

QUADRINHOS: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

COMIC: A MULTIMODAL APPROACH TO THE TEACHING OF PHILOSOPHY

CÓMICOS: UM ENFOQUE MULTIMODAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

Alda Maria COIMBRA¹
Gabriel Moreira BERALDI²

RESUMO: A complexidade da realidade que nos cerca exige múltiplas formas de interação, interpretação e reação que transcendem o ler e escrever, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem seja alvo de profunda reflexão. Dessa forma, estudos recentes apontam para a importância da questão do multiletramento e da multimodalidade no contexto escolar. Letrar-se não é o mesmo que ser alfabetizado, vai além do decifrar códigos, diz respeito a dar significado a eles (CATTO, 2013; FERRAZ, 2008; FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013). Nesse sentido há múltiplos letramentos que se constroem de muitos modos. Para fundamentar essa discussão contamos com as contribuições de Halliday (1994) sobre a Linguística Sistemico-Funcional, e de Fairclough (2003), com a Análise Crítica do Discurso (2003), para quem todo discurso traz consigo uma visão de mundo e uma carga ideológica. Nesse sentido, apresentamos uma sequência didática para a disciplina de Filosofia, no 2º ano do Ensino Médio, em uma instituição pública estadual, cujo objetivo é fazer uma análise do Mito da Caverna de Platão (2000) lançando mão de recursos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, além de reproduzir, em forma de HQ, o texto platônico, possibilitando aos alunos (re) fazer relações entre este e a realidade.

Palavras-chave: Multiletramento. Multimodalidade. Análise Crítica do Discurso. Linguística Sistemico-Funcional. Mito da Caverna.

ABSTRACT: The complexity of reality that surrounds us demands multiple forms of interaction, interpretation and reaction that transcend reading and writing, making the process of teaching and learning a subject of profound reflection. Thus, recent studies point to the importance of the issue of multiliteracy and multimodality in the school context. Lettering is not the same as being literate, it goes beyond deciphering codes, it is about giving meaning to them (CATTO, 2013; FERRAZ, 2008; FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013). In this sense, multiple literacies are constructed in many ways. To support this discussion we rely on the contributions of Halliday (1994) on Systemic-Functional Linguistics, and Fairclough (2003), with the Critical Discourse Analysis (2003), for whom every speech brings with it a worldview and an ideological burden. In this sense, we present a didactic sequence for the discipline of Philosophy, in the second year of high school, in a public institution, whose objective is to make an analysis of the

¹ Doutora em Letras (UFF). Colégio Pedro II – PROPGPEC. coimbra.aldamaria@gmail.com.

² Mestrando do Programa de Mestrado em Práticas para a Educação Básica do Colégio Pedro II, Pós-Graduado em Projetos Educacionais para a Sustentabilidade (FIJ) e Graduado em Filosofia (PUC-RJ). SESI/RJ e SEEDUC/RJ. gabscj@yahoo.com.br.

Myth of the Cave of Plato (2000) using pre-reading, reading and post-reading resources, besides reproducing, in the form of comic, the platonic text, enabling students to (re) establishing relationships between text and reality.

Keywords: Multiliteracy. Multimodality. Critical Discourse Analysis. Systemic-Functional Linguistics. Myth of the Cave.

RESUMEN: La complejidad de la realidad que nos rodea exige múltiples formas de interacción, interpretación y reacción que trascienden el leer y escribir, haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea objeto de profunda reflexión. De esta forma, estudios recientes apuntan a la importancia de la cuestión del multiletramento y de la multimodalidad en el contexto escolar. Conocer las letras no es lo mismo que ser alfabetizado, va más allá del descifrar códigos, se refiere a dar significado a ellos (CATTO, 2013; FERRAZ, 2008; FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013). Em esse sentido hay multiletramentos que se construyen de muchos modos. Para fundamentar esta discusión contamos con las contribuciones de Halliday (1994) sobre la Lingüística Sistémico-Funcional, y de Fairclough (2003), con el Análisis Crítico del Discurso (2003), para quien todo discurso trae consigo una visión de mundo y una carga ideológica. En este sentido, presentamos una secuencia didáctica para la disciplina de Filosofía, en la segunda serie de la Enseñanza Media, en una institución pública estatal, cuyo objetivo es hacer un análisis del Mito de la Caverna de Platón (2000) utilizando recursos de pre-lectura, lectura y post-lectura, además de reproducir, em forma de comics, el texto platónico, posibilitando a los alumnos (re) hacer relaciones entre el texto y la realidad.

