



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Eduarda Gomes dos Santos

**O USO DO MANGÁ COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA DESENVOLVER
PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO**

RECIFE
2023

Eduarda Gomes dos Santos

**O USO DO MANGÁ COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA DESENVOLVER
PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão apresentado ao
Curso de Graduação em Letras
(Português - Licenciatura) como requisito
parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras/Português.

Orientador: Prof.(a) Andréa Silva Moraes

RECIFE
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Eduarda Gomes dos.

O uso do mangá como ferramenta didática para desenvolver práticas de multiletramento / Eduarda Gomes dos Santos. - Recife, 2023.
48 p.

Orientador(a): Andréa Silva Moraes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2023.

1. Mangá. 2. Pedagogia de Multiletramentos. 3. Proposta didática. I. Moraes, Andréa Silva. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

*Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo*

*Cambia el clima con los años
Cambia el pastor su rebaño
Y así como todo cambia
Que yo cambie no es extraño*

Mercedes Sosa

RESUMO

O presente trabalho busca analisar como o gênero textual mangá pode contribuir para o letramento através do eixo da leitura no ensino básico. Para isso, primeiramente, discorre sobre como a adoção da concepção de linguagem como forma de interação pode desencadear uma prática contextualizada e produtiva de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, voltada à compreensão de características de gêneros discursivos. Após isso, são apontados alguns dos recursos utilizados na produção de sentido do mangá, que englobam a multisssemiose e a multiculturalidade por meio do qual as narrativas são construídas, e que podem ser assimilados por meio da leitura desse gênero textual. Por fim, versa sobre a importância de desenvolver práticas de multiletramento no âmbito escolar para que os educandos possam se inserir integralmente às atividades comunicativas do cotidiano. Tal levantamento teve o intuito de demonstrar que as características do gênero textual mangá possibilitam a imersão em práticas de multiletramento devido à sua dimensão multimodal e multicultural. A constatação de sua aplicabilidade no ensino da Língua Portuguesa resulta na elaboração de uma proposta didática a partir da análise do mangá “*Hiroshima: a cidade da calmaria*” (*Yunagi no Machi Sakura no Kuni*), da autora Fumiyo Kouno (2010), pautada na pedagogia de multiletramentos desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres.

Palavras-chave: Mangá; Pedagogia de Multiletramentos; Proposta didática.

ABSTRACT

This present work seeks to analyze how the manga textual genre can contribute to literacy through the reading axis in basic education. To do so, firstly, we discuss how adopting the concept of language as a form of interaction can trigger a contextualized and productive teaching-learning practice of the Portuguese language, focused on understanding the characteristics of discursive genres. After that, some of the resources used in the production of meaning in manga are pointed out, which encompass multisemiotics and multiculturalism through which narratives are constructed and can be assimilated through the reading of this textual genre. Finally, we discuss the importance of developing multiliteracy practices in the school environment so that students can fully engage in everyday communicative activities. This survey aimed to demonstrate that the characteristics of the manga textual genre enable immersion in multiliteracy practices due to its multimodal and multicultural dimension. The recognition of its applicability in the teaching of the Portuguese language leads to the development of a didactic proposal based on the analysis of the manga "*Town of Evening Calm, Country of Cherry Blossoms*" (*Yunagi no Machi Sakura no Kuni*), by author Fumiyo Kouno (2010), based on the multiliteracies pedagogy developed by the New London Group.

Keywords: Manga; Pedagogy of Multiliteracies; Didactic proposal.

SUMÁRIO

Introdução.....	6
Concepção de linguagem, noções de texto e de gênero textual.....	10
O mangá e seus elementos constituintes.....	15
A inserção em práticas sociais de leitura por meio dos (multi)letramentos.....	25
O mangá como proposta didática para a pedagogia dos multiletramentos.....	31
Desenvolvimento da proposta didática.....	33
Considerações finais.....	43
Referências.....	45

Introdução

Em meio à globalização e ao avanço tecnológico, os meios de comunicação favoreceram o contato com manifestações culturais de diversos povos, possibilitando um intercâmbio cultural. Nesse cenário, valores e hábitos de uma determinada nação passaram a ser conhecidos entre povos com culturas distintas que, em vez de os rejeitarem, passaram a absorvê-los. Um exemplo claro desse processo é manifestado através do fenômeno da cultura pop japonesa no cenário mundial, que influencia diversas áreas da indústria até hoje.

Isso pôde ser percebido a partir da década de 80, com a invasão, nos canais televisivos, das animações japonesas conhecidas como *animes*, que permitiam o contato do telespectador com aspectos tradicionais da cultura nipônica, como as flores de cerejeira, os samurais ou, até mesmo, a culinária local, como o famoso *lamen*, um preparo com macarrão bastante evidenciado em animes, como *Naruto*. Conforme Nakamura e Crippa (2014) observam, as tecnologias de informação e comunicação (doravante, TICs) abriram espaço para uma mediação que envolve os indivíduos e grupos a dinâmicas socioculturais.

No entanto, segundo as autoras, os animes também foram responsáveis pela difusão de outros componentes da cultura pop japonesa, como os mangás, que são considerados histórias em quadrinhos japonesas que, apesar da similaridade, possuem características singulares quando comparadas às histórias em quadrinhos americanas. Transcorre-se que os animes são adaptações dos mangás e, devido ao sucesso das animações, esse gênero textual ganhou visibilidade e passou a ser massivamente consumido mundialmente, o que também foi permitido pelo processo de tradução e pela internet, que facilita o acesso às mais variadas obras.

Os mangás são diversos e direcionam seus enredos para diferentes públicos-alvos, como meninos, meninas, crianças e adultos que, mesmo com a diferença cultural e linguística, encontram nos enredos nipônicos uma leitura fluida e prazerosa. Esse panorama trouxe à tona a possibilidade de usar os mangás como uma poderosa ferramenta didática, pois, como sobressalta Linsingen (2007), esse gênero textual é popular entre os jovens, apresenta uma linguagem dinâmica, é fácil de ser encontrado, possui uma variedade de temas, auxilia na ludicidade e no cognitivismo, posto que faz uso de discursos que combinam texto e imagem.

À frente disso, Luyten (2012) fala que o mangá já era usado no Brasil pelos descendentes de japoneses para perpetuar o contato e o aprendizado deles com a língua nativa, pois era uma maneira divertida de aprender japonês fora do Japão. Agora, graças às traduções, as obras são facilmente encontradas em português e podem proporcionar um ensino produtivo e contextualizado da Língua Portuguesa, não só por viabilizar o conhecimento de novas palavras, mas também por desenvolver a assimilação de habilidades de leitura.

Para isso, pensa-se em uma concepção de linguagem que a qualifique como uma forma de interação, pois, assim, seria possível promover uma educação crítica que favoreça a compreensão do funcionamento da língua para usá-la produtivamente no âmbito social, isto é, como uma forma de atuar sobre o outro e sobre o mundo, como salientam Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011). A interação entre os sujeitos é valorizada, pois é através dela que eles se desenvolvem e passam a refletir, tendo em vista que uma troca de experiências é favorecida.

Nesse panorama, outras formas de trabalhar com os eixos de ensino da língua começaram a ser defendidas, essencialmente quando se trata da prática de leitura, que não é mais vista como um processo de decodificação, mas sim como um resultado da interação entre o leitor-texto-autor, culminando na produção de sentido. Isso permitiu que o texto passasse a ser privilegiado no ensino, pois, agora, ele é entendido como uma unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem (BRONCKART, 2012) materializada em gêneros textuais, logo, é vital conhecê-los para que o evento comunicativo seja compreendido.

Marcuschi (2008, p. 56) também defende que as aulas de Língua Portuguesa se pautem em gêneros textuais, pois são “uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir.”. Para isso, faz-se necessário estimular a leitura dos mais variados textos, cabendo às instituições de ensino preparar os alunos para que possam se comunicar efetivamente na sociedade. Contudo, eles se deparam com inúmeras barreiras que os excluem de práticas de letramento.

Sem a prática de leitura, o indivíduo se vê impossibilitado de agir e de se realizar no mundo, além de ser incapaz de interpretar e refletir sobre os aspectos que estão inseridos no seu contexto de vida. A leitura surge como uma fonte de aprendizagem essencial para a formação educacional, pessoal e profissional do indivíduo (ZACARIAS; PASSOS, 2017), por, principalmente, desenvolver a

capacidade crítica do leitor ao mostrá-lo diferentes perspectivas. Logo, deve ser incentivada e transformada em uma prática agradável e satisfatória.

Entretanto, conforme Zacarias & Passos (2017), por mais que, na teoria, a prática de leitura seja considerada um ato prazeroso e instigante, na prática, muitos julgam que ler um livro é um verdadeiro suplício justamente por não possuírem esse hábito. Portanto, tem sido cada vez mais desafiador inserir os jovens no mundo da leitura, o que termina afetando o desenvolvimento de suas habilidades sociocognitivas. Lançando um olhar para essa questão, urge analisar outros meios de instigar o ato de leitura desde a infância.

Em virtude disso, os mangás surgem justamente como uma alternativa para atrair o público mais jovem por conter narrativas que entretém e que causam uma identificação com o leitor, seja pelo personagem ou pela história, segundo Linsingen (2007). Logo, é essencial demonstrar como esse gênero textual pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa ao estimular o prazer pela leitura e, como consequência, estabelecer a aquisição de habilidades essenciais para o uso da língua nas práticas comunicativas.

Além disso, a composição do mangá favorece uma prática de multiletramentos ao estabelecer o contato do leitor com textos multissemióticos, isto é, aqueles que apresentam mais de uma semiose em sua composição, e também por englobar aspectos multiculturais em suas narrativas. Com o avanço da tecnologia, foi se desenvolvendo novos meios de usar as diferentes linguagens, tornando-se fundamental que os indivíduos estejam alinhados aos tipos de habilidades que esses textos exigem.

O uso do gênero textual mangá nas salas de aula já é defendido pela Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), ao estabelecer, nas habilidades correspondentes à área de Língua Portuguesa do 6º ao 7º ano, que o educando deve

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, **mangás**, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2018, p. 169)

Apesar disso, nada impede que tal gênero textual seja utilizado durante todo o ensino básico, principalmente por apresentar temáticas que sejam apropriadas e pertinentes a diferentes faixas etárias.

