

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

ADRIANA FERRAZ DOS SANTOS MAIDANA

**O USO DE HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS DIGITAIS NA TURMA DE
PROGRESSÃO: ESTIMULANDO A
ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DA
TECNOLOGIA**

**Porto Alegre
2018**

ADRIANA FERRAZ DOS SANTOS MAIDANA

**O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
DIGITAIS NA TURMA DE PROGRESSÃO:
DESENVOLVENDO A ALFABETIZAÇÃO
ATRAVÉS DA TECNOLOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS.

Orientador(a):

Professor Dr. Felipe Becker Nunes

**Porto Alegre
2018**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora: Prof^a. Jane Fraga Tutikian

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Celso Giannetti Loureiro Chaves

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Prof. Leandro Krug Wives

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

AGRADECIMENTOS

Ao concluir o presente trabalho, desejo agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente auxiliaram para que eu pudesse chegar até aqui...

... A Deus, pelo dom da vida e todas as bênçãos recebidas ao longo da minha existência.

... Ao meu esposo, pela compreensão nos muitos momentos de ausência e apoio incondicional.

... À professora Raquel Silva, pelo empenho e apoio durante o trabalho de campo com seus alunos.

... Aos alunos da turma de progressão, com os quais eu aprendi muito mais do que pensava em ensinar.

... Ao CINTED e a todos os professores que fizeram parte do Curso de Especialização em Mídias na Educação (edição 4), pela contribuição ímpar na minha formação não só profissional, mas também pessoal.

... Por último, mas fundamentalmente importante, ao meu orientador, Prof. Dr. Felipe Becker Nunes, pelo papel imensurável na orientação não só deste trabalho, mas como tutor da turma Porto Alegre 10 ao longo de todo curso. Meu sincero agradecimento e reconhecimento pelo profissionalismo e dedicação, pela paciência e pelas incansáveis palavras de apoio, de motivação e principalmente por acreditar neste trabalho quando ora eu mesma descreditei.

RESUMO

A realidade das turmas de progressão na rede municipal de Porto Alegre é permeada por casos de fracasso escolar, evasão, repetência e dificuldades severas de aprendizagem. No caso das turmas de progressão do segundo ciclo, ainda se agregam características peculiares da faixa etária adolescente, o que culmina num desafio ainda maior, visto que estes alunos se encontram em processo de alfabetização e trazem na bagagem anos de insucesso na aquisição da leitura e escrita. Conhecendo este contexto e vivenciando-o enquanto professora do laboratório de aprendizagem de uma escola municipal localizada na periferia, busquei com este estudo, através da produção de história em quadrinhos digitais, estimular nos alunos da turma de progressão o desenvolvimento da alfabetização através da sistematização lúdica da escrita autoral digital. Como resultado das observações, questionários aplicados e oficinas realizadas, foi possível perceber o grande interesse dos alunos pelas propostas que envolvem o uso de tecnologias digitais, bem como a descoberta dos educandos de suas potencialidades utilizando recursos que lhe são atrativos, como o computador, a internet e as histórias em quadrinhos.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Tecnologias Digitais. Alfabetização.

ABSTRACT

The reality of the progression groups in the municipal network of Porto Alegre is permeated by cases of school failure, avoidance, repetition and severe learning difficulties. In the case of the second cycle progression classes, peculiar characteristics of the adolescent age group are also added, which culminates in an even greater challenge, since these students are in the literacy process and bring in their luggage years of failure to acquire reading and writing. Knowing this context and experiencing it as a teacher of the learning laboratory of a municipal school located in the periphery, I sought with this study, through the production of digital comics, to stimulate in the students of the progression class the development of literacy through playful systematization of digital authoring. As a result of the observations, applied questionnaires and workshops, it was possible to perceive students' great interest in the proposals that involve the use of digital technologies, as well as the discovery of learners of their potential using resources that are attractive to them, such as the computer, internet and comics.

Keywords: Comics. Digital Technologies. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Editor Pixton.....	30
Figura 2 - Exemplo de HQ manuscrita produzida por um aluno.....	40
Figura 3 - Produção textual de aluno ainda não alfabetizado.....	44
Figura 4 - HQ manuscrita de aluno ainda não alfabetizado.....	45
Figura 5 - Reescrita da HQ após oficina.....	46
Figura 6 - Produção de HQ digital a partir da manuscrita – aluno não alfabetizado.....	47
Figura 7 - HQ digital espontânea de aluno não alfabetizado.....	48
Figura 8 - Texto de aluno alfabetizado.....	49
Figura 9 - HQ antes da oficina sobre quadrinhos.....	49
Figura 10 - Recriando quadrinhos.....	50
Figura 11 - Produção de HQ digital a partir da manuscrita - aluno alfabetizado.....	51
Figura 12 - HQ digital espontânea do aluno alfabetizado.....	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cronograma do Estudo	28
---------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

HQs	Histórias em Quadrinhos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
LA	Laboratório de Aprendizagem
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TP	Turma de Progressão
EF	Ensino Fundamental
SMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 JUSTIFICATIVA	13
3 OBJETIVOS.....	17
3.1 OBJETIVO GERAL	17
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
4 ABORDAGENS TEÓRICAS	18
4.1 ALFABETIZAÇÃO E O USO DAS TECNOLOGIAS NESTE PROCESSO.....	18
4.2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA	19
4.3 O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM E AS TURMAS DE PROGRESSÃO NA REDE MUNICIPAL.....	21
4.4 TRABALHOS RELACIONADOS	22
4.4.1 Ferramenta digital para a produção de histórias em quadrinhos: análises de situações de aprendizagem numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental	22
4.4.2 O gênero história em quadrinhos como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura	22
4.4.3 ToonDoo: o uso de histórias em quadrinhos como objeto de aprendizagem na formação continuada de professores	23
4.4.4 Desdobramentos do uso da mídia informática na apropriação da leitura através de gênero textual.....	23
4.4.5. Relacionando trabalhos com este estudo	24
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
5.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	26
5.2 DESIGN DO ESTUDO.....	27
5.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	32
6 RESULTADOS	34
6.1 DAS OBSERVAÇÕES INICIAIS	34
6.2 QUESTIONÁRIOS	36
6.2.1 Questionário Inicial	36
6.2.2 Questionário Final	42
6.3 PRODUÇÕES DISCENTES	43
7 CONCLUSÃO.....	54
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTRADA	58
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE SAÍDA.....	60

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, cada vez mais encontramos nos diferentes espaços sociais pessoas conectadas às mais variadas ferramentas tecnológicas. No ambiente escolar este cenário não é diferente, pois lidamos com crianças e adolescentes “nativos digitais¹” – alunos de diferentes contextos socioculturais, mas conectados ao universo virtual de alguma maneira. Esse cenário influencia positivamente os processos de ensino e aprendizagem, colocando a Informática na Educação como uma seara de muitas possibilidades pedagógicas. Contudo, Moran (2013) alerta que

“O perigo está no encantamento que as tecnologias mais novas exercem em muitos, no uso mais para entretenimento do que pedagógico e na falta de planejamento das atividades didáticas. Sem planejamento adequado, as tecnologias dispersam, distraem e podem prejudicar os resultados esperados. Sem a mediação efetiva do professor, o uso das tecnologias na escola favorece a diversão e o entretenimento, e não o conhecimento.” (p.59).

Neste sentido, o autor salienta a importância do papel do professor enquanto mediador do processo pedagógico, visto que “quanto mais tecnologias, maior a importância de profissionais competentes, confiáveis, humanos e criativos.” (MORAN, 2013, p. 35). Porém, esta mediação por vezes fica parcialmente comprometida, pois a competência a que o autor se refere está diretamente ligada ao conhecimento técnico necessário ao docente em lidar com as novas tecnologias.

Infelizmente, a formação de professores para o uso das tecnologias em sala de aula ainda é um entrave quando o assunto é tecnologias na educação. Um estudo realizado por Maidana (2016), avaliando cursos de licenciatura de duas das principais universidades de Porto Alegre – uma pública e uma privada, indicou uma considerável defasagem curricular no que diz respeito ao oferecimento de disciplinas (eletivas ou obrigatórias) que contemplam o uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDICs).

A oferta de disciplinas que contemplem a formação de professores para o uso das tecnologias em sala de aula ocorre em escala nula ou pouco significativa na maior parte dos cursos. Neste aspecto, estamos nos referindo aos novos professores em formação; os professores já formados há mais tempo, menos ainda contam com essa formação, a menos que estas venham através de programas de formação continuada, geralmente oferecidos pelas próprias instituições de ensino ou mantenedoras.

¹ Prensky (2001).

Após este parêntese sobre o principal entrave ao uso das tecnologias digitais na educação sob o ponto de vista da autora, retoma-se as potencialidades da informática na educação em relação ao seu viés educacional, principalmente no que diz respeito às contribuições nos processos de alfabetização.

O conceito de alfabetização neste trabalho é subentendido como o processo de aprendizagem que busca adquirir e desenvolver as habilidades de leitura e escrita oportunizando ao educando compreender os códigos escritos e comunicar-se com o meio social no qual está inserido. Para Val (2006), alfabetização é

“O processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Em suma, alfabetização diz respeito ao estado de compreensão e de domínio do chamado ‘código’ escrito, o qual está organizado em torno de relações entre o que aqui se grifa como pauta sonora da fala bem como as letras usadas para representá-la”. (2006, p. 19).

Se faz importante para este estudo reforçar a ideia da autora de alfabetização como apropriação do sistema de escrita, pois os alunos participantes deste estudo foram categorizados em dois grupos: alfabetizados e não alfabetizados. Os alfabetizados possuem autonomia de escrita e leitura e utilizam-se dos códigos escritos para comunicar-se, ainda que por vezes mecanicamente; enquanto os não alfabetizados ainda não se apropriaram de maneira satisfatória dos referidos códigos, portanto, não operam com a linguagem escrita de forma a possibilitar o uso da mesma no seu cotidiano.

Cotidiano este que está permeado pelo viés tecnológico, onde as mídias digitais são uma realidade presente na vivência dos educandos, sejam eles alfabetizados ou não. Aliás, a própria alfabetização midiática nos tempos atuais é tão importante quanto o ler e o escrever, embora ela tenha se dado em fases anteriores ao ingresso em sala de aula, justamente por estar tão impermeada nos nossos meios sociais. Para além da alfabetização na língua materna, entende-se que a escola como “instituição de ensino, é o local por excelência onde os alunos devem ter a oportunidade não somente de ouvir falar sobre as maravilhas que a tecnologia pode fazer, mas de vivenciá-la de maneira concreta, envolvente e eficaz.” (FOOHS, 2009, p.2).

Visto isso, embora ainda existam vários entraves já citados anteriormente, o uso das mídias e das tecnologias digitais podem cada vez mais despertar propostas educativas no âmbito escolar, mostrando-se receptivas e moldáveis aos processos de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de escolarização. Nesse viés, para este estudo, cujo objetivo foi estimular o desenvolvimento da alfabetização através da sistematização lúdica da escrita autoral, optou-

se pela produção de histórias em quadrinhos (HQs) em sua versão digital através de um editor de HQ *on-line*.

Foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que os quadrinhos passaram a ser valorizados como recurso pedagógico. Contudo, a utilização de HQs só veio ocorrer de forma mais sistemática com a concepção dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais: “[...] pode-se afirmar que os quadrinhos só foram oficializados como prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCNs.” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10).

Além disso, os quadrinhos são considerados um gênero literário de entretenimento, característica bastante apreciada pelo público discente. Com o auxílio de imagens e outros recursos visuais, as HQs facilitam a compreensão do leitor, tornando-se uma proposta lúdica e atrativa, principalmente quando associadas às tecnologias digitais, cujas características de ludicidade e atratividade são semelhantes (LEITE, 2017).

2 JUSTIFICATIVA

A Informática na Educação vem sendo minha área de estudo desde o início do curso de Licenciatura em Pedagogia, quando já no segundo semestre tive a oportunidade de me tornar bolsista de uma disciplina que abrangia o uso de mídias e tecnologias digitais em sala de aula.

Durante os semestres que se seguiram tive a oportunidade de vivenciar a tríade acadêmica como bolsista não só de ensino, mas também de pesquisa e extensão na seara das TDICs. Foram experiências ímpares, que embora muito significativas, não fazem parte do meu cotidiano docente na intensidade que gostaria, em virtude de outros entraves relacionados ao uso das práticas pedagógicas digitais.

Além da questão mencionada no capítulo anterior sobre a defasagem na formação de professores para o uso das TDICs no ambiente escolar, o recém-licenciado quando se depara com a realidade da sala de aula – principalmente nas escolas públicas – acaba por encontrar outros entraves, sendo o principal deles a falta de estrutura física adequada para informatizar a aprendizagem, conforme aponta Maidana (2016):

Embora saibamos que a lacuna na formação de professores seja preocupante e necessita ser problematizada, não podemos ser ingênuos em pensar que é a única. Existem outros obstáculos a serem vencidos e que também necessitam de visibilidade, de problematização, como suporte adequado e infraestrutura apropriada para o uso das TDICs. Ouso afirmar que um está diretamente vinculado ao outro, pois conheço instituições que possuem laboratórios de informática de ponta, equipados com máquinas com boa configuração, lousas digitais, entre outras ferramentas, mas que não dispõem de recursos humanos devidamente capacitados; como também há escolas com professores aptos no fazer didático tecnológico – muitas vezes em virtude de formação continuada – mas que não dispõem da estrutura minimamente adequada ou de recursos materiais essenciais. (MAIDANA, 2016, p.24).

Ainda que tenham ocorridos muitos investimentos nas últimas três décadas buscando estimular o uso de tecnologias nas escolas, ainda há um abismo entre o possível e o realizável; leia-se “possível” como sinônimo para as inúmeras possibilidades pedagógicas oriundas das tecnologias. Não é o foco deste estudo discutir as razões pelas quais as tecnologias digitais tendem a continuar coadjuvantes na educação, mas entendo, pelos estudos que tenho feito e através da minha experiência docente que os laboratórios de informática não estão promovendo práticas educativas digitais (em sua maioria, os espaços tem se tornado “professores substitutos), tanto nas escolas da rede estadual quanto municipal de Porto

Alegre, seja pela falta de estrutura física ou mesmo pela falta de recursos humanos devidamente qualificados para gerir estes espaços.