Palavras clave: Multiletramento. Multimodalidad. Análisis Crítico del Discurso. Lingüística Sistémico-Funcional. Mito de la Caverna.

Introdução

Os novos paradigmas da prática pedagógica, consagrados na legislação brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e reafirmados por Candau (2007), acenam para a necessidade de o professor, como mediador do conhecimento, colocar-se em uma posição de reconhecimento da realidade do aluno, dando a ele subsídios necessários para interpretar e, se for o caso, superar essa realidade de forma autônoma e coerente. O grande objetivo deve ser o de “formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade” (CANDAU, 2007, p. 13), ou seja, propor uma pedagogia diferenciada. Dessa forma, não cabe mais, nos dias de hoje, a postura pedagógica alertada por Behrens (1999, p. 384):

Salvaguardadas as exceções, os docentes conservadores aliam a competência ao autoritarismo. O professor bom é aquele que conhece seu conteúdo, apresenta-se severo, exigente e não deve “mostrar os dentes para os alunos”. O silêncio e a disciplina são essenciais para desencadear o ensino reprodutivo e conservador. A avaliação tem seu foco na memorização e na assimilação, e, em algumas áreas, o professor adquire credibilidade pelo número de alunos que são reprovados na sua disciplina.

Corroborando essa visão, Libâneo (2001) alertava para o fato de que muitos professores baseiam sua prática pedagógica naquilo que observaram e absorveram de seus mestres enquanto estavam nos bancos escolares. Dessa forma, os relatos acima apresentam uma realidade muito presente em nossas escolas. Urge, portanto, que professores e demais atores inseridos no contexto educacional apressem-se em apresentar novas propostas pedagógicas que dialoguem com a realidade do aluno, dotado já de uma bagagem ideológica (FAIRCLOUGH, 2001), dando a ele a possibilidade de interpretar a realidade social que o cerca e a possibilidade de reconstruí-la.

Esse trabalho tem como objetivo atender a demanda de uma prática docente inovadora que possibilite ao aluno expressar suas opiniões e olhar o mundo de outra forma, modificando-o e redimensionando-o quando possível. A esse respeito ecoam as palavras de Freire (2014, p. 58-59):

O professor que desrespeita as palavras do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar rigorosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Para tanto, seguiremos um itinerário que busca reafirmar a importância dos multiletramentos dentro de uma perspectiva multimodal de ensino (CATTO, 2013; FERRAZ, 2008; FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013) para propormos uma sequência didática que visa atender aos requisitos apontados acima, pensada para aulas de Filosofia em uma turma de 2º ano do Ensino Médio em uma instituição pública estadual. Ressaltamos que a sequência didática proposta poderá ser adaptada a outras disciplinas e a outros contextos institucionais.

As práticas pedagógicas de multiletramento e multimodalidade

Existe muita discussão em torno do termo letramento. A noção de letramento dá margem a interpretações distintas, pois pode referir-se ao analfabeto ou àquele que desconhece determinado contexto. Uma pessoa letrada seria aquela que é alfabetizada? Para dar conta de resolver o problema da ambiguidade do termo, Soares (2014) nos alerta que seu uso é recente e distingue-se da alfabetização no sentido de que traz consigo uma dimensão individual e social. Segundo Kleiman (2008), o termo teria sido cunhado pela primeira vez por Mary Kato (1986) e utilizado posteriormente por Tfouni (1988).