Portanto, em vista da natureza multissemiótica e multicultural do mangá, esse trabalho busca analisar como esse gênero textual pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramento através do eixo da leitura no ensino básico. Para isso, ele discorre sobre a relevância da concepção de linguagem como forma de interação, que trouxe à tona uma nova maneira de enxergar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Ou seja, passa-se a se defender a assimilação das características dos gêneros textuais imersos na sociedade.

Isso acontece pois o indivíduo precisa compreender os diferentes textos que fazem parte de suas práticas sociais, essencialmente os textos pelos quais a multissemiose e multiculturalidade se fazem presente. Em meio a isso, surge a necessidade de multiletrar tal indivíduo e o mangá se estabelece como uma possibilidade para alcançar esse objetivo. Como resultado dessa pesquisa, uma proposta didática para o 9º do ensino fundamental foi elaborada a partir da aplicabilidade do mangá como ferramenta didática, pautando-se, sobretudo, na pedagogia dos multiletramentos elaborada pelo Grupo de Nova Londres.

O mangá escolhido para elaborar a proposta didática foi “*Hiroshima: A cidade da calmaria*” (*Yunagi no Machi Sakura no Kuni*), da autora Fumiyo Kouno, lançado pela editora JBC em 2010. O mangá é composto por apenas três capítulos que trazem à tona histórias de diferentes gerações de uma mesma família marcada pelas consequências sofridas pelo lançamento da bomba nuclear em Hiroshima. A autora busca abordar na obra como esse desastre afetou e continuou afetando a vida dos moradores da região mesmo após anos do acontecido, posto que ainda apresentam sequelas e enfrentam preconceitos.

Dito isso, o trabalho será dividido em quatro partes: a primeira esclarece a concepção de linguagem adotada e, em consonância, a noção de texto; a segunda gira em torno da caracterização do mangá e de seus aspectos mais proeminentes; a terceira aborda a importância da leitura e das práticas de (multi)letramento; e, por último, tem-se uma proposta didática a partir da análise de um mangá. Para isso, o trabalho se pautou, principalmente, nas obras de Koch e Elias (2008), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Rojo (2012), Nakamura e Crippa (2014), Nakagawa (2016) e Zacarias & Passos (2017).

Concepção de linguagem, noções de texto e de gênero textual

A partir da década de 80, surge uma concepção de linguagem que encara a interação social como princípio para se construir sentidos. Desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, ela aparece como uma crítica às concepções anteriores que influenciaram o desenvolvimento de metodologias de ensino da Língua Portuguesa que davam ênfase a um ensino descontextualizado, mecânico e prescritivo. Em contrapartida, a concepção de linguagem como forma de interação conduz para uma metodologia de ensino contextualizada e participativa em que há uma parceria entre o autor-texto-leitor para a produção de sentido.

Ademais, Bakhtin lança um olhar para o processo de constituição da enunciação (GUEIROS, 2013) e passa a considerar o contexto o qual o sujeito está inserido na produção de sentido. Perfeito (2007) enfatiza essa questão ao pontuar que “conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica [...]” (p. 827). Logo, a produção de sentido que se dará por meio da interação dependerá da constituição sócio-histórica do indivíduo que comumente é interpelado por diferentes vozes sociais de diferentes contextos, como aponta Gueiros (2013).

Seriam nas interações que os sujeitos poderiam realizar suas trocas de experiências (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011) e, como efeito, ampliar seus conhecimentos e o modo de enxergar a sua realidade, pois cada indivíduo é formado de maneira diferente e sempre está em construção. Com isso, é possível enxergar a interação com o texto como uma forma para se adquirir novos saberes que vão além da memorização de regras gramaticais, devido à sua capacidade de oportunizar o entendimento da função e essencialidade da língua nas práticas sociais. Dessa forma, o texto passa a ser privilegiado e concebido como objeto de ensino em sala de aula (SANTOS, 2006 *apud* SILVA, 2012).

Busca-se, através dos textos, proporcionar a reflexão sobre a língua, mediante a compreensão, a interpretação, a análise e a produção de textos verbais para que, assim, o indivíduo possa desenvolver capacidade crítica e saber utilizar a língua, como revelam Fuza, Ohuschi & Menegassi (2011). Nesse cenário, o leitor não atua passivamente na construção de sentido do texto, pois ele está constantemente interagindo e possibilitando a troca de saberes junto ao autor, pois

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou

discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003, p. 271 *apud* (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 490).

A noção a qual essa concepção se centra toma o texto como um evento comunicativo, pois, agora, ele é considerado como um “arranjo de sentenças em seu funcionamento mais amplo no processo de comunicação e não apenas no âmbito da estrutura linguística”, conforme Marcuschi (2012, p. 26). Com isso, ele ganhou um traço mais funcional e passou a ser “o objeto mesmo a partir do qual os sentidos emergem, mas também o objeto a partir do qual mudanças sociais podem ser empreendidas”, segundo Cavalcante e Filho (2010, p. 58).

Sendo assim, o texto não estaria mais associado a uma perspectiva verbocêntrica, em que se analisa apenas a superfície textual, mas se pautaria como uma unidade em uso que tem como finalidade fazer uma ocorrência comunicativa através da mobilização de vários saberes e aspectos para a sua interpretação e compreensão. Nesse viés, nenhum texto poderia ser compreendido isoladamente, pois “[...] todo texto é constituído em situações sociais específicas de uso de linguagem.” (PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012, p. 182). Como afirmam Koch e Cunha-Lima (2003, p. 292 *apud* CAVALCANTE; FILHO, 2010, p. 60)

nenhum texto é ou poderia ser completamente explícito, já que [...] os processos de produção e de compreensão de textos dependem, em grande parte, de informações que são apenas sugeridas, apontadas nos/pelos textos e que devem ser mobilizadas pelo ouvinte/leitor para que consiga estabelecer adequadamente o(s) sentido(s) global(is) de um texto.

Dessa forma, é preciso considerar toda a constituição textual para compreender o seu sentido, ou seja, ir além da análise do linguístico. Segundo Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014), é no texto que os modos, ou semioses, como imagem, escrita, som, música, linhas, tamanho, ângulos e efeitos visuais são realizados. Quando há a combinação de um modo com outros para criar sentido, ele se torna multimodal. Em outras palavras,

[...] o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais. (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 42).

A partir disso, apresenta-se o conceito de multimodalidade que, segundo Jewitt (2009 *apud* DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 48) “é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como

envolvendo mais que a língua.”. Mesmo sendo formado apenas por linguagem verbal, um texto ainda pode ser considerado como multimodal, pois as cores, a diagramação entre outros aspectos constituintes do texto podem lhe conferir essa característica, segundo Duarte, Dias e Ferreira (2016). Logo, textos multimodais sempre existiram, porém, com o avanço das TICs, eles estão englobando cada vez mais uma multiplicidade semiótica, o que faz surgir novas práticas comunicativas.

Nesse panorama, Bronckart (2012) ressalta que os textos são produtos da atividade humana, estando articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Dito isso, os textos podem ter composições diferentes para um determinado fim comunicativo, o que traz à tona a necessidade de agrupá-los a partir de sua função e forma. Em decorrência disso, surgem os gêneros textuais que seriam uma forma de “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”, como aponta Marcuschi (2012, p. 19).

Os gêneros textuais são “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”, conforme Marcuschi (p. 25). Eles surgem de acordo com uma necessidade sociocultural, uma vez que são construídos historicamente pelo ser humano. Dessa forma, o autor os conceitua como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, além de serem entidades sociodiscursivas e meios de ação social.

Como consequência disso, os gêneros textuais estão sempre passíveis de transformações, pois eles mudam de acordo com as mudanças e com as necessidades que se seguem no âmbito sociocultural (MARCUSCHI, 2007). Portanto, apesar de serem relativamente estáveis por possuírem suas próprias propriedades discursivas, eles são extremamente voláteis. Com o avanço de novas tecnologias, essa característica se torna mais evidente, porque outras formas de se comunicar são viabilizadas.

Devido a essa mutabilidade, urge que o indivíduo permaneça em contato com os novos gêneros que emergem nas práticas sociais, ressaltando-se o papel da escola em proporcionar a assimilação das características de cada gênero com o intuito de viabilizar a compreensão dos eventos comunicativos. Esse aspecto é defendido por Bronckart (1999, p. 103 *apud* MARCUSCHI, 2007, p. 29) ao comentar que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de

inserção prática das atividades comunicativas humanas.” e também é ressaltado por Marcuschi (2007), que comenta que

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção quanto para a compreensão. (p. 32)

Sabendo-se que a concepção de linguagem como forma de interação valoriza o trabalho com os textos e estes se materializam em gêneros textuais, logo, apresenta-se uma metodologia de ensino da Língua Portuguesa pautada em gêneros textuais. Tal proposição visa tornar os educandos aptos a atuarem nas práticas sociais de interação, posto que cada gênero está direcionado a uma ação dentro de um evento comunicativo por conta da sua função e composição. Dessa forma, seria possível trazer à tona uma prática pedagógica contextualizada e produtiva ao se usar o texto como um meio para entender a língua e poder atuar sobre o mundo a partir dela.

Sobre isso, Antunes (2002) defende que o estudo da língua recobriria maior relevância de resultados se elegesse o texto como objeto de ensino e se tivesse o objetivo de ampliar a competência comunicativa dos alunos, abordando, mais uma vez, a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais. A autora ainda lista os benefícios derivados dessa metodologia, pois seria mediante ela que o indivíduo conseguiria desenvolver

- a) a apreensão dos "fatos linguístico-comunicativos" e não o estudo de "fatos gramaticais", difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um "programa" previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanescentes do sistema linguístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do "certo" e do "errado", como indicativos da boa realização linguística. (ANTUNES, 2002, p. 71)

O componente Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza, inclusive, que assume o texto, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo, como unidade de trabalho vinculado ao seu contexto de produção de forma a propiciar “o desenvolvimento de habilidades ao

uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (p. 67).

Considerando o exposto, os conhecimentos devem ser mobilizados em prol da construção de habilidades de leitura, de produção textual e tratamento das linguagens, que “devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.” (BRASIL, 2018, p. 67). Infere-se, portanto, que se deve estabelecer um processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa que prepare os indivíduos para as práticas sociais.

Para tanto, como forma de auxiliar os educadores a trabalharem de maneira contextualizada e fazendo uso de gêneros textuais, alguns teóricos, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lopes-Rossi (2011), propõem modelos de sequências didáticas que tem como objetivo “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Ainda segundo os autores

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (p. 96)

Em meio a isso, evidencia-se que a proposição de uma sequência didática pode desencadear uma prática pedagógica contextualizada e que, acima de tudo, ajuda os educadores a favorecerem a assimilação, por parte dos alunos, das características do gênero estudado. Também é importante, nesse processo, apoiar-se em todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa, isto é, a leitura, a produção textual e oral e a análise linguística na realização de tais projetos para desenvolver todos os aspectos indispensáveis para um bom uso da língua.