Enquanto professora titular em turmas dos anos iniciais da educação básica, sempre que possível, inseri na minha prática docente atividades que envolvessem o uso de mídias e tecnologias digitais, pois além de já reconhecer as inúmeras possibilidades educativas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, sabia que era uma metodologia muito apreciada pelos educandos. E no início deste ano letivo não foi diferente quando assumi algumas turmas do Laboratório de Aprendizagem (LA) na instituição onde leciono. A Turma de Progressão (TP) com a qual foi realizada este estudo foi uma das turmas que atendi inicialmente, e se diferenciava das demais em virtude de todos os seus alunos fazerem parte do laboratório, quando por padrão da mantenedora somente os alunos mais defasados de cada turma são indicados para frequentar o LA. No caso da TP, por ser uma turma diferenciada e com casos de distorção idade-série, todos os alunos são indicados a frequentar o laboratório no turno inverso ao escolar.

Foi nesta ocasião que surgiu a ideia de convidar os alunos da TP para participar do estudo que desde o início se propunha a apresentar alguma ferramenta digital que despertasse o interesse dos alunos pela escrita. Durante o atendimento semanal a estes alunos no LA, divididos entre pequenos grupos de acordo com o nível de escrita de cada um, sempre foi um pedido dos educandos a utilização do computador como instrumento de ensino, ao invés de materiais mais tradicionais como ábaco, material dourado e outros recursos. Então, cada semana se trabalhava um conteúdo de acordo com o objetivo pedagógico de cada grupo, previamente discutido com a professora titular da turma. Foram utilizados jogos, vídeos, editores de texto, entre outros recursos que possibilitassem aos alunos uma interação mais autônoma, apenas com a orientação da professora, sem intervenções diretas.

O resultado sempre foi bem positivo; embora fosse perceptível as dificuldades de aprendizagem e as limitações de cada aluno, havia uma empolgação por parte deles, que se mostravam estimulados com as novas propostas e dispostos a arriscar, algo que segundo relato da professora regente, não ocorria em sala de aula perante às propostas mais tradicionais de ensino.

A ideia inicial deste estudo era utilizar o LA como cenário da pesquisa e os alunos da turma de progressão como sujeitos. Porém, pouco tempo depois do início do atendimento no laboratório, por necessidade de quadro da escola, fui deslocada para atuar em sala de aula com

alunos menores e fui desligada do LA. Então foi preciso repensar como seria realizado este estudo, sem, contudo, abrir mãos dos alunos da turma de progressão como sujeitos da pesquisa. Tendo em vista os apontamentos já em andamento a partir das observações realizadas no LA, surgiu a ideia de utilizar quadrinhos como instrumento de apoio para o trabalho pedagógico. Era importante definir um gênero textual que fosse de fácil compreensão, atrativo e que pudesse ser trabalhado através de recursos digitais.

Aliás, o uso das mídias e das tecnologias digitais não é uma solicitação nova nem exclusiva dos alunos da turma de progressão. Mas, infelizmente, grande parte dos nossos alunos enxerga nas ferramentas tecnológicas apenas seu uso recreativo, dissociado do cunho pedagógico, ou seja, sem se dar conta que elas possuem um potencial educativo imensurável e que essas ferramentas seriam grandes aliadas no aprendizado. De certa forma não os culpo por essa visão limitada. Isso se deve, mais uma vez, a um dos principais entraves que ainda encontramos no uso das tecnologias digitais no ambiente escolar: como a falta de formação adequada dos professores para apresentar aos educandos essas ferramentas, destacando suas potencialidades no viés didático pedagógico.

Justamente, por falta dessa formação adequada, o professor muitas vezes até tenta fazer uso dos recursos digitais na sua prática docente, mas isso acaba ocorrendo de maneira bastante limitada, básica. É comum “centralizar” o foco em determinada ferramenta e achar que ela sozinha dará conta de atingir os objetivos propostos, não levando em consideração que ela é meramente uma ferramenta de apoio e que o que se faz com ela e como faz é onde ocorre de fato as interações e as aprendizagens. Para exemplificar, pensemos no uso do computador como uma ferramenta tecnológica educativa.

O computador pode ser várias tecnologias educacionais, mas também uma tecnologia não educacional. É uma tecnologia educacional quando for parte de um conjunto de ações (práxis) na escola, no lar ou noutro local com o objetivo de ensinar ou aprender (digitar um texto de aula, usar um software educacional ou acessar um site na Internet), envolvendo uma relação com alguém que ensina ou com um aprendiz. No entanto, o computador não é uma tecnologia educacional quando empregado para atividades sem qualquer relação com ensino ou aprendizagem, como o controle de estoque em uma empresa. Do mesmo modo, uma máquina copidora pode ser ou não uma tecnologia educacional. Reafirmando, apenas o objeto material em si não é suficiente para caracterizar a especificidade da tecnologia. (CYSNEIROS, 2000, p.3)

Essa leitura de Cysneiros abarca exatamente a ideia anterior a qual me referia de que a ferramenta tecnológica sozinha não contribui para o aprendizado. A ideia do conjunto de ações – práxis é essencial para transformar o objeto em uma ferramenta de aprendizagem. O

conceito de práxis neste caso abarca teoria e prática, onde na teoria subentende-se a ideia de formação.

Com os participantes deste estudo, a ideia de tecnologia limitada ao seu uso recreativo foi um pouco desconstruída ainda no LA, pois eles puderam ter acesso à diferentes propostas pedagógicas utilizando mídias e tecnologias. Então, este estudo também acabou sendo uma oportunidade aumentar o repertório dos alunos em relação ao reconhecimento das ferramentas digitais como potencializadoras do aprendizado.

3 OBJETIVOS

Como questão balizadora deste estudo, a pesquisadora se propôs a investigar como seria possível estimular os processos de escrita do grupo de alunos de uma turma de progressão, utilizando uma ferramenta tecnológica digital lúdica e de fácil compreensão?

Tendo em vista este questionamento, esta seção apresenta os objetivos gerais que nortearam o andamento do estudo, apresentando o objetivo geral do trabalho e os demais objetivos específicos elencados para o desenvolvimento desta proposta.

3.1 OBJETIVO GERAL

Este estudo tem como objetivo geral **estimular o desenvolvimento da alfabetização através da sistematização lúdica da escrita autoral, utilizando o gênero literário história em quadrinhos.**

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos deste estudo sugerem que os alunos possam, ao final do trabalho:

- Identificar os elementos textuais presentes no gênero HQ;
- Estimular a autonomia das produções textuais utilizando ferramentas digitais;
- Observar o uso da ortografia, coesão e coerência textual em suas produções;
- Utilizar adequadamente os sinais de pontuação na escrita.

4 ABORDAGENS TEÓRICAS

Neste capítulo, são abordados alguns conceitos importantes que balizaram este estudo de caso, desde a escolha da turma, o processo da coleta de dados, a análise dos mesmos, bem como a reflexão analítica dos resultados, sempre levando em consideração os objetivos propostos inicialmente.

4.1 ALFABETIZAÇÃO E O USO DAS TECNOLOGIAS NESTE PROCESSO

Conforme já descrito no capítulo introdutório, utilizou-se como conceito de alfabetização neste trabalho a ideia de processo de aprendizagem que busca adquirir e desenvolver as habilidades de leitura e escrita, oportunizando ao educando compreender os códigos escritos e comunicar-se com o meio social no qual está inserido. Ou seja, “o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita.” (VAL, 2006, p.19).

O grupo de alunos no qual foi realizado este estudo são estudantes ainda em processo de alfabetização. A turma foi dividida entre alfabetizados e não alfabetizados. Os alunos entendidos aqui como alfabetizados possuem certo nível de autonomia de escrita e leitura, e utilizam-se dos códigos escritos, ainda de maneira mecânica, para comunicar-se; por isso são considerados alfabetizados, mas ainda não letrados.

Um sujeito alfabetizado não é necessariamente letrado. Alfabetizado é aquele sujeito que sabe ler e escrever, mesmo que mecanicamente – decifra os códigos (letras) e os associa entre si. Letrado é aquele que além de ler e escrever, consegue responder às demandas sociais da leitura e da escrita, ou seja, enquanto a alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais².

Assim sendo, é importante ressaltar que neste estudo utilizou-se apenas o conceito de alfabetização dissociado do conceito de letramento, visando acompanhar o momento pedagógico dos educandos, o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita.

O segundo grupo de alunos, não alfabetizados, ainda não se apropriaram de maneira satisfatória dos referidos códigos, portanto, não operam com a linguagem escrita, pois

² Alfabetização e Letramento. Disponível em: <https://www.diferenca.com/alfabetizacao-e-letramento/>

encontram-se em um nível de alfabetização muito inicial, por exemplo, ainda não associando adequadamente algumas relações letra-fonema.

A alfabetização já é um desafio quando se trata com crianças iniciando sua escolarização, pois cada educando é diferente entre si; alguns já chegam familiarizados com o mundo letrado, enquanto outros nunca tiveram sequer contato com as letras.

O conjunto de conhecimentos construídos anteriormente ao ingresso à escola não é uniforme. Alguns alunos chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com as letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica de junção dessas letras para formar palavras; outros chegam sem compreender que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever com rabiscos ou mesmo com desenhos. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p.90)

No caso deste estudo, estamos lidando com sujeitos adolescentes, oriundos de uma vivência já permeada de fracassos escolares, históricos de evasão, repetição do ano letivo, entre outras situações críticas, relacionados ou não com casos de déficit cognitivo sem tratamento adequados.

Tendo em vista este cenário de significativas dificuldades de aprendizagem e o interesse dos educandos pelo uso das tecnologias, ambos tomado por conhecimento ainda no atendimento no Laboratório de Aprendizagem, optou-se por trabalhar com a alfabetização utilizando algum recurso dentro das tecnologias digitais que despertasse o interesse dos alunos pela leitura e pela produção textual, de forma lúdica e autônoma. Ao encontro dessa ideia, Valente (2008) afirma que a escola deve ser capaz de incorporar cada vez mais a utilização das tecnologias digitais para que alunos e educadores aprendam a ler, escrever e expressar-se por meio delas. Apostou-se então nessa premissa, utilizando a construção de histórias em quadrinhos, manuscritas e reescritas digitalmente, visando potencializar o exercício de escrita e leitura dos educandos.

4.2 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Tendo em vista que os objetivos deste estudo estão vinculados à potencialização dos processos de alfabetização e letramento, buscou-se como elemento de base, um portador textual cuja estrutura narrativa despertasse o mesmo interesse nos sujeitos da pesquisa que o uso das tecnologias desperta, e que pudesse alinhar ambos na mesma proposta. Os quadrinhos estão presentes na escola há bastante tempo, pois, sua estrutura narrativa é atraente principalmente aos alunos em processo de alfabetização, visto que são mensagens curtas e de fácil compreensão quando aliadas às imagens e demais elementos pontuais, como os balões

(de fala, de grito, de sussurro, ...), expressões faciais, onomatopeias, entre outros. Conforme Eguti (2001), os quadrinhos têm como finalidade

“[...] a narração de fatos procurando reproduzir uma conversação natural, na qual os personagens interagem face a face, expressando-se por palavras e expressões faciais e corporais. Todo o conjunto do quadrinho é responsável pela transmissão do contexto enunciativo ao leitor.” (EGUTI, 2001, p. 45).

Nesta perspectiva, a autora complementa que, bem como na literatura, tal contexto é adquirido “por meio de descrições detalhadas através da palavra escrita. Nas HQs, esse contexto é fruto da dicotomia verbal/não verbal, na qual tanto os desenhos quanto as palavras são necessárias ao entendimento da história.” (EGUTI, 2001, p. 45)

Os quadrinhos são formados basicamente por dois códigos de signos distintos: a linguagem escrita e a linguagem visual (imagem). Em relação aos elementos que compõem a história em quadrinhos, o principal é o balão de fala, que em sua configuração tradicional, indica uma fala cotidiana entre os personagens, podendo também expressar diferentes sentimentos. Este balão também é encontrado em diferentes formatos, diferindo em relação à linha do desenho, que pode ser na forma de nuvem – indicando um pensamento; pontilhado – alusivo ao sussurro, ou com pontas agudas – sugerindo um grito, entre outras configurações.

Outro elemento bastante característico e presente nos quadrinhos são as onomatopeias. As onomatopeias são a representação de sons ou ruídos característicos de alguma situação, como um telefone tocando, um ronco ou o barulho de um soco. Este recurso é geralmente representado por um fonema ou palavra, acompanhados de algum recurso visual como linhas, cores ou formas. As onomatopeias auxiliam o leitor a compreender a situação em questão, através da representação dos sons peculiares da cena, uma vez que a imagem é estática e o efeito não se dá quadro a quadro, o que facilitaria a compreensão do leitor em relação ao acontecimento. Conforme Rabaça e Barbosa (1987), as HQs são narrações sequenciais e dinâmicas de situações representadas por meio de desenhos, “que constituem pequenas unidades gráficas sucessivas (quadrinhos) e são geralmente integradas a textos sintéticos e diretos (apresentados em balões ou legendas)”. (p. 242).

Além da relação imagem-texto e das onomatopeias, outros elementos visuais costumam ser utilizados com o intuito de dinamizar o quadrinho e melhor compreensão do leitor em relação a cena, como por exemplo caracteres especiais fazendo alusão à palavras, estrelinhas fazendo referência a dor, gotículas no rosto dos personagens indicando calor ou aflição.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental indicam a inserção das histórias em quadrinhos nos currículos escolares, inclusive no que diz respeito aos temas transversais – área responsável pelas temáticas de cunho social como cultura, meio ambiente, sexualidade, saúde e ética. (BRASIL, 1997). Conforme Luyten (2011),

“No plano pedagógico, os quadrinhos proporcionam experiências narrativas desde o início do aprendizado, fazendo os alunos adquirirem uma nova linguagem. Crianças e adolescentes seguem a história do começo ao final, compreendem seu enredo, seus personagens, a noção de tempo e espaço, sem necessidade de palavras sofisticadas e habilidades de decodificação. As imagens apoiam o texto e dão aos alunos pistas contextuais para o significado da palavra. Os quadrinhos atuam como uma espécie de andaime para o conhecimento do estudante.” (LUYTEN, 2011, p.6).