É consenso, portanto, que a noção de letramento não pode estar associada diretamente à de alfabetização e, dessa forma, a ideia de multiletramento acaba ganhando espaço. Segundo Dionisio (2006, p. 131), “na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas linguagens”. A própria noção de língua deve ser entendida como um fenômeno social. Sendo assim, conforme nos ensina Gomes (2007), a noção de multiletramento relaciona-se à de multimodalidade no sentido de que, hoje, a exigência social não é mais apenas a de que o aluno tenha condições de decifrar os códigos linguísticos, mas de dar sentido aos signos que a ele se apresentam de diversas formas, sobretudo através das mídias digitais. Além disso, não se pode pensar em um processo de letramento que não seja multimodal, pois uma pessoa não escolarizada e tida como analfabeta pode, em certo sentido, ser letrada, pois ela detém outros saberes. A esse respeito, Freire (2014, p. 31-32), ao refletir sobre o papel do educador, pontua que:

[...] pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Por sua própria natureza o processo de ensino e aprendizagem precisa ser híbrido e compreender que ambos, professores e alunos, trazem consigo uma carga sociopolítica e ideológica que devem ser levadas em consideração. Como pontua

Libâneo (2001), a escola não pode reduzir-se apenas ao que é pedagógico, mas deve levar em consideração que “a prática escolar (...) tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola” (*Ibidem*, p. 19).

Dessa forma, podemos pressupor que o processo de ensino e aprendizagem deve privilegiar a presença de múltiplos letramentos que sejam multissemióticos e híbridos.

Dentro desse contexto, destacam-se os textos visuais que, por sua natureza, possuem o poder de, através do visual, criar conceitos que simbolizam ideias. Segundo Dionisio (2006, p. 160), “nossa sociedade está cada vez mais visual” e os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (*Ibid.*). Contudo, deve ser levado em consideração o fato de que, para as sociedades ocidentais alfabetizadas, há a ideia de que a língua é o meio exclusivo de representação e comunicação (SANTOS, 2006, p. ?). No entanto, pensando especificamente no contexto escolar, não há como negar que os desafios são grandes, por isso, faz-se necessário lançar mão de linguagens diversas que atendam a diferentes necessidades (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013).

Apesar do horizonte de dificuldades, é importante notar que todo letramento é multimodal no sentido de que há sempre uma combinação de diferentes modos semióticos definidos pela própria prática social além, por exemplo, da relação estabelecida entre a linguagem verbal escrita e a linguagem não-verbal imagética (CATTO, 2013). Constatamos, no dia a dia da escola, uma pluralidade de linguagens, mas na prática o que vemos é, infelizmente, um enfoque na escrita, não sendo ela suficiente para revelar a totalidade dos usos da língua (FERRAZ, 2008). Segundo Lemke (1998, p. 284),

um letramento é sempre um letramento em algum gênero, e tem que ser definido em relação aos sistemas de signos empregados, às tecnologias materiais envolvidas, e aos contextos sociais de produção, circulação e uso daquele gênero particular.

Dessa forma, podemos perceber que tudo o que há de visual em um texto não deixa de ser, de certa forma, uma escolha que nos quer informar algo, e isso é expressão da multimodalidade (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013). O mundo contemporâneo, portanto, traz novas exigências no que diz respeito aos letramentos.

O sentido nos textos pós-modernos é constituído num universo entrelaçado de palavras, imagens, cores e padrões sintáticos descomplicados, permitindo compreensão rápida e global, refletindo o ritmo acelerado da vida pós-moderna, bem como as formas de interconexão social que correm o globo.” (FERRAZ, 2008, p. 7)

Fica claro, portanto, a exigência que se faz ao professor pós-moderno: a de identificar a possibilidade de letramento sob diversas formas dando ao aluno, de acordo com seu contexto sociopolítico e ideológico, expressar-se de forma a dar uma resposta concreta à realidade que o cerca.

Com o objetivo de nos aprofundarmos na noção de letramento e, a partir disso, do discurso, procuraremos investigar de que forma a Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994) serve de base à Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2001), suas relações e como podem contribuir para a construção de práticas docentes inovadoras.