Com base em todos esses aspectos, é necessário compreender o que pode ser apreendido a partir da proposição de uma sequência didática que se centre no estudo do gênero textual mangá. Para isso, deve-se analisar como os elementos constituintes desse gênero podem favorecer uma prática rica e produtiva de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente levando em consideração sua natureza multissemiótica e multicultural.

O mangá e seus elementos constituintes

Segundo Luyten (2012), o Brasil é o país com a maior população nipônica fora do Japão em decorrência, especialmente, do processo de imigração dos japoneses, que aconteceu a partir de 1908, que vieram com o intuito de enriquecer e voltar para a Ásia com boas condições de vida. Todavia, tiveram que permanecer no país, pois o plano não deu certo. Como explicam Nakamura e Crippa (2014), eles enfrentaram dificuldades com o trabalho nas agriculturas, com a culinária brasileira, que culminou em desnutrição e, sobretudo, com o choque cultural.

Apesar disso, entre 1924 a 1941, marcado como o segundo momento de imigração japonesa, com o objetivo de investir capital japonês no desenvolvimento comercial e industrial no Brasil, os japoneses voltaram e se firmaram em solo brasileiro a longo prazo com o objetivo de se planejarem. Segundo Nakamura e Crippa (2014), mesmo embora “[...] a imigração japonesa não tenha sido nomeada, era de conhecimento geral que se planejou atingi-la, uma vez que era o processo mais recente e mais numeroso do contexto.” (p. 367).

Nesse cenário, elementos comuns à cultura japonesa passaram a adentrar a realidade do brasileiro, que passou a ter contato com as manifestações culturais desse país. Porém, com a chegada da Segunda Guerra Mundial, instaurou-se uma campanha antijaponesa que provocou uma série de consequências à comunidade nipônica que havia se assentado no país. Somente a partir de 1954 que os japoneses voltaram a ser aceitos pelos brasileiros e entenderam que, de agora em diante, o Brasil seria a terra deles, acarretando na primeira geração de nipo-brasileiros e num Brasil mais multicultural.

Com o intuito de encontrar meios para ensinar a língua japonesa para as crianças descendentes e proporcionar o contato permanente com a língua, o gênero textual mangá passou a ser introduzido no país com a ajuda de importadoras. Consequentemente, os brasileiros passaram a criar o hábito de ler tais revistas japonesas através de seus imigrantes e também começaram a produzi-las desde a década de 60, como aponta Luyten (2014). No entanto, foi a partir da década de 80 que os mangás se disseminaram mundialmente e ganharam mais popularidade.

Isso aconteceu pois, após a Segunda Guerra Mundial, o Japão sentiu uma “necessidade de inserção global que apagasse a humilhação da derrota” (NAKAMURA; CRIPPA, 2014, p. 373). E, por estar sendo ocupado pelas forças

americanas, as redes de comunicação do Japão passaram a ser dominadas por produtos da cultura norte-americana, que rodearam a população nipônica, provocando uma certa ânsia pelo consumismo. Com o apoio dos próprios Estados Unidos, o governo japonês conseguiu alavancar um crescimento econômico como consequência do fortalecimento de indústrias e empresas, tornando-se, desse modo, uma grande potência mundial.

Com isso, a cultura pop japonesa se viu num cenário positivo para o seu crescimento e consequente difusão para além dos territórios nipônicos, pois, sobretudo, estava relacionada ao consumo, o que torna o *pop* um fenômeno essencialmente cultural e comercial (NAKAMURA; CRIPPA, 2014). A televisão foi o principal meio que orientou a divulgação do pop, particularmente pela transmissão dos *animes*, que foram “grandes agentes difusores de outros componentes da cultura pop japonesa”, como salientam Nakamura e Crippa (2014, p. 374), pois eles também passaram a influenciar o hábito de leitura de mangás.

O mangá como é conhecido atualmente recebeu bastante influência das histórias em quadrinhos americanas (doravante, HQs). Quando se analisa os dois gêneros, é possível perceber bastante similaridade, posto que ambos buscam entreter e são formados por linguagem verbal e visual “que andam combinados de forma indissociável” (LINSINGEN, 2007, p. 1). Mesmo assim, como a autora comenta, o mangá possui suas particularidades, principalmente quanto “à manipulação das imagens, ao *design* dos quadrinhos, à narrativa e ao enredo e ao enfoque diferenciado de acordo com o tipo de público.” (p. 2).

Como explica Linsingen (2007), o mangá possui uma estrutura similar a um livro, com começo, meio e fim, porém ele chega até os leitores de forma segmentada, dividida em volumes. As obras são produzidas de acordo com o gênero e faixa etária de cada leitor, pois existem os *shounen mangá*, que são histórias voltadas para os meninos por possuírem mais ação, aventura e violência física; há também os *shoujo mangá* que são direcionados para as meninas por terem histórias mais românticas e tensões de ordem psicológica; têm-se os *kodomo* para as crianças e os *hentai* para os adultos (LINSINGEN, 2007).

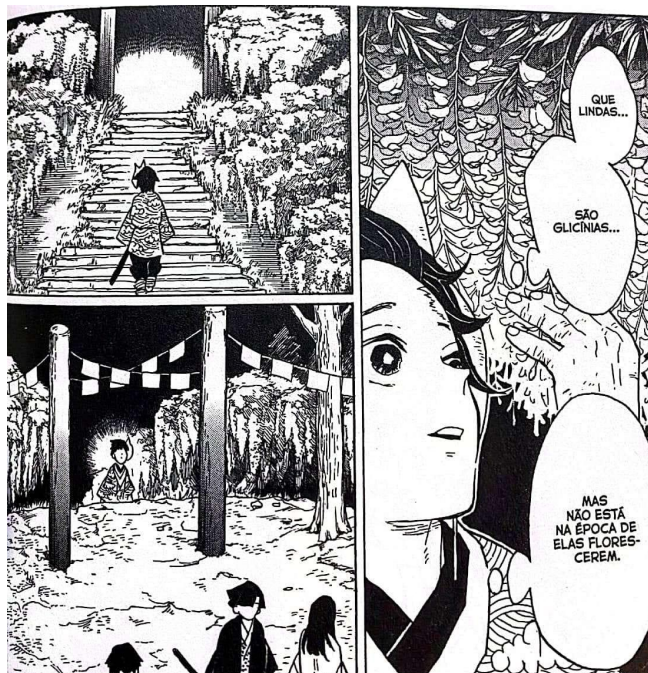
Conforme a tradição oriental, esse gênero textual é lido de trás para frente e, conseqüentemente, a leitura dos quadrinhos segue de cima para baixo e da direita para a esquerda (LINSINGEN, 2007). Sua composição é marcada por elementos visuais que reverberam o estilo japonês, que é apresentado pelo uso de

metáforas que transmitem os valores culturais dessa nação e também por elementos gráficos, como balões, onomatopeias, traços e linhas cinéticas.

Dito isso, convém analisar, primeiramente, que, para entender o sentido empregado nas narrativas do mangá, o leitor precisa conhecer um pouco da cultura japonesa, pois comumente ela será expressa nas obras por meio das metáforas visuais. A cultura nipônica exalta bastante a natureza (NAKAGAWA, 2016) e, por isso, é muito comum ver o uso de elementos da fauna e da flora não só em seus objetos, mas também nas suas histórias. Todavia, essa utilização não se dá à toa, porque há uma simbologia por trás de cada aspecto da natureza que busca se integrar às emoções expressas pelo personagem.

Na figura 1, por exemplo, é mostrado o contato do personagem com glicínias antes de participar da seleção final do Esquadrão de Exterminadores em que precisa sair vitorioso. Essas flores possuem mais de um significado a depender da perspectiva que se toma, mas, para os japoneses, elas representam sucesso, longevidade e boa sorte (OLIVEIRA, 2022). Através dessa cena, observa-se que o uso dessa planta não se dá ao acaso, pois todos os participantes da seleção precisam de tais virtudes para obter um bom resultado.

Figura 1 - A simbologia das glicínias em *Kimetsu no Yaiba*



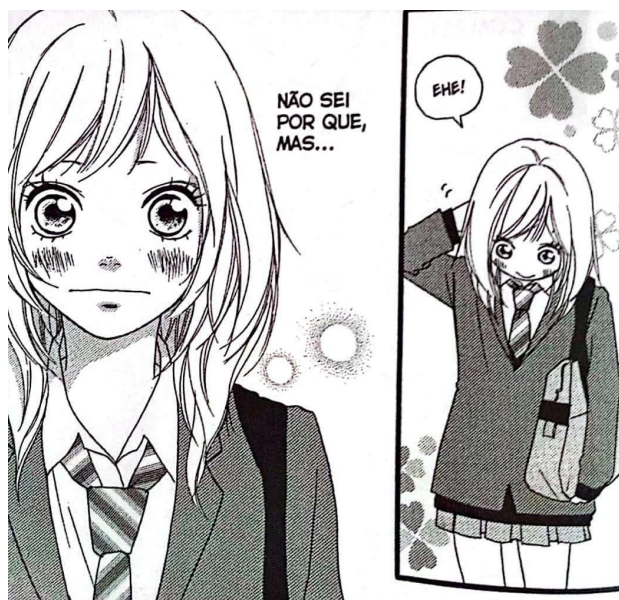
Fonte: Gotouge (2020)¹

¹ GOTOUGE, K.. *Kimetsu no Yaiba*. São Paulo: Panini Brasil, vol. 1, 2020, p. 156.

Algumas metáforas visuais constituídas nos mangás também estabelecem uma relação de semelhança com as padronagens dos quimonos tradicionais japoneses, que, segundo Fujino (1997 *apud* NAKAGAWA, 2016, p. 37), a depender do padrão e da cor de suas padronagens, podem estar relacionadas com a hierarquia social e com as estações do ano. Um exemplo dado pela autora é o uso das cores rosa e verde-claro que representam a primavera devido à semelhança com a flor de cerejeira.