Complementando todo esse potencial pedagógico, “as histórias em quadrinhos são especialmente úteis para exercícios de compreensão de leitura e como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens.” (VERGUEIRO, 2010, p. 24), uma ferramenta bastante adequada para o processo de alfabetização e letramento. Além de estimular o exercício da linguagem oral e escrita, as HQs são um ótimo incentivo para estimular a criação literária e artística dos alunos.

4.3 O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM E AS TURMAS DE PROGRESSÃO NA REDE MUNICIPAL

O Laboratório de Aprendizagem na Rede Municipal de Porto Alegre é um complemento curricular muito importante, pois busca complementar o trabalho realizado em sala de aula, potencializando o processo de aprendizagem de forma mais autônoma, lúdica e experimental. Seu espaço físico, embora de uma sala de aula, é estruturado de maneira a estimular o educando a encontrar seu próprio espaço e tempo de aprendizagem, explorando diferentes metodologias visando superar suas dificuldades e aprimorar suas habilidades.

Na Rede Municipal de Porto Alegre, o Ensino Fundamental é dividido em três ciclos de formação, compostos por três anos cada ciclo. Os “Ciclos de Formação contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola.” (SMED, 1999, p.12).

O I ciclo corresponde do 1^a ao 3^o ano e atende crianças dos seis aos oito anos de idade, sendo composta da seguinte maneira: A10 (1^o ano), A20 (2^o ano) e A30 (3^o ano). O II ciclo contempla do 4^o ao 6^o ano, cuja faixa etária compreende entre nove e onze anos sendo B10 (4^o

ano), B20 (5º ano) e B30 (6º ano). Já o III ciclo, engloba do 7º ao 9º ano e o público discente é composto por alunos entre 12 e 14 anos, sendo C10 (7º ano), C20 (8º ano) e C30 (9º ano)

Esta seria a referência padrão entre idade e ano-ciclo, porém, é bastante comum na rede municipal de Porto Alegre a distorção idade-série entre alunos, devido às dificuldades de aprendizagem e/ou evasão escolar. Para casos assim, existem as chamadas turmas de progressão. Nas turmas de progressão, o aluno pode avançar para a próxima em qualquer momento do ano letivo. A avaliação para este avanço é feita em conjunto com o professor referência e demais membros da equipe pedagógica, como supervisor do ciclo e orientador educacional, além dos professores das disciplinas especializadas (como Educação Física e Artes) que atendem à turma.

4.4 TRABALHOS RELACIONADOS

Nesta subseção, foram selecionadas quatro produções acadêmicas afinadas com alguns elementos deste estudo, buscando expandir o campo de ideias e refletir sobre pontos de vista teórico-práticos.

4.4.1 Ferramenta digital para a produção de histórias em quadrinhos: análises de situações de aprendizagem numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental

Neste artigo, as autoras Ferreira; Rehfeldt; Silva (2018) relatam sua pesquisa através da experiência de uma professora que trabalhou com o editor de HQ *on-line* Pixton em sala de aula, cujo objetivo era analisar o desenvolvimento de Situações de Aprendizagem mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e refletir sobre as implicações do uso dessas tecnologias em sala de aula. Utilizando-se de diferentes situações de aprendizagem propostas pela professora titular e com auxílio das pesquisadoras, os alunos foram desafiados na escrita de quadrinhos e superaram seus limites, situação fundamental para que a aprendizagem aconteça.

4.4.2 O gênero história em quadrinhos como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura

Nesta monografia de conclusão do curso de licenciatura em Letras, o objetivo do autor (MACHADO, 2017) era incentivar o conhecimento da literatura através das HQs, o autor observou a importância de utilizar metodologias em que os alunos do Ensino Médio

pudessem ter participação ativa em suas aprendizagens nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Em sua pesquisa, ele utilizou-se do gênero história em quadrinhos como recurso didático utilizando-as para a produção de releituras de diversas lendas brasileiras e, ao final, pode constatar a massiva participação dos alunos na proposta, encarada como novidade e desafio ao mesmo tempo. Segundo o autor, os alunos passaram a usufruir de uma nova forma de leitura e produção textual, ambas mais atrativas e dinâmicas do que as propostas convencionais com as quais estavam familiarizados até então.

4.4.3 ToonDoo: o uso de histórias em quadrinhos como objeto de aprendizagem na formação continuada de professores

Este artigo de Lacerda; Sepel; Falkembach (2017) analisa os resultados de um trabalho desenvolvido na área de formação de professores, cujo objetivo era contribuir para o uso das TDICs através do editor de quadrinhos ToonDoo. As autoras abordam no texto a importância de os educadores compreenderem o uso das TDICs como recurso pedagógico, pois além de tornar o ensino mais próximo da realidade dos alunos, as tecnologias permitem a exploração de ferramentas e informações que auxiliam no processo de aprendizagem. Contudo, as aprendizagens e seus entraves não ocorrem somente para e com os alunos; os professores que participaram desta apresentaram dificuldades em trabalhar com o ToonDoo, principalmente por não ter havido uma formação presencial específica para uso do editor, além da sua plataforma ser em inglês. Ao final do trabalho, com o retorno do grupo de professores pelo Moodle, as autoras perceberam que o objetivo havia sido atingido, pois os docentes em sua maioria passaram a olhar as tecnologias com outros olhos e utilizar alguns recursos que foram utilizados, além do próprio ToonDoo em suas práticas pedagógicas.

4.4.4 Desdobramentos do uso da mídia informática na apropriação da leitura através de gênero textual

Neste artigo de conclusão do curso de especialização em Mídias Integradas na Educação, Trada (2013) aborda o uso da informática na apropriação da leitura. O objetivo do artigo era analisar o uso do computador como ferramenta tecnológica nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando histórias em quadrinhos. A autora salienta a importância da integração mídias-educação em duas dimensões indissociáveis: como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica. Tendo em vista o considerável desinteresse do público-alvo (alunos do 5º ano do EF) da pesquisa pela leitura e escrita, a proposta utilizou a mídia informática como ferramenta de apoio, oportunizando atividades mais lúdicas e atraentes. Além das HQs,

os alunos utilizaram o computador para realizar outras intervenções pedagógicas a partir de uma apostila, como atividades virtuais, conteúdos multimídia, entre outros. Conforme a autora, os resultados foram positivos uma vez que os alunos se mostraram mais dispostos a trabalhar conteúdos cotidianos da sala de aula com o apoio das tecnologias.

4.4.5. Relacionando trabalhos com este estudo

Os artigos e monografias aqui resumidos serviram para corroborar e pontuar algumas questões e constatações similares que surgiram ao longo deste estudo. É consenso entre os autores que a utilização das mídias e tecnologias pedagógicas só acrescentam diversidade e qualidade às práticas pedagógicas já existentes, e que, embora façam maravilhas, necessitam de um bom planejamento e da intervenção adequada do professor para que possam potencializar as aprendizagens. É fato também que seu uso estimula os alunos, estes muitas vezes já saturados das propostas repetitivas da sala de aula “comum”, propostas inertes às ferramentas tecnológicas, as quais já fazem parte do cotidiano discente. E sabemos que no cotidiano docente também, pois muitos professores já se aventuram no mundo tecnológico seja através do uso das redes sociais, aplicativos utilitários ou outros *gadgets*³ como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*.

Em contrapartida às familiaridades dos trabalhos relacionados, destaco como diferença principal entre os trabalhos aqui relacionados a este estudo, os sujeitos da pesquisa de cada um deles e, conseqüentemente, o foco na alfabetização. Enquanto os trabalhos de Machado (2017), Lacerda; Sepel; Falkembach (2017) e Trada (2013) utilizam como sujeitos de pesquisa professores ou alunos já alfabetizados (alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), Ferreira; Rehfeldt; Silva (2018) trabalham com sujeitos em sua alfabetização inicial, de certa forma, assim como os sujeitos deste estudo, alunos da turma de progressão.

Tanto no artigo das autoras Ferreira; Rehfeldt; Silva (2018) quanto neste estudo, está sendo abordada a mesma temática – alfabetização. Porém, de um lado temos como sujeitos da pesquisa crianças recém ingressantes no sistema escolar, de uma mesma faixa etária e com pouca ou nenhuma bagagem escolar; ou seja, crianças em um mesmo patamar – mesmo se considerarmos que algumas já tenham familiaridade com o mundo letrado e outras não. Neste caso não existe o fator defasagem idade-série.

³ Gíria tecnológica para um equipamento complexo criado para facilitar uma função específica e útil no cotidiano.

No caso dos sujeitos deste estudo, a principal característica é justamente a defasagem idade-série. Ou seja, não estamos mais falando de crianças na faixa etária dos seis, sete anos. Estamos tratando de um público adolescente, com uma lacuna maior de faixa etária e com uma vasta bagagem de escolarização, constituída na maioria dos casos de infrequência, abandono, desistência, fracasso escolar, dificuldades na aprendizagem, além de questões comportamentais e até mesmo patológicas.

Ainda assim, mesmo com sujeitos distintos fazendo uso de duas ferramentas em comum (Pixton e HQs), ambas as pesquisas resultaram em importantes contribuições para cada cenário no qual se desenhou. Comparar as diferenças entre os trabalhos em relação a este estudo inicialmente soou um tanto negativo, no sentido de apontar falhas em ambos, mas foi possível perceber que este exercício foi bem pelo contrário, foi a chance de exemplificar que o uso das tecnologias na educação, se bem delineadas, podem trazer as mesmas oportunidades para diferentes perfis de alunos, sempre respeitando e levando em consideração suas singularidades.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, de cunho naturalístico, cuja coleta de dados deu-se no ambiente natural da sala de aula através da interação da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa (alunos) e da análise do material pedagógico produzido por eles. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa é também denominada naturalística pois “[...] pressupõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo.” (p. 11-12). Ao encontro desta afirmação, este estudo de caso oportunizou um contato direto com os alunos através de um trabalho de campo dividido em oito encontros com cada grupo, com duração de noventa minutos cada.

5.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO

A turma BP1 é, atualmente, a única turma de progressão da escola, que fica localizada em uma periferia da zona leste de Porto Alegre. O grupo está inserido formalmente no II ciclo de formação, pois alunos são oriundos de turmas como B10, B20 e B30. O perfil da turma não foge ao padrão das demais turmas de progressão no município: são alunos “refugados”, que não se encaixam nos demais anos-ciclos, visto que se encontram em distorção idade-série, apresentam significativas dificuldades de aprendizagem, alguns são casos de evasão escolar ou apresentam problemas de indisciplina. Basicamente, a turma BP1 contempla os alunos que se encontram em uma faixa etária correspondente ao III ciclo, porém, com nível de aprendizagem equivalente ao I ciclo, visto que há alunos ainda não alfabetizados e outros em processo intermediário ou final de alfabetização.

Por orientação da mantenedora, as turmas são reduzidas no número de alunos para que o professor consiga desenvolver um trabalho diferenciado e estes alunos possam avançar em qualquer momento do ano letivo para turmas regulares. Em função dos casos de evasão escolar, a turma se encontra atualmente com treze alunos frequentes. A turma BP1, composta por treze alunos frequentes entre treze e dezesseis anos, foi dividida, após análise das produções individuais, em dois grupos de trabalho: alfabéticos e não alfabéticos, conforme mencionado anteriormente na introdução deste capítulo.

O grupo dos não alfabéticos era composto por cinco alunos, todos com significativa defasagem na alfabetização e, conforme a professora titular da turma, demonstrando falta de

estímulo e interesse em se alfabetizar. Segundo ela, são alunos inseguros tanto no processo de leitura quanto no de escrita, necessitando de auxílio para desenvolver suas produções. Apesar da docente realizar um trabalho diferenciado com estes alunos em sala de aula, ela apostou neste estudo em razão do uso do computador – uma ferramenta muito atrativa e apreciada pela turma; e na exploração do gênero literário quadrinhos, tendo em vista seu caráter lúdico.

Já o grupo categorizado como alfabético, embora ainda sendo considerados pela professora como alunos em processo intermediário ou final de alfabetização, encontram-se em um patamar mais avançado, uma vez que já produzem textos com mais autonomia, buscando em suas produções estruturar as narrativas levando em consideração aspectos como ortografia, pontuação, uso de parágrafos e letra maiúscula, aspectos gramaticais, entre outros.

5.2 DESIGN DO ESTUDO

Os dois primeiros encontros foram coletivos e visaram a introdução ao estudo e a sondagem inicial do grupo. Após análise do material individual produzido no segundo encontro, foi possível perceber duas situações distintas na turma: alunos já alfabetizados, ou seja, com domínio ainda regular (em alguns casos processos) dos processos de escrita e leitura; e alunos em processo de alfabetização, ainda construindo relações de letra e som, formando sílabas simples, mas com certa dificuldade.

Com este cenário, a pesquisadora categorizou os alunos em dois grupos para realizar as atividades de coleta de dados: alunos alfabéticos e não alfabéticos. Essa divisão teve dois propósitos. O primeiro foi pela questão pedagógica, uma vez que seria mais produtivo conduzir o trabalho com alunos em um mesmo patamar produtivo. O segundo propósito era evitar possíveis transtornos em função da péssima situação do laboratório de informática da escola.

O mesmo se encontra em precárias condições de uso, sem manutenção adequada e com número insuficiente de computadores com acesso à internet para atender a todos os alunos de uma turma de uma só vez. Se fosse este o caso, os alunos precisariam sentar em duplas, e isso não permitiria realizar as propostas de trabalho individualmente, além de despertar reclamações por parte dos alunos, pois nenhum deles gosta de dividir o computador, mesmo que seja para realizar alguma atividade em dupla.