A Linguística Sistêmico-Funcional e a Análise Crítica do Discurso de Fairclough

A Linguística Sistêmico-Funcional³ traz consigo o objetivo de compreender os textos produzidos por uma sociedade enquanto uma forma de observar seus valores e suas representações (HALLIDAY, 1994). Em outras palavras, nenhum discurso é totalmente vazio. Dessa forma, a LSF

é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem; seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os homens, a relação entre indivíduos e desses com a comunidade. (BARBARA; MACEDO, 2009, p. 90)

Sendo a LSF uma teoria social, ela serve de base à Análise Crítica do Discurso⁴ no sentido que dá a esta o “respaldo” que necessita ao analisar as diferentes formas de expressão de uma sociedade. A própria noção de discurso de Fairclough (2001) deixa clara essa relação, uma vez que ele o entende como uma forma de reproduzir e transformar práticas sociais, muitas vezes através do uso de ideologias que modificam a realidade e de alguma forma o próprio sujeito do discurso. Isso ocorre porque todo discurso é perpassado por relações de poder. Além disso, “qualquer ação no mundo se

³ Doravante LSF.

⁴ Doravante ACD.

dá a partir do discurso e através dele” (TILIO, 2010, p. 86). A ACD, portanto, investiga para compreender tais relações, pois o discurso possui uma continuidade em relação a outros textos e pode ser localizado historicamente.

Os textos são parte de um diálogo em andamento que trazem internamente relações de poder que evidenciam claramente a influência de Foucault (2009) no pensamento de Fairclough. De acordo com Fairclough (2001, p. 229), o objetivo da ACD é investigar “como a língua participa de processos sociais”. O discurso, portanto, molda e é moldado pelas práticas sociais, pois está em relação dialética com ela. Segundo Meurer (2005, p. 87), “o discurso tem poder constitutivo, isto é, cria a) formas de conhecimentos e crenças, b) relações sociais, c) identidades”. Os estudos da ACD vê o discurso como forma de prática social.

Uma das grandes contribuições à ACD foi dada pela Linguística Crítica hallidayana quando esta acentuou que a sentença pode ser analisada de modo multifuncional, o que significa entender que a linguagem tem três metafunções sociais que são, segundo Halliday (1994): a) metafunção ideacional, que procura representar as experiências do mundo por meio da linguagem; b) metafunção interpessoal, que busca estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor; c) metafunção textual, que indica que a estrutura do texto se relaciona com as intenções de quem o produz. Sendo assim, conforme Fairclough (2001, p. 230) acentua, a ACD é crítica em dois sentidos:

[...] primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas.

Dessa forma, Fairclough (2006) acredita que a vida social está cada vez mais presente nas atividades humanas e isso leva, naturalmente, ao fato de que os textos produzidos por uma sociedade trazem consigo aspectos da vida política, cultural e econômica das pessoas.

Portanto, para promover o encaminhamento de uma percepção de que os discursos que circulam nos diversos contextos sociais revelam aspectos políticos, ideológicos socioculturais, apresentamos a sequência didática a seguir.

Sequência didática

A proposta de sequência didática que será apresentada foi elaborada originalmente para atender a uma turma de segundo ano do Ensino Médio na disciplina Filosofia. Contudo, a proposta é passível de ser modificada e adaptada para outras realidades institucionais, em diversas séries e disciplinas.

Para a realização deste projeto tem-se uma previsão de 240 minutos, que poderá ser dividido de acordo com a carga horária semanal destinada à filosofia. Ele é composto por duas grandes etapas: uma leitura interpretativa da Alegoria da Caverna de Platão (2000) e uma culminância (a produção de uma história em quadrinhos) gerada a partir da reflexão acerca das questões filosóficas e das possíveis interpretações atuais que o texto possa fomentar.

Para a primeira etapa, dividimo-la em quatro partes: a pré-leitura, a leitura, a pós-leitura e a releitura. Para as três primeiras partes reservamos 60 minutos de aula e mais 60 minutos para a releitura.