Essas padronagens também servem para a construção dos planos de fundo dos mangás e da produção de sentido do texto, posto que o simples uso de diversos tipos de flores e folhas como efeitos gráficos no plano de fundo pode ajudar o leitor a entender a emoção dada pelo conteúdo da narrativa, como esclarece Nakagawa (2016). Na figura 2, por exemplo, há trevos no plano de fundo que buscam expressar a felicidade da personagem. Nakagawa (2016) prossegue dizendo que o tamanho dessas figuras também carrega significado, pois, enquanto as pequenas transpassam delicadeza, as grandes salientam emoção exacerbada. Logo, evidencia-se que há uma relação entre as padronagens e as metáforas visuais.

Figura 2 - Uso de trevos no plano de fundo de *Ao Haru Ride*



Fonte: Sakisaka (2015)²

As metáforas visuais também são responsáveis pelo jogo visual que estimula os sentidos do espectador, segundo Nakagawa (2016). Como bem

² SAKISAKA, I. *Ao Haru Ride*. São Paulo: Panini Brasil, vol. 1, 2015, p. 149.

exemplifica a autora, as gotas de suor que aparecem na cabeça de um personagem podem significar vergonha, como indica a figura 3, ou constrangimento e, em algumas situações, ao cair, elas ganham volume e chegam a sufocar o personagem numa clara demonstração de como é estar preso em um sentimento degradante. Outra metáfora muito usual é o uso de quatro linhas côncavas em cima da cabeça do personagem e que surge para representar uma veia dilatada quando a raiva aparece em cena.

Figura 3 - Gotas de suor sinalizando vergonha em *Ganbare! Nakamura-kun!!*



Fonte: Syundei (2021)³

Além de aspectos culturais, é fundamental entender outros elementos constituintes do mangá, que variam não só para se adequar à sua classificação, mas também conforme a produção de sentido pretendida na narrativa. Por isso, destaca-se que a forma e o conteúdo são partes indissociáveis e, assim, a linguagem visual se torna essencial para o entendimento dos mangás, pois, como Nakagawa (2016) afirma, ela exerce a função de produzir estímulos e reações.

Um desses elementos constitutivos do mangá é o balão que, embora seja conhecido por expressar a fala de um personagem, também fica encarregado de expressar emoções. Segundo Acevedo (1990 *apud* NAKAGAWA, 2016, p. 27), os balões são formados pelo conteúdo, que é a fala propriamente dita, e pelo continente, que é composto pelo “corpo” do balão e pelo apêndice, que proporciona

³ SYUNDEI. *Ganbare! Nakamura-kun!!*. São Paulo: NewPOP Editora, vol. 1, 2021, p. 6.

a ligação entre quem fala e o balão. Com isso em mente, seria no continente que as formas se diversificariam conforme a expressão do personagem ou pela narrativa.

Nakagawa (2016) destrincha essa diversidade e salienta que, por exemplo, se o personagem fala num tom mais elevado, o balão ganha ondulações no contorno; se está com fúria, medo ou alegria exacerbada, as linhas do balão mostram-se quebradas ou com pontas; se fala sussurrando, os balões são pontilhados. Na figura 4, é possível perceber que o personagem está com raiva ao ser usado um balão com pontas e com um tom bem intenso. Logo, há inúmeras possibilidades de representar um balão e a expressão de quem fala, concluindo que cabe ao leitor tomar nota do significado de cada modo de conceber o balão para poder interpretar o que está sendo lido.

Figura 4 - Balão com pontas no mangá Given



Fonte: Kizu (2020)⁴

Além disso, existia uma preocupação não apenas em expressar as emoções dos personagens pelos contornos dos balões, mas também de trazer à tona sons que contribuem para a construção de sentido da cena narrada. Tais sons são representados por palavras conhecidas como *onomatopeias* que, segundo Nakagawa (2016), são elementos constantes e necessários para a representação

⁴ KIZU, N.. *Given*. São Paulo: NewPOP Editora, vol. 1, 2020, p. 69.

de sons, além de provocar, no leitor, “emoções e sensações produzidas pelos personagens, tempo, clima e ambiente.” (p. 31).

O grafismo das onomatopeias também é importante para a assimilação do sentido, podendo aparecer em diferentes tamanhos, diversas espessuras de linhas, com ou sem movimento cinético, tudo em prol do desenvolvimento dos sentimentos dos personagens. Esses elementos se encontram nos mangás sem que haja fronteiras entre as linhas, os traços e as imagens, compondo qualquer espaço do conjunto visual, pois elas são essenciais para dar movimento à narrativa, o que pode ser visto na figura 5.

Figura 5 - Onomatopeias extrapolando os limites dos quadrinhos em *Kimetsu no Yaiba*



Fonte: Gotouge (2020)⁵

Entretanto, é importante frisar que as onomatopeias são construídas a partir da percepção de som do povo que os cria. Elas não estão passíveis de tradução, pois, como explana Natsume (1997 *apud* NAKAGAWA, 2016, p. 31), é difícil imaginar a onomatopeia em outra língua que não a sua de origem, pois ela é sensorial e o som percebido e transcrito muda de cultura para cultura. Dessa forma, os mangás traduzidos apresentam a onomatopeia de acordo com a sua composição

⁵ GOTOUGE, K.. *Kimetsu no Yaiba*. São Paulo: Panini Brasil, vol. 1, 2020, p. 103.

original, mas, às vezes, descrevem, por meio de uma nota de rodapé, o seu significado para o leitor se inteirar da simbologia do conjunto visual.

Outrossim, com o intuito de dar movimento às ações narradas no mangá, faz-se uso de linhas cinéticas, que servem para indicar “a trajetória de algum objeto ou personagem, representado por repetição de imagem.” (MCCLLOUD, 1995 *apud* NAKAGAWA, 2016, p. 41). Ou seja, elas constroem a movimentação dos atos narrados nos mangás e são mais um recurso que ajuda o leitor a identificar as emoções expressas pelos personagens e também a interagir com as narrativas visuais, como presume Nakagawa (2016). Como pode ser observado na figura 6, as linhas cinéticas são usadas para sinalizar a movimentação circular do personagem ao treinar para uma luta.

Figura 6 - Linhas cinéticas em *Kimetsu no Yaiba*



Fonte: Gotouge (2020)⁶

O uso de linhas cinéticas é muito mais recorrente nos *shounen* mangá, pois, como dito anteriormente, as suas temáticas envolvem ação e aventura e, por tal razão, suas narrativas expressam muita movimentação por parte dos personagens. Segundo Nakagawa (2016, p. 42), nesses mangás, “não se sabe onde começa a linha cinética, o cenário e/ou personagens, todas as figuras se [des]organizam para

⁶ GOTOUGE, K.. *Kimetsu no Yaiba*. São Paulo: Panini Brasil, vol. 1, 2020, p. 118.

formar uma única imagem.”. Enquanto isso, no *shoujo* e no *kodomo* mangá, as linhas são muito mais delicadas e buscam remeter à fragilidade.

O traço no mangá é muito importante para entender a obra. Para Vasconcelos (2006 *apud* NAKAGAWA, 2016, p. 46), a depender da espessura do traço, pode-se transmitir sensações de volume, distância ou aproximação, o que ajuda a elaborar a história. O traçado também varia de acordo com a classificação do mangá, pois eles podem aparecer mais robustos e intensos nos *shounen* e mais delicados e delgados nos *shoujo* mangás (NAKAGAWA, 2016).

Dessa forma, é possível analisar a importância de aspectos que, inicialmente, parecem simples, mas que, juntos, trabalham para dar significado à obra. As linhas e os traços, assim como seus tamanhos e espessuras, unem-se em prol do desenvolvimento do mangá e com o intuito de ajudar o leitor a captar a expressividade dos personagens e as ações das narrativas. Como explica Luyten (2000 *apud* NAKAGAWA, 2016, p. 43), o valor dos elementos que constituem a linguagem visual equivale ao das palavras.

Quando se analisa o processo de leitura do mangá, percebe-se que a produção de sentido de seus textos vai muito além da análise de aspectos linguísticos. Seus textos integram diferentes semioses que são reveladas pelo formato dos balões, tamanho e espessura dos traços, uso de linhas cinéticas, entre outros aspectos que predominam muito mais que a linguagem verbal, como visto através dos exemplos. Por conta dessa composição, eles se configuram como textos multissemióticos.

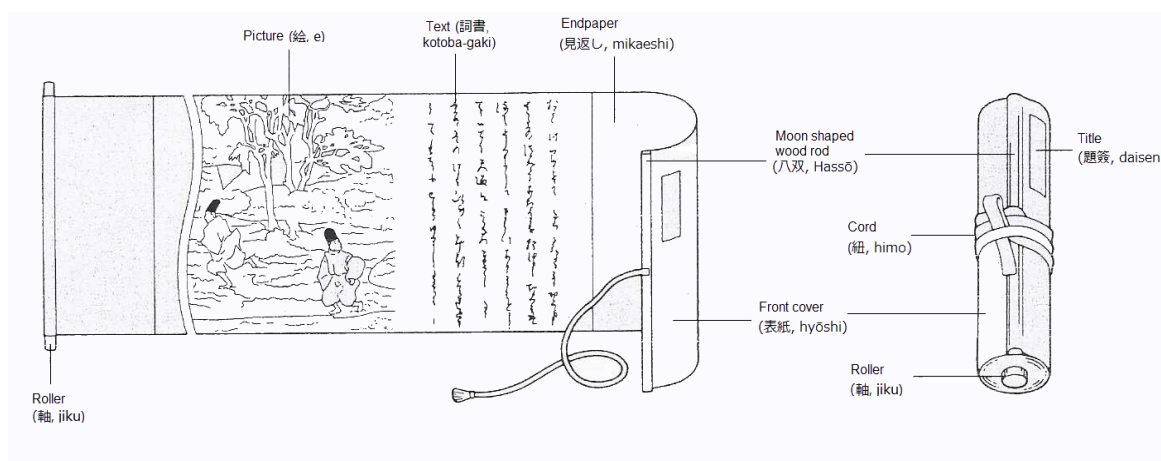
A interação com esses textos ordena que o leitor mobilize vários saberes para compreender o sentido que foi empregado mediante o agrupamento de seus elementos constituintes. Ademais, tal mobilização também é necessária para que se compreenda os aspectos culturais que são levantados na sua construção. Desse modo, são textos que não consideram apenas a superfície textual para apreender a sua significação, mas também o seu contexto de produção, e que exigem práticas de leitura mais participativas que, como esclarece Kleiman (2014), proporcionam o maior uso de inteligência visual.