Para organizar os encontros, também foi constituído um cronograma descrevendo as etapas da coleta de dados com os sujeitos, enfatizando os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos e os principais recursos a serem utilizados. O cronograma é visto na Tabela 1.

CRONOGRAMA DOS ENCONTROS

SEMANA	ENCONTRO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	RECURSOS
Semana 1	Encontro 1	História e evolução das HQs; questionário de conhecimento prévio.	Resgatar a origem e evolução das HQs, despertando o interesse dos alunos em participar deste estudo.	Projetor de slides, material digital sobre história e evolução das HQs, gibis variados e questionário de percepção (inicial).
Semana 2	Encontro 2	Produção textual autoral sem intervenção pedagógica e adaptação das mesmas em HQs manuscritas.	Observar as produções textuais sem intervenção pedagógica para classificar os grupos de trabalho.	Folha pautada, folha branca e materiais de desenho (lápis, borracha, lápis de cor, ...)
	Encontro 3	Oficina sobre o gênero literário HQ e recriação das histórias manuscritas.	Identificar os elementos do gênero HQ.	Projetor de slides, material digital sobre o gênero HQ.
Semana 3	Encontro 4	Oficina sobre o uso do editor Pixton	Familiarizar os alunos com a ferramenta de edição digital Pixton.	Computadores com acesso à internet (editor de quadrinhos <i>on-line</i> Pixton e editor de textos Word).
Semana 4	Encontro 5	Digitalização no editor Pixton das produções individuais reescritas.	Potencializar o uso do Pixton como ferramenta de edição digital.	Computadores com acesso à internet (editor de quadrinhos <i>on-line</i> Pixton e editor de textos Word).
	Encontro 6	Produção de nova HQ digital individual.	Estimular a autonomia dos alunos na produção textual de HQs.	Computadores com acesso à internet (editor de quadrinhos <i>on-line</i> Pixton e editor de textos Word).
Semana 5	Encontro 7	Avaliação das produções no grande grupo, observando as características de uma HQ.	Analisar de forma coletiva o desempenho e evolução das produções textuais escritas, levando em consideração os elementos que compõe um HQ.	Produções individuais.
	Encontro 8	Encerramento e exposição dos trabalhos realizados.	Avaliar e refletir sobre o estudo e o papel do mesmo na aprendizagem do grupo.	Questionário englobando percepções finais e atividade pós-teste.

Tabela 1 – Cronograma dos Encontros
Fonte: a autora

Para o primeiro encontro com a turma BP1, realizou-se uma abordagem inicial na sala de atividade múltiplas, onde foi preparado um ambiente temático com uma pequena gibiteca⁴. Os alunos assistiram a uma apresentação em *slides* preparada pela pesquisadora sobre a origem das histórias em quadrinhos e a evolução dos quadrinhos ao longo do tempo.

Após o grupo de alunos foi convidado a manusear as HQs disponíveis e realizar um momento de leitura fruição. Em seguida, em círculo, a pesquisadora aplicou uma atividade pré-teste sobre o conhecimento prévio dos alunos para com este gênero; incluindo características das HQs, aspectos positivos, negativos, possibilidades pedagógicas e o que o grupo esperava ao trabalhar com quadrinhos impressos e digitais. Foi aplicado também um questionado semiestruturado sobre a visão dos alunos acerca da informática na educação e o uso de tecnologias em sala de aula e das HQs na educação.

No segundo encontro, já em sala de aula, foi proposto aos alunos que criassem, individualmente, uma produção textual simples de livre temática, sem a intervenção da pesquisadora nas produções. Após, devem utilizar a ideia principal da produção escrita e transformá-la em histórias em quadrinhos de forma manuscrita. Após a análise destas produções, os alunos foram classificados em dois grupos de trabalho: alfabetizados e não alfabetizados. Conforme já relatado anteriormente, os alunos alfabetizados da turma já possuem certa autonomia de escrita e leitura, enquanto os não alfabetizados ainda não se apropriaram de maneira satisfatória deste processo.

No terceiro encontro, já houve a interação com os grupos de trabalho separadamente, em dois momentos distintos. Na sala de atividades múltiplas a pesquisadora realizou uma oficina aprofundando com cada grupo os principais tópicos sobre o gênero literário HQ, exemplificando em que momento usar cada tipo de balão de fala, tipos de onomatopeias, relação desenho/imagem, noção de narrativa visual, vocabulário, uso de expressões, entre outros aspectos relevantes para as produções. Após as produções do encontro anterior foram escaneadas pela pesquisadora e apresentadas aos referidos grupos para analisá-las em conjunto com os alunos, explorando coletivamente “erros” e “acertos” nas produções espontâneas, levantando hipóteses de reescrita com correção ortográfica, readequação no uso de balões, pontuações, onomatopeias, falas, entre outras ideias. A proposta seguinte sugeriu aos alunos que recriassem suas HQs levando em consideração os tópicos abordados na nova produção.

⁴ *Gibiteca* é uma espécie de biblioteca, só que composta por diferentes tipos de gibis e quadrinhos.

No quarto encontro, utilizando o espaço do laboratório de informática da escola, foi realizada com os alunos uma oficina de utilização do editor de HQ *on-line* utilizado para a construção das produções, o Pixton⁵. O Pixton é um dos poucos editores com versão em língua portuguesa, o que é fundamental para desenvolver a proposta de alfabetização; além disso, possui uma boa gama de opções de cenários, personagens, configurações de personagens (figura 1), entre outros elementos.

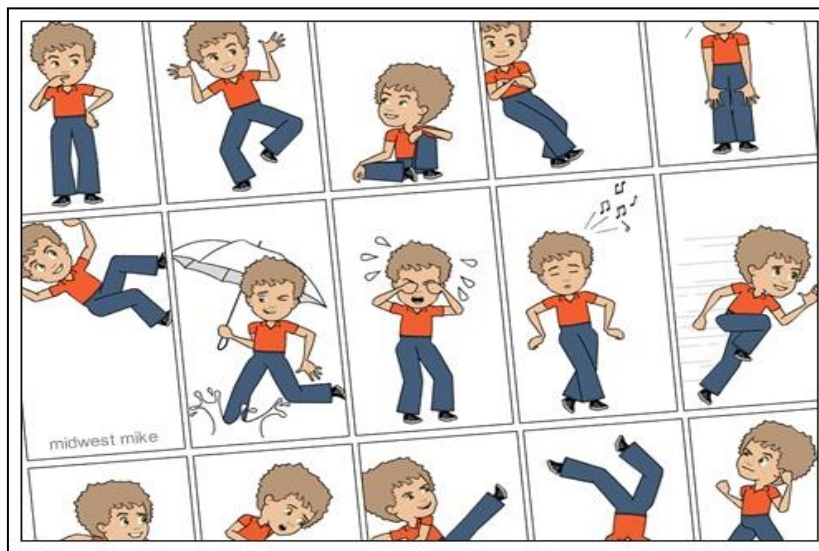


Figura 1 – Editor Pixton
Fonte: <https://www.pixton.com/br/>

A figura acima exemplifica algumas possibilidades do Pixton em relação ao posicionamento corporal dos personagens e suas expressões faciais. Essa riqueza de detalhes também se aplica à caracterização dos personagens, podendo alterar suas características físicas como cor de pele, cor dos olhos ou do cabelo.

A interface do editor é intuitiva e com boa usabilidade. Nele, os elementos são pré-desenhados, ficando a cargo do usuário escolher entre as inúmeras possibilidades de cenário, características dos personagens, detalhes como expressão facial e gestos, tipos de balão de fala, onomatopeias e outras interações.

Essa pré-disposição com elementos de fácil manuseio possibilita que até mesmo um usuário menos familiarizado com este tipo de ferramenta consiga utilizá-la sem dificuldade, potencializando o resultado das produções e tornando-o uma ferramenta de aprendizagem atrativa, criativa, lúdica, moderna e acessível. Nesta oportunidade, os alunos fizeram uso, de

⁵ <https://www.pixton.com/br/>

forma experimental, dos principais recursos do editor, reconhecendo as ferramentas a serem utilizadas posteriormente e suas possibilidades.

O quinto encontro resgatou em cada grupo de trabalho as HQs das produções individuais refeitas em sala de aula para serem digitalizadas através do Pixton. Funcionou como uma segunda oficina de edição, mais pontual, para aperfeiçoar o uso das ferramentas do editor. Esta produção digital foi propositalmente mais autoral, e serviu para sintonizar as características da HQ trabalhadas anteriormente, elementos textuais e as ferramentas do Pixton, de maneira mais objetiva, servindo também como base para as demais produções que se seguiram. Para potencializar o exercício de escrita, alguns alunos trabalharam paralelamente com o editor de texto do Open Office, cujos equívocos ortográficos foram apontados e auxiliaram no processo de escrita posterior das falas nos quadrinhos. Em alguns computadores esse *software* não se encontrava instalado, mas sim um outro editor de texto que os alunos não tinham domínio, então, acabaram não utilizando por escolha própria.

Na verdade, este encontro funcionou como uma segunda oficina de edição, mais pontual, para aperfeiçoar o uso das ferramentas do editor e, a pedido dos alunos, uma produção livre, sem se apegar à proposta inicial de reproduzir digitalmente as HQs manuscritas. Contudo, os próprios alunos solicitavam a todo instante a intervenção da pesquisadora, ora na parte prática em relação ao uso do editor, ora na elucidação de dúvidas em relação à escrita de palavras, pontuação, entre outras de cunho ortográfico.

Esta ideia que partiu dos próprios alunos de ambos os grupos da produção digital mais autoral, sem se prender às HQs manuscritas que foram reescritas anteriormente rendeu empolgação por parte dos alunos e serviu para sintonizar da mesma forma que a proposta inicial de afinar a compreensão das características visuais dos quadrinhos, os elementos textuais do gênero e as ferramentas do Pixton. Para potencializar o exercício de escrita, os alunos trabalharam paralelamente com o editor de texto Word, cujos equívocos ortográficos foram apontados e auxiliaram no processo de escrita posterior das falas nos quadrinhos.

O sexto encontro propôs uma nova oficina de criação de uma história em quadrinhos individual, desta vez com menos intervenção da pesquisadora na narrativa, apenas auxiliando quando necessário com o uso das ferramentas do Pixton, pois alguns alunos ainda não estavam dominando satisfatoriamente o editor. Os alunos escolheram a temática, os cenários, os personagens, falas, balões e demais recursos.

No sétimo encontro, após as produções das HQs, as mesmas foram impressas e analisadas no grande grupo. Foi solicitado aos alunos que trocassem suas produções com os colegas e cada um analisasse uma produção que não a sua. Relembramos juntos os principais elementos que caracterizam o gênero, repassando algumas partes da oficina sobre quadrinhos. Cada aluno foi apontando aquilo que considera como errado ou ausente na produção do colega e o grupo emitia sua opinião favorável ou contrária, anotando as considerações na tabela.

No oitavo e último encontro, foram reunidos novamente os dois grupos de trabalho e a pesquisadora aplicou uma versão final integrada da atividade pós-teste e do questionário de percepção, sobre o que os alunos de fato naquele momento sabiam sobre o gênero literário HQ, qual a contribuição do mesmo em suas aprendizagens, aspectos positivos e negativos sob a ótica discente e se as expectativas iniciais haviam sido contempladas após término dos encontros. Cada aluno recebeu todas as suas produções realizadas nas oficinas, inclusive as HQs digitais impressas e organizamos uma exposição das HQs digitais e das manuscritas em sala de aula.

5.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados deste estudo iniciou antes mesmo dele, quando os alunos da turma de progressão ainda frequentavam o Laboratório de Aprendizagem (LA) da escola. Neste período de observação, a pesquisadora – ainda professora do LA, já observava e registrava as questões individuais do grupo frente às suas dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita; bem como o desejo dos estudantes de utilizar as mídias digitais. Foi neste momento que surgiu a ideia de desenvolver o trabalho de conclusão de curso com o grupo, buscando apresentar-lhes alguma ferramenta digital que os auxiliassem e os motivassem na aprendizagem.

Porém, conforme já mencionado, em função do desligamento da pesquisadora do cargo de docente do LA, a ideia deste estudo precisou ser repensada. Embora desejando dar continuidade ao trabalho do laboratório visto sua importância, esta opção não era viável por requerer mais tempo do que o disponível; então foram pensados encontros em formato de oficina que pudessem oportunizar uma interação direta com os alunos, além de estimular a produção de materiais no âmbito tanto manuscrito quanto digital, ambos com a mesma importância.

Após a observação prévia do grupo nos encontros do laboratório, a coleta dos dados continuou ocorrendo em cada um dos encontros (inicialmente coletivos com todos os participantes e depois nos grupos de trabalho) e analisando os materiais produzidos em cada oficina. No primeiro encontro foi aplicado um questionário de entrada semiestruturado sobre o entrosamento dos alunos com as tecnologias na educação e a familiaridade do grupo com histórias em quadrinhos (apêndice A). Nos encontros seguintes, as produções propostas, manuscritas e digitais dos alunos foram fundamentais para analisar os dados no todo e chegar às considerações finais deste estudo.

No encerramento da coleta de dados, foi novamente aplicado um questionário de saída (apêndice B), igualmente semiestruturado, cuja análise também se deu de forma qualitativa, porém com um viés um pouco mais enxuto do que o questionário de entrada, visto que este os alunos apresentaram um pouco de dificuldade em responde-lo de maneira autônoma; foi preciso que a pesquisadora e a professora titular muitas vezes fizesse a leitura do material, instigando os alunos a responderem de maneira mais fiel possível à realidade, e reforçando a todo instante que não se tratavam de questões com respostas certas ou erradas, mas sim de opinião e de (re)conhecimento sobre os temas em questão (HQ e tecnologias na educação).

6 RESULTADOS

Neste capítulo estão desdobradas a análise dos dados coletados durante a pesquisa – produções dos alunos, questionários, notas de campo, juntamente com o material de registro da pesquisadora sobre o grupo de alunos, reunidos enquanto a professora da turma no laboratório de aprendizagem.