Compreendemos que, no ensino de Filosofia, é sempre importante, tanto quanto possível, fazer com que o aluno tenha contato direto com o filósofo estudado. Em outras palavras, é sempre mais rico ler o que diz o filósofo em questão do que ouvi-lo ou lê-lo pelas palavras de um comentador ou até mesmo do próprio professor. No entanto, quando estamos falando de um aluno de Ensino Médio, para captar a atenção e interesse, torna-se necessário contextualizar o texto em questão (*A Alegoria da Caverna*) através de recursos que podem ser música, *quiz*, vídeo etc.

Para a pré-leitura optamos pela exibição de um trecho do filme *O show de Truman*⁵ como forma de visualizarmos uma possível interpretação moderna do texto do filósofo e contextualizarmos o tema. Também objetivamos, com isso, a possibilidade de os alunos vislumbrarem, através do filme, nossa proposta de culminância, qual seja, a elaboração de uma história em quadrinhos que interprete, a partir da visão de mundo dos próprios alunos, o texto platônico.

O fato de exibirmos apenas um trecho do referido filme não é motivado por uma escolha pedagógica, mas devido à escassez de tempo. Como se sabe, a maioria das

⁵ O SHOW de Truman. Direção: Peter Weir. Produção: Scott Rudin e Andrew Niccol. Intérpretes: Jim Carrey; Laura Linney; Ed Harris; Noah Emmerich; Natascha McElhone. Roteiro: Andrew Niccol: Paramount Pictures, 1998. 1 DVD (103 min.), color. 45°54-55'25; 1'22"40-1'35"11

escolas brasileiras destina pouco tempo ao ensino da Filosofia. Com isso, recomendamos aos alunos, quando possível, assistirem ao filme na íntegra.

Como parte do processo de pré-leitura, uma sugestão é o professor sensibilizar a turma com algumas perguntas motivadoras como: Que relações podemos inferir entre Truman e os prisioneiros da caverna?; Podemos nos considerar semelhantes a Truman?; A alienação involuntária de Truman nos atinge no dia a dia?

Após a pré-leitura chega o momento do contato com o próprio texto platônico, para o qual os alunos recebem cópias do texto. Uma sugestão é que a leitura do texto se dê na forma de um jogral em que alguns alunos representam as personagens da história. Uma pequena encenação também seria interessante. A partir disso, os alunos podem se dividir em trios e quartetos para um pequeno debate com o objetivo de elencarem alguns pontos principais do texto. Cada grupo, por exemplo, poderia ser incumbido de selecionar um ponto. Para tanto, é necessário que ao menos parte do texto seja disponibilizada aos alunos. Caso não seja possível fotocopiar o trecho e distribuí-lo aos estudantes, outras estratégias poderão ser adotadas, como a projeção.

Na pós-leitura, os estudantes participam de um pequeno debate mediado pelo professor, expondo suas impressões sobre o texto. Por uma questão de otimização de tempo, sugerimos três perguntas como ponto de partida: 1) Como ocorre o processo de libertação do prisioneiro? 2) Por que o prisioneiro sofre ao ser libertado?; 3) É possível inferir relações entre Truman, os prisioneiros da caverna e nós? Que relações? E entre a realidade de Truman, a realidade da caverna e a nossa realidade?

Na parte seguinte, a releitura (para a qual reservamos 60 minutos), optamos pelo gênero HQ⁶, pois este expressa, através de um enredo rápido, a linguagem oral, empregando palavra e imagem.

Nessa etapa, o objetivo é identificar, através da leitura em quadrinhos, uma possível releitura do mito da caverna. Para tanto, é necessário que seja disponibilizado aos alunos os quadrinhos selecionados. Ele poderá ser impresso e distribuído ou projetado. A seguir, o apresentamos:

⁶ O gênero HQ refere-se ao gênero Histórias em Quadrinhos. Segundo Passos (2014, p. 4), trata-se “de uma das mais ricas e produtivas formas de expressar diversas temáticas”, além de utilizarem “a linguagem verbal e a não verbal pela associação da linguagem explícita e elíptica, imagética, uma grande variedade semiótica proporcionando também uma grande variedade semântica” (*Ibidem*).