Esse gênero textual surge como uma necessidade sociocultural da comunidade nipônica em narrar histórias de uma maneira envolvente e lúdica, fazendo-se uso da arte tradicional japonesa e de elementos e de temáticas comuns à cultura desse povo. No entanto, para chegar na sua forma atual, ele passou por

transformações principalmente pelo desenvolvimento de novas tecnologias, confirmando, assim, o que é defendido por Marcuschi (2007) ao dizer que os gêneros textuais são voláteis e mudam conforme as necessidades socioculturais.

Como afirma Nakagawa (2016), os mangás dialogam com o passado histórico dos *emakimono*s, que surgiram no século XII e são rolos de pintura que fazem parte da arte tradicional japonesa. Os *emakimono*s são considerados os precursores das histórias em quadrinhos japonesas, pois, assim como o mangá, são integrados por imagens, mais precisamente pinturas, que estavam conectadas por textos explicativos, conhecidos por *kotoba-gaki*, que eram lidos à medida que o leitor ia desenrolando o rolo, como expõe a autora.

Figura 7 - Diagrama de uma *emakimono*



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre (2022)⁷

Entretanto, conforme as tecnologias avançaram, novas formas de se expressar foram surgindo e, com isso, o mangá também foi ganhando uma nova composição, mas seu aspecto multissemiótico e sua característica transmissora de manifestações culturais prevaleceram. Devido a esses pontos, a utilização de gêneros textuais como o mangá passou a ser encarada positivamente pelos documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), que traz à tona, nas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a necessidade de

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio

⁷ EMAKIMONO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Emakimono>>. Acesso em: 10 set. 2023.

de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87)

Portanto, o mangá se encontra em um cenário positivo para ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa durante todo o ensino fundamental por proporcionar uma reflexão sobre a língua e ampliar a visão de mundo que se tem a respeito de uma cultura. Esse uso estaria em consonância com o conceito de multiletramento que, como explica Rojo (2012, p. 13), abarca “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio do qual a multiculturalidade se comunica e informa.”, e que precisa ser explorado nas instituições de ensino para preparar os alunos às novas demandas comunicativas da sociedade. Isto é, os docentes devem favorecer práticas de (multi)letramentos em sala de aula.

A inserção em práticas sociais de leitura por meio dos (multi)letramentos

Segundo Soares (1999), a sociedade é grafocêntrica e aqueles que não sabem ler nem escrever acabam impossibilitados de exercer práticas sociais. Nesse cenário, a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, não servindo apenas para expressar um pensamento, mas também para possibilitar a atuação sobre o outro e sobre o mundo (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Isso acontece pois, quando vista como uma forma de interação, um novo meio de compartilhar conhecimentos é visualizado.

Diante disso, o texto/gênero textual é visto como um lugar pelo qual o indivíduo interage com a(s) linguagem(ns) partido do ato de leitura, que possibilita a participação ativa do indivíduo na construção de sentido, pois, com a concepção de língua como forma de interação, a leitura passou a ser vista como “uma atividade altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11). Tal postura ainda é ressaltada pelos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 41), que ditam que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Ou seja, agora que não se compreende ler apenas como um processo de decodificação, o leitor passa a interagir com o texto e preencher as suas lacunas com o conhecimento que detém, o que é enfatizado por Koch e Elias (2008) ao falarem que o autor apresenta um texto incompleto e é necessário que o leitor o complete com as suas contribuições oriundas de sua bagagem sociocognitiva. Dessa forma, é possível fazer a relação entre os saberes antigos do leitor com as novas informações adquiridas a partir da leitura do texto e propiciar a produção de inferências, comparações e avaliações para poder agir criticamente sobre o processo de leitura.

Dito isso, é essencial que o leitor se debruce sobre o que está sendo lido e processe, critique, contradiga e avalie as informações que tem diante de si com o fito de dar sentido e significado para elas (SOLÉ, 2003 *apud* KOCH; ELIAS, 2008). É mediante a interação com o texto e a leitura crítica que o leitor passa a interpretar, compreender e refletir sobre o que está sendo lido e transformar-se pelo processo de leitura. Isso abre margem para a visão de mundo do leitor ser ampliada ao incentivá-lo a questionar a realidade em que está inserido.

Ademais, a leitura é compreendida como uma fonte de aprendizagem capaz de auxiliar a aquisição da escrita, pois, segundo os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a leitura permite a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita, posto que “escreve-se para ser lido” (p. 47). Assim sendo, ela corrobora na formação do indivíduo e, por tal razão, deve ser estimulada, principalmente, nas instituições de ensino, pois, como dizem Zacarias e Passos (2017),

[...] a aquisição da capacidade de leitura crítica é fundamental para um agir com autonomia nas sociedades letradas, e as pessoas que não conseguiram realizar tal aprendizagem ficam em algum tipo de desvantagem no meio social. (p. 5)

Para construir essa autonomia, é preciso compreender os textos que se materializam na esfera social. A prática de leitura, por conseguinte, deve pautar-se no desenvolvimento do indivíduo na sociedade ao proporcionar a assimilação dos mais variados gêneros textuais que compõem a vida cotidiana para que ele seja

capaz de lê-los e também de produzi-los. Em vista disso, a escola deve oferecer uma diversidade de leitura para que o aluno desenvolva habilidades, competências e o letramento social (ZACARIAS; PASSOS, 2017).

Infere-se que essa ideia está atrelada ao conceito de letramento que, como explica Soares (1999), seria o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (p. 18). Através do letramento, é possível ampliar as possibilidades de inserção nas atividades comunicativas efetivas ao entender o real uso da língua, estabelecendo-se um fim significativo nas relações humanas.

Contudo, em decorrência do avanço tecnológico, surgem as TICs e novos textos que circulam num contexto de sociedades linguisticamente diversas e globalizadas (CAZDEN *et al.*, 1996 *apud* KLEIMAN, 2014). Os textos, agora, passam a integrar mais de uma forma de linguagem, isto é, linguagem verbal, visual, sonora, que, juntas, constroem novos significados, exigindo cada vez mais competências e habilidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação aciona uma combinação de mídias, como explica Kleiman (2014).

Nesse cenário, surge a pedagogia de multiletramentos, preconizada pelo Grupo de Nova Londres. Essa proposta defende a inclusão, nos currículos, não só de todas as maneiras de representar significados dos diferentes sistemas semióticos inter-relacionados no texto multimodal, segundo Kleiman (2014), como também da variedade de culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, como explica Rojo (2012).

De acordo com Kleiman (2014), ao se observar diferentes currículos oficiais para o ensino, percebe-se que novelas gráficas, livros ilustrados, jornais e revistas não aparecem como objetos de estudo e análise. Há, nesses suportes, a associação intencional de diferentes semioses em prol da construção de novos significados, como letras, cores, tipos de fontes, layouts e desenhos que geralmente são específicos de uma cultura. Porém, por não existir uma prática de ensino que instigue a leitura e produção de textos com múltiplas semioses, a interpretação de tais elementos não é levada em consideração, como explica a autora.

Entretanto, o trabalho com textos multissemióticos vem sendo priorizado, como é visto na BNCC (BRASIL, 2018), que institui, como uma das competências

de Língua Portuguesa a ser desenvolvida no ensino fundamental, a leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias (p. 87). Isso acontece porque esse documento compreende a leitura “dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), [...]” (p. 72).

Consequentemente, depreende-se o dever das escolas em trabalhar para a efetivação dessa competência e preparar os indivíduos para que interpretem, compreendam e produzam textos multissemióticos. Para tanto, é importante discutir os diversos usos e formas que as linguagens podem possuir para estar apto a interagir e produzir sentido através delas e comunicar-se em meio às práticas sociais comunicativas. A BNCC ainda postula que

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2018, p. 61)

Com base nisso, nota-se a importância de ampliar as práticas de (multi)letramento nos ambientes educacionais para que haja a construção de habilidades que permitam a participação ativa na sociedade. Não obstante, as próprias instituições de ensino impõem barreiras que dificultam esse processo, principalmente por estabelecer o ato de ler como um método avaliativo. Em consequência, o aluno perde o gosto pela leitura e a encara como uma prática cansativa e insatisfatória.

Para mudar esse cenário, a escola deve repensar a prática de leitura e transformá-la em um objeto social livre de um tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo (BORTONI-RICARDO, 2012 *apud* ZACARIAS; PASSOS, 2017, p. 5). A partir do momento que a leitura se configura como um ato prazeroso, o leitor passa a estar apto a “[...] praticar suas habilidades e ir à busca de novos textos para que, através de suas leituras, possa munir-se de capacidade de superar os medos e anseios que se tem de enfrentar o mundo real.” (ZACARIAS; PASSOS, 2017, p. 3).

À frente disso, o trabalho com o mangá surge como uma possibilidade de amenizar essa problemática, pois, segundo Linsingen (2005, p. 5 *apud* LINSINGEN, 2007, p. 3-4), o mangá apresenta

(...) o tipo de narrativa que é aceito sem nenhuma tentativa de crítica ou de reflexão mais aprofundada. É uma ‘passagem de conteúdo’ bastante sutil e

facilmente assimilada, porque não possui, se bem escrito, o teor do 'livro para a escola' e não estimula na mente do leitor a resistência que normalmente se tem a essas categorias de livros.

Ou seja, começa-se a ler um mangá como forma de entretenimento, mas inconscientemente, o leitor acaba consumindo uma leitura crítica e reflexiva, porque é um gênero que consegue abordar diversas temáticas, principalmente de cunho sócio-histórico. Além disso, por ser composto por textos multissemióticos que carregam simbologias comuns à outra cultura, é um gênero que exige do leitor práticas de leitura que compreendam sua dimensão multimodal e multicultural e, por isso, necessita de práticas de multiletramentos para sua compreensão.

No entanto, convém analisar que, durante um tempo no Japão, alguns educadores se opuseram a esse gênero textual e passaram a banalizá-lo pois defendiam que ele representava uma péssima influência para seus leitores e porque desviava a atenção dos estudos, sendo, em decorrência disso, prejudiciais para a formação do indivíduo, como comentou Luyten (2012). Tal pensamento constata a valorização exacerbada em ler para aprender e não por puro prazer, sendo que estes dois aspectos podem andar lado a lado.