6.1 DAS OBSERVAÇÕES INICIAIS

Conforme já mencionado, este estudo se delineou inicialmente durante o atendimento dos alunos da turma de progressão no laboratório de aprendizagem, pela pesquisadora enquanto professora do LA. Neste período já houve a coleta inicial de dados e informações sobre o perfil da turma e pensadas algumas estratégias de trabalho que serviriam tanto para as atividades do laboratório quanto para a monografia.

Para que o trabalho proposto no LA alcançasse seus objetivos, foi preciso compreender que estes encontros na verdade seriam mais do que momentos pontuais de reforço escolar, mas sim um trabalho psicopedagógico⁶, tendo em vista questões de dificuldades de aprendizagem específicas e persistentes no grupo. Para tanto, se fez necessário conhecer um pouco mais a fundo a trajetória escolar de cada estudante, bem como compreender o contexto no qual ele se insere culturalmente, socialmente, cognitivamente, psicologicamente e organicamente; e assim poder traçar diferentes estratégias de trabalho com cada um.

O trabalho com o grupo no laboratório de aprendizagem durou poucas semanas, pois logo foi preciso realocar a professora do espaço para atuar como volante de outras turmas, devido à falta de recursos humanos na escola e a orientação da mantenedora em priorizar os atendimentos em sala de aula. Esta situação deixou os alunos da TP permanentemente desatendidos no LA pois, como já previsto pela equipe diretiva da escola, a SMED não enviaria professor para assumir a vaga.

Tendo em vista o perfil da turma e conhecendo suas singularidades e dificuldades, a atitude de cancelar o atendimento foi duramente criticada pela professora do LA e também pela professora referência da turma, pois ambas vivenciaram a importância do espaço não só

⁶ Psicopedagogia é o campo do saber que se constrói a partir de dois saberes e práticas: a pedagogia e a psicologia.

na aprendizagem, mas também na socialização do grupo e de interação com as tecnologias, interação esta que despertava nos alunos um interesse muito maior pela aprendizagem do que as atividades pedagógicas “comuns” propostas em sala de aula.

Embora as atividades de reforço no laboratório abarcassem o uso de diferentes materiais, como jogos de tabuleiro, ábaco, material dourado, blocos lógicos e outros, o uso do computador ainda era preferência, pois segundo os próprios alunos, era possível encontrar todos os outros materiais na internet. O uso das tecnologias digitais foi, desde o início, o principal motivo pelo qual a turma gostava tanto de frequentar o LA, tanto que nos dias de atendimento, o índice de ausência costumava ser menor do que nos demais dias da semana.

O uso da mídia internet nas propostas do LA era visto como uma “aprendizagem divertida” – conforme relato de uma aluna quando questionada porque gostava tanto de jogar caça-palavras no computador, mas reclamava da mesma atividade quando o caça-palavras era impresso. Mais do que aprender de maneira divertida, o uso das tecnologias no laboratório de aprendizagem não estava somente condicionado a despertar o interesse dos alunos nas atividades e potencializar suas aprendizagens.

Cada proposta de atividade pedagógica digital no LA se permeava na ideia de que, mesmo vistos como “nativos digitais”⁷ (PRENSKY, 2001), na prática estes alunos não passavam de usuários primitivos fazendo um uso limitado e superficial da tecnologia, totalmente desconectados ainda da proposta de sociedade tecnológica do conhecimento e do ensino inovador por meio das TDICs. Nesse sentido, Moran (2013) defende a necessidade de integrar as tecnologias para um ensino inovador. Segundo ele,

Na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis, pela imagem, pelo som, pela representação [...], pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*. (MORAN, 2013, p. 61).

Ainda conforme o autor, “a internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender.”. (MORAN, 2013, p. 63). No contexto deste estudo, a ideia de incipiência apontada pelo autor faz bastante sentido, tendo em vista o uso ainda superficial e limitado das potencialidades da internet na educação.

⁷ PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing>

6.2 QUESTIONÁRIOS

Neste estudo foram aplicados dois questionários, um de entrada (apêndice A), logo no primeiro encontro, e outro de saída (apêndice B), no oitavo e último encontro.

6.2.1 Questionário Inicial

O questionário inicial tinha como intuito traçar um perfil dos alunos em relação ao acesso e uso das tecnologias, além de realizar um levantamento do conhecimento prévio do grupo sobre histórias em quadrinhos. Apenas nove dos trezes alunos do grupo se dispuseram a responder o questionário.

Em relação ao uso e acesso às tecnologias, mesmo todos tendo algum tipo de acesso à internet, apenas uma aluna afirmou possuir computador ou notebook em casa, e assim mesmo o acesso à internet não se dava por banda larga, e sim tecnologia 3G⁸. Seis dos alunos afirmaram possuir smartphone para uso pessoal, e destes, três não possuíam acesso à rede, nem mesmo via 3G. Em relação ao tablet, apenas uma possuía o aparelho, também com acesso à internet via dados móveis. A partir desse cenário, é possível constatar que mesmo tendo acesso à internet, poucos alunos dispõem efetivamente de algum aparato tecnológico que lhe ofereçam suporte adequado em relação ao uso das TDICs, como *smartphones* ou *tablets*; sendo assim, a interação destes alunos com a tecnologia e mais especificamente com a internet ainda ocorre de modo rudimentar, limitado.

Quanto maior a variedade de aparatos tecnológicos à disposição, mais as TDICs tendem a possibilitar ao aluno a experienciar todas as suas possibilidades, pois, segundo Valente (2005), as TDICs aglutinam várias tecnologias em um só dispositivo, como é o caso de tablets e smartphones que acumulam funções como TV digital, câmera fotográfica e filmadora, acesso à internet, jogos, instrumentos de navegação (GPS), entre outros. Outros dispositivos também são considerados TDICs, como o computador/laptop, a TV a cabo, a internet, o e-mail, vídeos, fotografias, e-books (livros eletrônicos), as tecnologias de acesso remoto (sem fio) como o Wi-Fi e o Bluetooth, entre outros aparatos.

A maioria dos alunos respondeu que acessa a internet principalmente na escola e na casa de parentes e amigos, fazendo uso da tecnologia basicamente para jogar, ouvir música/assistir vídeos e conversar com amigos/parentes. Apenas duas respostas indicaram o

⁸ Terceira geração de padrões e tecnologias de telefonia móvel.

uso da internet como ferramenta de estudo. Quando questionados sobre o uso de alguma tecnologia em seus processos de alfabetização, todos responderam que já havia utilizado em algum momento; apenas um aluno indicou a tecnologia vídeo, enquanto todos os demais apontaram jogos. Todos os alunos, no entanto, classificaram as experiências como ótimas ou boas. Ao responder esta questão, muitos lembraram das atividades do laboratório de aprendizagem, e, embora elas não tenham contemplado somente jogos, foram eles que ficaram mais marcados para o grupo.

Isso novamente remete à ideia de que os estudantes tendem a perceber o uso das tecnologias em sala de aula como ferramenta de lazer, desvinculando seu uso com as possibilidades de aprendizagem. Ainda que lhes falte essa compreensão, oportunizar ao educando a imersão no ambiente dos jogos digitais – explorando-os sob gerencia adequada do professor, possibilita despertar não só o interesse do estudante pela proposta, mas o gosto pelo desafio e conseqüentemente o gosto pela aprendizagem.

Para Piaget, “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui” (PIAGET, 1971, p. 97). Ou seja, na concepção de Piaget, é compreensível que os alunos tenham essa visão do uso das tecnologias como sendo basicamente uma ferramenta de lazer, pois é essa a função que os estudantes lhe atribuem.

Somente ao final do questionário, buscando não influenciar nas respostas, a pesquisadora lembrou com o grupo algumas das atividades digitais que eles realizaram no LA, e porque elas podem ser consideradas como tecnologias na aprendizagem, como ditados utilizando o Tux Paint⁹, leitura de histórias com hipertextos, a construção de textos em editores digitais, a leitura de gráficos e tabelas através de *sites* de jornais e revistas, *quizzes*, atividades com texto lacunado, operações matemáticas, entre outras. Porém, para a minha surpresa, eles tornaram a trazer a ideia de jogo embutida nessas atividades. Ou seja, na concepção deles, toda atividade pedagógica que envolve o computador é um tipo de jogo.

Depois de alguns argumentos tentando fazê-los refletir sobre essa generalização, buscou-se coletivamente no dicionário o significado da palavra “jogo”. O vocábulo significa

⁹ Tux Paint trata-se de um editor de imagens bitmap de código aberto, para crianças a partir da idade em que tenham condições de operar com o mouse.

“atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão; essa atividade, submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde.¹⁰”.

Essa definição foi discutida em grupo, e alguns conseguiram se dar conta de que as atividades que envolviam o computador e a internet no laboratório, embora divertidas, tinham como objetivo principal a aprendizagem, e isso desconstruía a ideia inicial de generalizar todas as atividades como jogos. Foi um dos momentos mais importantes do trabalho, pois o grupo conseguiu fazer muitas associações sobre as atividades pedagógicas digitais realizadas no laboratório. Um dos alunos até brincou que só agora entendia porque eu não deixava jogar qualquer coisa:

“Claro né, sora?! Se tu me deixasses jogar aquele ‘bagulhinho’ de tiro eu não ia aprender nada de aula. Não ia nem aprender a atirar porque a arma de verdade é mais pesada que o bagulhinho (mouse) do computador.” (aluno da TP).

Essa fala do aluno, de 13 anos, me deixou marcada por duas situações. A primeira é porque ele possui muita dificuldade de aprendizagem e ainda não se encontra alfabetizado; tem histórico de evasão pelas repetidas vezes que a família precisou deixar a comunidade. Mesmo não alfabetizado, encontra com facilidade os jogos de tiro *on-line* em primeira pessoa, seu tipo favorito; sendo que a maioria desses jogos as instruções são em inglês.

Mesmo sabendo que ele realiza uma leitura de símbolos para isso, ainda é curiosa sua agilidade com tal conjuntura. A segunda situação, e que no momento foi a que mais me chamou atenção foi a fala sobre o peso da arma. Num instinto de curiosidade, questionei sobre a afirmação e a resposta veio com a mesma velocidade de um tiro: certa vez familiares se desentenderam em uma disputa pelo “ponto”, e ele alega que recolheu a arma do tio, então ferido na perna. Esse tipo de situação não é pontual na vivência destes alunos, pois a comunidade em que a instituição de ensino está inserida é estigmatizada pela violência, pobreza e tráfico de drogas.

A escola ainda é um território neutro, onde os alunos encontram não só a educação formal, mas também encontram acolhimento e apoio para vivenciar situações como a narrada logo acima. Por isso a necessidade de ofertar diferentes propostas educacionais, principalmente aquelas que se baseiam nas TDICs, pois elas atraem os alunos e ajudam a construir uma nova ótica educacional. Conforme Foohs (2009), é justamente na escola que os

¹⁰ Fonte do termo: Dicionário Michaelis

alunos têm a oportunidade concreta de vivenciar as tecnologias, de maneira envolvente e eficaz.

Na sequência do questionário, os alunos opinaram se achavam que as tecnologias poderiam auxiliá-los a ler e escrever melhor. Somente um estudante indicou que não, alegando que se aprende melhor com professores. Nenhum aluno soube indicar de que maneira as tecnologias poderiam ajudar no processo de alfabetização nem por que. Neste contexto, observou-se a necessidade – quando se trata de TDICs na educação – de deixar claro para os alunos não só a ideia de que o uso das ferramentas tecnológicas é benéfico para os seus processos de ensino e aprendizagem, mas também de que maneira isso pode ocorrer e qual o papel/função de cada envolvido, seja aluno, professor ou aparato tecnológico. Um exemplo citado Valente (1993) se refere ao uso do computador:

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isso e o faz tão eficiente quanto professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (VALENTE, 1993, p. 06).

Ou seja, para o autor é preciso ter claro o papel de cada agente neste processo, ou seja, o papel do professor enquanto mediador/facilitador da aprendizagem, o papel do aluno enquanto sujeito ativo do seu conhecimento, a partir do momento em que explora os ambientes de aprendizagem criados pelo professor e o papel de cada aparato tecnológico como ferramenta de apoio ao processo.

A segunda parte do questionário de entrada abordou o conhecimento prévio dos alunos sobre HQs, onde todos afirmaram já terem lido em algum momento histórias em quadrinhos. Deste gênero textual, o que mais chama a atenção dos estudantes são os desenhos. Os desenhos (imagens) são realmente uma característica muito importante dos quadrinhos, pois é possível realizar a leitura de uma HQ através das imagens, se assim for seu objetivo.

Por vezes, geralmente em histórias curtas, a imagem é um dos únicos elementos presentes na narrativa, sendo possível, por exemplo, realizar a leitura imagética da HQ observando gestos dos personagens, expressões faciais e onomatopeias, ou seja, não é necessário haver presença de linguagem verbal para que se compreenda a situação narrada. São considerados “quadrinhos mudos¹¹”. Segundo Vergueiro (2010), quadrinhos mudos:

¹¹ Quadrinhos mudos são quadrinhos sem texto, onde a história é contada através de expressões e ações.

[...] constituem a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. [...] Assim, dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica. (VERGUEIRO, 2010, p. 35).

Essa possibilidade de leitura imagética facilita a compreensão da mensagem, além disso, esse tipo de quadrinho sem apelação verbal tende a equiparar alunos alfabetizados e não alfabetizados, colocando-os por ora em um mesmo patamar cognitivo. Entretanto, muitas vezes o aluno não se dá por conta da possibilidade de “ler” sem palavras. Isso pode ser constatado mais adiante no questionário.

A questão seguinte investigava o que, na opinião dos estudantes, caracterizava uma HQ. O balão de fala apareceu na maioria das respostas, seguido pela opção frases curtas. A opção “formato em quadrinhos” foi bem pouco assinalada, mesmo a questão sendo de múltipla escolha.