Figura 1 – “As sombras da vida”



Fonte: Website da Turma da Mônica⁷

Nesse momento, propomos que o aluno faça uma leitura crítica dos quadrinhos acima, relacionando-os com o texto original de Platão. Para discussão e reflexão, no entanto, sugerimos a utilização de algumas questões de pesquisa adaptadas de Coimbra (2008). Na tabela abaixo, para cada questão de pesquisa indicamos algumas perguntas. O objetivo desse momento é inspirar o aluno a criar sua própria interpretação do texto platônico, compreendendo a atualidade e o sentido daquilo que foi escrito há mais de dois mil anos.

Quadro 1 – Questões de pesquisa e perguntas

Questões de pesquisa	Perguntas
Quais são as condições de produção, distribuição e consumo do texto e quais as suas implicações?	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o público-alvo dessa HQ? • A que classe social essas pessoas pertencem?
Como se estabelecem a intertextualidade	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma a HQ se relaciona com

⁷ Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/assombrasdavidavida/>>. Acesso em maio de 2017.

manifesta e a interdiscursividade?	<p>o texto platônico?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Até que ponto a HQ é fiel ao texto platônico?
Como relações sociais, identidades sociais e sistemas sociais de conhecimento e crença são questionados, reproduzidos, reforçados ou (des) construídos?	<ul style="list-style-type: none"> • Como o último quadrinho se relaciona com o modelo de vida do homem contemporâneo? • Qual é a “moral da história”?
Que principais elementos das estruturas gramaticais e lexicais, imbricados e difusos no texto, contribuem de forma angular para a construção dos significados textuais?	<ul style="list-style-type: none"> • Na relação entre o texto platônico e a HQ, de que forma as escolhas gramaticais e lexicais do autor da HQ contribuem para uma melhor compreensão do texto original?

Fonte: Dados da autora.

A segunda etapa desta sequência destina-se à produção de uma história em quadrinhos que represente o Mito da Caverna a partir da criatividade e da visão de mundo dos alunos. Para isso, recomenda-se que os alunos se dividam em grupos, cujo número de componentes e de quadrinhos poderá ser definido pelo professor em conjunto com os estudantes. A proposta é que os grupos produzam uma história que seja a interpretação deles do texto platônico. Uma sugestão é começar pela construção de um breve roteiro onde devem constar uma prévia de quantos quadrinhos deverão ser utilizados, o conteúdo e cenário de cada quadro e as falas dos personagens. Uma possibilidade para a estrutura do roteiro é: 1- reflexão interpretativa sobre a história original; 2- organização da estrutura da nova história; 3- decisão sobre a quantidade de quadros; 4- confecção de cenários para os quadros; 5- redação de falas para os personagens e 6- aprovação final pelo grupo.

Para a confecção dos quadrinhos o ideal é que sejam aproveitados os talentos artísticos dos próprios alunos. Caso não seja possível, havendo possibilidade de disponibilização de computadores com acesso à internet, os estudantes poderão se utilizar de sites especializados em produção de quadrinhos. Muitos deles são gratuitos e podem ser encontrados em uma breve busca na rede, como, por exemplo, o www.toondoo.com. Além disso, recortes de revistas podem ser uma boa alternativa.

Por fim, recomendamos a importância da divulgação do trabalho à comunidade escolar, o que pode ser feito por meio de mural, feira de conhecimentos, exposição, dentre outros.

Considerações finais

É imperioso que o professor do século XXI não aja como se estivesse na escola do século XIX. O aluno precisa entender-se como parte da sociedade e agente transformador da mesma. Para isso, deve conhecer sua realidade, o mundo que o cerca e responder de forma coerente aos estímulos que lhe é apresentado.

Para servir de auxílio a esse processo, apresentamos uma sequência didática para uma aula de Filosofia, 2º ano do Ensino Médio, que pode ser utilizada por outros docentes e que pode sofrer adaptações, mas que também sirva de inspiração para o surgimento de outras propostas.