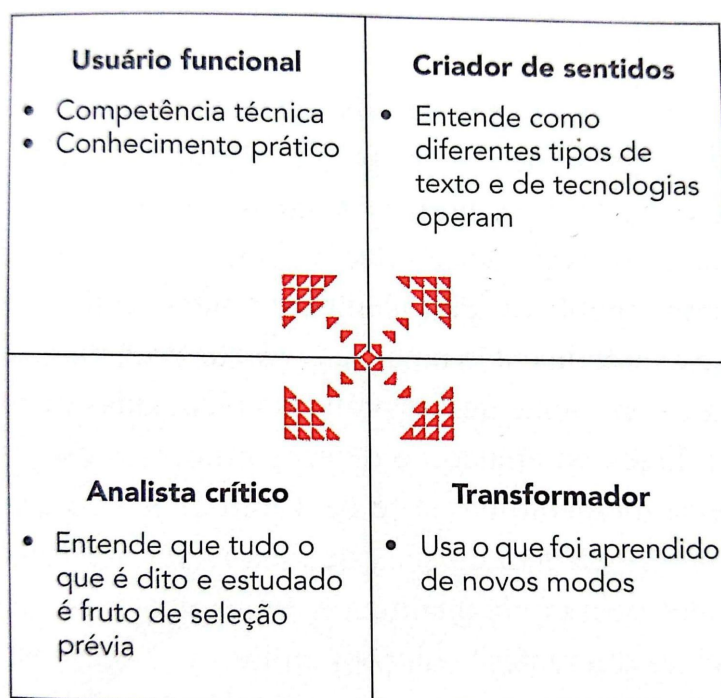
Como prossegue Luyten (2012), durante o processo de imigração japonesa para o Brasil, as escolas japonesas que haviam sido construídas no país buscavam meios para ensinar a língua nipônica para as crianças descendentes e proporcionar o contato permanente com a língua. Com isso, defendeu-se o uso de mangás nas salas de aula por influenciarem o hábito de leitura entre os descendentes pelos seus aspectos atrativos. Dessa forma, o mangá acabava por desempenhar “um papel importante na manutenção da língua”, como afirma Luyten (2012, p. 151), que esclarece que “a leitura dos mangás supria, de forma lúdica, as possíveis falhas na absorção da língua.” (p. 151).

Nisso, os nipo-brasileiros não apresentariam problemas ao se expressarem com os nativos do Japão e ainda estariam imersos em uma prática de leitura prazerosa e que desperta o imaginário das crianças. Ou seja, o mangá revelou-se um ótimo mecanismo para proporcionar o entendimento do funcionamento do japonês para os nipo-brasileiros através de uma leitura cativante. Ainda assim, é possível estabelecer uma relação entre a leitura de mangás com o ensino da Língua Portuguesa também.

Com o avanço das traduções e da internet, que facilita o contato com as revistas de mangá, observa-se que esse gênero se encontra em um cenário favorável para desenvolver habilidades de leitura e escrita de textos multissemióticos, além de que os elementos imagéticos na comunicação internacional podem fortalecer as possibilidades de participação no mundo globalizado, como pontua Kleiman (2014). Portanto, o gênero textual mangá pode ser empreendido em uma proposta didática que vise práticas de multiletramentos.

Entretanto, para se produzir uma proposta didática produtiva e contextualizada, é necessário desenvolver um leitor que compreenda a função da língua e que aja de maneira crítica sobre ela, abrindo margem para que seja construído sentido sobre o que é lido. À frente disso, o Grupo de Nova Londres propõe alguns princípios para empreender uma pedagogia que vise multiletrar os indivíduos, como situa Rojo (2012).

Figura 8 - Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Rojo (2012)

Através do mapa, é possível perceber que se prega, num primeiro momento, o desenvolvimento de um usuário funcional, capaz de entender o real uso da língua e que saiba se realizar nas práticas letradas. A partir dessa compreensão, abre-se espaço para as instituições de ensino trabalharem com as “possibilidades

práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos.” (ROJO, 2012, p. 29). Todavia, é essencial que eles se tornem analistas críticos passíveis de utilizar e transformar o que foi aprendido em novas produções.

Para que esses princípios sejam estabelecidos, o Grupo de Nova Londres também apresenta um modelo de proposta didática que se compreende em quatro movimentos pedagógicos correspondentes a essas metas, segundo Rojo (2012):

- Prática situada
- Instrução aberta
- Enquadramento crítico
- Prática transformada

No intuito de desenvolver uma prática situada, o projeto didático deve girar em torno de práticas “que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos).” (ROJO, 2012, p. 30). Por meio dessas ações, seria possível empreender uma instrução aberta, isto é, “uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* [...] e de seus processos de produção e de recepção.” (ROJO, 2012, p. 30).

Quando se realiza uma análise mais aprofundada sobre um determinado objeto, favorece-se o desenvolvimento de *critérios de análise crítica* (ROJO, 2012) para entender como os diferentes modos de produção de sentido aparecem nas linguagens e como os valores culturais são manifestados. Esse aspecto se atrela ao enquadramento crítico que busca “interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados” (ROJO, 2012, p. 30). O produto final desses movimentos é a *prática transformada*, ou seja, a habilidade de produzir o que foi estudado.

Tendo em vista tais movimentos pedagógicos, será exibido, a seguir, como eles podem ser utilizados em uma proposta didática que vise (multi)letrar o indivíduo a partir do gênero textual mangá.

O mangá como proposta didática para a pedagogia dos multiletramentos

Apoiando-se no modelo de proposta pedagógica desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres, essa proposta didática, desenvolvida para uma turma do 9º ano do ensino fundamental, busca mostrar a aplicabilidade do gênero textual mangá

como ferramenta didática produtiva para o ensino da Língua Portuguesa e, principalmente, como um objeto capaz de favorecer a pedagogia dos multiletramentos. Para isso, escolheu-se o mangá “Hiroshima: A cidade da calmaria”, de Fumiyo Kouno.

Publicado em 2010 no Brasil pela Editora JBC, o mangá de Kouno possui cerca de 112 páginas e, por tal razão, dá margem para ser lido em poucos minutos, sendo ideal para ser trabalhado em sala de aula. A obra narra a história de Minami Hirano em seu primeiro capítulo e, nos dois capítulos seguintes, narra a de Nanami Ishikawa, sobrinha de Minami. Ou seja, traz à tona a vida de uma família em diferentes gerações para evidenciar a permanência e continuidade das consequências deixadas pela Segunda Guerra Mundial.

Apesar de antigo, o mangá aborda uma temática atemporal: o lançamento das bombas atômicas na península japonesa pelos Estados Unidos como meio de vencer a guerra. No dia da explosão em Hiroshima, 6 de agosto de 1945, morreram entre 50 mil e 100 mil pessoas, segundo a BBC (SERRANO, 2020), que foram dizimadas instantaneamente. Os sobreviventes, no entanto, passaram a viver com sequelas causadas pela radiação, tendo sua expectativa de vida reduzida, o que é amplamente mostrado na obra.

Nesse sentido, discutir os acontecimentos causados por uma guerra é essencial para oportunizar uma prática situada em que se visa entender um determinado contexto sócio-histórico, suas motivações e consequências e, dessa forma, refletir sobre as ações do homem na vida dos demais. Realizar essa discussão através de um gênero textual familiar aos jovens por sua composição dinâmica e fluida facilita essa abordagem.

Outrossim, a proposta didática visa relacionar o mangá com outros gêneros, como artigo de opinião, poema e reportagem, e proporcionar uma análise sistemática desses gêneros para que se compreenda sua função, composição e processos de produção, empreendendo-se, assim, uma instrução aberta. Porém, como pontua Rojo (2012), esse momento aparece não só para propiciar uma análise crítica dos diferentes modos de significação, mas também das diferentes “coleções culturais” e seus valores, abrindo margem para se analisar produções culturais diversas.

Ou seja, tanto o mangá quanto os outros gêneros textuais utilizados nesta proposta didática permitirão a assimilação de sua composição e função e a imersão

no conteúdo, que será estudado de uma maneira contextualizada ao se levantar o uso de gêneros comuns às práticas cotidianas. Essa ação irá resultar no enquadramento dos letramentos críticos, que ajudará o aluno a identificar os contextos sociais e culturais de circulação e produção dos gêneros textuais analisados.

Após a compreensão do gênero mangá e do contexto sócio-histórico do tema, será aplicada a noção de prática transformada com o intuito de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a elaboração da proposta didática. Para tanto, planeja-se a produção textual de mangás sobre os efeitos da Segunda Guerra Mundial. Essa atividade será feita em grupo, o que possibilitará a interação dos jovens e, por conseguinte, a troca de informações sobre os temas e, além disso, as produções textuais de cada grupo serão publicadas num perfil de *Instagram* e amplamente divulgadas na escola.

Destaca-se que a estrutura utilizada nessa proposta didática se baseou na mesma elaborada por Melo, Oliveira e Valezi (2012).

Desenvolvimento da proposta didática

Nome do projeto interdisciplinar: A Segunda Guerra Mundial através de histórias em quadrinhos japonesas
Série: 9º ano do ensino fundamental
Tempo de duração da SD: 13h
Disciplinas envolvidas: Língua Portuguesa, História e Artes
Módulos de ensino projeto: 1. Apresentação da proposta didática e do gênero textual mangá; 2. Observando o contexto sócio-histórico exibido na obra; 3. Análise dos elementos constituintes do mangá e sua produção de sentido; 4. Desenvolvendo a intertextualidade; 5. A história de sobreviventes por meio da reportagem; 6. Oficinas de produção textual;

7. Apresentação e divulgação das produções.

Objetivo: Estabelecer a importância do gênero textual mangá para compreender os acontecimentos e as consequências da Segunda Guerra Mundial.

Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental da BNCC (BRASIL, 2018, p. 87):

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

1º Módulo: Apresentação da proposta didática e do gênero textual mangá
(2h/aula)

Objetivos:

1. Descrever aos alunos os procedimentos e o objetivo da proposta didática;
2. Aplicar um primeiro contato com o gênero textual mangá;
3. Desenvolver conhecimentos acerca de sua função e composição.

Textos utilizados:

1. O mangá "*Hiroshima: A cidade da calmaria*", de Fumiyo Kouno.

Atividades:

Primeiramente, será descrito aos alunos como se dará a sequência didática, abordando sua temática e gêneros textuais que serão colocados em prática. Após isso, será questionado aos alunos se eles conhecem o gênero textual mangá, o que sabem acerca de sua origem e de suas características e se já tiveram um contato prévio com ele. Essas perguntas iniciais serão usadas para esclarecer os principais aspectos do mangá, como sua composição e função.