Após a produção textual, quando os alunos transcreveram suas histórias para o formato em quadrinhos, de forma manuscrita, ficou evidente que o formato de fato não era um fator relevante para a maioria, e que “quadrinhos” eram, na maioria das vezes subentendidos como “quadrados” ou retângulos, obrigatoriamente do mesmo layout ou tamanho (figura 2). Esta ideia também foi desconstruída durante a oficina sobre HQs no terceiro encontro.

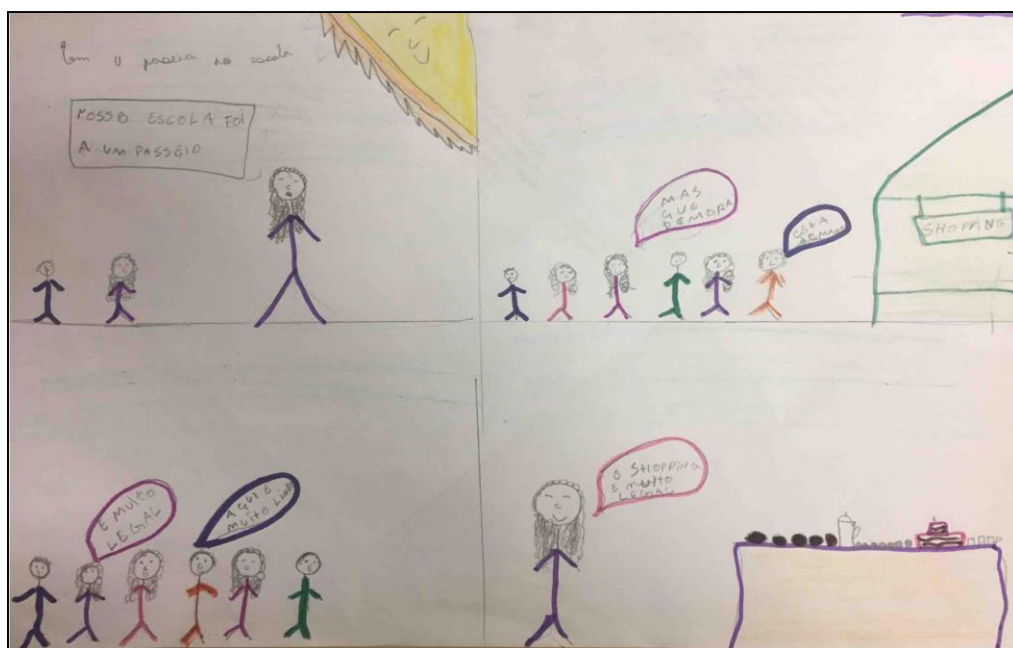


Figura 2 – Exemplo de HQ manuscrita produzida por um aluno
Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Todos os alunos assinalaram já terem produzido, em algum momento, uma história em quadrinhos e afirmam ter gostado da experiência. A maioria também sabia exemplificar corretamente uma onomatopeia; e descobriram mais adiante na oficina sobre HQ que as onomatopeias são características muito importantes do gênero HQ.

Em relação à leitura de HQs, foi perguntado se na opinião dos estudantes seria possível ler quadrinhos sem diálogos ou textos. A maioria indicou que não ou talvez. Não, porque justamente não tinha texto, levando a crer que no entendimento destes alunos só é possível ler quando existem palavras. Os que assinalaram a opção “talvez”, justificaram que poderia ser difícil e até mesmo sem graça. Mas conforme comentado anteriormente nesta subseção, a leitura – no sentido de decodificação da mensagem – dos quadrinhos mudos é perfeitamente possível, uma vez que na ausência da linguagem verbal, interpreta-se os gestos, expressões e ações dos personagens envolvidos, além de outros elementos gráficos, como linhas cinéticas ou metáforas visuais.

A seguir o questionário trazia um exercício de associação para identificar se os alunos reconheciam os diferentes tipos de balões e a maioria conseguiu relacioná-los corretamente. As últimas questões abordavam as histórias em quadrinhos digitais, e poucos alunos assinalaram já tê-las lido. Os que fizeram, gostaram.

As últimas questões, de cunho descritivo, foram um pouco mais cansativas, pois alguns alunos não conseguiam formular uma resposta dentro do que foi solicitado, tão pouco transcrevê-las. Foi preciso intervenção, principalmente na parte escrita, tanto da pesquisadora quanto da professora titular da turma, que acompanhou este momento.

As perguntas versavam sobre como as histórias em quadrinhos digitais poderia auxiliá-los na alfabetização, quais seriam, no ponto de vista discente, a diferença entre produzir uma HQ manuscrita e uma digital, qual delas seria melhor para a aprendizagem e como o grupo gostaria de trabalhar com as HQs digitais.

A maior parte dos alunos conseguiu justificar que os quadrinhos poderiam auxiliar na alfabetização pois seriam uma forma lúdica de escrita e leitura, sendo mais interessante do que outras atividades, sendo a versão digital melhor para a aprendizagem justamente pelo caráter lúdico (divertido). Essa questão retoma em parte uma consulta realizada anteriormente no questionário, quando os alunos opinaram se achavam que as tecnologias poderiam auxiliá-los a ler e escrever melhor.

Mesmo respondendo sim ou não, não conseguiram justificar de que maneira as tecnologias poderiam ajudar no processo de alfabetização. Nesta segunda parte, quando questionados novamente, mas desta vez com outra abordagem de como poderia ser o trabalho com as HQs digitais, a maioria conseguiu expressar ideias, surgindo propostas para trabalhar com histórias de vida, realizar fotonovelas e também reescrever textos e filmes em formato de quadrinhos.

6.2.2 Questionário Final

O questionário de saída (apêndice B), aplicado no último encontro, foi projetado para ser mais objetivo e menos cansativo para os alunos, que demonstraram no questionário anterior bastante dificuldade de compreensão e de sistematizar as respostas, principalmente nos motes descritivos. Diferente do questionário de entrada, doze alunos responderam esta entrevista.

A questão inicial indagava, de maneira objetiva, se a oficina realizada sobre história em quadrinhos ajudara os alunos a entender melhor o referido gênero textual, e a resposta dos alunos foi massiva afirmando que sim. Porém, ao solicitar um exemplo de algo que fora aprendido no encontro, nem todos souberam ou quiseram responder.

Alguns citaram os diferentes símbolos utilizados para representar uma situação, como notas musicais para som, estrelas para dor, cobras e caveiras substituindo palavras ou uma lâmpada remetendo à uma ideia, as chamadas metáfora visuais. Acevedo (1990) define a metáfora visual como “uma convenção gráfica que expressa o estado psíquico dos personagens mediante imagens de caráter metafórico” (146). Estas metáforas visuais são símbolos convencionados já familiares para o leitor. De acordo com Cagnin (2014), essa familiaridade com as metáforas visuais se dá pela semelhança com o real. Por exemplo, o traçado de uma poeirinha levantada no chão sugere uma corrida; ou a figura de estrelas na cabeça de um personagem – que remete à expressão “ver estrelas”, cujo significado é dor.

Em relação à produção das HQs, foi questionado aos alunos como foi realizar cada uma delas. A maioria considerou ambas fáceis de fazer, porém, aquela que o grupo mais gostou de trabalhar, como já esperado, foi a HQ digital. O motivo de tal preferência assinalado pelos alunos foi por considerar os quadrinhos virtuais mais divertidos/interessantes e possibilitar o uso do computador e da internet na produção das histórias.

Em relação à proposta de utilizar um editor de texto como ferramenta de apoio à escrita dos quadrinhos, a maioria consentiu que ajudou um pouco. Talvez o auxílio não tenha sido maior porque nos computadores que funcionam, nem todos possuem os mesmos softwares instalados, nem mesmo a mesma versão do sistema operacional entre eles. Ou seja, algumas máquinas tinham o editor de texto da versão Open Office, enquanto outros possuíam um editor de texto diferente, com o qual os alunos não sabiam lidar, nem mesmo a pesquisadora tinha familiaridade.

Ao serem questionados sobre a melhora de seus processos de leitura e da escrita após as atividades com HQs digitais, a maioria dos alunos observou grande melhora, inclusive os alunos ainda não alfabetizados. Apenas um aluno avaliou que não houve melhora para si. Isso demonstra que o uso das tecnologias digitais nas produções das HQs despertou nos alunos não só interesse pelo trabalho, mas também os tornou mais confiantes em relação às suas aprendizagens. O grupo parece ter compreensão de que o uso das ferramentas auxiliou o processo da alfabetização, mesmo que em uma escala pouco significativa, se levado em consideração o escasso tempo disponível para a proposta, que foi de apenas oito encontros.

A questão seguinte indagou o que cada um mais gostou nas oficinas e foi massiva duas escolhas: a de poder escolher as próprias histórias e de usar o Pixton para produzi-las. Alguns selecionaram a opção sobre o aprendizado das HQs e apenas três alunos gostaram das oficinas por melhorar sua escrita e leitura. Esse resultado pode sugerir que o foco principal dos estudantes ainda seja o uso das tecnologias voltadas para a ludicidade, desassociadas dos processos de ensino-aprendizagem. O fato é que, gostando ou não, os alunos reconheceram no questionário que o uso pedagógico de uma determinada ferramenta pedagógica ajudou a melhorar o processo de alfabetização do grupo.

6.3 PRODUÇÕES DISCENTES

Os alunos iniciaram as produções já no segundo encontro, quando lhes foi solicitado que criassem, sem a intervenção da pesquisadora nem da professora titular da turma, uma produção de texto individual. O grupo não abraçou a proposta de imediato.

Entende-se que esta postura por parte dos alunos se deu provavelmente porque a ideia de produção textual já é uma estratégia recorrente em sala de aula, ou seja, não há nenhuma novidade. Os alunos se mostraram logo ansiosos por propostas diferentes, inovadoras. Foi explicado a importância daquela produção, que a mesma se tornaria uma história em

quadrinhos; e que para isso seria preciso escrever uma espécie de roteiro, além de criar personagens, cenário, ideia principal, entre outros elementos.

Tendo este “roteiro” em mãos, facilitaria na hora de transformar a história em HQ. Assim que foi compreendida e aceita, a turma cogitou que a escrita tivesse uma temática, para facilitar o desenrolar das ideias. Os próprios alunos elegeram o tema “escola” para basear suas produções.

A escrita se deu de forma individual, mas no grande grupo. Tentou-se intervir o menos possível, mas principalmente os alunos ainda não alfabetizados buscaram auxílio permanente durante a produção textual. Então, aproveitou-se esse momento para realizar um exercício de reflexão da escrita, onde para cada palavra que o educando solicitava ajuda, buscou-se fazer com que ele próprio pensasse sobre ela.

Por exemplo, a escrita da palavra “matemática” foi um desafio para um dos alunos ainda em processo de alfabetização: ele demonstrou insegurança, possivelmente por ser uma palavra grande. Então, foi conduzido a seguinte reflexão silábica:

- *Professora:* – MA-TE-MÁ-TI-CA. Como é o “MA”?
- *Aluno:* – É “M e A”?
- *Professora:* – O que vem depois do “MA”?
- *Aluno:* – “TE”... T com E.
- *Professora:* – Isso... MATE...
- *Aluno:* – Ma -te- MÁ... M e A de novo!
- *Professora:* – O que vem depois? MATEMÁ...?
- *Aluno:* – TICA!!!
- *Professora:* – Como é o “TI”?
- *Aluno:* (Pensa um pouco) T e o I?
- *Professora:* – Isso! MA – TE – MÁ – TI ... CA!
- *Aluno:* CA é C com A!

Este diálogo se deu no coletivo, entre o aluno e a pesquisadora. Apesar de ser solicitado um pequeno texto, o estudante conseguiu produzir espontaneamente uma frase (figura 3).

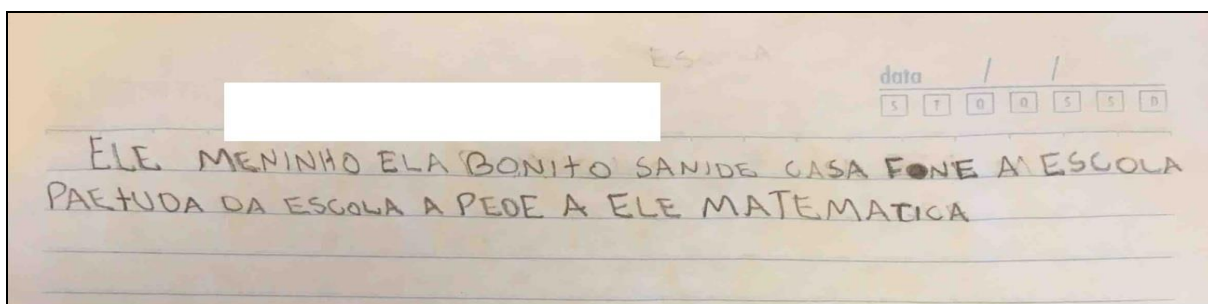


Figura 3 – Produção textual de aluno não alfabetizado
Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Muitas outras reflexões como o diálogo transcrito acima ocorreram durante a escrita do texto, com diferentes alunos, principalmente entre os não alfabetizados. Os alunos já alfabetizados buscavam auxílio mais para sanar questões específicas de cunho ortográfico e de pontuação. A produção textual acima ilustra bem o nível de escrita em que se encontram os alunos não alfabetizados da turma de progressão. Com um pouco de esforço e experiência em alfabetização, é possível compreender minimamente a mensagem: “Ele menino era bonito saiu de casa foi a escola pra estudar. Na escola pede a ele matemática.”.

Abaixo, dois registros subsequentes dessa “história” no formato HQ. O primeiro registro (figura 4), foi realizado pelo aluno logo após a produção textual e anterior à oficina sobre quadrinhos, portanto, se construiu a partir do conhecimento prévio do estudante sobre as características de uma HQ. É possível perceber que a relação imagem-texto faz a mensagem ser melhor compreendida do que na própria produção escrita (figura 3).



Figura 4 - HQ manuscrita de aluno ainda não alfabetizado
Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Neste primeiro registro, logo acima, o aluno também não insere título, assim como não o fez na produção escrita. Não há atenção para com o *layout* dos quadrinhos. Já os balões de pensamento foram corretamente utilizados, uma vez que não há diálogo na história. O aluno

faz uso correto também do recordatório¹², embora não seja possível saber se esse uso foi planejado ou apenas coincidência.