O presente trabalho trouxe, basicamente, em seu escopo, dois objetivos. O primeiro foi o de apresentar a importância dos multiletramentos no contexto escolar, relacionando-os com os conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional e da Análise Crítica do Discurso. O segundo, por sua vez, foi apresentar uma sequência didática que se aproprie dos conceitos citados acima, fazendo com que o aluno possa, de maneira crítica, intervir na própria proposta apresentada.

Dessa forma, esperamos que tais considerações, bem como a sequência didática, sirvam de reflexão e estímulo a uma prática pedagógica libertadora / crítica, que favoreça o processo ensino-aprendizagem para formação de agentes sociais críticos, emancipados, autônomos, cidadãos conscientes e envolvidos no processo de construção e transformação da sociedade.

Referências

BARBARA, L.; MACEDO, C. M. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: um Panorama Introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 10, p. 89-107, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1212>>. Acesso em: 29 de dez. 2017.

BEHRENS, Marilda. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 383-403, set/dez 1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/977>>. Acesso em: 29 de dez. 2017.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.393/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 29 de dez. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos - reinventar a escola. In: _____. (org.). **Reinventar a escola**. 5 Ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 11-16.

CATTO, Nathalia Rodrigues. Relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 157-163, abr/jun 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p157>>. Acesso em: 29 de dez. 2017.

COIMBRA, Alda Maria. **Multiculturalismo, discurso e identidade em cartas dos leitores de língua inglesa**. 2008. 224f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Disponível em: <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2009-08-04T094844Z-2166/Publico/Coimbra_AldaMaria_doutorado.pdf>. Acesso em: 29 de dez. 2017.

DIONISIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 179-203.

_____. **Language and globalization**. Oxon: Routledge, 2006.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. **VIII ENIL/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo**, 2008. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2015.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 175-193, jan/abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4404>>. Acesso em: 29 de dez. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos**. 2007. 202 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível

em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000433669>>. Acesso em: 15 out. de 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2 Ed, London: Arnold, 1994.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRESS, G. R.; van LEEUWEN, T. **Reading Images: a Grammar of Visual Design**. Londres: Routledge, 1996.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: Transforming meaning and media. In: REINKING, D., MCKENNA, M., LABBO, L. D., KIEFFER, L. D. **Handbook of literacy and technology**. Mahwah, Lawrence Erlbaum, 1998, p. 283-302.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

O SHOW de Truman. Direção: Peter Weir. Produção: Scott Rudin e Andrew Niccol. Intérpretes: Jim Carrey; Laura Linney; Ed Harris; Noah Emmerich; Natascha McElhone. Roteiro: Andrew Niccol: Paramount Pictures, 1998. 1 DVD (103 min.), color. 45'54-55'25; 1'22"40-1'35"11.

PASSOS, L. A. A contribuição do gênero história em quadrinhos para o desenvolvimento da leitura. In: **IV SIELP: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014, Uberlândia**. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 3.

PLATÃO. **A República**. Trad. de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000, p. 210-238.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, J. M. **Letramento multimodal e o texto em sala de aula**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/2411/1/2006_Jardelia%20Moreira%20os%20Santos.pdf>. Acesso em: 29 de dez. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed, 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TILIO, Rogério. **Revisitando a Análise Crítica do Discurso**: um instrumental teórico-metodológico. In: e-escrita. Revista do Curso de Letras da UNIABEU. Nilópolis, v.1, n. 2, mai/ago 2010. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/21/pdf_19>. Acesso em: 29 de dez. 2017.

Enviado em: Jul. 2017.

Aceito em: Nov. 2017.

Como referenciar este artigo:

BERALDI, Gabriel Moreira; COIMBRA, Alda Maria. Quadrinhos: uma proposta multimodal para o ensino de Filosofia. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 4, n. 9, p. 114-128, mês/mês, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>>. e-ISSN: 2359-2087.