Em seguida, a turma será dividida em grupos e, para cada um deles, será distribuído o mangá *“Hiroshima: A cidade da calmaria”*, de Fumiyo Kouno. Após isso, eles deverão realizar a leitura da obra para que possam interagir tanto com as condições sócio-históricas enfatizadas na narrativa quanto com os elementos constituintes desse gênero textual.

Para verificar o que a turma compreendeu desse mangá, algumas questões serão lançadas, como:

- a) De que maneira a obra está estruturada?
- b) O que dá para entender a respeito desse mangá?
- c) De que forma a linguagem está sendo usada para a construção da narrativa?
- d) Vocês tiveram dificuldade em entender o que se passa na narrativa por conta de sua composição?

Por fim, será perguntada a opinião deles acerca do mangá escolhido, se eles identificaram a qual acontecimento histórico ele faz referência, e se algum trecho chamou a atenção deles.

2º Módulo: Observando o contexto sócio-histórico exibido na obra (1h/aula)

Objetivos:

1. Identificar o contexto sócio-histórico evidenciado no mangá;

2. Empregar conhecimento histórico para refletir e compreender o contexto de produção do mangá.

Textos utilizados:

1. Vídeo “Como foi a Segunda Guerra Mundial?”, do canal *Descomplica*, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RedndCHHtYc>>. Acesso em: 01 set. 2023.
2. Artigo de Opinião: Nada justifica as bombas de Hiroshima e Nagasaki. Disponível em <<https://p.dw.com/p/1GB9u>>. Acesso em: 01 set. 2023.

Atividades:

Para situar os alunos a respeito dos fatos históricos que aparecem no mangá, será perguntado o que eles sabem sobre a Segunda Guerra Mundial, levando-se em consideração que eles já estudaram sobre isso previamente na disciplina de história. Para lembrá-los do contexto histórico, será exibido o vídeo “Como foi a Segunda Guerra Mundial?”, do canal *Descomplica*, que mostra de maneira resumida os acontecimentos da guerra. Uma linha do tempo será produzida no quadro branco a partir da interação de todos que, em seguida, deverão debater a respeito da motivação dos EUA em fazer uso de bombas atômicas nas regiões de Hiroshima e Nagasaki e se eles concordam ou não com a atitude desse país.

Em seguida, será entregue aos alunos o artigo de opinião “Nada justifica as bombas de Hiroshima e Nagasaki”, escrito por Alexander Freund. Após a leitura, algumas questões serão levantadas, como:

- a) A partir da leitura, quais características das cidades de Hiroshima e Nagasaki chamaram a atenção dos EUA para o lançamento das bombas?
- b) O que se conclui acerca da motivação dos EUA?
- c) Qual é a opinião lançada pelo autor?
- d) Você concorda com a opinião dele?

Por fim, será debatido se o mangá de Kouno ajuda a entender os acontecimentos

históricos da Segunda Guerra Mundial e o porquê da autora dizer, no título da obra, que Hiroshima é a cidade da calmaria.

3º Módulo: Análise dos elementos constituintes do mangá e sua produção de sentido (1h/aula)

Objetivos:

1. Identificar os elementos constituintes do mangá;
2. Interpretar a produção de sentido proporcionada por esses elementos.

Textos utilizados:

1. Simbologia da flor de cerejeira, disponível em:
<<https://www.simbolos.com.br/flor-de-cerejeira/>>. Acesso em: 01 set. 2023.
2. A imagem “O domo de Hiroshima”, em 1945. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Memorial_da_Paz_de_Hiroshima>. Acesso em: 01 set. 2023.

Atividades:

Para iniciar a aula, será pedido para que os alunos se organizem nos mesmos grupos da atividade de leitura do 1º módulo. Agora que o contexto foi exposto, eles poderão refletir acerca do uso das linguagens para observar a produção de sentido da obra.

Primeiramente, eles serão convidados a analisar a capa do mangá e falar o que pode ser depreendido através dessa observação. Tendo em vista que um pé de cerejeira se faz presente no verso da obra, será perguntado se eles sabem o que essa planta simboliza na cultura japonesa. A simbologia será apresentada para eles que, em seguida, deverão refletir e dizer o motivo dela estar sendo usada na obra.

Será questionado à turma o que dá a entender, no decorrer da leitura, que a

história acontece após o bombardeio. Em vista disso, será exibida uma imagem do domo de Hiroshima após o bombardeio, que é evidenciada em alguns momentos do mangá e indica o momento histórico em que a história está situada.

Após esse momento, a aula consistirá na análise dos elementos constituintes do mangá. Portanto, será questionado quais elementos estão presentes nos quadrinhos e os alunos serão instigados a falarem sobre as possíveis funções de cada um deles. Nesse momento, os alunos serão apresentados aos conceitos de balão e onomatopeia, mesmo este sendo um recurso usado bem pouco na obra.

Em seguida, será perguntado quais elementos sinalizam a movimentação nos quadrinhos e a emoção dos personagens, desembocando na explicação de linhas cinéticas para dar movimento à narrativa e o uso de traços para dar expressividade aos personagens.

4º Módulo: Desenvolvendo a intertextualidade (2h/aula)

Objetivos:

1. Avaliar a compreensão da turma na leitura de textos poéticos;
2. Analisar a produção de sentido possibilitada pelo uso de mais de uma linguagem numa produção textual;
3. Estimar a relação existente entre diferentes textos que tratam de uma mesma temática.

Textos utilizados:

1. O poema “*Flor de Hiroshima*”, de Vinícius de Moraes;
2. O videoclipe “*Rosa de Hiroshima*”, de Ney Matogrosso, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Tt_golGovGs. Acesso em: 31 ago. 2023;

Atividades:

Esse módulo será iniciado com a leitura do poema “*Flor de Hiroshima*”, de Vinícius de Moraes, que será seguida pelo lançamento de algumas questões propostas por Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 161) no trabalho com esse poema:

- a) Qual é o sentido que a repetição do verbo no imperativo “Pensem” provoca no texto?
- b) Ao utilizar os verbos no modo imperativo “Pensem, não se esqueçam”, a quem o eu lírico se dirige?
- c) Explique o paradoxo construído entre os termos *bomba* e *rosa*;
- d) Qual é o sentido que a palavra *rosa* adquire no poema?
- e) Ao utilizar o termo *antirrosa*, qual foi a resignificação que o termo possibilitou?
- f) Analise o silêncio provocado pelas construções dos últimos versos: *Sem cor / sem perfume / sem rosa / sem nada* como efeito da destruição
- g) Qual é a reflexão que o poema traz?

Após isso, será exibido um vídeo em que há a representação desse poema na voz de Ney Matogrosso para que os alunos possam observar a leitura do poema se fazendo uso de outras linguagens além da verbal. Com isso, serão feitos alguns questionamentos à turma com base nas perguntas elaboradas por Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 162) no trabalho com esse vídeo:

- a) Os poemas comumente são compostos por linguagem verbal e recebem seus significados no momento em que é lido. Que linguagens podemos identificar no vídeo analisado? Que instrumentos tecnológicos são necessários para que seja possível produzir sentidos sobre o vídeo?
- b) Diante disso, é possível afirmar que a poesia atravessa linguagens e pode ser composta em um texto que faz uso de mais de uma linguagem, isto é, um texto multimodal?

Por fim, será questionada a relação existente entre o poema e o vídeo com o mangá de Kouno, buscando apontar o papel da arte em transmitir conhecimentos sobre o mundo.

5º Módulo: A história de sobreviventes por meio da reportagem (1h/aula)**Objetivos:**

1. Analisar a função e a composição de uma reportagem;
2. Identificar o uso de linguagem conotativa e denotativa nos textos;
3. Comparar diferentes textos com o intuito de estabelecer suas semelhanças e diferenças;
4. Registrar as consequências proporcionadas pela Segunda Guerra Mundial.

Textos utilizados:

1. Reportagem “Sobreviventes de Hiroshima e Nagasaki lembram horror de bombas atômicas”, da *BBC News Brasil*, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53670979>>. Acesso em: 01 set. 2023.
2. Vídeo “Pensei que o sol havia caído diante dos meus olhos”, do canal da *BBC News Brasil*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9iogzOuKmpQ>>. Acesso em: 01 set. 2023.

Atividades:

Para iniciar a aula, será solicitado que a turma se divida em grupos para que, primeiramente, possam realizar a leitura coletiva da reportagem “Sobreviventes de Hiroshima e Nagasaki lembram horror de bombas atômicas”, que será entregue impressa. Após a leitura, serão feitas algumas perguntas, como:

- a) Qual é o assunto principal da reportagem?
- b) Quais conhecimentos foram adquiridos no decorrer da sua leitura?
- c) Quais elementos fazem parte da reportagem?
- d) Por que o autor faz uso de imagens?

- e) Sem as imagens integradas na reportagem, a leitura ficaria difícil?
- f) Em suma, qual seria a função da reportagem?

Após isso, a imagem que mostra as consequências da bomba atômica será destacada e será questionado se uma delas aparece no mangá “*Hiroshima: a cidade da calmaria*”. Em seguida, será explicado que, mesmo os que não sofreram com a bomba, podem vir a sofrer sequelas passadas de geração a geração. Dessa forma, eles deverão responder se isso também é expresso no mangá, se existe algum tipo de preconceito em relação às famílias das vítimas da bomba e de que forma isso aparece na obra.

Com o intuito de retomar ao conteúdo do módulo anterior, será enfatizado que tanto o poema quanto a reportagem tratam da mesma temática, entretanto, de maneiras diferentes. Em vista disso, será questionado aos alunos qual a diferença que pode ser vista no poema e na reportagem principalmente em relação ao uso da linguagem, provocando-os a respeito do uso da linguagem conotativa e denotativa.

Por fim, será exibido o vídeo “Pensei que o sol havia caído diante dos meus olhos”, disponível no canal da *BBC News Brasil*, e, como meio de se apropriar dele, serão feitos alguns questionamentos, como:

- a) Qual é a relação do título do vídeo com o que foi exibido?
- b) Quais linguagens são usadas no vídeo?
- c) Os efeitos sonoros ajudam na produção de sentido?
- d) É possível relacionar a história do vídeo com as histórias mostradas na reportagem e no mangá?
- e) Quais as semelhanças que existem entre elas?
- f) Aconteceu algo de diferente em um dos textos?

6º Módulo: Oficinas artísticas (4h/aula)

Objetivos:

1. Praticar a produção textual do gênero textual mangá;
2. Planejar uma narrativa articulada com o tema proposto;
3. Estabelecer uma análise linguística por meio da revisão dos textos.

Atividades:

Como forma de finalizar a sequência didática, será proposta uma produção textual em grupo que visará o desenvolvimento de uma revista de mangá que gire em torno da temática estudada. O mangá não deverá ser muito grande devido ao curto tempo de produção e também para facilitar a sua produção.

Serão feitas algumas oficinas para que os alunos possam se reunir para conversarem acerca das ideias de suas narrativas e também para colocarem em prática as suas decisões. Eles deverão pensar em alguns aspectos, como:

1. Elaboração do enredo;
2. Criação dos personagens;
3. Desenvolvimento do ambiente;
4. Produção dos desenhos e das falas.

Durante esse processo, os alunos terão seus textos revisados para que possam ter noção de suas dificuldades de modo que possam corrigi-las. Portanto, eles estarão imersos em práticas de análise linguística de textos multissemióticos, que, como estabelece a BNCC (BRASIL, 2018, p. 81), deve levar em consideração

[...] as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas [...]

Com isso, eles terão que passar por algumas reescritas até chegarem a uma produção bem elaborada.

7º Módulo: Apresentação e divulgação das produções (2h/aula)

Objetivos:

1. Analisar e discutir as produções textuais produzidas;
2. Relacionar as produções com a temática estudada.

Atividades:

Como forma de finalizar a proposta didática, os alunos deverão realizar a socialização de suas produções textuais. Para isso, deverão explicar os elementos da narrativa e, no fim, expor suas opiniões acerca do processo de criação do mangá. No final de cada apresentação, a turma será convidada a expor opiniões sobre o mangá produzido. O tempo de apresentação deverá ser dividido de acordo com a quantidade de grupos e o tempo disponível e será cronometrado para que não haja uma extrapolação excessiva.

Após esse momento, os alunos deverão digitalizar suas produções e depositar, em formato PDF, num perfil de *Instagram* que será desenvolvido com o intuito de publicar e divulgar as obras produzidas. Para isso, será solicitado para cada grupo a criação de um pequeno texto introdutório que será inserido na postagem de suas respectivas obras, com o fito de estabelecer o contato do leitor com um pequeno resumo delas.

Considerações finais

As TICs permitiram que os indivíduos de todo o mundo entrassem em contato com os produtos provenientes da cultura pop japonesa. Em consequência, os *animes* passaram a ser amplamente exibidos nos programas de televisão e passaram a divulgar outros componentes da cultura japonesa, como os mangás, que são revistas de histórias em quadrinhos. Esse gênero textual se popularizou e hoje em dia é facilmente encontrado, principalmente, por meio da internet.

Apesar do mangá ser um gênero pertencente a manifestações de uma outra cultura, nada impede os leitores de se identificarem com as obras que, por apresentarem histórias direcionadas a diferentes públicos-alvos, podem ser lidos por pessoas de qualquer gênero e faixa etária. Além disso, os mangás possuem uma leitura muito fluida e, por causa de suas narrativas, acabam por instigar o ato de ler,

pois o leitor fica imerso em textos ricos em uma variedade de linguagens. Desse modo, é um ótimo gênero para estimular a leitura e o gosto por ela.

Quando se observa a utilização do gênero textual mangá como ferramenta didática para o ensino da Língua Portuguesa, encara-se uma forma de propiciar uma prática pedagógica contextualizada a partir de uma leitura prazerosa e que faz parte do cotidiano de muitos jovens que estão imersos na cultura pop japonesa. Nesse panorama, une-se o útil ao agradável, pois o aluno estará refletindo sobre o uso da língua enquanto se entretém com alguma revista de mangá.

Surgido a partir de uma necessidade sociocultural dos japoneses em narrar histórias fazendo uso da arte tradicional da região, o mangá evoca metáforas visuais e fatos históricos atrelados ao contexto vivido no Japão. Nesse sentido, esse gênero permite que os leitores se conectem com a cultura nipônica, ampliem sua visão de mundo e conheçam mais a história do mundo, o que pode ser observado a partir do uso do mangá *“Hiroshima: a cidade da calmaria”* em uma proposta didática.

Igualmente, o mangá apresenta textos dinâmicos que são integrados por elementos linguísticos e semióticos, como as onomatopeias, as metáforas visuais, os traços, as linhas cinéticas, que, quando analisados em conjunto, evocam uma nova significação. Para produzir sentido a partir da leitura de tais textos, é preciso desenvolver competências linguísticas de interpretação e produção de textos multissemióticos e, nesse cenário, o mangá se torna um ótimo meio para difundir uma prática não só de letramento, mas também de multiletramentos.

Para isso, analisa-se o papel das instituições de ensino em preparar os alunos para a compreensão dos mais variados eventos comunicativos que estão inseridos nas práticas sociais, isto é, o entendimento dos textos que circulam na sociedade. Sobretudo, a escola tem o dever de possibilitar o contato do seu alunado com os diferentes modos de se comunicar que avançam como consequência das TICs e da globalização, como é o caso do mangá.

Para ajudar os docentes a desenvolverem práticas de (multi)letramentos nas salas de aula, o Grupo de Nova Londres propõe uma sequência didática com movimentos pedagógicos que buscam, justamente, permitir aos alunos a assimilação de um gênero discursivo por meio de uma prática de ensino contextualizada que proporciona uma prática situada, uma análise sistemática do(s) gênero(s) utilizado(s), o entendimento do processo de produção de sentido e o desenvolvimento de habilidades de produção textual do gênero apreendido.

Através da proposta didática “A Segunda Guerra Mundial através de histórias em quadrinhos japonesas”, foi possível analisar como esses movimentos podem ser realizados em sala de aula para estabelecer uma prática produtiva de ensino por meio da leitura de um mangá. Também se compreendeu que esse gênero favorece não só a compreensão de textos multissemióticos, mas também de acontecimentos históricos, mais especificamente das consequências provocadas pelo lançamento de uma bomba nuclear em Hiroshima na Segunda Guerra Mundial.

As ações propostas durante a sequência didática defendem, sobretudo, o processo de interação com os textos estabelecidos para que os alunos possam produzir sentido a partir da prática de leitura. Através dessa atitude, pode-se refletir sobre os usos da língua, compreendê-los e tornar-se apto a aplicá-los no cotidiano. Ademais, o leitor consegue assimilar novas informações sobre os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e ampliar a sua visão de mundo, evidenciando o poder transformador da leitura.

Portanto, nota-se que o mangá é um gênero que, quando aplicado a uma pedagogia de multiletramentos, estimula o desenvolvimento de competências essenciais para inserir o indivíduo em práticas sociais comunicativas, especialmente porque permite que se estabeleça a compreensão de textos multissemióticos inscritos num determinado contexto sociocultural. Dessa forma, ele se torna um meio capaz de colocar em prática as diretrizes da BNCC.

Referências

ANTUNES, I. C.. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan./jun., 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de primeira à quarta série: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRONCKART, J. P.. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAVALCANTE, M. M.; FILHO, V. C.. Revisitando o estatuto do texto. Revista do GELNE, Piauí, v.12, n.2, p. 56-71, 2010.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M.. **Multimodalidade e Leituras: Funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. 1. ed. Recife: Pipa Comunicação, v. 1, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DUARTE, M. H.; DIAS, F. A.; FERREIRA, H. M.. Multimodalidade e multissemiose no processo de produção de sentido: uma análise da GDV. In: SIED:EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016, São Carlos. Anais do SIED:EnPED - Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016. v. 1. p. 1-10.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J.. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GUEIROS, L.. Do texto ao discurso: o que é mesmo Ler e Interpretar?. In: RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, M. J. M.. (org.). **Linguagem: reflexões sobre atividade sociais**. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013, p. 261-275.

KLEIMAN, A. B.. **Letramento na Contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, v.9, n.2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOUNO, F.. **Hiroshima: A Cidade da Calmaria**. São Paulo: Editora JBC, 2010.

LINSINGEN, L.. **Mangás e sua utilização pedagógica no ensino de ciências sob a perspectiva CTS**. Ciência & Ensino (Online), v. 1, p. 1-9, 2007.

LOPES-ROSSI, M. A. G.. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B. B.; KARIN S.. (org.). **Gênero textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, v. 1, p. 69-82.

LUYTEN, S. B.. **Mangá: O poder dos quadrinhos japoneses**. 3. ed. São Paulo: Hedra, 2012.

_____. Mangá e Animê: Ícones da Cultura Pop Japonesa. São Paulo: Fundação Japão, 2014. Disponível em: <https://fjap.org.br/estudos-japoneses/wp-content/uploads/sites/3/2014/04/manga-e-anime.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELO, E. S. O; OLIVEIRA, P. W. M; VALEZI, S. C. L.. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, R.; MOURA, E.. (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.

NAKAGAWA, S. F.. **Apropriações de elementos constitutivos no mangá: investigando Murakami e Nara**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NAKAMURA, M. T.; CRIPPA, G.. **Memória e identidades nipo-brasileiras: cultura pop, tecnologias e mediações**. Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação, v.7, n.2, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, E. A.. **Glicínias: significado da flor e dicas de cultivo**. [S. l.]: Greenme, 2022. Disponível em: <<https://www.greenme.com.br/morar/como-plantar/69480-glicinias-significado-da-flor-e-dicas-de-cultivo/>>. Acesso em: 5 set. 2023.

PASQUOTE-VIEIRA, E. A.; SILVA, F. D. S.; ALENCAR, M. C. M.. A canção Roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, R.; MOURA, E.. (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 181-198.

PERFEITO, A. M.. Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção.. In: CLAPFL - I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. Anais do I congresso Latino - Americano de Professores de Língua. Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824-836.

ROJO, R.. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E.. (org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31

SERRANO, C.. Hiroshima e Nagasaki: como foi o 'inferno' no qual morreram milhares por causa das bombas atômicas. **BBC News**: Brasil, ago. 2020. Disponível em:<<https://www.bbc.com/portuguese/resources/idx-a05a8804-1912-4654-ae8a-27a56f1c2b8a>>. Acesso em: 01 set. 2023.

SILVA, S. P.. **Didática do ensino da língua: concepções de linguagem e práticas docentes de leitura e escrita**. Revista Arredia, Dourados, MS, Editora UFGD, v.1, n.1, p. 63-82, jul./dez. 2012.

SOARES, M.. Letramento em Verbete: O que é Letramento: *In*: SOARES, M..
Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999, 14-25.

ZACARIAS, E. S.; PASSOS, E. J. B.. **A importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo**. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras Português e Inglês) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.