O segundo registro (figura 5), produzido após a oficina de história em quadrinhos, deveria ser a reescrita da HQ manuscrita anterior. Embora não seja uma reescrita fiel, é perceptível compreender que os elementos em comum nas duas HQ remetem ao gosto do aluno pela escola/estudo. Neste registro, é possível perceber uma maior preocupação estética com os quadrinhos e com o desenho. Nesta versão também foi incluído um título para a HQ. Apesar de conter menos texto do que o anterior e algumas omissões, a essência da história se manteve.

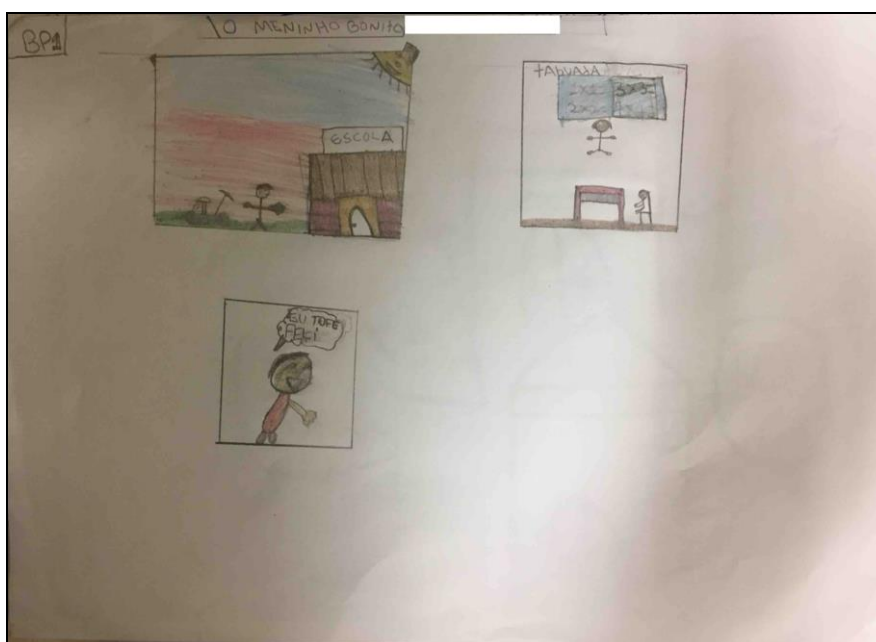


Figura 5 – Reescrita da HQ após oficina
Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Com relação à sua produção digital, o aluno, embora não alfabetizado, demonstrou facilidade em lidar com o *layout* do Pixton e suas ferramentas. Precisou de pouco auxílio para transformar sua HQ manuscrita em uma história em quadrinho digital.

Apesar da pouca dificuldade em lidar com o editor, o aluno se mostrou um pouco desapontando com a quantidade que ele entendeu como limitada de cenários, quando na verdade trata-se de uma gama bem variada inclusive. Na concepção dele, haveria um cenário pronto extremamente semelhante com o cenário da sua história, mas na verdade foi preciso adaptar a obra para os fundos disponíveis.

¹² Recordatórios são painéis dentro dos quadrinhos utilizados pelo narrador.

Este sentimento permeou inicialmente muitos estudantes que estavam esperando um editor de HQs quase mágico, onde tudo ganharia seus contornos de forma rápida e exatamente como desejável. Contudo, passada a frustração inicial, o aluno saiu-se muito bem na construção da HQ digital (figura 6) e mostrou-se satisfeito com o resultado, solicitando produzir novas histórias logo que concluiu esta primeira.



Figura 6 – Produção de HQ digital a partir da manuscrita – aluno não alfabetizado
Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Percebe-se um esforço do aluno para manter sua HQ digital fiel à manuscrita, deixando inclusive o mesmo número de quadrinhos; porém é possível notar que faltam alguns elementos que devido às limitações do editor em sua versão para iniciantes, não foram possíveis de inserir. Um deles é a palavra “escola” anexada ao prédio que aparece no primeiro quadrinho; fato muito lamentado pelo aluno pois segundo ele, nem todos poderiam enxergar a construção como sendo uma escola.

Já o título da HQ aparece em formato de diálogo também no primeiro quadrinho; somente ao final da edição da história ele se deu conta que havia um campo específico para o título, e o inseriu novamente. A grafia da palavra menino – menino não foi corrigida intencionalmente, mas em um momento posterior ela foi revista junto com a grafia da palavra feliz no editor de texto, que apontou a escrita correta de ambas. Este foi um dos alunos que não conseguiu utilizar o editor de textos durante a edição da HQ, pois o computador que ele utilizou possuía uma versão pouco familiar, que não possibilitou seu uso naquele momento.

No segundo quadrinho, a cena remete à sala de aula, onde a professora ensina a tabuada. A matemática é a disciplina preferida do estudante. Ele lamentou o fato de não haver uma figura de tabuada disponível no editor, mas fez questão de remeter o conteúdo na fala da professora, que se encontra com ele neste quadrinho, assim como no manuscrito. A terceira e última cena mostra o personagem, o próprio aluno, comemorando com a frase “eu tofe feli” – que significa “estou feliz”.

No sexto encontro, a proposta era uma nova história em quadrinhos digital, individual e espontânea. O aluno se mostrou muito à vontade, e só pediu ajuda no momento de escrever o título. A nova história (figura 7) foi baseada no jogo de videogame Mortal Kombat, um jogo de luta.

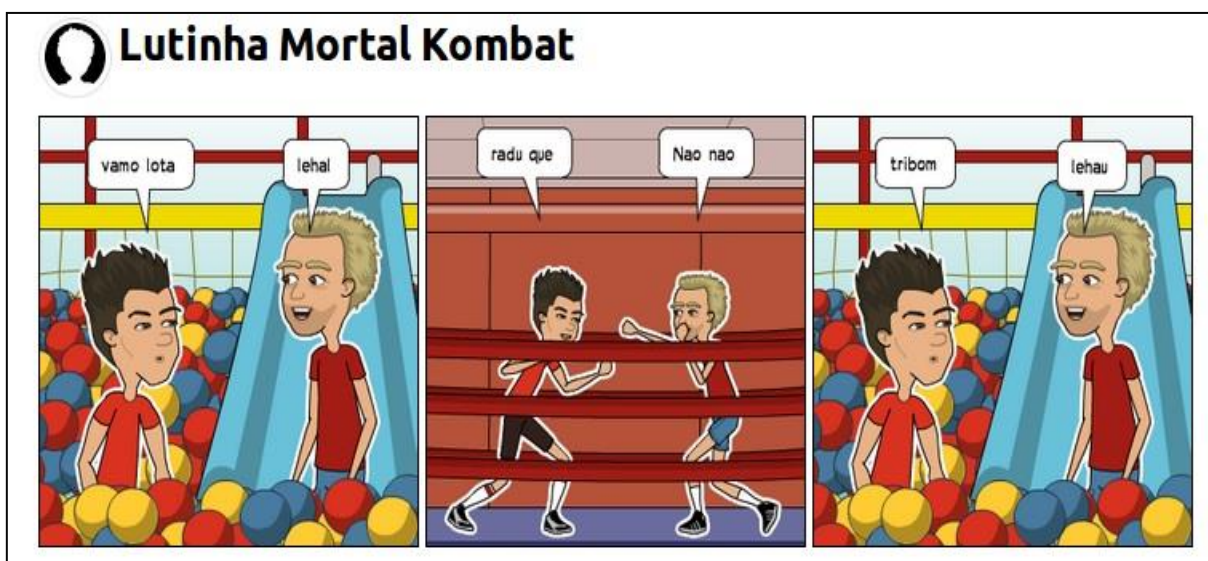


Figura 7 – HQ digital espontânea do aluno não alfabetizado
Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Na narração da história pelo aluno, dois amigos se divertem no shopping, quando decidem brincar de “lutinha”. O título da história se explica no segundo quadrinho, onde um dos personagens aplica no outro um golpe chamado “Hadouken”. A palavra é escrita pelo aluno praticamente em sua tradução sonora: “radu que”, indicando que o aluno associa alguns sons e letras. A palavra original inicia com a letra h mas na escrita do estudante ela inicia com a letra r, relacionando o som do fonema h na língua inglesa, pois o mesmo tem o som da letra r. No primeiro e no terceiro quadrinho é possível perceber que na palavra legal o aluno troca o som da letra g pelo som da letra h, prática bastante comum durante a alfabetização inicial.

A produção seguinte (figura 8) é de um aluno que já adquiriu o domínio do código escrito, sendo então agrupado na equipe dos alunos alfabetizados.

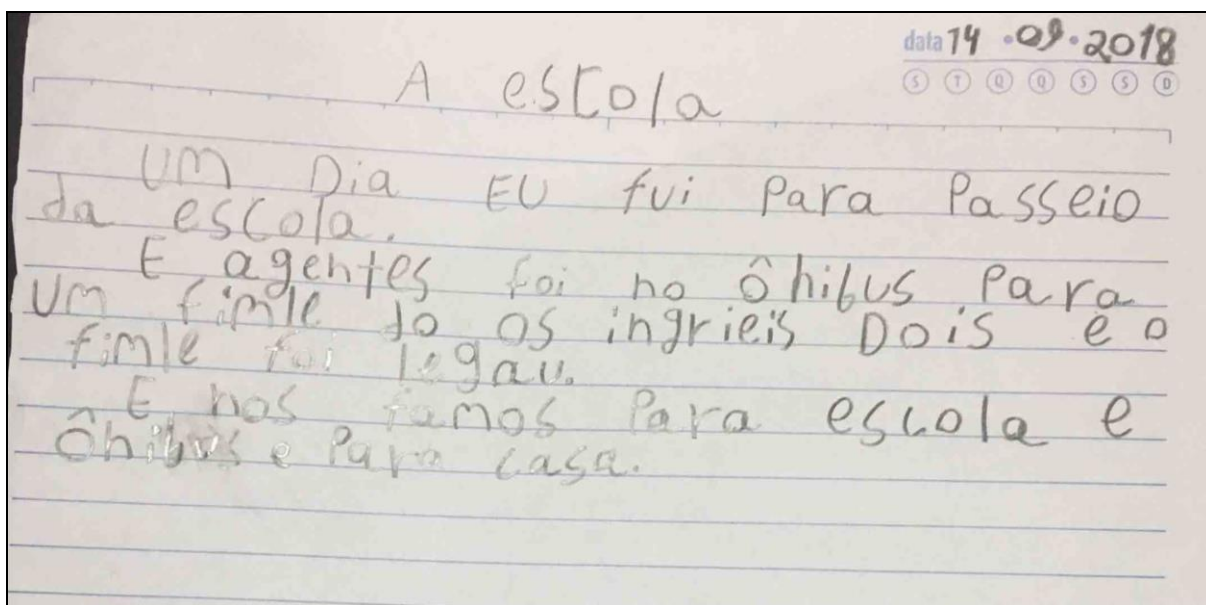


Figura 8 – Texto de aluno alfabetizado
Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Este aluno já faz uso da escrita de forma convencional, porém ainda lhe faltam elementos textuais de concordância, de ligação, pontuação, entre outros. O uso do parágrafo já é bem segmentado. É possível observar uma evolução na escrita em relação ao caso anterior e principalmente uma significativa diferença entre as duas versões das HQ manuscritas, a anterior (figura 8) à oficina de quadrinhos e a posterior à oficina (figura 9).

No quadrinho abaixo, o aluno compilou sua história ao desenhar apenas um dos elementos presentes. O título do texto (A escola) também não conversa com o layout do quadrinho, pois este destaca a palavra filme (remetendo ao cinema), inclusive grafada erroneamente. Percebe-se que o aluno utiliza todas as letras que compõe a palavra, ou seja, supõe-se que ele tem a imagem desse vocábulo na memória, porém há uma troca de lugar das consoantes L e M (filme por fimle), mudando completamente a pronuncia da palavra e deixando-a sem significado. Contudo, ao analisar a HQ como um todo, percebe-se a intenção da escrita.



Figura 9 – HQ antes da oficina sobre quadrinhos.
 Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Após a oficina sobre histórias em quadrinhos e a proposta de reescrita das HQs, foi possível notar que o aluno compreendeu alguns conceitos e características do gênero, conforme a nova versão da sua história (figura 10).



Figura 10 – Recriando quadrinhos
 Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Nesta recriação, o aluno ampliou o número de quadros, adicionou diálogos e utilizou corretamente o balão de fala. Teve preocupação com o uso da pontuação e utilizou-se dela por conta própria, de forma adequada, com exceção da vírgula do terceiro quadrinho, que foi dica da professora. Os quadrinhos ganharam uma sequência lógica, que aliada à boa dinâmica entre imagem e texto possibilitou compreender a história, diferente da primeira versão.

Na transformação da sua HQ manuscrita em HQ digital (figura 11), o aluno mostrou-se igualmente preocupado em manter a sequência que havia reescrito, e também se mostrou um tanto decepcionado com as limitações do editor em relação à possibilidade de inserir outros elementos, como as palavras “escola” e “pipoca”; além do próprio desenho da pipoca que os personagens comem na história original.



Figura 11 – Produção de HQ digital a partir da manuscrita – aluno alfabetizado
Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Ainda assim, com algumas adaptações em relação aos cenários, o aluno conservou em sua história elementos primários, como a escola, o ônibus do passeio, a bilheteria (local onde compraria a pipoca) e o próprio cinema. Como não foi possível inserir a pipoca na edição, o aluno optou por inserir um texto informando que iria comer pipoca e o preço, conforme sua HQ manuscrita. O balão poderia ter sido o de pensamento e não o de fala, visto que não há diálogo na situação. A troca de cenários e a disposição dos personagens na sala de cinema ficou ótima, apontando que o aluno se apropriou satisfatoriamente das principais ferramentas de edição do Pixton.

Na oficina cuja proposta de produção era de livre temática, o aluno demorou bastante tempo para escolher seus cenários e personagens e acabou por elaborar uma história bem mais simples do que a anterior. Essa insegurança sugeriu que a proposta de criação de um roteiro

prévio, como foi realizado nas HQs manuscritas, facilita para alguns alunos organizarem suas ideias e saberem de onde podem partir na construção de suas produções. A pesquisadora sugeriu que ele produzisse a partir de algum assunto que lhe agradasse, então a HQ digital (figura 12) foi sobre futebol.



Figura 12 – HQ digital espontânea do aluno alfabetizado
Fonte: resultados retirados do experimento da autora.

Nesta história, o aluno coloca o personagem principal sendo o jogador Leonel Messi, na disputa de um pênalti. O goleiro afirma que vai defender, mas, nas palavras do aluno, toma um frango e Messi faz um golaço. Nesta produção, o aluno já atenta para o uso da letra maiúscula em substantivo próprio, embora ignore a mesma nos inícios de frase, como fez anteriormente nas outras produções.

O aluno reclamou a ausência da bola no segundo e terceiro quadrinho. Tentamos adicionar este elemento, mas realmente não foi possível. Foi o mesmo problema da pipoca no cinema, não estava disponível um ícone representativo do cenário. Além disso, o aluno também não atentou para a simetria dos personagens, principalmente no segundo quadro, onde os mesmos ficaram muito pequenos. Porém, novamente fez bom uso da ferramenta de edição que controla os movimentos dos personagens. O contexto da HQ pode ser compreendido facilmente até mesmo sem diálogo, somente em função do cenário e das expressões corporais dos personagens.

Dentre as produções dos alunos alfabetizados, relacionado a produção escrita e a construção das HQs, percebe-se que os alunos dominam a grosso modo a estrutura básica do texto, e que lhes faltam principalmente elementos lexicais e gramaticais, visando principalmente a coerência textual. Pode-se pensar que então falta tudo, o essencial; mas é preciso lembrar o contexto em que se trabalha aqui, no qual o grupo está inserido. São alunos

em processo de alfabetização, alguns em estágio inicial, com severa defasagem idade-série, e uma gama de outros fatores que se levados em consideração, acabam por agregar valor a estas pequenas produções simbólicas e enaltecer até mesmo os mais singelos avanços.

Geralmente, uma produção textual não se compõe de apenas uma frase. Mas neste contexto, nesta turma de progressão, com esses alunos, a escrita autônoma dessa única frase (com um pequeno auxílio na palavra “matemática”) diz muito mais nas entrelinhas. Essa única frase, construída por aluno que só a pouco tempo conseguiu reconhecer todas as letras e fazer as correspondência grafema-fonema, uma frase torna-se quase um livro.

7 CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho, penso que o objetivo principal – estimular o desenvolvimento da alfabetização através da ludicidade e da escrita autoral, utilizando o gênero literário história em quadrinhos – conseguiu ser atingido em parte, na medida em que os alunos se mostraram extremamente interessados e estimulados em produzir escritos através dos quadrinhos. Esse cenário relativo ao interesse dos alunos é diferente do contexto da sala de aula comum. Lá, segundo a professora regente, é bastante complicado negociar produções escritas, por menores que sejam ou por mais diversificada que sejam as propostas, quando elas não envolvem o uso do computador e da internet. Também pude vivenciar essa resistência dos alunos com a escrita enquanto professora do laboratório de aprendizagem; no LA até mesmo um simples exercício de texto lacunado tinha outra receptividade quando a atividade era realizada no computador.

Aponto que o objetivo principal foi atingido em parte pois, devido ao curto tempo de interação com os alunos, não foi possível realizar grandes avanços em relação à alfabetização, ou seja, um avanço significativo na escrita e na leitura, conforme as produções. De certa forma, esperar uma melhora considerável em relação à alfabetização destes alunos em tão pouco tempo seria algo demasiadamente utópico, pois não levaria em consideração todo o contexto da turma de progressão e suas vivências escolares até então. Ou seja, estamos falando de alunos que ainda estão em processo de alfabetização, muitos deles nesta situação há cinco, seis anos. Não teria mágica tecnológica que desse conta de preencher lacunas tão significativas.

Ao retomar os objetivos específicos: identificar os elementos textuais presentes no gênero HQ; estimular a autonomia das produções textuais utilizando ferramentas digitais; observar o uso da ortografia, coesão e coerência textual em suas produções e utilizar adequadamente os sinais de pontuação na escrita; considero que, de maneira geral, eles foram alcançados mesmo que não na intensidade que se gostaria. Mas é compreensível tendo em vista o grande desafio que é estimular os processos de leitura e escrita em uma turma de adolescentes que permeia este mesmo caminho há anos.

Contudo, apesar de atingir em partes os objetivos deste trabalho, acho que a grande contribuição deste estudo para a turma da BPI foi sem dúvida provar aos alunos sua capacidade de criar histórias, independente do nível de alfabetização em que se encontram,

utilizando a tecnologia como elemento facilitador do processo. No entanto, ficou claro, tanto para mim enquanto pesquisadora, quanto para os alunos, a importância que a estrutura física tem neste processo, podendo facilitá-lo ou dificultá-lo. Acho que fazer esse apontamento é uma consideração bastante pertinente para este estudo.

Como já mencionado anteriormente, além da formação adequada dos professores para trabalhar o uso das TDICs em sala de aula, a estrutura física também pode ser um entrave bastante considerável no desenvolvimento das propostas. Vivenciamos isso de maneira bem tangível durante o decorrer deste estudo, pois o laboratório de informática da nossa escola está carente de manutenção e possui uma severa defasagem em termos de disponibilidade de uso. A própria necessidade de dividir a turma em alunos alfabetizados e não alfabetizados se deu muito mais em virtude da incapacidade do espaço físico em comportar todos os alunos, do que pela própria condição cognitiva dos estudantes. Ressalvo que a questão da incapacidade do espaço físico se refere não ao tamanho físico do espaço, mas à ausência de computadores funcionando plenamente em número suficiente para atender todo o grupo.

Durante o trabalho, foram muitos os entraves encontrados no laboratório de informática. Foi neste período, em um diálogo lamentando a situação do mesmo com o diretor da escola, que descobri, depois de cinco anos de casa, que tínhamos uma lousa digital nova nunca sequer instalada no espaço. Este momento foi bem doloroso, pois imaginei o quanto poderia ser feito com tal ferramenta, inclusive em minhas oficinas com o grupo. A cada encontro com os alunos no laboratório era necessário deslocar um projetor e uma tela de projeção móvel enorme e de difícil manejo para conseguir projetar os conteúdos trabalhados e assim facilitar a visualização dos estudantes.

Foi bem decepcionante constatar mais uma vez que, nesta situação específica, dispomos dos recursos físicos necessários, mas falta gestão e planejamento, não só por parte da escola, mas também da própria mantenedora na manutenção dos mesmos. Temos uma mina de ouro nas mãos no que diz respeito ao uso das TDICs na educação e que infelizmente, por uma série de infortúnios, se é que se pode chamar assim, limita as potencialidades pedagógicas de toda uma gama de alunos sedentos e necessitado das maravilhas que as tecnologias podem fazer.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução de Sílvia Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.
- CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos: linguagem e semiótica: um estudo abrangente da arte sequencial**. São Paulo: Criativo, 2014.
- CARVALHO, Djota. **A educação está no Gibi**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- EGUTI, Claricia Akemi. **A Representatividade da oralidade nas Histórias em Quadrinhos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CYSNEIROS, Paulo. Novas tecnologias no cotidiano da escola. **Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED. 2000.
- FOOHS, Marcelo Magalhães. **Vídeo Digital: Colocando a mão na massa**. Projeto de Pesquisa, não publicado, aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- Leite, B. S. Histórias em quadrinhos e ensino de química: propostas de licenciandos para uma atividade lúdica. *Revista eletrônica Ludus Scientiae - (RELuS)*|v. 1, n. 1, Jan./Jul. 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986.
- LUYTEN, Sonia Bibe. História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem (introdução). In: **História em Quadrinhos: um recurso de aprendizagem**. TV Escola/Salto para o futuro. Ano XXI, boletim 01, abril 2011.
- MAIDANA, Adriana Ferraz dos Santos. **Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação: problematizando a formação docente no Ensino Superior**. 2016. 26 p. Curso de Especialização em Informática na Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Zahar, 1971.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Caderno Pedagógico 9. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. 3. ed. Porto Alegre, 1999.
- RABAÇA, Carlos Alberto, BARBOSA, Gustavo Guimarães. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Codecri, 1987.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Grupo A, n. 44, nov./jan 2008.

VALENTE, José Armando. Diferentes usos do Computador na educação. In: Valente, José Armando (org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993.

VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. **Integração das Tecnologias na Informação**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____.; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição a prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTRADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO
ENTREVISTA SOBRE PERCEPÇÃO DISCENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS E
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO

PARTE 1 – TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

SOBRE VOCÊ...

EU SOU: () MENINO () MENINA TENHO: _____ ANOS

SOBRE VOCÊ E AS TECNOLOGIAS...

POSSUI SMARTPHONE?	POSSUI TABLET?	POSSUI COMPUTADOR OU NOTEBOOK?
() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO
COM ACESSO À INTERNET?	COM ACESSO À INTERNET?	COM ACESSO À INTERNET?
() SIM () NÃO	() SIM () NÃO	() SIM () NÃO
TIPO DE ACESSO:	TIPO DE ACESSO:	TIPO DE ACESSO:
() 3G () WI-FI	() 3G () WI-FI	() 3G () WI-FI

1 – ONDE MAIS VOCÊ ACESSA INTERNET? () ESCOLA () LANHOUSE

() CASA DE AMIGOS/PARENTES () OUTRO. QUAL? _____

2 – VOCÊ USA A INTERNET PARA: () JOGAR () ESTUDAR

() FALAR COM AMIGOS/FAMILIARES () VER VÍDEOS/MÚSICAS

() OUTRAS COISAS. QUAIS? _____

3 – VOCÊ JÁ UTILIZOU ALGUMA TECNOLOGIA DIGITAL NO SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO? () SIM () NÃO () NÃO LEMBRO

a) QUAIS TIPOS? _____

b) COMO FOI O USO DESTA(S) TECNOLOGIA(S) NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA? () ÓTIMO () BOM () RUIM

() INDIFERENTE. POR QUÊ? _____

4 – VOCÊ ACHA QUE AS TECNOLOGIAS PODEM TE AJUDAR A LER E ESCREVER MELHOR? () SIM () NÃO. COMO/POR QUÊ? _____

PARTE 2 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO

1 – VOCÊ JÁ LEU UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS? () SIM () NÃO

2 – O QUE MAIS TE CHAMOU A ATENÇÃO?

() FORMATO () FRASES PEQUENAS () CORES () DESENHOS

() PERSONAGENS () HISTÓRIAS (TEXTO) () OUTRAS COISAS:

3 – O QUE, NA SUA OPINIÃO, CARACTERIZA UMA HQ?

() O FORMATO EM “QUADRINHOS” () OS BALÕES DE FALA

() OS DIÁLOGOS () OS DESENHOS COLORIDOS

() AS EXPRESSÕES DOS PERSONAGENS () FRASES CURTAS

() OUTRAS COISAS: _____

4 – VOCÊ JÁ PRODUZIU UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS? () SIM () NÃO

COMO FOI ESTA EXPERIÊNCIA? _____

4 – DÊ UM EXEMPLO DE ONOMATOPEIA? _____

5 – NA SUA OPINIÃO, É POSSÍVEL LER UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS SEM DIÁLOGOS (SEM TEXTO)? () SIM () NÃO () TALVEZ

JUSTIFIQUE: _____

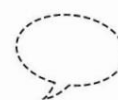
6 – COLOQUE O NÚMERO DENTRO DE CADA BALÃO DE ACORDO COM SEU SIGNIFICADO:

(1) BALÃO DE FALA



(2) BALÃO DE PENSAMENTO

(3) BALÃO DE GRITO



(4) BALÃO DE FALA EM VOZ BAIXA

7 – VOCÊ JÁ LEU HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DIGITAIS? () SIM () NÃO

ONDE/COMO? O QUE ACHOU? _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE SAÍDA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIAS NA EDUCAÇÃO
ENTREVISTA SOBRE PERCEPÇÃO DISCENTE APÓS OFICINAS

1 – A OFICINA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS TE AJUDOU A APRENDER MAIS SOBRE ESSE TIPO DE GÊNERO TEXTUAL? () SIM () NÃO

2 – CITE UM EXEMPLO DE ALGO QUE VOCÊ APRENDEU NA OFICINA E AINDA NÃO SABIA: _____

3 – COMO FOI PRODUZIR UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS MANUSCRITA?

() FÁCIL () DIFÍCIL OUTRO: _____

E UMA HQ DIGITAL?

() FÁCIL () DIFÍCIL OUTRO: _____

4 – QUAL DELAS VOCÊ MAIS GOSTOU DE FAZER:

() MANUSCRITA () DIGITAL () NENHUMA. POR QUÊ?

() FOI MAIS FÁCIL () FOI MAIS DIVERTIDA/INTERESSANTE

() OUTRO MOTIVO: _____

5 – UTILIZAR O EDITOR DE TEXTO TE AJUDOU COM A ESCRITA NOS BALÕES OU NÃO FEZ DIFERENÇA (INDIFERENTE)?

() AJUDOU MUITO () AJUDOU UM POUCO () INDIFERENTE

6 – VOCÊ ACHA QUE SUA ESCRITA E LEITURA MELHORARAM DEPOIS DAS ATIVIDADES COM HQs DIGITAIS?

() MELHORARAM MUITO () MELHORARAM UM POUCO

() INDIFERENTE () NÃO MELHORARAM

7 – O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NAS OFICINAS?

() APRENDER SOBRE HQs () CRIAR MINHAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS

() USAR O PIXTON PARA FAZER HQs () MELHORAR A LEITURA E A ESCRITA

8 – SUA AVALIAÇÃO SOBRE COM HQs DIGITAIS NA EDUCAÇÃO:

