UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS
Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

UNEMAT PROFLETRAS MESTRADO

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS
Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

PATRÍCIA SCATOLIN TEIXEIRA DINIZ

POR ENTRE CAPAS, TEIAS DISCURSIVAS E RAIOS IDEOLÓGICOS: NO ENTREMEIO DO VERBAL E NÃO-VERBAL, A FIGURA DO SUPER-HERÓI

CÁCERES - MT
2022

PATRÍCIA SCATOLIN TEIXEIRA DINIZ

POR ENTRE CAPAS, TEIAS DISCURSIVAS E RAIOS IDEOLÓGICOS: NO ENTREMEIO DO VERBAL E NÃO-VERBAL, A FIGURA DO SUPER-HERÓI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre(a) em Letras, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Vera Regina Martins e Silva.

CÁCERES –MT
2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

DINIZ, Patricia Scatolin T..

D585p Por entre Capas, Teias Discursivas e Raios Ideológicos: No Entremeio do Verbal e o Não-Verbal, a Figura do Super-Herói / Patricia Scatolin T. Diniz – Cáceres, 2022.

203 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Vera Regina Martins e Silva

1. Análise de Discurso. 2. Superaventura. 3. Verbal e Não-Verbal. 4. Inclusão. 5. Autoria. I. Patricia Scatolin T. Diniz. II. Por entre Capas, Teias Discursivas e Raios Ideológicos: No Entremeio do Verbal e o Não-Verbal, a Figura do Super-Herói: .

CDU 81'42

PATRÍCIA SCATOLIN TEIXEIRA DINIZ

POR ENTRE CAPAS, TEIAS DISCURSIVAS E RAIOS IDEOLÓGICOS: NO ENTREMEIO DO VERBAL E O NÃO-VERBAL, A FIGURA DO SUPER-HERÓI

BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof.ª Dr.ª Vera Regina Martins e Silva - UNEMAT
ORIENTADORA

Prof.ª Dr.ª Eni Pulcinelli Orlandi - UNEMAT
AVALIADORA

Prof.ª Dr.ª Maraísa Lopes - UFPI
AVALIADORA

Prof.(ª) Dr.(ª) Maristela Cury Sarian - UNEMAT
SUPLENTE

APROVADA EM 28/4/2022

A todos que, heroicamente, resistem a uma das piores pandemias,

o preconceito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, criador de todos os universos...

À minha família, por ser meu bálsamo, quando saí ferida das batalhas, em especial ao meu incansável companheiro, amigo e marido Eduardo, filhas Lis e Ester e aos meus pais.

À turma do 8º ano D, pequenos heróis com grandes poderes, e a todos os alunos que passaram pela minha vida, me ensinando e suscitando em meu coração o desejo de ser uma profissional melhor.

Aos Avangers DJEC, verdadeiros heróis na guerra infinita contra um sistema que insiste em nos fazer desacreditar no poder da educação. Em especial, à Alda Schirley, pela presença sempre doce, amiga, compreensiva e por me substituir nas minhas ausências, e à equipe gestora, pelo apoio e amizade.

À Flávia, que, comigo dividiu seus poderes e me auxiliou quando eu me vi diante das criptonitas discursivas. Enfim, efeito de vitória por aqui, amiga!

À minha orientadora, Vera Regina Martins e Silva, e aos professores do PROFLETRAS, combatentes incansáveis.

Ao PROFLETRAS, em especial à turma 6, Mulheres-Maravilha, muitas vezes silenciosas em suas lutas, porém sempre perseverantes, recebam minha admiração e carinho.

Em especial, à Auleni e à Rosângela, pela coragem de retomar comigo o caminho, depois de um acidente, que super-susto!

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001, assim expresso meus agradecimentos pela oportunidade.

Enfim, a todos aqueles que enfrentaram e enfrentam a pandemia do COVID-19, continuemos lutando, lutando pela vida, lutando por direitos, lutando por sonhos...

É importante salientar que o preconceito é de natureza histórica-social. Ele se realiza individualmente, mas não se constitui no indivíduo em si. Ele se constitui nas relações sociais, administradas pelo político, pela maneira como são significadas, na formação social capitalista, em que a questão da diferença é uma questão tematizada pelo próprio exercício das práticas sociais. Não é um processo consciente e o sujeito não tem acesso ao modo como os preconceitos se constituem nele. Vêm pela sua filiação a sentidos que ele mesmo nem sabe como se formaram nele. Isto se dá pelo funcionamento do interdiscurso, saber discursivo, na relação com a ideologia: saber que fala por si mesmo.

(ORLANDI, 2017, p. 94)

RESUMO

A dissertação, ora apresentada, é parte dos trabalhos realizados no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pela Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus de Cáceres-MT. Inicialmente, nosso trabalho tinha caráter interventivo, mas devido à pandemia da COVID-19, ocorreu a suspensão das aulas presenciais, sendo necessário alterar a proposta para o modo propositivo. Nossa sustentação teórica está na Análise de Discurso francesa (AD), iniciada por Michel Pêcheux, tendo como precursora, no Brasil, Eni Orlandi. Objetivamos desenvolver a autoria dos alunos, em uma sala regular de inclusão, trabalhando a noção de *diferença,* por meio do tema super-heróis. Para tanto, desenvolvemos uma proposta que trabalha a leitura e a escrita de textos relacionados ao tema, partindo do conhecimento prévio apresentado pelos alunos, nesse caso, o filme *Vingadores Ultimato*. Nossa referência para elaboração das atividades foram os alunos do 8ºano da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo – DJEC, no município de Jauru – MT. Nossa abordagem propõe um trabalho que considere a língua em seu funcionamento e tome o sujeito como um sujeito social, atravessado pela ideologia e pela história. O material utilizado por nós é, portanto, composto por materialidades que trazem tanto o verbal quanto o não-verbal, tendo como ponto de partida uma breve análise fílmica. Neste percurso, esperamos que os alunos possam compreender a importância de se respeitar as diferenças e, como eles, enquanto turma regular de inclusão, se constituem. Tendo na turma a presença de um aluno com deficiências física e intelectual, propomos ao final do projeto, a composição de uma HQ, nos moldes de uma *pulp-fiction*, pois a variedade de materiais possíveis de serem utilizados propiciará a participação de TODOS os alunos da turma. Como produto final, produzimos o *Caderno de atividades discursivas – uma proposta de projeto super.* O referido caderno é composto por onze atividades, organizadas em três etapas e está direcionado ao público docente, para que possa ser trabalho em sala de aula.

Palavras–chave: Análise de Discurso. Superaventura. Verbal e não-verbal. Inclusão. Autoria.

ABSTRACT

The dissertation, now presented, is part of the work carried out in the Professional Master's Program in Letters - PROFLETRAS, offered by the University of the State of Mato Grosso - UNEMAT, campus of Cáceres-MT. We took school inclusion as a theme, and our research subjects were elementary school students, more specifically, an 8th grade class, from the Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo - DJEC, in the municipality of Jauru - MT. In this context of the problem of inclusion, we ask: how to develop the authorship of students in a regular inclusion class? We aim, through the activities presented, to enable production conditions to develop students' authorship in a regular inclusion room, working on the notion of differences through the figure of the "superhero", present in different materialities. Our theoretical support is in the French Discourse Analysis (AD), initiated by Michel Pecheux, having as a precursor, in Brazil, Eni Orlandi. Therefore, we developed a proposal that addresses the reading and writing of texts related to the super adventure theme, based on the prior knowledge presented by the students, in this case, the movie Avengers: Endgame. Our approach proposes a work that considers language in its movement and takes the subject as a social being crossed by ideology and history. The material used is, therefore, composed of materialities that bring verbal and non-verbal language. Starting from a brief film analysis, we will deepen our studies, then, through the reading and writing of super adventure comics. In this course, working on reading and writing in verbal and non-verbal texts of such narratives, we hope that our students can understand and position themselves, in order to consider the diversities that constitute society and themselves, as a regular class of inclusion. Having, in the classroom, the presence of a student with physical and intellectual disabilities, we would finish the project, composing a comic in the molds of a pulp-fiction, as it would allow us to use materials that would allow the development of reading and writing in an inclusive way, for all the students. To finish our dissertation work, according to the post-pandemic proposal, issued by the program, we built as a final product, a "Notebook of discursive activities", aimed at the teaching public, so that it can be work in the

classroom, in the future, serving as pedagogical support the effective inclusion of students with disabilities in regular inclusion classes.

Keywords: Discourse Analysis. Super adventure. Verbal and non-verbal. Inclusion. Authorship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista aérea de Jauru – MT.....16
Figura 2 – Lar dos idosos – Imaculado coração de Maria. Jauru-MT.....17
Figura 3 – Capela do lar dos idosos – Imaculado Coração de Maria.....18
Figura 4 – Igreja católica e parte do santuário Nossa Senhora do Pilar.....18
Figura 5 – Imagens do Imaculado Coração de Maria e do Pe. Nazareno Lanciotti.....20
Figura 6 – Monumento em homenagem ao Padre Nazareno Lanciotti..... 20
Figura 7 – Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo. Jauru-MT.....21
Figura 8 – Pátio da escola DJEC coberto de flores.....22
Figura 9 – Pátio da escola DJEC coberto de flores– parte 2.....23
Figura 10 – As aventuras Nhô-Quim – 1869.....37
Figura 11 – HQ *Yellow Kids*, de Richard Outcault.....38
Figura 12 – Construindo os personagens.....66
Figura 13 – HQ Lanterna Verde & Arqueiro Verde.....68
Figura 14 – Magneto (Vilão dos *X-Men*) 68
Figura 15 – *X-Men – Wiz Kid*.....69
Figura 16 – *X-Men* (Espada, a organização espacial que protege a Terra de questões cósmicas) 70
Figura 17 – *Star Trek*.....71
Figura 18 – Manopla de Thanus ou manopla do infinito.....79
Figura 19 – Luva de pedreiro de borracha e tesoura sem ponta.....80
Figura 20 – Confecção da manopla-1.....80
Figura 21 – Confecção da manopla-2.....80
Figura 22 – Confecção da manopla-3.....81
Figura 23 – Confecção da manopla-4.....81
Figura 24 – Confecção da manopla-5.....81
Figura 25 – Confecção da manopla-6.....82
Figura 26 – Confecção da manopla-7.....82
Figura 27 – Hulk com raiva.....90
Figura 28 – HQ – Vingadores vs *X-Men* (abril/2013) 99
Figura 29 – Contracapa – Vingadores vs *X-Men*.....100

Figura 30 – Vingadores vs *X-Men* (abril/2013, p. 5) 101
Figura 31 – Vingadores vs *X-Men* (abril/2013, pp. 6 e 7) 101
Figura 32 – Vingadores vs *X-Men* (abril/2013, p. 24) 102
Figura 33 – Super-heróis saudando os *heróis* da pandemia por 107
Figura 34 – Homem-Aranha.....108
Figura 35 – Cena do filme Homem-Aranha no aranhaverso.....……109
Figura 36 – Super-herói idoso.....110
Figura 37 – Super-heróis idosos.....111
Figura 38 – Idosos se vestem de super-heróis em projeto da Paraíba para ensaio fotográfico.....111
Figura 39 – Heróis de diferentes biotipos.....112
Figura 40 – Faith – primeira heroína *Plus Size*.....113
Figura 41 – The Blue Ear – super-herói surdo…….....114
Figura 42 – O “letreiramento”- parte 1.....116
Figura 43 – O “letreiramento”- parte 2.....116
Figura 44 – O “letreiramento”- parte 3.....116
Figura 45 – O “letreiramento” - parte 116
Figura 46 – Papéis reciclados artesanalmente.....119
Figura 47 – Capa - *Pulp Fiction* – Homem Aranha X Metálico 120
Figura 48 – Primeira página – *Pulp Fiction* – Homem Aranha x Metálico.....121
Figura 49 – A batalha entre o Homem-Aranha e Metálico.....122
Figura 50 – HQ – somente texto não verbal.....124
Figura 51 – textos: verbal e não verbal 124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13
1 A CIDADE COM NOME DE RIO: O QUE TRAZEM ESSAS ÁGUAS........16
1.1 A escola onde chove flores.....21
1.2 Os heróis desta saga.....31
2 DOS HERÓIS GREGOS AOS SUPER-HERÓIS CONTEMPORÂNEOS.....34
2.1 Filmes X HQs de superaventura.....37
2.2 No campo de batalha... 41
2.3 Sobre Inclusão.....45
2.4 Enquanto isso, no universo teórico... a Análise de Discurso.....49
3 A BATALHA DOS SENTIDOS.....56
3.1 A pandemia: um ultimato para a educação?.....56
3.2 Conhecendo nossa liga.....59
3.3 Personagens.....65
3.4 Super-heróis: outras possibilidades.....67
3.5 Raios desestabilizadores: propondo as atividades.....71
3.5.1 Atividade 1: O projeto e a escola.....71
3.5.2 Atividade 2: O projeto e os responsáveis pela turma.....72
3.5.3 Atividade 3: Apresentação do projeto aos alunos.....74
3.5.4 Atividade 4: “Eu tenho o poder” 76
3.5.5 Atividade 5: Hora de ação.....84
3.5.6 Atividade 6: Que herói é esse?.....92
3.5.7 Atividade 7: Que HQ é essa?.....95
3.5.8 Atividade 8: Lendo o super-herói.....103
3.5.9 Atividade 9: HQ, me mostre o seu poder!.....116
3.5.10 Atividade 10: Produção da *Pulp Fiction*.....118
3.5.11 Atividade 11: Exposição do trabalho.....124
3.6 Outros exemplos, ainda neste universo.....124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....127
REFERÊNCIAS.....129
APÊNDICE.....138

INTRODUÇÃO

Filha de pais que pouco estudaram e que viveram sempre no interior do MT, foi na Unemat que vi a possibilidade de realizar o sonho de cursar o Ensino Superior. Ainda sem certezas de qual área ingressar, fui tomada pelo encanto com as letras, por meio da disciplina de literatura latina, que me foi apresentada por um primo, pois vi muito das produções cinematográficas, que eu gostava, nas odisseias vividas pelos heróis gregos.

Egressa do Curso de Letras, em 2005/02, iniciei minha carreia trabalhando em uma escola particular, até 2011, quando fui efetivada por meio de aprovação em um concurso público estadual.

Desde sempre, o trabalho envolvendo os alunos com deficiência e as turmas regulares de inclusão causava-me inquietações, pois não me sentia sustentada teoricamente para trabalhar, de forma a possibilitar uma abertura de sentidos dentro da sala de aula.

O contato com a Análise de Discurso (AD) veio ao encontro com esta necessidade, pois ao conhecer as noções de texto, escrita e leitura, propostas por essa teoria, me senti autorizada a trabalhar com esses alunos e nessas turmas, considerando o texto como unidade de sentidos em sua incompletude, a escrita além do verbal e a leitura além da decodificação (ORLANDI, 2015a).

Já nas primeiras disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras -, passei por um misto de embates em relação às práticas que se faziam presentes no meu dia a dia, na sala de aula, e o desejo de trilhar um caminho que me levasse a ser uma profissional melhor. E, assim, com passos ora titubeantes, ora cheios de entusiasmos, chegamos aos ritos finais desse processo tão significativo em minha carreira - o desenvolvimento do projeto de intervenção – que passou por um processo de ressignificação, devido às necessidades impostas pela pandemia do novo coronavírus.

A fim de abordar nossas motivações para desenvolver o referido projeto, tomamos Orlandi (2015),

> Para uma pessoa com deficiência, por exemplo, a palavra "diferente", dita a seu respeito, pode estar significando algo que não vai significar para outra pessoa, em outras condições. Sujeitos e sentidos, constituem-se, pois, em processos complexos em que entram a ideologia, o imaginário social, o político visto como divisão do sujeito, dos sujeitos entre si. (ORLANDI, 2015b, p. 189)

Dessa forma, é a complexidade da constituição dos sujeitos e sentidos, no ambiente escolar, que norteará as reflexões que traremos ao longo deste trabalho. Dentre elas, procuraremos buscar compreender como trabalhar a autoria dos alunos em uma turma regular de inclusão. Como envolver toda a turma de maneira a não ser excludente, independente das necessidades educacionais dos sujeitos envolvidos? Será que o discurso sobre a inclusão, de fato, rasga o tecido social, deixando fendas para que novos sentidos possam circular? Ou, como afirma Pêcheux (2010), continuamos desenvolvendo na escola gestos "copistas" de leitura, impondo ao sujeito-leitor seu apagamento?

Para tanto, encontramos na Análise de Discurso (AD) o aporte teórico fundamental para sustentar nossa proposta de trabalho, pois, no campo discursivo, a língua está sempre em movimento, "não é transparente e os sentidos não são conteúdos" (ORLANDI, 2012, p. 51). Dessa forma, nos sentimos autorizados a considerar diferentes gestos de leitura e produção textual e, se tratando de uma turma regular[1] de inclusão, essa diversidade acentua-se ainda mais.

Sendo assim, vemos a língua em movimento, em diferentes momentos, no viver escolar e entre tantas atividades que compõem o fazer docente, nas conversas corriqueiras com nossos alunos, encontramos uma das maiores motivações para continuar nesta aventura, que é lecionar. Ouvi-los, sorrir com eles, conhecer seus medos, suas expectativas, dúvidas, saber o que gostam de fazer, ouvir e assistir, muitas vezes, nos mostraram caminhos para preparar nossas aulas, de maneira que, tanto nós, quanto eles, desejamos voltar para o ambiente escolar no dia seguinte.

---

[1] Conforme consta em legislação vigente, na Lei nº 13.146/2015; nº 9.394/96; portaria nº 369/17 dentre outros, é direito da pessoa com deficiência frequentar aulas nas turmas regulares. Sendo assim*, turmas regulares de inclusão*, é o termo utilizado para se referir àquelas que recebem alunos com deficiência, pois alguns critérios são utilizados de maneira diferente nesses casos, como por exemplo, o número de alunos não deve exceder a 20.

Nosso trabalho teve como ponto de partida os fazeres engendrados pela convivência com estudantes de uma turma de Ensino Fundamental da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, que fica na cidade de Jauru-MT.

E foi em uma conversa que um aluno nos trouxe o tema deste trabalho: os super-heróis. Desde então, fomos tomados por reflexões sobre a relação de sentidos desses personagens com as diferenças. Estendendo a conversa para o restante da turma, visualizamos, juntos, a possibilidade de desenvolvimento de um projeto que trouxesse este tema e objetivasse trabalhar questões de leitura e escrita, considerando as condições de produção[2] de uma turma regular de inclusão, a fim de desenvolver gestos de autoria, trabalhando a noção de diferenças por meio dos super-heróis, muito presentes em textos verbais e não-verbais.

Inicialmente, nossa proposta era de caráter interventivo. Logo, definidos, nossos principais objetivos, construímos e qualificamos nosso projeto. Mas, devido à pandemia provocada pelo SARS - COV- 2, foi necessário alterar a proposta para o modo propositivo, devido à suspensão das aulas presenciais com os alunos. De acordo com a resolução 03/2020 – do Conselho Gestor – Profletras Nacional, foi necessário redefini-lo sob o molde de um trabalho propositivo, organizado no formato de produto final, direcionado ao público docente, visando sua utilização em sala de aula.

Dessa forma, pensamos nosso produto intitulado “Caderno de atividades discursivas – uma proposta para um projeto super”, organizado em três etapas, divididas em onze atividades, sendo elas:

1º etapa – apresentação do projeto à escola, alunos e responsáveis;

2º etapa – leitura, escrita e análise dos materiais propostos;

3º etapa – produção e divulgação dos materiais produzidos pelos alunos.

A análise de todo o processo deu forma à nossa dissertação, distribuída, também, em três capítulos. No primeiro capítulo, tentamos explicitar como a Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, a cidade de Jauru e sua constituição se relacionam com a constituição dos nossos sujeitos, os alunos. Além de apresentar o tema e as inquietações que deram origem ao nosso trabalho.

---

[2] Para a Análise de Discurso considera-se condições de produção as circunstâncias imediatas da enunciação, bem como o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2012).

No segundo capítulo, apresentamos o suporte teórico, bem como os efeitos de sentido que as noções mobilizadas foram produzindo, em nós, ao longo do nosso percurso.

No terceiro capítulo, buscamos descrever/analisar as atividades propostas, sob um viés discursivos, bem como nos efeitos de sentido, esperados e produzidos. Aprofundamos, um pouco mais, a discussão das possibilidades de leitura e escrita, trabalhando com distintas materialidades significantes que trazem os super-heróis como tema. Apresentamos o que seria o produto final do projeto propositivo, uma *Pulp-fiction*[3] produzida com materiais reciclados, a partir da ressignificação de um super-herói.

Dando efeito de fecho, em nossas considerações, retomamos algumas reflexões importantes para o nosso percurso. Contudo, semelhantes aos fãs de superaventura, acreditamos que este trabalho será o início de uma grande saga, pois no universo da linguagem, sujeito e sentidos estão sempre em movimento e se constituem a um só tempo (ORLANDI, 2015a).

[3] Revista produzida rusticamente no século XIX, direcionada para o grande público, com o objetivo de familiarizar o leitor com a obra dos modernos escritores nacionais e estrangeiros. Trazia como temática a ficção e aventura, por muito tempo conhecidas também como “revistas de emoção”. Personagens como Zorro, Tarzan e Jhon Carter surgiram em revistas *Pulp*. (CAUSO, 2014).

1 A CIDADE COM NOME DE RIO: O QUE TRAZEM ESSAS ÁGUAS...

> [...] podemos pensar a cidade como parte fundamental de um processo em que se fazem presentes eventos não apenas empiricamente, mas materialmente diferentes, constituindo novas formas sociais e representando um real deslocamento ideológico nos modos de significar, e viver, a cidade. Produzindo-se desse modo novas formas de cidadania. (ORLANDI, 2001b, p. 9)

Figura 1: Vista aérea de Jauru-MT

Fonte: encurtador.com.br/koUW5.

O nome da cidade de Jauru - MT é uma referência a um importante rio da região, o rio Jauru, que em tupi-guarani significa *peixe grande*. A herança indígena se justifica pela presença de povos indígenas que viveram naquela região, dentre eles, os Nambikwara, Parecis e os Bororos. Esse mesmo rio, nos tempos das Capitanias de Mato Grosso, teve intensa movimentação, pois era utilizado como via para a antiga capital, Vila Bela da Santíssima Trindade. Apesar disso, as pequenas cidades surgiram ao redor do rio somente por volta do ano de 1946. Até então, essa região servia apenas como passagem.

Como mencionado, somente no final da década de 1940 foram se formando as conhecidas glebas, pequenas comunidades formadas por migrantes que chegavam em caminhões carregados, sobretudo de mineiros, paulistas e paranaenses, atraídos pelo movimento de colonização e favorecimento legal para aquisição de terras, oferecidas pelo Estado de Mato Grosso. Conhecendo as terras somente pelos mapas, esses grupos se aventuravam, e, por esta região, chegaram trazendo, aos cacos, o que lhes restavam de uma longa viagem. Contudo, ao

pisarem em solo mato-grossense, seus sonhos de uma vida melhor ainda se encontravam inteiros e vívidos.

Com a formação das primeiras comunidades, surgiram também os primeiros conflitos por disputas de terras, tendo seu auge na década de 1980, quando foi palco de confrontos que tingiram de vermelho as correntes águas do imponente rio Jauru.

E o rio segue o seu curso...

Junto com a força física, para a *recolonização* do Mato Grosso, estado ainda em construção, em comparação com os demais estados do sul e sudeste do país, vinha também o reforço religioso, muitos missionários de outros estados e de outros países, como a Itália; chegavam trazendo em suas bagagens empoeiradas o novo espírito do velho discurso religioso.

Falando especificamente de Jauru, parte da infraestrutura, como o lar dos idosos, a primeira escola, o prédio onde funciona o atual hospital e as dependências da igreja católica – um dos cartões postais da cidade –, foram construídos pelo missionário Pe. Nazareno Lanciotti, com recursos trazidos da Itália. A história da cidade se confunde com seus feitos, sua figura é admirada e reflete na cultura, comportamento e até mesmo no nome de muitos de nossos alunos, que são “nazarenos”, em sua homenagem.

Figura 2: Lar dos idosos – Imaculado coração de Maria. Jauru-MT

Fonte: encurtador.com.br/jsN27.

Figura 3: Capela do lar dos idosos

Fonte: encurtador.com.br/jsN27.

Figura 4: Igreja católica e parte do santuário Nossa Senhora do Pilar

Fonte: encurtador.com.br/fyI.

Tendo chegado à Jauru em dia 12 de janeiro de 1972, após décadas desenvolvendo seu trabalho na região, a vida do padre terminou de maneira trágica, no dia 11 de fevereiro de 2001, quando teve a sala, onde jantava com alguns amigos, invadida por dois homens, tendo sido alvejado com um tiro na nuca, por

um deles. As razões do crime nunca foram esclarecidas, porém, sua memória ainda está muito viva entre os cidadãos, sobretudo entre os fiéis católicos que aguardam ansiosos a conclusão do processo de sua beatificação, que atualmente tramita no Vaticano. A imagem do Pe. Nazareno está perpetuada também na arquitetura da cidade, sob a forma de uma pintura de seu busto em um monumento com cerca de cinco metros, ao lado de outra obra de arte de mesma proporção, que homenageia a figura religiosa da Virgem Maria; ambas estão posicionadas em um ponto estratégico na principal avenida da cidade, cujo nome também é uma homenagem ao “padre-mártir”, ou seja, Avenida Pe. Nazareno.

Podemos dizer que, para muitos, nesta cidade, a figura do referido padre está sempre viva. Para uns, um padre que faleceu de maneira trágica, para outros, um santo, um mártir, um herói...

Sendo assim, podemos afirmar que o sujeito jauruense se vê atravessado pela religiosidade que constitui a cidade. Seja ele católico ou não, seja pela resistência em professar outra fé, seja por tentar se constituir enquanto sujeito não religioso. Tais condições de produção refletem na constituição deste sujeito enquanto leitor, sendo observável na regularidade de discursos de não aceitação de personalidades, fictícias ou não, que não correspondem ao padrão difundido pela religião que se pratica.

Orlandi (2015) afirma:

> Para compreender este processo de significação que articula ensino, conhecimento e sociedade, através da relação professor e aluno, temos que observar que, nesta relação está presente o Estado, enquanto articulador do simbólico com o político, e a ideologia que faz parte do processo de constituição dos sujeitos e sentidos. (ORLANDI, 2015b, p. 188)

Nesse caso, em se tratando de Jauru, além do Estado, como articulador do simbólico com o político, temos ainda a Igreja, exercendo, também, esta mesma função, de maneira muito significativa. Esse fator é tão importante na constituição do sujeito aluno, do professor e da própria escola, que torna difícil até mesmo a abordagem de determinadas temáticas no âmbito escolar, sem gerar grandes conflitos. Sendo assim, como podemos perceber nas figuras abaixo, o discurso religioso atravessa não somente a estrutura arquitetônica da cidade, atravessa também os sujeitos que ali se constituem enquanto cidadãos.

Figura 5: Imagens do Imaculado Coração de Maria e do Pe. Nazareno Lanciotti

Fonte: encurtador.com.br/vxOT9.

Figura 6: Monumento em homenagem ao Padre Nazareno Lanciotti

Fonte: encurtador.com.br/vxOT9.

Desta maneira, tendo a religiosidade como uma de suas características mais marcantes, a pequena Jauru fica localizada a 450km da capital, Cuiabá. Conta com aproximadamente 10.455 habitantes, segundo o último censo divulgado pelo *site* do IBGE (2017); acreditamos que este número diminuiu drasticamente, pois em uma pesquisa recente, Jauru ficou entre as cidades que mais encolheram no Estado de Mato Grosso, fato que reverberou no número de alunos atendidos pela escola.[4] A atividade econômica predominante na cidade se dá através da agropecuária e pequenos comércios, e a escola onde trabalhamos é a única do município que oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Também no ambiente escolar, a religião católica está muito presente: nos costumes, festas, datas comemorativas e até mesmo na decoração de alguns ambientes.

1.1 A escola onde chove flores

Figura 7: Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo. Jauru-MT

Fonte: encurtador.com.br/dwJN9.

A Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo (DJEC), situada na avenida Santos Dumont, nº 50, em Jauru/MT, foi criada no ano de 1963, pelo decreto nº 486/63, autorizado através do decreto nº 849/76 e reconhecida pela portaria nº 017/04. Recebeu essa denominação em homenagem a um influente político da região, que faleceu no ano de 1962.[5]

[4]Disponível em: https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/08/28/populacao-de-19-municipios-de-mt-encolheu-nos-ultimos-5-anos.ghtml. Acesso em: 09 de set. 2021.
[5] Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.E. Dep. João Evaristo Curvo, 2021.

Localizada no centro do município de Jauru, no ponto alto de um dos morros que compõem a bela geografia da cidade, a DJEC é a única escola que oferta o Ensino Médio. A imagem dos alunos e funcionários rompendo as ladeiras em busca de ascensão pessoal e profissional, através da educação, nos remete a um rio correndo ao contrário, muitos buscam águas profundas, outros se contentam com a superfície, porém, persistem enfrentando as agruras de quem segue o curso inverso da ordem social, na tentativa de não ficar à margem.

Sobre essa escola, certa vez, foi dito por uma criança, “quero vir estudar nesta escola, porque aqui chove flores”. Estávamos em meados do mês de setembro e no pátio temos ipês de cor rosa, nessa época o chão fica forrado de flores e durante o intervalo, as árvores parecem saudar os alunos, fazendo “chover flores” sobre eles.

Figuras 8 e 9: Pátio da escola DJEC coberto de flores

Fonte: Arquivo pessoal Maria Alves (Diretora da escola).

Fonte: Arquivo pessoal Maria Alves (Diretora da escola).

Essa e outras características da nossa escola geram encantamento em nossos pequenos calouros, e, para compreendermos melhor a relação da escola com a cidade, é importante sabermos um pouco mais sobre o porquê deste encanto.

Como atendemos alunos a partir do 6º ano, para os que cursam os 5º anos em outra escola do município – hoje, escola municipal Lourdes Maria –, vir para a DJEC é um importante rito de passagem. Os pequenos ficam ansiosos, criam expectativas, buscam ouvir dos veteranos informações sobre a nova escola; estes, por sua vez, não perdem a oportunidade de tornar suas histórias cada vez mais fantásticas, outros dão a elas ares mais verossímeis. Os pais, consequentemente, se angustiam com a mudança: “Escola maior! Quantos alunos! Tantos professores! São muitas disciplinas! Meu filho é distraído! O meu filho precisa sentar na frente!”. E o primeiro dia de aula é marcado por uma multidão de agitados genitores nas portas das turmas dos 6° anos, cujos filhos estão em meio a um turbilhão de emoções, que envolvem o sentimento de vergonha, pela proteção familiar e confusão, pois, eram os alunos maiores na outra escola, agora são os menores. Assim, o primeiro dia de aula exala pelos portões da escola um misto de encontros, reencontros, maravilhas e medos. Fragrâncias estas, que, ora serão mais sutis, ora mais marcantes, porém, presentes ao longo de todo o ano.

A nossa escola conta com 79 funcionários, um número importante para uma cidade tão pequena, pois, no que se refere à geração de empregos, está em segundo lugar, ficando em primeiro, a prefeitura municipal. Em se tratando da quantidade de alunos, em 2011 contávamos com cerca de 1200; hoje, nosso público está em torno de 730 estudantes. Além disso, no ano de 2020, deixamos de ofertar a modalidade Escola para Jovens e Adultos (EJA), permanecendo somente com o Ensino Fundamental e Médio, limitando o atendimento ao período matutino e vespertino. A redução de alunos se deve aos hábitos itinerantes de uma parte da população, que busca emprego em outros estados, até mesmo em outros países, tornando-se muito comum, as crianças serem educadas por avós, tios e parentes próximos.

A biblioteca possui um bom acervo, e os alunos do 6º ano são os leitores mais assíduos, o que se verifica pelas fichas de empréstimos de livros. Seria pelo fato de que eles ainda mantêm uma relação de ludicidade com a leitura, característica das séries iniciais? Se sim, o que acontece no meio do caminho até o Ensino Médio? Talvez, estes sejam questionamentos para uma futura pesquisa.

Outra questão importante é que, apesar de terem sido solicitados pela gestão, diversas vezes, dificilmente são enviados para a escola, livros voltados para os alunos com deficiência[6], sejam didáticos ou paradidáticos. Sendo, o material destinado para este público, elaborado pelos professores, em conjunto com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém, a sincronia entre estes profissionais ainda precisa de alguns ajustes.

De acordo com a legislação vigente, nossa escola trabalha com um Laboratório de Aprendizagem (antiga Sala de Articulação), voltado para o público em defasagem de aprendizagem, e que esteja cursando do 6º aos 9º anos. Entretanto, este atendimento foi extinto no período em que estivemos em atendimento *on-line*, devido à pandemia por COVID-19. Contamos, hoje, também, com uma sala de AEE, antes denominada Sala de Recursos Multifuncionais.

A escola possui boa infraestrutura, todas as salas são climatizadas, com cortinas, e recebem pintura uma vez ao ano. Cada uma possui um *datashow*, com

[6] Foi-nos proposto pela Banca qualificadora o uso do termo “sujeito diverso”. Entretanto, optamos por fazer uso da terminologia presente nos documentos oficiais enviados para a escola, ou seja, aluno/sujeito com deficiência.

tela de projeção, *internet* a cabo e *wifi* à disposição dos alunos; esta última recebeu reforço em relação à qualidade do sinal, devido às necessidades impostas pela pandemia. A maioria desses equipamentos foi adquirida através de promoções organizadas pelos profissionais da escola, ou em parceria com o Ministério Público da cidade.

A DJEC possui uma cultura muito forte na execução de projetos[7], sendo comum o desenvolvimento dessa metodologia em todas as áreas de conhecimento, geralmente pautados sob a teoria das metodologias ativas, além de outras linhas teóricas, propostas nos estudos que compõem a formação continuada oferecida aos servidores da escola, regulamentada pela portaria Nº 161/2016.

Na qualificação de nosso projeto de intervenção, a Banca nos levou à uma nova reflexão, a partir da seguinte questão: “Sob que concepção de língua é trabalhada a disciplina de língua portuguesa, na referida escola?” Levamos este questionamento para reflexão, juntamente aos nossos pares, e para nossa surpresa, percebemos que trabalhamos sob as égides de diversas vertentes, não tendo uma definição clara em relação à teoria que sustenta nossa prática. Em conversa com a Coordenadora Pedagógica, compreendemos que, em nosso Plano Político Pedagógico (PPP), há um aglomerado teórico, que vai de Piaget à Vygotsky, do sistema tradicional ao sociointeracionismo, sem mencionar a concepção de língua a que se filia. Compreendemos, então, que precisamos colocar este tema em discussão, entre os professores de língua portuguesa, para melhor compreender sob quais concepções estamos pautando nosso trabalho, definindo melhor nossos objetivos para o ensino de língua.

Reconhecemos, nesse movimento, um dos efeitos do Profletras, em nossa escola, pois, ao refletir sobre nossas práticas, é possível que se crie condições de produção para deslocamentos e rupturas nos discursos que circulam sobre a educação. Enfim, é desta forma que se abrem caminhos para que sentidos outros permeiem o ensino e o aprendizado.

Destacamos, assim, os efeitos produzidos em uma instituição escolar, a partir do investimento na formação dos profissionais da educação, pois, como afirma, Orlandi (2015),

---

[7] Veja fotos de alguns projetos e eventos realizados pela escola, na página: https://pt-br.facebook.com/EscolaDJEC/.

> Tenho procurado distinguir o que é formação e o que é capacitação (qualificação, habilitação etc.), no processo de ensino face à sociedade. [...] E a forma como se pratica a formação (ou então a capacitação) qualifica, a meu ver, esta questão, constituindo este ou aquele professor, portanto com consequências para a formação (ou mera capacitação) deste ou aquele aluno. Isto significa que os sentidos sempre podem ser outros no processo educacional que resulta na conformação de sujeitos sociais diferentes. A capacitação o adapta, a formação, o transforma. (ORLANDI, 2015b, p. 191)

Embora, na nossa escola, os professores gozem de autonomia para prepararem as suas aulas, inclusive em relação – até mesmo – ao livro didático, somos, ainda assim, levados, a partir dos dizeres da autora, a nos perguntar, enquanto docentes, se somos capacitados ou formados. Podemos ainda, ao avaliar todo o processo, desde a graduação, nos questionarmos, até que ponto é possível, ao professor, constituir-se autor de sua prática? A este respeito, a autora reitera:

> A formação – e não capacitação – é que pode dar condições para este espaço politicamente significado da diversidade que se diz, e do sujeito que se re-significa, pelo acesso a outras formulações, a outros processos de produção de sentidos a outras redes de filiação à memória, a outros modos de individuação e identificação. (ORLANDI, 2015b, p. 196).

Sendo assim, compreendemos que, para que o aluno se constitua como sujeito/autor do seu “dizer”, é preciso que a formação do professor lhe dê condições, para que, também, se constitua como sujeito/autor de sua prática, gerando, assim, rupturas no discurso pedagógico, que, muitas vezes, se inscrevem em filiações autoritárias do dizer. Promover esses deslizamentos no sistema educacional permite rupturas na estrutura social excludente, em vigência, fomentando a circulação de outros sentidos sobre a educação. Em outras palavras, inclui pela transformação e não pela adaptação, como conclui Orlandi (2015).

1.2 Os heróis desta saga

Direcionamos a construção do projeto de intervenção aos alunos do 8º ano D, do período vespertino, pois já havíamos lecionado para esta turma no ano anterior, e, por isso, tínhamos conhecimento prévio dos desafios que viriam, e poderíamos, assim, trabalhar da melhor maneira possível com este grupo de alunos. Sendo assim, elaboramos um projeto objetivando trabalhar leitura e escrita de textos verbais e não verbais, na tentativa de desenvolver a autoria dos alunos em uma sala regular de inclusão, visando atender o que determina a Lei nº 13.146/2015, sobre buscar a:

> [...] adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. (BRASIL, Cap. IV, Art.27, V)

Para tanto, tomamos como perspectiva a figura do super-herói, presente nas narrativas de superaventura, abordando essas materialidades como práticas discursivas, ou seja, considerando sua formulação e circulação pelas condições de produção e da ordem discursiva na qual estão inscritas (NECKEL, 2004).

Optamos por trabalhar com as narrativas de superaventura, com foco nas Histórias em Quadrinho (HQs), devido a um comentário feito por um aluno, em relação ao filme *Vingadores Ultimato*, que nos levou a voltar nossos olhares para essas materialidades. Ao estender o diálogo para o restante da turma, notamos que os super-heróis estão presentes na vida dos alunos e de pessoas de diferentes idades, ou seja, estes personagens norteiam a história da humanidade desde os primórdios. Nesta conversa com os alunos, fomos levados a nos indagar o porquê e o que torna os heróis tão importantes na constituição de uma sociedade? Que discursos esses personagens fazem circular? Como esses discursos se relacionam com o sujeito com deficiência. Estes personagens estabilizam padrões ou deixam espaço para o diferente?

Devido à presença de um aluno com deficiência, nos ocupamos em buscar uma forma de criar condições para que todo o processo produzisse sentidos para ele também. Portanto, decidimos, para o produto final, a produção de uma *Pulp*

Fiction[8], uma vez que, pelas suas características rústicas, poderíamos fazer uso de diferentes materiais para a construção das materialidades[9], trabalhando a relação de toda a turma com diferentes objetos simbólicos, como propõe Bolognini (2009):

> [...] as diferentes formas de linguagem são compostas por objetos simbólicos, que seriam, por exemplo, os fonemas, as notas musicais, as cores, os traços, os gestos. Esses objetos simbólicos, em conjunto, formam a língua, as músicas, as pinturas, os desenhos, os movimentos do corpo. Ou seja, eles constituem as diversas formas de linguagem[...]
> (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2009, p. 3)

Em nossa escola, as histórias em quadrinhos já fazem parte das atividades dos alunos, inclusive como indicativo da BNCC (2007). O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional – em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs, etc. – é imensurável, uma vez que desempenha diversos papeis, na realidade do aluno leitor, encorajando a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática (BNCC, 2007, p. 75), ou representando a ideia de preceitos éticos, a superação de algum problema, a criatividade, entre outros.

Contudo, o formato do material já trabalhado na escola não é o mesmo que propomos, pois, as HQs de superaventura não faziam parte do nosso acervo na biblioteca, sendo necessário nos programarmos para adquirir os exemplares que necessitávamos.

A relação entre os filmes e as HQs de superaventura é muito próxima e relevante para o nosso trabalho, pois antes das superproduções cinematográficas atuais, era no universo das HQs que os super-heróis circulavam. Percebemos o interesse de nossos alunos por esses exemplares, porém, como dissemos, anteriormente, não havia esse tipo de HQ disponível na biblioteca da nossa escola, contávamos apenas com algumas edições de adaptações de clássicos e Turma da

---

[8] Revista produzida rusticamente no século XIX, direcionada para o grande público, com o objetivo de familiarizar o leitor com a obra dos modernos escritores nacionais e estrangeiros. Trazia como temática a ficção e aventura, por muito tempo conhecidas também como “revistas de emoção”. Personagens como Zorro, Tarzan e Jhon Carter surgiram em revistas *pulp*. (CAUSO, 2014).

[9] Conforme Gallo (2017), materialidades distingue-se de material de análise, pois envolve as relações estruturais, simbolicamente elaboradas, por meio da intervenção do sujeito, a partir de uma linguagem composta por significados e significantes, sem que precise ser falada ou escrita. Ela pode ser representada por sons, cores, aromas, sensações, que estão imbuídas de sentido, e portanto, elevada ao patamar de materialidade, tamanha sua importância como linguagem.

Mônica. A fim de obter essas revistas, decidimos fazer algumas assinaturas para a escola.

Entendemos que o trabalho com esses materiais proporcionará, não só alcançar os objetivos indicados pela BNCC, como também poderemos avançar em relação ao que o documento nos propõe, trabalhando a linguagem discursivamente, compreendendo a língua como não transparente e em constante movimento (ORLANDI, 2015a). Este posicionamento nos permite considerar a língua em seu funcionamento, tomando a leitura como lugar de significação, dando abertura para a pluralidade de sentidos, em outras palavras, uma leitura polissêmica (FERNANDES, 2014).

2 DOS HERÓIS GREGOS AOS SUPER-HERÓIS CONTEMPORÂNEOS

A figura do herói é sempre atribuída a um ser que executa ações excepcionais, com coragem, bravura, ética e a capacidade de solucionar problemas, trazendo de volta, a paz. Os heróis estão presentes na literatura, no cinema, no teatro, e sempre representam um papel especial. O que se espera de um herói é que ele venha se distinguir das demais pessoas, por seu valor, ou por suas ações extraordinárias diante das adversidades, por ele, enfrentadas.

A origem etimológica deste termo data da Grécia Antiga, em que os heróis eram representados por semideuses. Posteriormente, o termo herói foi adotado pelo latim (*heros*). Na mitologia grega, os heróis possuíam poderes especiais que os colocavam em situação de superioridade em relação aos seres humanos, porém, ainda não superavam os deuses, ocupando a posição de seres que intermediavam as relações entre humanos e deuses, seriam, então, os heróis, semideuses.

Para Irwin (2009):

> As histórias dos super-heróis retratam de maneira vívida as formas do mal que poderiam entrar na nossa vida. Os cientistas loucos, os políticos com fome de poder, os solitários mal-amados e ressentidos, o crime organizado, o terrorismo, os empresários que só visam aos lucros, todos nos lembram de muitas fontes de perigo em nosso mundo. [...] Os super-heróis mostram-nos que todos esses perigos podem ser enfrentados e vencidos. (IRWIN, 2009, p. 28)

Percebemos, pela fala do autor, que os males, hoje, enfrentados pelos nossos heróis estão bem próximos dos medos e desafios enfrentados por todo ser humano, o que justifica a pertinência do nosso tema, a fim de abordar os desafios enfrentados por nossos alunos.

Já no início da nossa pesquisa, percebemos que, nos últimos 20 anos, por parte das indústrias cinematográficas americanas, houve um alto investimento em filmes e séries que trazem os super-heróis como personagens principais, o que nos levou a questionar, que sentidos estão em funcionamento nessas materialidades.

Segundo Magalhães (2007):

> Os filmes de aventura, além de extremamente violentos, tentam, através dos ícones que compõem o personagem principal, vender

> a imagem do poder hegemônico dos Estados Unidos tanto para os próprios americanos quanto (e principalmente) para os países emergentes. O leitor passa, desde a mais tenra infância, por um lento e progressivo processo doutrinário, durante o qual introjeta valores que não são necessariamente os de sua cultura, considerando-os, mais do que normais, desejáveis. [...] Temos assim a perpetuação de uma ordem econômica (infraestrutura) por via da ideologia que se manifesta na linguagem. (MAGALHÃES, 2007, p. 22)

A mesma autora ainda afirma,

> seja pela estrutura automatizada das histórias, seja pelos referenciais que representam os personagens, esses produtos (...) são potentes instrumentos de manipulação ideológica servindo, de diversas formas, à manutenção dos interesses dos sistemas políticos e econômicos. (MAGALHÃES, 2007, p. 23)

Em outra vertente, Weschenfelder (2020, p. 21) afirma que "Os super-heróis estimulam virtudes, como a coragem nas crianças, bem como a força para enfrentar desafios vencer os medos, proteger os mais fracos, defender ideais etc."

Embora expressem posições divergentes sobre o assunto, o nosso trabalho dialoga com ambos os autores referenciados, acima. Concordamos com Magalhães, no que se refere às materialidades discursivas, que trazem como temática, nas histórias de superaventura, a presença do discurso autoritário – apresentando valores sociais e culturais que colocam outros países, geralmente os Estados Unidos, em posição de supremacia, em detrimento da cultura nacional. Por outro lado, assim como afirma Weschenfelder, acreditamos que as narrativas de super-heróis podem, sim, ser importantes para trabalhar e desenvolver, em sala de aula, condições de produção para que, nas fissuras daqueles discursos autoritários – aos quais Magalhães se refere –, seja possível brotar novas formulações.

Dessa forma, nos propomos a desenvolver atividades[10] que permitam desestabilizar os sentidos que circulam por meio do discurso hegemônico estadunidense, ao qual Magalhães se refere, dando espaço à diversidade sociocultural, propiciando a abertura para reflexões sobre o diferente, para muito além do padrão. Acreditamos que o personagem das narrativas de superaventura, em seu processo constitutivo, pode ser inscrito em filiações discursivas que trazem uma proposta que permite a circulação de sentidos outros, mostrando, assim, a

[10] As atividades propostas constam em anexo.

outra face da presença dessas figuras na sociedade, e toda a sua força argumentativa perante os mais diversos grupos sociais. No nosso trabalho, abordaremos a questão de maneira mais específica, em se tratando de uma turma regular de inclusão.

Aprofundando, um pouco mais, esse viés, trazemos à superfície um outro lado desses personagens não considerados por Magalhães (2007), lançando um olhar sobre sua importância na abordagem de questões enfrentadas por todo ser humano, no que se refere à ética, responsabilidade social, tolerância, respeito, dentre tantas outras. Ousaria dizer que, a figura do super-herói é a materialização simbólica dos valores de uma sociedade, e nestes personagens, o imbricamento do verbal e não verbal é elemento constitutivo de significados e significantes, pois, sua imagem, que aparece sob a forma de ações, vitórias e derrotas, representam os sentidos de um determinado momento sócio-histórico, desenvolvendo nos alunos a capacidade de acessar as materialidades da linguagem. Dessa forma, embora a ausência da pessoa com deficiência no universo cinematográfico já configure um não pertencimento a este ambiente[11], por outro lado, as atitudes dos super-heróis são repletas de lições éticas, que reprovam os preconceitos, a intolerância, a exclusão das diferenças. Esse é o argumento de alguns estudiosos, ao afirmarem que a imagem do super-herói não é superior ao que ele representa: a luta por uma sociedade de respeito às diversidades (WESCHENFELDER, 2020).

Segundo Irwin (2009):

> As melhores histórias em quadrinhos de super-heróis, além de divertem, introduzem e abordam de forma vívida algumas das questões mais interessantes e importantes enfrentadas por todo ser humano – questões referentes à ética, à responsabilidade pessoal e social, à justiça, ao crime e ao castigo, à mente e às emoções humanas, à identidade pessoal, à alma, à noção de destino, ao sentido de nossa vida, ao que pensamos da ciência e da natureza, ao papel da fé na aspereza deste mundo, à importância da amizade, ao significado do amor, à natureza de uma família, às virtudes clássicas como coragem e muitos outros temas importantes. (IRWIN, 2009, p. 11)

Sendo assim, podemos dizer que, após a leitura de uma HQ, ou assistir a um filme de superaventura, os efeitos de sentidos produzidos por tais ferramentas

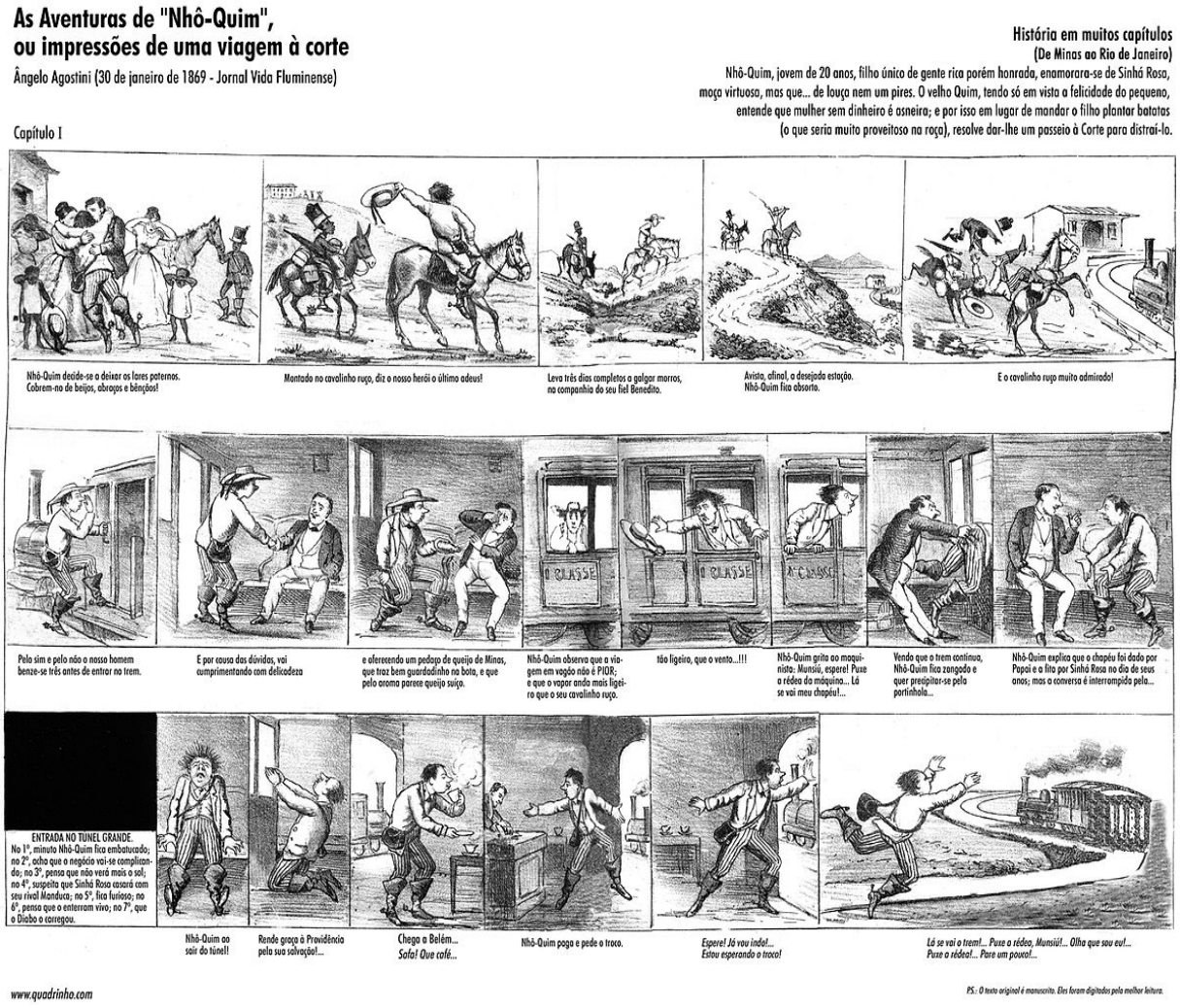
[11] Destacamos que, em 2021, foi lançado o filme *Eternos* que traz como um dos protagonistas a personagem surda Makari.

reverberam na sociedade em geral, entrando em conflito ou comungando com os valores, por ela, defendidos em determinado momento histórico.

2.1 Filmes X HQs de superaventura

No que se refere à origem das HQs, para muitos historiadores, o pioneirismo deve-se ao ítalo-brasileiro, Ângelo Agostini, em 1869, com as aventuras de Nhô-Quim.

Figura 10: As aventuras Nhô-Quim - 1869

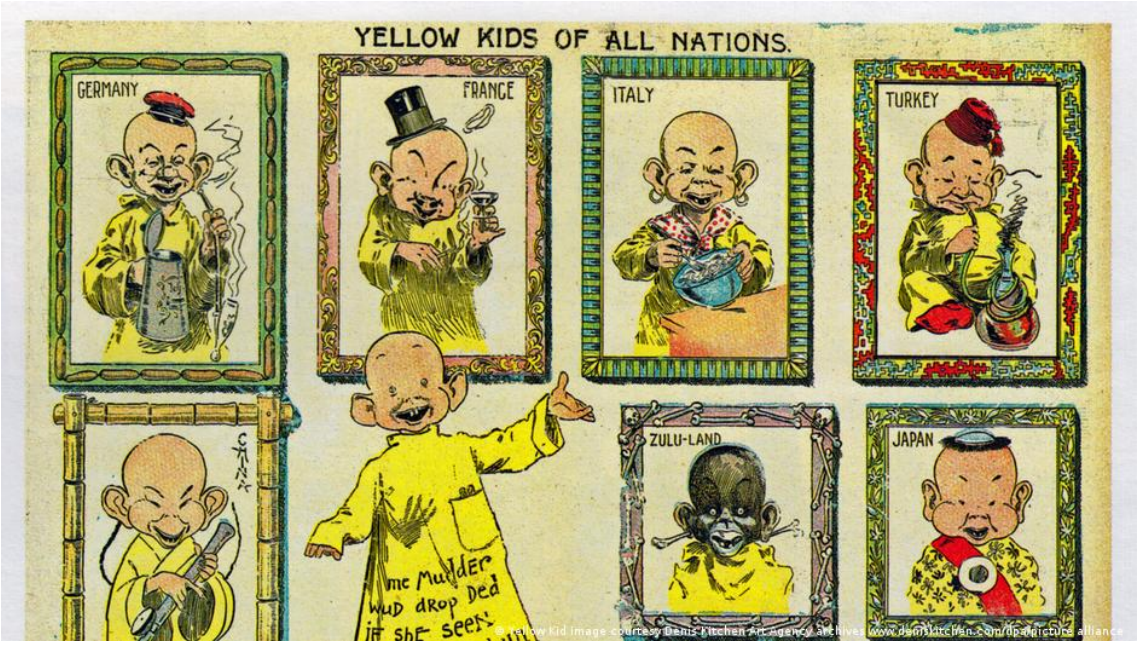


Fonte: encurtador.com.br/IABG0.

Contudo, no Oriente, os mangás – como se chamam as HQs, no Japão – já eram realidade desde 1702. De qualquer forma, os primeiros registros ocidentais de histórias em quadrinhos são datados de 1895, com *Yellow Kid*, de Richard Fenton Outcault, aparecendo em tiras de jornais de Nova Iorque da época.

Mais tarde, em 1937, surge o *Comic Book*, sendo um marco para o gênero superaventura (WESCHENFELDER, 2020).

Figura 11: HQ *Yellow Kids*, de Richard Outcault



Fonte: encurtador.com.br/rtyH0.

Para chegar até nós e, inclusive, constar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como gênero textual a ser trabalhado, a HQ passou por um longo processo, que vai desde a proibição, demonização à indicação como recurso didático. Atualmente, as revistas de superaventura vêm ganhando cada vez mais leitores e espaço nas escolas.

Como foi dito, anteriormente, optamos por trabalhar com as narrativas de superaventura, devido a uma observação feita por um aluno em relação ao filme *Vingadores Ultimato*. Porém, decidimos tomar o filme como ponto de partida, somente, sendo, o nosso objeto de análise, as HQs de superaventura, que são a origem das narrativas envolvendo super-heróis da Idade Moderna. Consideramos, também, que as HQs seriam uma opção mais viável para incluirmos o aluno com deficiência em concomitância com a turma, devido ao fato de possibilitar a utilização de diferentes materiais, na confecção, que permitiriam o desenvolvimento da leitura, escrita e autoria, envolvendo todos os estudantes.

Para tanto, propomos desenvolver as atividades considerando a opacidade e a incompletude da língua, a partir de propostas de leitura e escrita que contemplem diferentes formas de linguagem. Levando, assim, a refletir sobre os sentidos que constituem a figura do super-herói das HQs de superaventura, compreendendo que esses personagens são atravessados por diferentes discursos.

Em outras palavras, é com o olhar voltado para os processos de significação que trabalharemos a leitura e a escrita, considerando as condições de produção e as interpelações sócio-históricas que atravessam o sujeito.

Definindo, então, como ponto de partida o filme *Vingadores Ultimato*, um impasse ganhou forma e tornou-se alvo de minha resistência, pois, me incluo naquela parcela de profissionais da educação que vê com desconfiança o trabalho com filmes em sala de aula, efeitos de sentidos que circulam nos corredores das escolas impregnados de duras críticas, muitas coerentes, com relação ao "como" essas atividades são desenvolvidas. Muitas vezes, pelos próprios alunos, esses momentos são vistos como pretexto para "enrolar" as aulas, ou ainda, para que, posteriormente, lhes sejam exigidos resumos que pouco significariam no processo de leitura e, consequentemente, a escrita desses mesmos sujeitos são fadadas aos limiares da repetição empírica ou, quando muito, a formal. "Essas situações levam a um resultado que não ultrapassa as exigências do modo de dizer institucionalizado, onde coerência é sinônimo de fechamento de sentidos" (SCHONS, 2005, p. 139).

Entretanto, o filme já fazia parte do arquivo de leitura dos alunos e precisaria ser considerado, e a partir desse material, caminharíamos para as atividades que levariam ao produto final, que seria a produção de uma HQ – *Pulp Fiction* de superaventura. Dessa forma, não consideramos necessário aprofundarmo-nos teoricamente no que se refere à produção fílmica. Contudo, buscamos suporte teórico, a fim de desestabilizar nossa própria compreensão sobre o trabalho com filmes, em ambiente escolar. Sendo assim, trazemos algumas reflexões, com base no que Silva (2018) afirma:

> com o passar dos anos, a linguagem cinematográfica tem se caracterizado pela combinação de várias linguagens, tornando-se mais comum no cotidiano social, por isso, dada sua complexidade enquanto elemento simbólico, a escola precisa encontrar uma

> forma de torná-la mais frequente como recurso didático. (SILVA, 2018, p. 7)

Entendemos, assim, que boa parte do insucesso de algumas experiências envolvendo materialidades fílmicas, na educação, se deve ao fato de que, ao inseri-los em nosso planejamento, desconsideramos o que Silva chama de complexidade, enquanto elemento simbólico. Um filme é um verdadeiro caldeirão de sentidos em ebulição, em que o imbricamento de diferentes formas de linguagem lhe dá um sabor peculiar. Trabalhá-lo exige, do docente, preparo. Caso contrário, corre o risco de cair no gosto amargo do conteudismo escolar que, segundo a definição de Orlandi (1995), é o resultado da imposição interpretativa, definindo os sentidos pelos conteúdos, desconsiderando o funcionamento do discurso na produção de sentidos.

O processo de leitura, compreensão e reflexão inicia-se, então, no professor, a partir do “como” e quais objetivos são almejados, posicionamento primordial para que a atividade envolvendo filmes, na escola, signifique condições de produção para multiplicidade de sentidos.

Nesse sentido, Costa (2019) afirma:

> A prática de assistir filmes, neste caso, se distancia da recorrente instrumentalização do cinema, da prática utilitarista, do filme na relação com o entretimento, concedendo a ela um lugar no processo de leitura. Essa é uma possibilidade de dar forma ao cinema na escola como dispositivo de produção de modos de ver o mundo: pela leitura que desencadeia uma série de ligações com a memória discursiva, com os processos de identificação. Em paralelo, a linguagem que instaura um movimento subjetivos fundamental ao passo que ao convocar o espectador a refletir sobre uma determinada temática, o filme ou o discurso fílmico o leva a pensar sobre si mesmo e sobre práticas historicamente estabilizadas, ou naturalizadas. (COSTA, 2019, p. 95-96)

Compreendemos, assim, que ao propor trabalhar HQ de superaventura na escola, a partir da adaptação fílmica dessa HQ, é possibilitar a desestabilização de sentidos, que naturalizam a exclusão, o preconceito e impossibilita o desenvolvimento de um olhar crítico, devido ao fechamento de sentidos. Uma vez que, considerando o histórico de leitura do aluno, e trazendo a ele outras possibilidades de produção, pelo visto e pelo não-visto, no filme, o aluno sinta-se autorizado a pôr em circulação sentidos outros, por meio das materialidades.

2.2 No campo de batalha...

Minha trajetória no mundo das letras teve início quando me vi envolvida com os encantos das aulas de literatura latina, ao ouvir relatos de um primo que fazia o curso. Passei a desejar, assim como ele, estudar aqueles textos que me pareceram tão fascinantes, trazendo em seus enredos os feitos dos grandes heróis gregos e os efeitos da existência desses personagens, na sociedade, até hoje.

Quase dezesseis anos depois, o assunto *heróis* volta a permear minha vida acadêmica, porém, na figura dos super-heróis que surgiram após a década de trinta, nos Estados Unidos. Discorreremos, mais detalhadamente, sobre a relação da escolha do nosso tema com a participação dos nossos alunos. Para tal compreensão, apresentamos o diálogo que deu origem à temática do nosso trabalho, com um dos alunos da turma:

- Professora, a senhora viu o trailer do Vingadores Ultimato? Que absurdo!
- Sim, soube que o Thanos destrói 50 % da vida na terra, né?
- Não professora, o Thor está gordo!
- Então... e o Thanos destrói 50% da vida na terra, não é?
- Pois é professora, e o Thor continuou vivo e gordo!

Visualizei, portanto, nesse diálogo, a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de intervenção que contemplasse a leitura e a escrita, tendo como base temática a figura do super-herói, trazida por um integrante da turma, mas que rapidamente deixou toda a sala em efervescência. Além disso, por se tratar de uma turma regular de inclusão, a discussão sobre a aparência de um super-herói fora dos padrões, possibilitaria condições de produção para que outras formulações sobre esses personagens pudessem surgir, permitindo a autoria dos alunos envolvidos.

Como já fora mencionado, o presente trabalho foi pensando, incialmente sob o formato de uma proposta interventiva, que, após desenvolvida, seria objeto de análise, compondo, assim, a nossa dissertação. Contudo devido as condições impostas pela pandemia por COVID-19, foi necessária a mudança de proposta

interventiva para propositiva. Os efeitos desta mudança serão abordados, mais detalhadamente, no capítulo 3.

Em outro momento, tal diálogo poderia não ter suscitado as reflexões que me tomaram, contudo, já afetada pelas leituras, que hoje servem de aporte teórico, pude perceber que o aluno eu e fizemos diferentes leituras do mesmo filme, e que isso se deve ao histórico de leitura de cada um. Como afirma Orlandi (1996),

> [...] toda leitura tem sua história. [...]. O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico.
> Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão de texto de um dado leitor. O que coloca, também para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos da sua produção.
> Em suma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível. (ORLANDI, 1996a, p. 43)

Conforme Orlandi (2015b, p. 86), “há relações de múltiplas e diferentes naturezas entre diferentes discursos e isso também é objeto de análise: relações de exclusão, de inclusão, de sustentação mútua, de oposição, migração de elementos de um discurso para outro, etc.” Dessa forma, compreendo ainda, ao analisar a minha fala, que ali está em funcionamento diferentes discursos, pois, embora a atenção estivesse voltada para a fala do aluno, mesmo que inconscientemente, eu, na posição sujeito/professora, tentava direcionar sua leitura antes que ele apresentasse sua compreensão sobre o filme, e quando o aluno o fez, ainda assim insisti. Sendo assim, percebi que desconsiderei o histórico de leitura do meu aluno, tentando impor minha leitura com a fala: “*Então... e o Thanos destrói 50% da vida na terra, não é?”.*

Minha resposta reveste-se de um tom de julgamento da fala do aluno, por considerar as atitudes do vilão mais relevantes que a aparência física do super-herói. Ainda impus uma concordância com o que eu disse, finalizando com um “né?!”, mas ele reafirmou com muita propriedade: “pois é, professora, e o Thor continuou vivo e gordo!”

Se sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo e se caracterizam pela incompletude, o episódio em questão põe em funcionamento o que Orlandi (1996) afirma: “não está o aluno no grau zero nem o professor no grau dez” (ORLANDI,

1996, p. 48). Contudo, o aluno pode se sentir tolhido na sala de aula, devido à posição/sujeito ocupada pelo professor, que, embora inscrito em um discurso autoritário, contraditoriamente, furta de si mesmo seus gestos de autoria, ao não se posicionar de maneira crítica ante o didatismo de suas práticas, pautadas em um discurso pedagógico autoritário.

A qualificação profissional proporciona acesso a outros dizeres sobre o fazer docente, contudo, é necessário que haja condições de produção para que, também o professor, se coloque na posição sujeito/autor do seu fazer docente, para que não seja, ele, causa de sufocamento da voz de seus alunos. Conhecimento teórico e alterações nas políticas públicas não garantem mudanças significativas na educação, se o docente não se reconhecer parte integrante, nesse processo, pois, como afirma Lagazzi (2003), na sala de aula não se transmite saberes, o que há são saberes produzindo efeitos em professores e alunos, por meio da interlocução, no movimento entre teoria e prática.

Sendo assim, optamos por dar aos nossos alunos condições para imprimir sua autoria desde o início do processo, ao definir a temática do nosso trabalho, por parte do comentário de um dos alunos da turma. A fala final do aluno, ao se referir ao filme *Vingadores Ultimato* – "pois é, professora e o Thor continuou vivo e gordo!" –, nos levou a refletir por que a imagem do Thor obeso foi tão marcante, a ponto de ser mais forte do que o fato de o vilão destruir metade da vida na Terra? O que o corpo desse super-herói fala? O que ele não fala? Como ele deveria ser?

Pensamos, ainda: "e se ele aparecesse cadeirante[12]?" Talvez ele fosse visto de maneira heroica, pois poder-se-ia pensar que ele se sacrificou pelos outros e ficou nesta condição. Ao contrário, a aparência obesa, culturalmente, remete à descuido, relaxo, e, neste caso, bebedeira. Logo, fraquezas humanas inaceitáveis em um super-herói.

Como base nessa leitura da imagem do corpo do super-herói Thor, nos perguntamos, que lugar o corpo ocupa na sociedade, na escola? O corpo do obeso, do deficiente, do diferente? Que sentidos trazem e que sentidos lhes são atribuídos? Ou, ainda, que sentidos não lhes são permitidos? Por que a destruição

[12] Consideramos importante destacar aqui que a questão dos mutilados de guerra é algo muito constitutivo da memória estadunidense. Sendo os soldados egressos tomados como heróis da nação. Tal concepção é difundida pelas produções hollywoodianas.

da vida é menos relevante que o fato de um super-herói se apresentar fora dos padrões comuns para estes personagens? Que padrões são esses? Quem eles representam? Como esses discursos se sedimentam? Como desestabilizar para a possibilidade de outras formulações discursivas?

Pude notar, ainda, que esses personagens estão muito próximos, estampados em camisetas, nas mochilas, cadernos, lápis e outros acessórios de crianças, de adolescentes e, até mesmo, de adultos. Além disso, essa categoria cinematográfica movimenta trilhões, todo o ano; somente o filme *Vingadores Ultimato* arrecadou, em apenas onze dias, US$ 2 bilhões, segundo informações do *site* Folha UOL[13]. Tamanho investimento coloca em evidência, ainda maior, a relevância dos super-heróis norte-americanos na sociedade. Portanto, a compreensão dos sentidos que circulam nas narrativas de superaventura traz à superfície dores e anseios da sociedade que lhe serve de palco. Segundo Magalhães:

> A produção literária, particularmente, a ocidental sobre a figura do herói realmente assenta-se no maniqueísmo, na unilateralidade e no sucesso do herói. Estes elementos são centrais para compreensão da criação discursiva do herói pela reiteração de determinados traços semânticos como a imortalidade, a invencibilidade, a superação do conflito moral e ético, incidindo sobre a ativação de um sentimento de identidade coletiva: o herói fala aos anseios de uma maioria, dá contornos precisos ao que num dado momento representa os seus anseios e angústias. (MAGALHÃES, 2007, p. 19)

Podemos dizer que no/pelo super-herói presente nas HQs e filmes de superaventura, materializam-se os sentidos constituídos historicamente, e neles é possível identificar os valores e padrões defendidos na sociedade, sejam eles ditos ou não, pois, até mesmo, “as palavras que se acompanham de silêncio, são elas mesmas atravessadas por ele, que, por sua vez, significa.” (ORLANDI, 2015a, p. 83).

Vimos, dessa forma, a partir do tema HQs de superaventura, mais especificamente na figura do super-herói, possibilidades. Partindo do princípio de que a escola é um espaço político, de confronto entre os sentidos que circulam na sociedade, palco de encontro entre diferentes posições-sujeito, e de sedimentação

---

[13]https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/07/vingadores-ultimato-se-torna-maior-bilheteria-do-mundo-ultrapassando-avatar.shtml. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

de discursos autoritários, silenciando muitos outros (BOLOGNINI, 2007), entendemos ser possível, por meio desses personagens, discutir como se compreende o *diferente*, no ambiente escolar. Esta pertinência se justifica pelo fato de que o projeto será desenvolvido em uma turma *inclusiva*, assim denominada, conforme lei vigente, mas que, para nós, produzirá sentidos outros, ao considerar toda diferença merecedora de inclusão no espaço escolar. Dessa forma, refutamos os sentidos dicotômicos pré-construídos historicamente, inclusão/exclusão, igualdade/diferença, em que incluir é normalizar (CAVALLARI, 2014).

2.3 Sobre Inclusão

O inciso IX do art. 2º, do decreto nº 6.094 de 2007, tem como objetivo "garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas." A mesma matéria foi ratificada pela Lei Nº 13.146/2015,

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015)

Ao ler os documentos oficiais, é comum, enquanto profissionais da educação, nos colocarmos na posição sujeito/espectador do processo de inclusão dos sujeitos com deficiência. De maneira que, somos tentados por vezes, a crer que o caráter excludente do sistema se dá unicamente por fracassos de ações políticas mal planejadas. Contudo, fazemos parte, também, deste sistema, sendo conveniente que façamos uma reflexão das nossas práticas, a saber, se estamos contribuindo ou não para a ineficiência deste sistema. Enquanto escola, não podemos permitir que estes alunos se tornem invisíveis, e dentre tantas carências estruturais e profissionais, há muito o que se fazer, para que isto não aconteça. Colocar-se como sujeito ativo nesse processo já configura um passo importante.

Sendo assim, desde o início da minha carreira, me vi no confronto entre o meu imaginário de docência e a realidade com a qual me deparei, e nas questões pertinentes à inclusão encontrei minhas maiores inquietações: Incluir quem? Como? Onde incluir?

Diante de questionamentos dessa natureza, passei a buscar formação com o intuito de encontrar possibilidades de melhor compreensão e desenvolvimento do meu trabalho. Porém, somente em 2017, foi possível dar continuidade a minha qualificação, quando fiz pós-graduação em psicopedagogia, na tentativa de encontrar subsídios para melhor lidar com situações que me exigiam, cada vez mais, habilidades não contempladas pelo nível de formação em que eu me encontrava. Entretanto, as teorias estudadas se mostravam muito distantes e, na maioria das vezes, impraticáveis na sala de aula. Ao conhecer o PROFLETRAS, visualizei no programa a oportunidade de refletir sobre minhas práticas docentes tendo como base a relação teoria/prática, pois, como afirma Sarian (2019):

> Vem do nosso trabalho no Profletras a compreensão de que é possível dar consequência ao processo de constituição da autoria inscrita na história (ORLANDI, 1998) no espaço escolar, à medida que se rompe com os sentidos autoritários de um discurso pedagógico em funcionamento na contemporaneidade e se criam espaços legitimados de interpretação para professores e alunos na instituição escolar, por nós compreendida como um espaço administrado de circulação dos saberes sobre o ensino, produzindo um processo de disputa e de tensão na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos. (SARIAN, 2019, p. 1)

Buscando, então, desestabilizar os sentidos já postos no meio escolar, propiciando condições de produção para circulação de sentidos outros, em relação à noção de ensino de língua, optamos por desenvolver nosso projeto com uma turma regular de inclusão, o 8º ano D. Para tanto, tomamos por objetivo compreender como trabalhar a autoria dos alunos em uma sala regular de inclusão, por meio do trabalho com a leitura e a escrita de textos verbais e não verbais de HQs de superaventura, vistas como práticas discursivas, ou seja, considerando sua determinação pelas condições de produção, formulação, circulação e da ordem discursiva na qual estão inscritas (NECKEL, 2004).

Compreendemos que se faz necessário, inicialmente, refletir sobre como educação e inclusão se relacionam e afetam as práticas docentes, partindo do pressuposto de que:

> a prática e política inclusivas evocam noções e representações que significam em oposição e por meio de pares dicotômicos (inclusão x exclusão; igualdade x diferença) já naturalizados no contexto escolar, levantamos a hipótese de que a educação inclusiva (EI) silencia e apaga as diferenças e o diferente, já que incluir produz o efeito de sentido de "normalizar" ou de "tornar o outro meu semelhante." (CAVALLARI, 2014, p. 15)

Nesse aspecto, tomamos a inclusão como processo que deve afetar toda a escola, considerando a posição de igualdade de direitos e a posição dos sujeitos enquanto diferentes, sejam com ou sem deficiência. Diferentes na aprendizagem, na constituição de sentidos, em sua personalidade, suas inclinações, seus gostos, ou seja, em sua própria construção, enquanto sujeitos sócio-históricos.

Nessa perspectiva, exploramos, ainda, reflexões a respeito do silêncio na sala de aula, sem reduzi-lo à dicotomia presença/ausência de palavras, mas levando em consideração a diversidade de matizes que lhes são próprias, como lugar de produção de sentidos. Seja por meio de um aluno com deficiência, que se comunica ~~se~~ através de seu silêncio, com choros, sorrisos, ao bater palmas, se expressar de modos diversos, ou por outros alunos que pouco se expressam, mesmo quando solicitados, e por tantos outros que, muitas vezes, se veem silenciados dentro e fora da escola. Orlandi, em *As formas do silêncio* (1995, p. 24), o define de duas formas: o silêncio fundador, que existe nas palavras, produzindo condições para significar; e a política do silêncio que se subdivide em constitutivo – que nos indica que para dizer é preciso não-dizer –, e o silêncio local – que se refere à censura.

Na mesma obra, a autora apresenta reflexões sobre os efeitos de sentido provocados pelo silêncio, não o considerando somente como a ausência do dizer, mas, também, pela perspectiva de que, pelo dizer, é silenciado outro dito, em um dado momento sócio-histórico. Na posição sujeito, na qual falo, hoje, ou seja, professora da Educação Básica, considero pertinente nos ocupar com os silêncios presentes em uma sala de aula, mesmo quando esses silêncios se manifestam nas vozes alteradas dos alunos, reflexo de uma tentativa de calar o que não é permitido ser dito, tratado por Orlandi (1995, p. 12) como silenciamento, e, portanto, é objeto de muitas de minhas reflexões. Ou seja, o silêncio que remete à incompletude da linguagem é aquele que cala os sentidos, porém, na equivocidade da língua, o não

dito significa. O *fazer inclusão* no ambiente escolar trabalha com essas diferentes formas de silenciamento.

Portanto, há situações em que, por questões bimotoras, temos ausência de palavras, porém, os sentidos circulam em outras formas de linguagem. Diferentemente de outras situações, em que os alunos possuem condições físicas de dizer, mas socialmente, não se sentem autorizados para que desenvolvam autoria. Questiono, então, como esses silêncios são materializados?

Curioso notar que, em geral, as salas de aula são bastante barulhentas, mas quando indagamos "qual a sua opinião", a um aluno, o não dizer é a resposta. Azedos frutos de anos de silenciamento, consequências do discurso autoritário, que se repete incansáveis vezes, até mesmo, no "Silêncio, turma!". Ainda hoje, o conceito de ensino de qualidade está relacionado às salas de aula silenciosas, alunos disciplinados, bons receptáculos de conhecimento. Que silêncio é esse que exigimos? Quantos outros provocamos? Que sentidos colocamos em funcionamento quando a escola concentra esforços em silenciar? Nosso objetivo, nesse trabalho, não é problematizar o silêncio, mas dar acesso a reflexões suscitadas por meio dele, "porque antes de ser palavra todo sentido já foi silêncio" (ORLANDI, 1995, p. 39).

Sendo assim, tomamos por excluído, todo aquele que, por diversas razões, se vê silenciado. É nesse viés que pretendemos trabalhar o sentido de inclusão, em seu aspecto mais amplo. Onde, o excluído, pode ser definido como aquele para quem são fechadas as possibilidades de sentidos outros, ante os discursos que já estavam em funcionamento, muito antes de sua existência?

Em relação à turma para a qual pensamos esta proposta, tínhamos uma situação inusitada, em que o aluno com deficiência era visto em primeiro plano, em relação aos demais, em algumas situações, como por exemplo, na nomeação da turma. De certa maneira, sua identidade parece estar atrelada a ele; não era a turma do 8º ano D, era *a turma do J.V.*[14]. Quando comunicados sobre o projeto, um aluno se pronunciou, perguntando: "*professora a senhora nos escolheu por causa do J.V., né*?" Porém, identificamos, na turma, situações outras de exclusão: um aluno que, por motivos diversos, não avança na leitura e mal escrevia o próprio

[14] J.V. é o modo como definimos nomear o aluno com deficiência, e que cursava o 8º ano D, na referida escola. Dessa forma, preservamos a identidade do aluno.

nome; outros que não participavam dos momentos de leitura em grupo, por insegurança e timidez, outros com muita dificuldade na escrita. Esses são resultados de um sistema educacional que tem, em seu gene, as marcas de poderes públicos que, historicamente, optaram por lidar com os “sintomas”, e não com as causas da “doença”.

Acreditamos que, para que a inclusão, de fato aconteça, esse processo deve envolver toda a escola, pois todos os indivíduos são afetados, deslocando saberes pré-construídos, historicamente, que tomam o incluir no sentido de “normalizar”, tornar o diferente como o mais próximo do padrão (CAVALLARI, 2014). Relacionando ao nosso tema, percebemos esse sentido de normalização, em circulação por meio da figura do super-herói, ao serem apresentados no mesmo padrão físico – fortes, musculosos, corajosos –, e como esses sentidos podem ser desestabilizados por estes mesmos personagens –, como ocorreu com nosso aluno ao agir com espanto diante da imagem do Thor obeso.

Em suma, trabalhar a leitura e a escrita no espaço escolar, onde circulam diferentes saberes e a diversidade se manifesta em todos os sentidos, não é tarefa fácil. Contudo, é enfrentando desafios que adquirimos robustez e confiança, para, então, ocuparmos a posição-sujeito-super, reverberação do trabalho de autoria.

2.4 Enquanto isso, no universo teórico... a Análise de Discurso

Para sustentar nosso trabalho, nos filiamos à Análise de Discurso de linha francesa, que teve seu início marcado pelos estudos de Pêcheux, tendo como referência precursora, no Brasil, Eni Orlandi. Abordaremos, também, outros importantes autores, como Neckel, Bolognini, Fenandes, Vieira, Lagazzi, Costa, Pfeiffer, Indursky, Hashiguti, Cavallari, no que tange ao olhar discursivo em relação ao ensino de leitura e escrita. Em se tratando do trabalho com alunos com deficiência em sala de aula, mais especificamente, no campo da neurolinguística, tomamos como escopo os estudos realizados por Coudry, Silva, Benito e Padilha. Em relação ao nosso tema, os super-heróis de HQs de superaventura, utilizaremos o respaldo de alguns autores, como Irwin, Weschenfelder, Magalhães, Rodrigues e outros.

Sobre a Análise de Discurso (AD), Orlandi (1996) define:

> A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e a exterioridade constitutiva. Levando a sua crítica até o limite [...] possível de explicitação a partir da noção mesma de discurso e que não separa linguagem e sociedade na história. (ORLANDI, 1996b, p. 25)

Baseando-nos na fala da autora, podemos afirmar que Análise de Discurso pode ser definida como disciplina de mediação, que não busca a transparência, mas a opacidade da língua, fazendo sentido, enquanto “trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história” (ORLANDI, 2015b, p. 13). Esta se apresenta como um dispositivo de leitura, e seu caráter materialista se deve ao fato de que a língua é tomada, não como um sistema abstrato, mas como coisa substancial, no sentido de que ela funciona como algo tangível, agregando significado e significante, no mundo, por meio de elementos sensoriais – como sons, sabores, cheiros, imagens –, buscando refletir como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua, sendo, o discurso, o lugar de observação dessa relação. (ORLANDI, 2015b, p. 15).

O objeto de estudo da AD, o discurso, é efeito de sentido entre locutores. Não há entre os sujeitos envolvidos hierarquia ou intenções enunciativas, mas há, simbolicamente, relações de forças e intenções empíricas, por parte dos sujeitos. Em outras palavras, pela visão do analista do discurso, o que ocorre são efeitos de sentido produzidos pelas posições que os sujeitos ocupam, materializando a historicidade, e não a transparência da língua (ORLANDI, 1996a, p. 71).

Ainda a esse respeito, segundo Pêcheux (2015),

> [...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra. (PÊCHEUX, 2015, p. 56)

É, portanto, nesse ambiente tempestuoso, que os sentidos se constituem, da relação entre os sujeitos que, interpelados pela ideologia, ocuparão posições distintas, dadas as condições de produção em determinado momento sócio-histórico. Fazendo uso do tema deste trabalho, diria, metaforicamente, que

trabalhar sob a ótica da Análise do Discurso é alistar-se na guerra infinita de sentidos.

Considerando o imbricamento do verbal e não verbal, tanto na produção fílmica, quanto nas HQs, julgamos importante, para o desenvolvimento deste trabalho, a noção de linguagem não verbal, que, como afirma Orlandi (1996b), tem, em sua desvalorização enquanto linguagem no meio escolar, o início histórico na restrição dos estudos da língua aos conceitos linguísticos, que resultou no apagamento do não verbal, ou sua submissão ao verbal.

Para justificar a relevância de tomarmos a noção do não verbal no nosso trabalho, retomamos a fala do aluno que se mostra perplexo com a imagem de seu super-herói favorito, fugindo ao padrão estético. A linguagem não verbal produziu efeitos de sentidos que não dependeram do verbal; a imagem já é, portanto, o "produto final" (ORLANDI, 1995b, p. 62).

A leitura feita pelo aluno não dependeu, portanto, de repasse verbal (NECKEL, 2004), ele leu o não verbal, dando ao texto, sentidos de acordo com seu arquivo de leitura, que não permitia, até então, a existência de um super-herói obeso. Neste sentido, tomamos o que Lagazzi afirma, em relação ao funcionamento da imagem:

> A imagem se abre para a interpretação a partir das determinações históricas em que as formulações visuais se produzem e circulam. A memória discursiva intervém sobre a formulação visual nesse jogo de remissão do intra ao interdiscurso. (LAGAZZI, 2021, p. 4)

Sendo assim, proporcionar ao aluno, por meio da leitura, acesso a outras formações discursivas em relação aos super-heróis, permitirá que em um gesto de autoria ele se inscreva em outras formulações que aceitem o diferente.

Vemos, desta forma, em funcionamento, o que nos diz Fernandes (2015): "estamos nos afastando da ideia de que a imagem transmite uma mensagem, como se fosse um código, mas que é, assim como a língua, opaca e possibilita diversas leituras" (FERNANDES, 2015, p. 101).

Em suma, tomar o não verbal sob a perspectiva discursiva implica em considerar esta forma de linguagem, também, como um texto a ser lido e interpretado, considerando a sua incompletude:

> Assim, a textura é, antes de tudo, sensação, depois significação. A partir do funcionamento do texto de fruição, percebe-se que a textura está amarrada à natureza da materialidade sensível e faz

> deslocar a própria concepção de texto como tecido construído por fios de palavras para tecido de imagens. A textura é, no livro de imagens, um recurso de sua textualidade. Ao reconhecermos a singularidade dessa materialidade, é preciso estabelecer um observatório de análise específico para a análise do discurso nela materializado, visto que seu gesto de escrita implica em um gesto de leitura diferente daquele do texto verbal. Ler imagem é diferente de ler composições frasais, visto que, na leitura do texto verbal, os olhos percorrem as letras em sua linearidade, já com a imagem há a dispersão da visão. (FERNANDES, 2015, p. 102)

Neste sentido, compõem nossos desafios, as dificuldades apresentadas por nossos alunos na leitura e na escrita de textos verbais e não verbais. E foi diante destes desafios que vimos possibilidades para abrir espaço para a leitura e escrita de diferentes formas de linguagem, trabalhando com materialidades próximas ao universo dos alunos, podendo, assim, construírem outros sentidos.

Desta forma, trazemos uma proposta que toma a leitura e a escrita sob a análise dos processos discursivos, e condições de produção que as constituíram, bem como a relação que atravessa os sujeitos, neste processo de constituição. Como afirma Orlandi, “estão, portanto, os sentidos do texto não nas entrelinhas de sua estrutura, mas no espaço discursivo, que resulta da relação entre os interlocutores” (ORLANDI,1996b, p. 22).

Se texto e sujeito se constituem concomitantemente, e para ambos, a exterioridade é constitutiva, justifica-se abordarmos o sujeito pelo viés linguístico e social, proposto pela Análise do Discurso, sendo, este, determinado historicamente e atravessado pela ideologia (ORLANDI, 2006).

Orlandi (1996) afirma o seguinte:

> O leitor está, tal como o autor, afetado pela sua inserção social. Assim, na preocupação da leitura o leitor entra com as condições que o caracterizam sócio historicamente. Dessa forma ele terá sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é, em relação a esse lugar que se define sua leitura. (ORLANDI, 1996b, p. 80)

Desconsiderar o lugar social e a posição sujeito que os alunos ocupam, dentro e fora da escola, ainda é um dos entraves educacionais brasileiros, embora essa discussão esteja em pauta desde os primeiros escritos freirianos, basilares teóricos da educação, há décadas (PADILHA, 2008). É importante dar voz aos alunos, porém, somente isso, ainda é insuficiente para que a realidade vivida por eles faça parte das discussões em sala de aula, e, por vezes, no silêncio, ouviremos

o que, de fato, desejam dizer. Em outras palavras: “Trata-se de mostrar como os sentidos são compreendidos pelo ‘povo’ em seu conjunto, mesmo se as palavras instituídas para esses sentidos não são ditas” (ORLANDI, 1995a, p. 112).

Entre tantas batalhas enfrentadas, (re)significar a concepção de ensino da Língua Portuguesa, quase sempre calcada na decodificação de signos, insiste em ser, ainda, uma das mais duras, trazendo baixas para todas as partes envolvidas e prejuízos na educação, a perder de vista. Na busca de táticas eficazes, nos colocamos nesse enfrentamento munidos de diversas noções, a exemplo da ideia de que o texto, enquanto unidade complexa, em que “aflora a discursividade em seu real contraditório: incompleto, lugar de tensão entre o mesmo e o diferente, dispersão do sujeito e do sentido.” (ORLANDI, 2012, p. 12). Nos distanciamos, assim, do “o que o texto quer dizer”, para “que sentidos estão em funcionamento nesta materialidade discursiva”.

Trabalhando discursivamente, nos vemos autorizados a pensar a leitura, não como meio de acesso às intenções do texto, mas considerando que o sujeito-leitor interpreta – a partir da posição que ocupa e sob as condições de produção – , em um processo que liga o texto à exterioridade, em que esta exterioridade é como constitutiva como memória no trabalho de interpretação.

E, neste trabalho, é possível que um mesmo texto, seja ele verbal ou não verbal, apresente diferentes gestos de leitura, conforme afirma Orlandi (2012):

> Em nossa perspectiva, qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória). (ORLANDI, 2012, p.14).

Ou seja, é na incompletude, que marca o espaço simbólico da interpretação, que o novo se torna possível, esfacelando o conceito de originalidade, trazendo a noção de que, “na repetição, pelo trabalho entre interpretação e memória, o retorno ao mesmo, falando de outro lugar, em outro momento, pode tornar a prática única” (SCHONS, 2005, p. 140). Compreendemos, assim, que, ao criar condições de produção para que nosso aluno, pela interpretação, ressignifique a figura do super-herói, haverá condições para que ele

também possa colocar em funcionamento gestos de sua autoria, por meio de sua produção textual.

Tomar o conceito de originalidade como critério para que o sujeito se coloque na posição autor, tem contribuído fortemente para que, não só os alunos, mas também os professores, considerem o processo de autoria como algo muito distante. Por isso, trabalhamos com o efeito de novidade que se coloca em movimento pelo trabalho da interpretação. A esse respeito, assevera Hashiguti (2009):

> Questionamos a noção de originalidade porque formular sentidos só é possível no interior do que é formulável, isto é, somos inevitavelmente sujeitos de repetição, já que sem ela, nossos enunciados não fariam sentido, não seriam interpretáveis [...]. Para fazer sentido, é preciso que nossas palavras já tenham sentido. (HASHIGUTI, 2009, p. 23)

Daí a importância de (re)significar os sentidos de autoria que circulam no ambiente escolar e que reverberam na sociedade. Para Lagazzi (2006, p. 85), “a autoria está ligada ao trabalho com a equivocidade da linguagem, concebendo assim, o texto como espaço de autoria.” A autora afirma, ainda, que quando a leitura e a escrita são trabalhadas dicotomizando significado e significante, os alunos são condicionados a repetir o que o “autor quis dizer”, mesmo que com outras palavras, impossibilitando a ascensão à autoria (2006, p. 90).

Pretendemos trabalhar a autoria, trazendo a campo, discussão sobre diferentes materialidades de linguagens, voltadas, não para o acúmulo de informações, mas para o *como* elas significam, no momento sócio-histórico em que o aluno se coloca na posição leitor/autor.

Ao propor o trabalho com a escrita, na produção de uma *Pulp Fiction*, para nós, significa considerar o texto em suas “novas formas de textualidade. Em novos contextos de realização, ou seja, como se diz em análise de discurso, novas condições de produção” (ORLANDI, 2012, p. 15). Ou seja, consideramos, nos processos de produção do discurso, por meio de diferentes formas de linguagem, em três instâncias de igual relevância para a Análise de Discurso:

> 1. Sua constituição, a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo;
> 2. Sua formulação, em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas e

> 3. Sua circulação que se dá em certa conjuntura e segundo certas condições. (ORLANDI, 2012, p. 9)

Nesse viés, consideramos o texto, na sua incompletude e dispersividade que o constitui, o que possibilita que “os sentidos sempre possam ser outros” (FURLAN, 2009, p. 10), por meio do trabalho parafrástico e polissêmico na formulação do discurso que, no texto[15], se materializa. Para melhor esclarecer, citamos Fernandes (2015):

> Além da forma material do texto, estão implicados na produção de sentido do texto os processos de paráfrase e polissemia. A paráfrase é o que permite os dizeres retornarem do eixo interdiscursivo para dar sentido aos novos dizeres, já a polissemia instaura uma ruptura na cadeia parafrástica, provocando deslizes dos sentidos, instaurando novas possibilidades de dizer. (FERNANDES, 2015, p. 108)

Acreditamos que o desenvolvimento deste trabalho possa contribuir para que a história de muitas turmas seja escrita por sujeitos-autores, não por um ato heroico dos professores, mas, porque todos os sujeitos envolvidos encontraram condições de produção para imprimir sua autoria super.

[15] Referimo-nos, aqui, tanto ao texto verbal, quanto ao não verbal.

3 A BATALHA DOS SENTIDOS

Iniciamos o curso de mestrado pelo PROFLETRAS – Cáceres, em 2019, e após um ano, em fevereiro de 2020, passamos pelo processo de qualificação do projeto que, até então, era de caráter interventivo. Contudo, no dia 18 de março, devido à pandemia provocada pelo vírus Sars – Cov-2, as escolas do estado de Mato Grosso fecharam as portas para o atendimento presencial aos alunos, assim como em todo o país. Desta forma, conforme orientação da comissão nacional do PROFLETRAS, foi necessária a alteração de caráter do projeto, de interventivo para a modalidade propositiva, uma vez que consideramos inviável o desenvolvimento do projeto na modalidade remota, por acreditar que muitos alunos ficariam exclusos.

Essa alteração, muito nos impactou. Primeiramente, porque é o perfil do Profletras – Cáceres, MT – trabalhar com projetos interventivos que, de fato, reverberam na prática do professor em sala de aula. Além disso, estávamos ansiosos por isso, pois, desde o início do curso, a turma foi selecionada e preparada para o momento em que o projeto fosse desenvolvido, gerando expectativa em alunos e professora. De maneira que, foi muito difícil desenvolver um olhar propositivo para nosso trabalho.

3.1 A pandemia: um ultimato para a educação?

> A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. [...] a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. (SANTOS, 2020, p. 5)

De fato, a pandemia provocada pela propagação do vírus Sars – Cov-2, causador da doença Covid-19, veio expor muitas feridas, em diversos setores de inúmeros países. Nesta pesquisa, nos ateremos a algumas questões envolvendo a educação, no Estado do Mato Grosso.

Assim como no restante do mundo, os primeiros rumores da existência do vírus Sars – Cov-2, se deram em meados de novembro de 2019, a primeira sensação era a de que estávamos distantes de sermos atingidos. Até recebermos o primeiro decreto emitido pela Secretaria de Educação do Estado (Seduc), sobre

o fechamento das escolas pelo período de quinze dias. Período este, que se estendeu por meses.

Em meio a tudo isso, governantes, secretários, diretores, professores e pais se viram em uma situação dominada pelo sentimento de insegurança e impotência. Para algumas famílias, a ameaça a saúde não era a única preocupação, o desemprego e a fome passaram a ser problemas com os quais lidar, também. Alguns países enfrentaram a situação de maneira mais eficaz, outros, como no Brasil, a pandemia serviu de palco para que se deflagrasse, também, uma crise política e econômica.

No período que se deu, do mês de março até final de julho, muito se questionava em relação ao que fazer para amenizar as perdas, no que se referia à suspensão das aulas. Entre tantos orientativos e decretos – muitos deles se contradizendo, por vezes, o que dificultava ainda mais as ações nas escolas –, retornamos às aulas na modalidade remota, no mês de agosto. Esta era a única solução para o momento, que veio expor as chagas provocadas pela desigualdade social, econômica e digital, na qual, já nos encontrávamos no período pré-pandemia. Neste processo, muitos alunos ficaram à margem, pois, mesmo com a opção de estudarem via material apostilado, acabavam por não terem contato nenhum com a escola; outros, sem as explicações do conteúdo, sem o apoio da família, desistiram dos estudos, aumentando consideravelmente o índice de evasão.

Inicialmente, o material a ser trabalhado com os alunos era produzido pela própria secretaria de educação, passando, depois, a cargo dos professores de cada unidade escolar. Além disso, entre as decisões deferidas pela Seduc - MT, foram tomadas medidas para suprir a carga horária referente aos meses em que as aulas foram suspensas, acrescentando atividades complementares. Este, e tantos outros fatores, acarretaram no esgotamento entre profissionais, alunos e responsáveis. Alunos com alto nível de rendimento, declararam não conseguir se adaptar ao modo remoto, ou apostilado; outros, não tinham em casa um ambiente propício para estudar; falta de acesso à internet ou à aparelhos capazes de suportar as aulas *online*; alguns pais/responsáveis, ainda em nível de analfabetismo, não tinham nem mesmo condições de orientar os alunos, além de tantas outras situações que foram surgindo, ao longo do caminho.

Dessa forma, escancarou-se que a questão da exclusão, na escola, vai muito além das necessidades envolvendo alunos com deficiência, ao passarmos a lidar com tantas outras modalidades de exclusão, que, como Santos (2020) afirma, não são novidades, sempre existiram, porém, eram ignoradas.

Neste processo, percebemos situações que poderiam trazer consequências em relação ao trabalho com leitura e escrita, pois, com o mundo sendo lançado subitamente ao espaço virtual – aulas, cursos, reuniões de família, de trabalho –, agilizar os atendimentos se tornou algo indispensável. Em contradição à ideia de isolamento, a sensação era a de que a vida havia ganhado uma velocidade extra. Um questionamento tomou forma, para nós: como trabalhar escrita e leitura com uma geração que agora ouve áudios em velocidade 2x?[16] Como atender este aluno, totalmente imerso no mundo digital, ao mesmo tempo em que outros, nem mesmo celular, têm em casa?

Na outra ponta, professores que nem tinham contas em aplicativos, como o *WhatsApp*, se viram, da noite para o dia, diante da necessidade de dominar diferentes plataformas, fazer *lives*, gravar vídeos, *podcasts*, além de utilizar outras ferramentas. Tudo isso, para trabalhar com uma geração que, em grande parte, já dominava este ambiente. Enfim, nós, professores do século XX, nos vimos tentando trabalhar com alunos do século XXI. Professores, que até então, diziam para seus alunos “é proibido usar o celular”, agora repetiam “vamos precisar do celular para a aula”, e por diversas vezes, pediam, quase implorando, nas aulas *online*: “por favor liguem suas câmeras”, “tem alguém aí?”, e o silenciamento que, por tantos anos, impomos aos nossos alunos, agora, eles nos devolviam.

Vimos erguer-se, diante de nós, um muro virtual separando quem tinha acesso e quem não tinha acesso ao digital. E, para aqueles que se viam do lado desconectado, acirrava-se, ainda mais, a batalha cruel contra os vilões do desemprego, da crise política e econômica, do abandono, da fome, o real da exclusão.

Com as aulas on-line, muitas questões, antes bem guardadas sob os tapetes carcomidos do sistema, vieram à tona. Um sistema que, apesar dos

[16] Nesse caso, nos referimos à função disponibilizada pelo aplicativo WhatsApp, que possibilita ao usuário ouvir áudios em velocidade até duas vezes mais rápida, ou seja, em modo acelerado, a fim de poupar tempo.

documentos oficiais incluírem o ensino digital, se viu em décadas de atraso. Escolas sem estrutura, seja profissional e/ou material, famílias sem estrutura econômica e social para dar apoio aos filhos, para que pudessem seguir seus estudos em ensino remoto. Um país sem estrutura política, para enfrentar uma situação de pandemia, com seriedade, inteligência e ações efetivas.

Em suma, os acontecimentos que se deram no meio educacional e fora dele, em decorrência da pandemia, merecem estudos e análises futuras. A partir de meados de 2021 e início de 2022, após a vacinação de boa parte da população, a sensação era a de que estávamos, novamente, no controle, iludidos pela suposta volta do “normal”, entretanto, faz-se necessário compreender que,

> nos últimos quarenta anos vivemos em quarentena, na quarentena política, cultural e ideológica de um capitalismo fechado sobre si próprio e a das discriminações raciais e sexuais sem as quais ele não pode subsistir. A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias. (SANTOS, 2020, p. 32)

Acreditamos que a pandemia colocou questões importantes a serem refletidas, em relação à educação no país, pois, se o sentido de *voltar ao normal* significa voltar ao que antes éramos, ao que antes fazíamos, isso significa colocar, novamente, a educação em quarentena, por décadas à frente.

3.2 Conhecendo nossa liga

A turma para a qual pensamos o projeto, o 8º ano D, contava com 22 alunos, entre eles, alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem, inclusive, um deles, ainda em fase de alfabetização, e outro, com deficiência física e intelectual. A diversidade presente nesse grupo de alunos e a dificuldade com que, nós, professores, lidávamos para desenvolver atividades que atingissem tantas especificidades, nos chamou a atenção, nos levando a decidir por esta turma, para desenvolver nosso trabalho.

Uma turma regular, em que há alunos com deficiência, é desafiador para nós, professores. Inicialmente, nos sentimos tentados a dizer que nada poderemos fazer, pois não recebemos formação específica para tal. Entretanto, não haverá formação que contemple todas as diversidades de uma turma, logo, vemos como quesito inicial, para conseguir trabalhar com um aluno com deficiência, ou dificuldade em aprendizagem, a capacidade se importar. Se importar com o aprendizado deste aluno, da relação da turma com ele, e dele com a turma. Tentar compreender quais os sentidos que a presença deste aluno, em uma sala regular, representa para ele, para os demais colegas e para os professores. E, nessa busca, munir-se de bases teóricas que possam dar sustentação às ações em sala, porém, sem ignorar as especificidades da turma.

Os alunos desta turma já estavam juntos desde as séries iniciais, e a presença de um aluno com deficiência era vista como algo natural, contribuindo para o aprendizado da turma. Trabalhei com eles durante todo o ano de 2019, e até o mês de março de 2020, presencialmente, quando passamos para a modalidade remota de ensino, devido à pandemia. Percebia, entre os alunos, um espírito de cooperação e preocupação com o bem-estar do colega. Buscando envolver toda a turma, eu, geralmente, fazia o movimento contrário, ao pensar nas atividades: me perguntava como envolver a turma nas atividades do aluno com deficiência; muitas vezes, o objetivo era alcançado, outras vezes, não ocorria como o esperado, mas, o interessante é que, para a turma, o importante era que me vissem tentar, de modo que sempre perguntavam o que eu havia preparado para o colega ou, se a próxima atividade seria individual ou se todos fariam juntos.

Dessa forma, apesar da dificuldade em conciliar trabalho e estudos, pois não me afastei durante a qualificação, estar em sala de aula, muito contribuiu para o delineamento do projeto de intervenção. O contato com os alunos, concomitante à imersão na teoria, me permitiu vivenciar o funcionamento da junção entre teoria e prática, em sala de aula, aguçando minha percepção aos sentidos que, ali, circulavam.

Sendo assim, mesmo não tendo desenvolvido as atividades do projeto de intervenção com esta turma, já havíamos trilhado um caminho, juntos. Entre tantos momentos compartilhados, considero relevante expor um deles, em especial, que se deu com o desenvolvimento de determinada atividade.

No ano de 2019, uma das professoras de artes da escola desenvolveu uma atividade com seus alunos do Ensino Médio do período contrário (matutino), em que cada um produziu uma tela, que, posteriormente, foi exposta nos murais da escola. Eu estava trabalhando leitura de textos verbais e não verbais com os alunos do 8º ano D, e, em um dado momento, propus que fizéssemos a leitura destas telas produzidas. Eles apreciaram as obras dos colegas durante o tempo que julgaram necessário; depois, expuseram suas impressões uns para os outros, e produziram textos escritos sobre os sentimentos que, a tela eleita como preferida, lhes causou. Os textos tiveram tamanha profundidade, que emocionaram a professora de artes e os alunos-autores das telas. Foi notório o efeito de novidade que esta atividade trouxe à turma, provocando deslizamentos nos sentidos sobre a noção de texto, "então, antes de você escrever a palavra, professora, aquilo já existia em algum lugar [...]" – me disse, depois, uma aluna –, que imediatamente nos fez lembrar do que Orlandi (1995a) afirma sobre o dito e o não dito: "antes de ser palavra, já foi silêncio um dia" (ORLANDI, 1995a, p. 38).

Nesta mesma atividade, colocamos nosso aluno B[17] diante das telas, para que ele escolhesse a que mais gostasse – para ficar de pé, ele precisa ser sustentado por alguém e assim o fizemos. Para nossa surpresa, ele ficou contemplando, por muito tempo, uma obra que trazia a imagem de um menino correndo e soltando pipa. Ficou ali por um longo período de tempo, sorria e olhava, parecia que se sentia, ele próprio, correndo naquele campo. Por meio deste trabalho, e já em contato com as noções de leitura e escrita da AD, entendemos que este texto – A tela – produziu sentidos para este aluno, por meio de sua interpretação, o texto ganhou vida, sons, pôs a língua em funcionamento. Como afirma Fernandes (2015),

> a prática de leitura do livro de imagens pode ser uma alternativa pedagógica para a promoção da autoria já no processo de leitura. Essa postura teórica incita que a leitura seja considerada um processo polissêmico de construção, e não apenas de reprodução, dos sentidos. (FERNANDES, 2015, p.100)

Os efeitos produzidos na turma do 8º ano D, ao trabalhar essa atividade, me chamou a atenção, a ponto de buscar compreender o porquê de termos tanto receio de trabalhar as diferentes linguagens em funcionamento, em tão diversas

[17] No início deste trabalho, definimos assim identificar o nosso aluno com deficiência.

manifestações de arte, e estendemos este questionamento ao cinema e às HQs. Pesou-me, ainda mais, pensar o quanto temos perdido por ignorar outras formas de linguagem. A Análise do Discurso considera a linguagem e o texto no seu aspecto simbólico e, ao mesmo tempo, material, o que significa podermos ultrapassar as amarras do sistema linguístico e incorporar a exterioridade, bem como considerar outras materialidades significantes, como a imagem. (FERNANDES, 2015).

Não se trata, contudo, de pormenorizar os estudos metalinguísticos, mas trabalhar com o intuito de não excluir do espaço de leitura escolar, as diferentes formas de linguagem, com as quais o aluno convive, dando espaço a interpretações outras, além das que já estão institucionalizadas. Para Orlandi (2001):

> O problema da metalinguagem se funda no tratamento do referente, isto é, o conhecimento do fato fica subsumido, no DP, pelo conhecimento de uma certa metalinguagem: fixam-se as definições e excluem os fatos. [...] as definições são rígidas [...] encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas. (ORLANDI, 2001a, p. 30).

Considerar a língua em funcionamento e sua opacidade permite visualizar, no campo escolar, território propício para que se criem condições de produção e ocorram deslizamentos de sentidos. Assim, o trabalho com a leitura e a escrita não se limita a estruturas enrijecidas.

A partir deste momento, definimos que nosso caminho seria traçado em torno do objetivo de trabalhar leitura e escrita de textos verbais e não verbais. Contudo, ainda não havíamos definido a maneira como isto se daria. Passamos, então, a buscar desenvolver um olhar mais analítico, em relação ao contexto em que a nossa turma se encontrava, a escola e a relação entre alunos, alunos/professores e professores/alunos. Conhecer a turma, suas dificuldades, sua relação com a língua e, até mesmo, suas preferências e inclinações – como músicas, filmes, séries –, buscando elaborar uma ação interventiva que contemplasse as diferenças presentes na turma. A esse respeito, Moran (2018) afirma:

> A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de

> realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores. (MORAN, 2018, p. 43)

Diante disto, reafirmamos: lançar o olhar e dar ouvidos aos alunos foi o que nos mostrou os caminhos a trilhar. Sabemos que, quando nos debruçamos sobre nossos planejamentos, somos levados à nos preocupar com os conteúdos a serem ministrados, e com o tempo que temos para inserir todo o currículo exigido na carga horária da disciplina, etc. Contudo, acreditamos que iniciar por meio da escuta aos alunos, além de enriquecedor, agrega maior sentido às nossas práticas. Saber o que eles já sabem sobre determinado assunto, o que pensam sobre ele, suas preferências e angústias, não é perder tempo, mas otimizá-lo, e trazer melhorarias para o aprendizado, além de possibilitar que o aluno ocupe uma posição/sujeito ativa em todo esse processo.

Considerando o que Bolognini (2007, p. 10) afirma, ao se referir à escola como “espaço político, espaço de confronto entre professores, alunos, suas necessidades, o conhecimento e a própria escola: conflito entre diferentes posições-sujeito”, acreditamos que abrir espaço para a participação efetiva dos alunos é trazer para o chão da escola condições de produção para a desestabilização dos discursos, ali, presentes, possibilitando a circulação de sentidos outros.

Sendo assim, ao entrar em contato com a Análise de Discurso, encontramos a sustentação necessária para trabalhar leitura, não como codificação, mas buscando abordar o texto como algo incompleto, em constante construção; a interpretação como meio de produção de outros sentidos; e o discurso como efeito de sentidos entre interlocutores. Ao se referir à AD, Orlandi (2015a), afirma que a Análise de Discurso,

> visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2015a, p. 24)

Essa compreensão de língua em movimento nos dá o suporte necessário para trabalharmos em turmas tão heterogêneas quanto as de inclusão. Uma vez que, discursivamente, compreendemos, também, que o fato de que, o sujeito envolvido no processo, não escrever ou ler dentro dos padrões canonizados pelo sistema, não significa que ele nada escreve ou nada lê, pois, na relação do sujeito com a língua, produz-se sentidos, estabiliza-se e rompe-se discursos, uma vez que, como afirma Orlandi (2012, p. 9), "é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)". Essa concepção de língua, desestabiliza o discurso de que, aquele que não codifica não lê, não escreve e não interpreta. Dessa forma, conceber a língua como um corpo vivo que se movimenta e compreender a produção textual e a leitura, considerando textos verbais e não verbais, apresentaram-se como primeiros desafios e, ao mesmo tempo, foi o que precisávamos para desenvolver um trabalho que considerasse a leitura e a escrita de alunos com deficiência, em sala de aula.

Filiando-nos a AD, propomos pensar o não verbal como resultado final de um modo de produção de sentidos, que significa, sem que necessite da presença do verbal (NECKEL, 2004). Ou seja, o texto não verbal não completa o verbal, e vice e versa, não necessita de traduções verbais para que seja compreendido. A leitura e produção do não verbal põe em circulação sentidos, estabiliza, desestabiliza e, quando juntos, verbal e não verbal se imbricam e, é o entremeio deste imbricamento, o objeto desta análise em nossa dissertação.

Proporcionar condições de produção para desenvolvimento de autoria, em sala de aula, implica considerar a diversidade que, ali, se encontra. Sendo assim, quanto mais diversa a turma, mais diversa deverá ser a abordagem.

Esse trabalho foi desenvolvido sob os moldes de um projeto de intervenção, conforme proposto pelas metodologias ativas, ou seja, buscando trabalhar em ambientes diferentes, com troca de conhecimentos entre os alunos e o professor, abordando o assunto de maneiras variadas. Conforme afirma Moran (2018):

> A combinação de tantos ambientes e possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes, desenhar processos, projetos e descobertas, construir soluções e produtos e mudar valores, atitudes e mentalidades. (MORAN, 2018, p. 46)

Buscando criar possiblidades de leitura e escrita em sala de aula, estruturamos nosso trabalho por etapas, e em cada uma delas haverá uma sequência de atividades a serem realizadas. Estimamos que o tempo necessário para o desenvolvimento de todo o projeto seria, em torno de três meses, podendo variar de acordo com as especificidades de cada turma. As atividades aqui apresentadas compõem um caderno de atividades direcionado ao público docente, que acompanha este trabalho, como apêndice, atendendo às exigências do PROFLETRAS – em se tratando de trabalho propositivo.

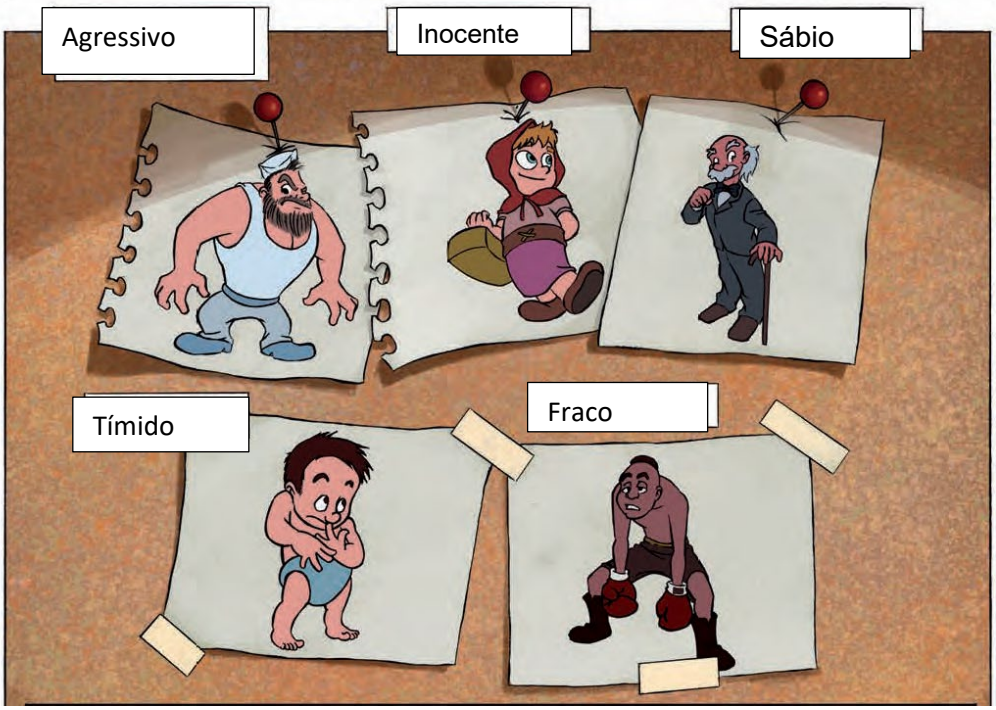
Como dito, no capítulo anterior, o tema abordado será "O super-herói", por ter sido, este assunto, suscitado por um dos alunos da turma com a qual iríamos trabalhar. Observamos ainda, o quão presente o super-herói está na vida dos nossos alunos e na sociedade em geral, através de HQs, livros, filmes, séries, desenhos animados, nas mídias em geral; nos cadernos, nas roupas e objetos que nossos alunos portam.

Acreditamos na força desses objetos simbólicos**,** pois, assim se constituem na relação do sujeito com as materialidades que trazem, os super-heróis. O sujeito, em sua incompletude, pelo movimento da língua, significa e ressignifica esses personagens, possibilitando outras leituras, dando, assim, espaço para a circulação de sentidos outros, abrindo espaço para a desestabilização de formatos rígidos, pré-estabelecidos. Em outras palavras, "esses objetos simbólicos estão na dimensão do discurso, o que significa que o trabalho do simbólico é sempre determinado pelas condições de produção do discurso e se faz, enquanto produção de efeitos de sentido entre locutores" (BOLOGNINI, 2007, p. 4). Ou seja, é na relação do sujeito com o objeto simbólico que os sentidos se formam, significam e circulam.

3.3 Personagens

Tradicionalmente, nas histórias em quadrinhos, a aparência dos personagens está intimamente ligada às suas emoções e características psicológicas. Observe a proposta para a construção de personagens, apresentada pelo material a seguir.

Figura 12: Construindo os personagens



Fonte: HQ – Guia -RJ, p. 29.

Observamos, nesta proposta, que há um fechamento para os sentidos, não permitindo outras leituras, no que se refere às características dos personagens; além de contribuir para a sedimentação de discursos deterministas, como “toda pessoa magra e baixa é fraca”, logo, “altura e músculos são sinônimos de força”, criando estereótipos e/ou reforçando os que já existem.

Sendo assim, defendemos que é possível, e necessário, criar condições de produção para que nossos alunos possam romper com esses arquétipos. É o que propomos aqui: conhecer o funcionamento da produção dos personagens e, a partir de então, provocar deslizes, possibilitando, por exemplo, que um personagem aparentemente frágil e indefeso possa ser, justamente, aquele que toma a frente nas decisões e muda o rumo de sua própria história e, consequentemente, da sociedade da qual faz parte.

Para iniciar as produções dos personagens, uma técnica que muito ajuda, é o uso de figuras geométricas para definir massa, volume e as áreas que se pretende chamar a atenção, no personagem. Permitindo que os alunos façam seus próprios traços, utilizem diferentes materiais e recursos, ocasionará diversificados gestos de leitura e de autoria.

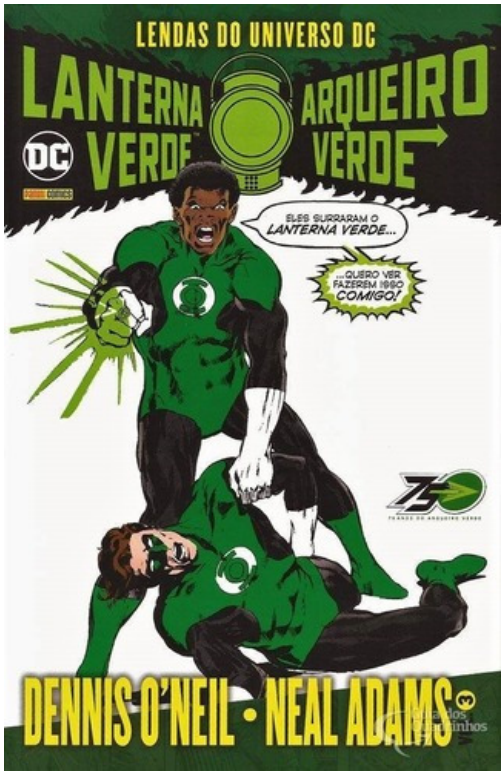
É importante ressaltar que, para a AD, a autoria não está presente somente nas formulações textuais, sejam elas verbais ou não verbais, a autoria também se dá no processo de leitura, em que, ao ler, o leitor toma a posição de sujeito-autor, interpretando e dando sentidos possíveis àquele texto. No caso das HQs, como afirma Oliveira, “o leitor participa da narrativa quadrinista, completando o vácuo entre um quadro e outro” (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

3.4 Super-heróis: outras possibilidades

A temática super-heróis está repleta de possibilidades a serem abordadas. Interessante ressaltar que muitos destes personagens são conhecidos somente por meio das adaptações cinematográficas, e ao passar por este processo de adaptação, muitos deles perdem algumas características do personagem original (das HQs), de acordo com os interesses das produtoras em relação ao público que pretendem a atingir.

A HQ Lanterna Verde e Arqueiro Verde, por exemplo, tratam de assuntos como fanatismo religioso, racismo e faz duras críticas a regimes políticos totalitários, questões que seriam muito polemizadas se tratadas em um filme, e quando ocorrem as adaptações para o cinema, são silenciadas. Ou seja, cinema e HQs de superaventura, embora estejam ligadas, são duas materialidades que se distinguem, não só pelo processo de constituição, como também, pelo público para o qual são direcionadas, bem como os discursos que se pretende fazer circular.

Figura 13: HQ Lanterna Verde & Arqueiro Verde



Fonte: encurtador.com.br/ahzB1.

Outro exemplo é a figura do Magneto, judeu sobrevivente de um campo de concentração, o que veio à tona nos cinemas, na versão *X-MAN – primeira classe*, produzido pela FOX, em 2011. O personagem teve sua mãe assassinada em um campo de concentração, e é uma amostra das situações que temos observado – e que nos instiga pesquisas futuras –, o fascínio e as discussões que os vilões vêm suscitando na sociedade atual.

Figura 14: Magneto (Vilão dos *X-Men*)

Fonte: encurtador.com.br/aALPS.

Magneto acredita que os mutantes são o futuro da humanidade, uma espécie mais evoluída em relação aos outros humanos, que por sua vez, por ignorância, não serão capazes de compreender tais mutações, por isso, ele propõe que os mutantes se unam para se defenderem. Por outro lado, da parte dos super-heróis, temos Charles Xavier, que acredita que tal evolução coloca os mutantes em posição de protetores da humanidade, pois foram agraciados com dons especiais e que a convivência entre mutantes e humanos é possível.

Os personagens da série X-Men permitem abordar as diferenças em todos os sentidos, pois são apresentados com gêneros, raças, nacionalidades e características diversas, além de discutirem, muito fortemente, o respeito e a convivência com o diferente, o que podemos perceber no personagem Wiz Kid.

Figura 15: *X-Men – Wiz Kid*

Fonte: encurtador.com.br/jAJYZ.

Este personagem, por exemplo, não aparece nas adaptações fílmicas que trazem os X-Men, está presente em HQs como a que segue abaixo, com o título *Espada, a organização espacial que protege a Terra de questões cósmicas*.

Figura 16*: X-Men* (Espada, a organização espacial que protege a Terra de questões cósmicas)

Fonte: encurtador.com.br/jAJYZ.

Ema suma, em X-Men, temos também condições para discussão sobre outros temas envolvendo direitos civis. Pantera Negra, por sua vez, também trata de questões culturais e direito sucessório, além de focar no preconceito racial.

Já *Star Trek*, discute sobre igualdade entre todos os gêneros, raças e sexualidades. Já, em meados dos anos 60, a série adotava uma postura pró-escolha, defendendo o direito de escolha das mulheres, por exemplo. Um de seus temas mais claros é a aceitação de diferentes culturas e aparências, e o trabalho em conjunto pela paz. Também é anticapitalista e pró-vegana.

Figura 17: *Star Trek*

Fonte: encurtador.com.br/qtwx0.

Superman e *Supergirl* (e vários outros super-heróis) falam sobre a condição de imigrantes, pois eles se veem nesta posição. O posicionamento desses quadrinhos é pró-imigração, pró-igualdade e aceitação. Além disso, podemos citar, ainda, o personagem *Deadpool*, que discute pansexualidade, e a conhecida *Mulher Maravilha*, que surgiu em meio a um trisal, protagonizado pelo doutor em psicologia por Harvard, roteirista e desenhista Willian Marston, a advogada e também doutora Elizabeth Holloway e a psicóloga Olive Byrne. Marston declarou, a respeito da personagem, que até hoje é símbolo de luta pelos direitos femininos:

> [...] a única esperança para a civilização é a maior liberdade, desenvolvimento e igualdade das mulheres em todos os campos da atividade humana...Francamente, a Mulher Maravilha é propaganda psicológica para o novo tipo de mulher que deve, a meu ver, governar o mundo. (LEPORE, 2014, p. 1)

3.5 Raios desestabilizadores: propondo as atividades

3.5.1 Atividade 1: O projeto e a escola

Antes de expormos e analisarmos nossas atividades, esclarecemos que, durante este percurso, nos referiremos ao aluno com deficiência como aluno B, devido ao caráter propositivo do nosso trabalho.

Nossa proposta está organizada em três etapas, sendo, a primeira referente à apresentação do projeto à escola, responsáveis e escola. Na primeira atividade, apresentamos aos nossos pares a proposta que trouxemos, com o objetivo de levar

ao conhecimento da escola o projeto que seria desenvolvido com uma turma, a linha teórica a que estava filiado e o conceito de língua que seria trabalhado.

Essa atividade foi realizada, já, durante a semana pedagógica, que aconteceu na nossa escola, no período entre os dias 04 e 08 de fevereiro de 2019, que antecedeu à pandemia. Consideramos esta ação importante para iniciar qualquer projeto em uma escola, seja com objetivo de pesquisa para mestrado, doutorado ou outro.

No nosso caso, apresentamos a proposta para a escola por meio de *slides* e ação expositiva, em um momento que nos foi reservado, durante a semana pedagógica. Muitos colegas apresentaram interesse pelo projeto, algo que não nos surpreendeu, pois é cultural da nossa escola a realização de projetos interdisciplinares, logo, já havíamos trabalhado com colegas de áreas como matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, etc. Ao final da apresentação, um colega da equipe de apoio administrativo nos ofereceu alguns exemplares de HQs de superaventura de sua coleção, para que pudéssemos utilizar no projeto, ofereceu-se também para participar, caso fosse necessária sua ajuda, sendo gratificante ver sua identificação com o projeto; outros, ainda, disseram que era uma pena não ser na turma de seus filhos. Enfim, tivemos várias manifestações de aceitação do projeto, por parte de nossos colegas.

Sob a perspectiva de Althusser (1980), a escola é vista como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), importante na manutenção do Estado capitalista, agindo por meio de discursos que dissimulam seu controle, produzindo efeito de verdade absoluta.

Contudo, a escola é, também, espaço político, de confronto e de conflito entre diferentes posições-sujeito (FEDATTO, 2007), é lugar de criar condições de produção para que, nas rupturas, sentidos outros possam ser produzidos, pois, é no trabalho com/na diferença que se promove deslocamentos (FEDATTO, 2007). Conceber a escola dessa forma nos levou a pensar o projeto que desenvolvemos, e levá-lo ao conhecimento da equipe gestora e dos demais colegas. Provocamos, dessa forma, um confronto inicial entre sentidos, questionamentos, adesão ou não ao que se propõe, o que é constitutivo do próprio projeto, considerando que se pretende trazer reflexão, não só à concepção de escola e de ensino, no trabalho

com língua portuguesa, mas em todas as áreas. Tal diálogo permite abertura para ressignificação de todo o espaço escolar e do que se vive, ali.

3.5.2 Atividade 2: O projeto e os responsáveis pela turma

Para conversar sobre a execução do projeto com os responsáveis pelos alunos da turma, inicialmente, pensamos em realizar visitas às famílias dos estudantes. Contudo, por meio da qualificação do projeto, fomos levados a refletir se esta ação seria factível, e ainda, se, diante disso, não estaríamos incumbindo a escola de ações que não lhe devem ser atribuídas. Concluímos que devemos promover o movimento contrário, reforçar aos responsáveis a importância de virem ao encontro da escola, participarem de reuniões e demonstrarem interesse pelo desenvolvimento do aprendizado do estudante.

Sendo assim, objetivando levar ao conhecimento dos responsáveis, o projeto que seria desenvolvido com uma turma, e buscar adesão por parte destes, para uma ação conjunta e contínua entre família e escola, além de obter dados referentes às circunstâncias sócio-históricas, que iriam compor as condições de produção, durante o desenvolvimento do projeto. Pensamos em duas possibilidades: uma reunião geral ou uma breve reunião individual com cada família.

Buscando atender uma das orientações do PPP da nossa escola (DJEC, 2021), em que consta que “o processo de aprendizagem se faz em uma ação conjunta e contínua entre família e escola.” Dessa forma, é, para nosso entendimento, de suma importância, o conhecimento e a participação da família no desenvolvimento de um projeto de intervenção escolar. Essa atividade busca, justamente, este estreitamento entre essas duas instituições, de maneira que haja convergência nas ações que serão propostas na escola e naquelas que serão continuadas em casa, como: leitura dos materiais propostos, escritas dos textos e confecção do produto final. Lembrando que estamos propondo um projeto de intervenção para uma turma regular de inclusão, e nesse caso, um primeiro contato com a família do aluno com deficiência é, ainda mais, indispensável, sendo, as reuniões individuais com as famílias de cada aluno, para nós, a opção mais interessante.

Para tanto, pensamos nas seguintes questões para nortear a reunião:

1- Qual a importância da escola na vida dos seus filhos?
2- Como a família acompanha o desenvolvimento escolar do/a aluno/a?
3- O que o/a aluno/a faz quando não está na escola?
4- O que vocês esperam da escola? Como vocês gostariam que a escola fosse? (Imaginário de escola).
5- Vocês possuem, em casa, computador, internet, livros, celulares...?
6- Quais as expectativas em relação ao desenvolvimento do projeto de intervenção de Língua Portuguesa?
7- Trabalhar dessa forma, contribui com a aprendizagem dos alunos?
8- Vocês possuem livros paradidáticos em casa? Quais?
9- Existe algum super-herói que foi importante na sua infância?
10- Você acha que esse tema poderia ajudar no desenvolvimento do aprendizado de seus filhos?

Vale lembrar que a Análise de Discurso não toma a noção psicológica e empírica de sujeito. Para esta teoria, o sujeito é discursivo, é pensado como posição que deve e pode ocupar, para, assim, dizer o que diz. Esse sujeito é afetado pela língua, pela história e interpelado pela ideologia (ORLANDI, 2015a). O que justifica a importância de conhecermos os sujeitos que farão parte do projeto, e qual o imaginário de escola circula no meio familiar com o qual ele convive, pois, sendo um sujeito discursivo, embora acredite ser a origem do seu dizer, esse sujeito, na verdade, se inscreve em formações discursivas já em circulação, muito antes de sua existência.

3.5.3 Atividade 3: Apresentação do projeto aos alunos

Com o objetivo de apresentar a proposta de intervenção aos alunos, e ouvir sugestões, expectativas, em relação ao desenvolvimento deste trabalho, propomos, para apresentação do projeto aos alunos, o uso de *slides* apresentando o projeto, e algumas imagens de HQs, filmes e seriados referentes ao tema.

É importante que os alunos percebam que eles fizeram parte do processo, que o que eles fazem, dizem e são, dentro da sala de aula, é relevante e contribui

bastante para o processo de aprendizagem – a exemplo de como fizemos, ao considerar o diálogo que tivemos com um de nossos alunos, e que deu origem ao tema do nosso projeto, como explicitado no capítulo 2.

- Professora, a senhora viu o trailer do Vingadores Ultimato? Que absurdo!

- Sim, soube que o Thanos destrói 50 % da vida na terra, né?

- Não professora, o Thor está gordo!

- Então... e o Thanos destrói 50% da vida na terra, não é?

- Pois é professora, e o Thor continuou vivo e gordo!

Diante desta situação, nos colocamos a analisar os sentidos que estavam em circulação, pela interpretação desse aluno diante do filme que apresentou seu super-herói favorito obeso. Por que esse fato, para ele, é mais marcante do que o fato de o vilão dizimar cinquenta por cento da vida humana? Por que um super-herói não poderia, na concepção dele, ser obeso? Será que este discurso parte de fato deste aluno? Não estaria ele repetindo um discurso já cristalizado na sociedade? Qual o lugar que esses personagens ocupam e porque estão presentes ao longo da história da humanidade, desde os tempos mais remotos?

A partir dos questionamentos que surgiram, vimos uma oportunidade de trabalhar o diferente, o não padrão, a diversidade, tendo como temática as narrativas de superaventura, partindo do filme indicado pelo aluno. Para orientar nossa conversa com a turma, sobre o projeto proposto, além de retomar esta conversa com os alunos, também organizamos as seguintes questões:

1- Na opinião de vocês, por que a imagem do Thor foi tão marcante?

2- Como ele está sendo representado? Como ele deveria ser, na opinião de vocês?

3- E se ele aparecesse cadeirante, cego, surdo, se fosse negro, índio...?

Orlandi (2015b) afirma que, “a mínima dessemelhança parece chocante no seio da uniformidade geral; seu aspecto torna-se cada vez mais insuportável à medida que a uniformidade se vai tornando completa” (ORLANDI, 2015b, p.193). Vemos aqui, mais uma vez o imbricamento do discurso sobre o super-herói e a imagem de seu corpo em funcionamento. Contudo, um super-herói que, com seu corpo, afronta os padrões sedimentados, não seria tão poderoso quanto qualquer outro?

Com base nessa leitura, estendemos nossos questionamentos a: que lugar ocupa, na escola, o corpo do obeso, do deficiente, do negro, do índio, da mulher, etc.? Que sentidos, esse corpo, traz e que sentidos lhes são atribuídos? Ou, ainda, que sentidos não lhes são permitidos? Esses corpos falam e, no silêncio, falam o que não é e não pode ser dito em determinadas condições de produção.

Seguindo nossa roda de conversa, perguntamos, ainda:

4- Vocês imaginaram que essa conversa poderia resultar em um projeto?

5- Na opinião de vocês, por que os super-heróis estão até hoje presentes na nossa vida, por meio de filmes, desenhos, objetos...?

Sugerimos trabalhar a noção de herói, desde suas primeiras aparições, nas mitologias dos povos, e inserir, na metodologia, *slides*, vídeos, termos e costumes que existem até hoje na sociedade, por influência desses heróis.

6- O que vocês esperam vivenciar com esse projeto?

É importante apresentar aos alunos os objetivos do projeto**,** o cronograma e um exemplo do que seria o produto final, nesse caso, uma *Pulp-fiction*.

7- Qual a opinião de vocês sobre o projeto que foi apresentado?

8- Vocês teriam alguma sugestão a acrescentar?

Nesse momento, é importante permitir que os alunos se expressem, o que poderá gerar um momento muito rico, em que outras possibilidades poderão surgir, outras ideias, dando ao projeto as características próprias da turma.

3.5.4 Atividade 4: *EU TENHO O PODER*

Acreditamos que esta atividade tomaria o tempo de 6 aulas, e com ela pretendemos trabalhar a noção de texto verbal e não verbal, além de desenvolver a noção de leitura e escrita, partindo do olhar do aluno com deficiência e envolvendo toda a turma. Outro aspecto a ser abordado é a possibilidade de refletir sobre responsabilidade e poder.

No filme *Vingadores Ultimato,* referenciado pelo nosso aluno, o grande vilão, Thanus, se vê como responsável por manter o equilíbrio nos planetas do universo. De maneira que, quando determinado planeta se vê no limite populacional, a fim de evitar a fome e total destruição da espécie, ele – Thanus – dizima cinquenta por cento dos habitantes, deixando o restante para dar continuidade a vida naquele

lugar. Tal processo se dá de maneira aleatória, não havendo distinção entre condições sociais ou econômicas, e, no filme, é a vez da Terra. Para realizar o feito, Thanus necessita reunir as seis joias do infinito em uma manopla. Cada pedra representa um aspecto diferente do universo: espaço, mente, realidade, poder, alma e tempo; aquele que possuir as seis joias, torna-se onisciente e onipotente.

Sendo assim, apresentamos como sugestão, para iniciar o projeto, uma atividade que, por meio da leitura, a partir da manopla e daquilo que ela pode significar, incitar uma reflexão sobre os sentidos que estão em movimento nessa materialidade. Convidamos a refletir sobre o questionamento: o que somos capazes de fazer para adquirir poder, e ao possuí-lo, o que faríamos? Como vemos o outro, e como nos vemos quando detemos o poder?

Antes de apresentarmos as atividades, consideramos importante ressaltar que trabalhar a leitura pelo viés da AD implica considerar o texto em diferentes materialidades significantes e a relação dessas materialidades com sua exterioridade, pois, como afirma Orlandi (1996b):

> Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. A matéria significante - e/ou sua percepção – afeta o gesto de interpretação, dá uma forma a ele [...]. (ORLANDI, 1996b, p. 12)

Este conceito fundamenta nossa proposta de trabalhar a leitura com uma turma regular de inclusão, a partir de como se constitui o gesto de leitura de um aluno com deficiência. Nesse caso, pensamos no aluno B, que, devido à deficiência física e intelectual, tem a fala, o andar e a coordenação motora comprometidos. Pensamos que o trabalho com diversas materialidades permitiria a ressignificação dos sentidos de texto e escrita para a toda turma, trabalhando o que, de fato, consideramos, diante da afirmação comumente apresentada em propagandas pró-inclusão “inclusão é para todos” – todos precisam se envolver no processo e esse *todos* não se refere somente aos deficientes, mas à toda a sociedade que precisa se incluir em uma realidade em que ser diferente é ser diferente (ORLANDI, 2016), ou seja, incluir não é uniformizar. Segundo Reimers (2020), dizer que a “inclusão só está no papel”, também nos coloca em posição de contribuição para que tal situação se estabilize ou não:

> Leis não se auto implementam; pessoas as implementam. E, na maioria das vezes, as pessoas fazem o que sabem e o que querem fazer. Professores, diretores de escola e pais precisam aprender, aprender profundamente, como apoiar as instituições de ensino para que se tornem inclusivas de fato [...]. (REIMERS, 2020, p. 11)

Por fim, apesar de haver muitas discussões e opiniões contrárias, de familiares e profissionais, a respeito da inclusão, o fato é que o inciso IX do art. 2º do decreto nº 6.094 de 2007, tem como objetivo "garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas." A mesma matéria foi ratificada pela Lei Nº 13.146/2015:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015)

Enquanto escola, não podemos permitir que estes alunos se tornem invisíveis e, dentre tantas carências estruturais e profissionais, há muito o que se fazer para que isto não aconteça. Nesse sentido, propomos iniciar as atividades pela leitura da manopla de Thanus, pois, através de sua confecção – utilizando uma luva de plástico ou de tecido, tampas de garrafas de diferentes tamanhos e massinha –, poderemos desenvolver a noção de texto não verbal envolvendo todos os alunos.

Sugerimos então, fazer a seguinte introdução:

- No filme que vamos assistir nas próximas aulas, *Vingadores Ultimato*, existe um personagem que busca reunir as joias do infinito em uma manopla e, assim, conquistar o poder absoluto. Vamos refletir um pouco sobre isso?

- Observem que o poder está no objeto e não no indivíduo, sendo assim, qualquer pessoa que o possuir, obterá todo esse poder.

A seguir temos uma imagem que apresenta a manopla que citamos:

Figura 18: Manopla de Thanus ou manopla do infinito

Fonte: encurtador.com.br/tCEKS.

Na sequência, apresentamos as seguintes questões, para serem discutidas em formato de debate, com a turma, antes de cada aluno produzir sua manopla:

1- O objeto escolhido para possuir o poder das joias do infinito foi uma manopla. Vocês a substituiriam por outro objeto? Por quê?

2 - Observem que cada pedra tem cor e tamanho diferentes, e representam um importante aspecto que compõe a harmonia do universo: espaço, mente realidade, poder, alma, tempo. O que vocês imaginam que cada pedra é capaz de fazer?

3 - Qual pedra vocês consideram ser a mais importante? Por quê?

4 - Vocês acrescentariam uma outra pedra a manopla? (Nesse caso, na hora de construir a manopla, permiti que os alunos a acrescentem).

Após o debate, propomos a produção da manopla, seguindo o passo a passo abaixo, conforme ilustrações:

Figura 19: Luva de pedreiro de borracha e tesoura sem ponta

Fonte: Arquivo da autora.

A - A base para a luva pode ser feita com luvas utilizadas em construções ou outras mais simples, de borracha.

Figura 20: Confecção da manopla-1

Pintar a luva com tinta guache.

Figura 21: Confecção da manopla-2

Após estar seca, com pincel fazer os desenhos da luva.

Fonte: Arquivo da autora.

B - Após deixar a luva no tamanho desejado, pode-se pintá-la e, com uma caneta, pincel ou canetinha, fazer os desenhos; utilizar tampinhas de garrafa e pintar com tinta guache, para fazer os encaixes das pedras.

Figura 22: Confecção da manopla-3

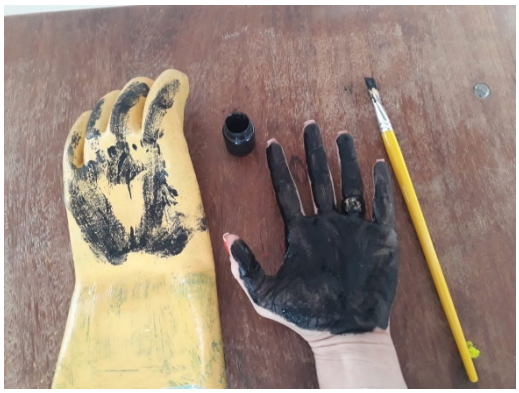


Figura 23: Confecção da manopla-4

Fonte: arquivo da autora.

C - No caso do aluno B, sugerimos imprimir o desenho de sua mão na manopla, e utilizar tampinhas de diferentes tamanhos, para que se possa trabalhar a noção de espaço, tamanho e coordenação.

Figura 24: Confecção da manopla-5

Fonte: Arquivo da autora.

D - Com cola quente, colar as tampinhas na luva.

Figura 25: Confecção da manopla-6

Figura 26: Confecção da manopla-7

Fonte: Arquivo da autora.

E - Com massinha de modelar, fazer com que as pedras se encaixem na manopla.

Neste momento, consideramos importante permitir que os alunos fizessem os detalhes conforme suas preferências, buscando trabalhar, também, nesse processo, a autoria, pois concebemos a produção da manopla como uma produção de texto não verbal, uma vez que:

> para a AD, as diferentes formas de linguagem são compostas por objetos simbólicos, que seriam, por exemplo, os fonemas, as notas musicais, as cores, os traços, os gestos. Esses objetos simbólicos, em conjunto, formam a língua, as músicas, as pinturas, os desenhos, os movimentos do corpo. Ou seja, eles constituem as diversas formas de linguagem [...]. (BOLOGNINI; LAGAZZI, 2009, p. 3)

Sendo assim, durante a confecção da manopla, pôde-se trabalhar diversos materiais com todos os alunos, e para cada um deles, no trabalho com a leitura do não verbal, sentidos outros foram produzidos, colocando em funcionamento a noção discursiva de texto que ultrapassa os limites da codificação, e, por meio da interpretação, atribuir ao texto produzido, cheiros, sensações táteis, cores... em suma, materialidades.

Queremos destacar, então, que trabalhar a leitura, considerando as dificuldades do aluno com deficiência, proporcionará a toda turma uma experiência

sinestésica da leitura. Conforme nos apresenta Orlandi (1996b), não há indiferença dos sentidos em relação à matéria significante, e sua percepção pode afetar os gestos de leitura, ou seja, os objetos simbólicos não possuem sentido próprio (BOLOGNINI, 2009), e a relação do sujeito com estes objetos simbólicos é constitutiva.

Na segunda parte do debate, com a manopla pronta, as questões a seguir seriam discutidas com a turma e, posteriormente, os registros seriam feitos no caderno:

1 - O que você faria se tivesse tanto poder em suas mãos?

Antes de dar continuidade, daríamos aos alunos, tempo suficiente para escrever a resposta do caderno; em seguida, cada um faria a leitura apresentando seu posicionamento para os colegas.

Com base nas respostas dos alunos acrescentaríamos as seguintes questões, ao debate:

2 - Para você, o que é poder?

3 - Quando tenho poder penso primeiro em mim ou no outro?

4 - “Com grandes poderes também recebemos grandes responsabilidades.” Esta frase aparece em alguns filmes de super-heróis. Que grandes responsabilidades seriam essas? Você concorda?

Em relação ao aluno B, prosseguiríamos as atividades, desenvolvendo as habilidades cognitivas com o uso de esferas formadas pelas massinhas, para serem encaixadas na manopla com tamanhos, texturas, pesos e cores diferentes. A cada bola que ele pegasse, explicaríamos o que a torna diferente das outras, trabalhando a leitura do aluno com o significante manopla.

Com essa atividade, cria-se uma expectativa para os alunos assistirem ao filme, e acreditamos que, mesmo aqueles que já tivessem visto, fariam uma outra leitura dessa materialidade.

Portanto, são muitas as possibilidades para que, a partir do tema superaventura, possamos trazer para a sala de aula debates sobre assuntos atuais. Trabalhando, assim como afirma Hashiguti (2009), de maneira a promover mudanças na forma de ler, estabelecendo relações entre o texto e sua exterioridade.

Outro ponto interessante é o uso de materiais reciclados, que, além de diminuir o custo do trabalho, ainda permite mobilizar questões que envolvem os cuidados com o meio ambiente. Também é possível desenvolver essa atividade em parceria com os professores de artes e ciências, o que contemplaria a competência geral de número 6 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> 6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2017, p. 9)

Por fim, mobilizar atividades que contemplem diferentes áreas de conhecimento, possibilita a desestabilização do discurso de fragmentação dos saberes, que ignora a relação entre a diversidade de sentidos que constituem o sujeito.

3.5.5 Atividade 5: Hora de ação

Com o intuito de trabalhar as diferentes materialidades significantes imbricadas na composição fílmica, e propiciar condições para que os alunos possam colocar em movimento a noção de leitura e escrita, criando seus próprios super-heróis ou ressignificando os que já conhecem, propomos, neste momento do projeto, trabalhar o filme *Vingadores Ultimato*. Primeiramente, assistindo ao filme, depois, fazendo uma análise com os alunos.

Em nosso projeto de qualificação, a leitura das HQs precedia a apresentação do filme, porém, por sugestão da Banca, consideramos pertinente partir do conhecimento prévio dos alunos, ou seja, o filme, para, depois, inserirmos o trabalho com as HQs, até então desconhecidas pelos alunos.

Sobre isso, Orlandi (1996b) comenta:

> No que diz respeito às diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico desse aluno, seria interessante que, ao invés de ser uma relação suposta e recusada, ela fosse o ponto de partida, a fonte de hipóteses para assimilar e fazer avançar o processo do aprendiz. (ORLANDI, 1996b, p. 40)

Desta forma, decidimos partir do filme, por fazer parte dos conhecimentos prévios dos alunos e propor uma trajetória que culminasse na produção de HQs que trazem como tema as narrativas de superaventura. Com a alteração da natureza do projeto, de interventiva para propositiva, mantivemos a temática, porém, entendemos que poderia ser modificada conforme a turma alvo, com a qual as atividades seriam desenvolvidas.

No nosso caso, o filme de super-heróis foi a porta de entrada para que chegássemos ao nosso foco principal, que são as HQs de superaventura. Vale ressaltar que, na nossa escola, as histórias em quadrinhos já fazem parte das atividades dos alunos, inclusive como indicativo da BNCC (2017):

> O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BNCC, 2017, p. 75)

Contudo, o formato desse material não é o mesmo que propusemos e, inclusive, o que pretendíamos utilizar como material, nem fazia parte do nosso acervo na biblioteca.

A relação dos filmes e as HQs de superaventura é muito próxima e de extrema relevância para nossos trabalhos, pois, antes das superproduções cinematográficas atuais, era no universo das HQs que os super-heróis circulavam. Percebemos o interesse de nossos alunos por esses exemplares, porém, na biblioteca da nossa escola, contávamos apenas com algumas edições de adaptações de clássicos e Turma da Mônica. A fim de obter essas revistas, decidimos fazer algumas assinaturas e doá-las para a escola.

Entendemos que o trabalho com esses materiais proporcionará, não só alcançar os objetivos apresentados pela BNCC, como também poderemos avançar em relação ao que tal documento nos propõe, trabalhando a linguagem sob a concepção discursiva, na qual compreendemos a língua como opaca – não transparente – e em constante movimento (ORLANDI, 2015a). Este posicionamento nos permite considerar as diversas realidades da língua e o seu funcionamento, tomando a leitura como lugar de significação, dando abertura para

a pluralidade de sentidos, em outras palavras, uma leitura polissêmica (FERNANDES, 2014).

O surgimento das HQs, no Brasil, tem uma estreita relação com as *Pulp Fiction*, podemos dizer que essas revistas são “as avós” das HQs, ou seja, era nas *Pulp Fiction* que as primeiras HQs de superaventura circulavam. O material utilizado era bem inferior às demais publicações da década de trinta. Para tornar o preço das revistas mais acessível ao grande público (CAUSO, 2014). Assim, pensamos, para nosso projeto, como produto final, produzir uma HQ de superaventura inspirada no modelo das *Pulp Fiction*, utilizando material reciclado. Lembrando que, para chegar a esse ponto, percorreríamos um caminho que teria como ponto de partida o filme *Vingadores Ultimato*, indicado pela turma.

O suporte necessário para nosso trajeto, encontramos ao direcionar as pesquisas para o “como” desenvolver as intervenções. Dessa forma, na fundamentação teórica, encontramos o princípio norteador para que, enquanto sujeito/professor, pudéssemos nos colocar na posição de autoria, no fazer docente, e desbravássemos caminhos que nos possibilitassem sair do conteudismo, cujos frutos, quando muito, são atividades desprovidas de reflexão. Em outras palavras, podemos dizer, a partir de Schons (2005), que as práticas conteudistas levam a um resultado que não ultrapassa as exigências do modo de dizer institucionalizado, no qual, coerência é sinônimo de fechamento de sentidos.

Sendo assim, a compreensão de que a materialidade fílmica é como um caldeirão de sentidos em ebulição, em que o imbricamento de diferentes formas de linguagem lhe dá um sabor peculiar e complexo, foi um passo importante para desenvolvermos um trabalho que buscasse possibilidades de diferentes gestos de leitura. Sobre esse processo, Lagazzi (2009) afirma:

> É importante ressaltar que, na Análise de Discurso, os elementos significantes não são considerados tendo como parâmetro o signo, mas a cadeia significante, o que permite ao analista buscá-los sempre em uma relação de movimento, de estabelecimento de relações a_. (LAGAZZI, 2009, p. 67)

E é no movimento de diferentes linguagens, que compõem a materialidade fílmica, que se dá a sua complexidade. Portanto, trabalhar filmes na escola exige do docente planejamento, caso contrário, corremos o risco de cair no gosto amargo do conteudismo escolar que, segundo Orlandi (1995b, p. 99), se dá “pelo hábito de

definir os sentidos pelos seus conteúdos (como evidências), [...] consiste em considerar o conteúdo (suposto) das palavras e não – como deveria ser – o funcionamento do discurso na produção dos sentidos".

Dito isto, foi com o intuito de trazer para a sala de aula condições de produção para a leitura polissêmica, e dar abertura para que sentidos outros circulem – após a turma assistir ao filme –, que propomos as questões, a seguir, para os alunos, em formato de roda de conversa:

1- Comente os efeitos que o filme que assistimos provocou em você. O que você mais gostou e o que não gostou?
2- Em relação às características físicas e psicológicas, como os super-heróis são representados no filme?
3- Antes de estalar os dedos e dizimar 50% da humanidade, Thanus diz: "Eu sou inevitável". Nas condições apresentadas pelo filme, é de fato inevitável ter que exterminar uma parte da humanidade para salvar a outra? Que outras soluções você apresentaria?

1- Após encontrarem Thanus, os protagonistas percebem que destruí-lo não foi o suficiente para reverter os efeitos provocados pelas ações do vilão. O que você acha que deu errado?
2- Como os heróis lidam com o sentimento de culpa e fracasso?
3- A solução encontrada pelos heróis é fazer uma viagem no tempo e corrigir os erros cometidos por eles. Se você tivesse a oportunidade de viajar no tempo e pudesse modificar alguma coisa na história, o que você faria?
4- Em sua fala, Thanus diz que a parte da humanidade que sobreviveu deveria ter focado no que recebeu e não no que perdeu, dando continuidade à vida. Diante disso, que sugestões você daria para que a humanidade pudesse suportar suas perdas, e prosseguir?
5- A maioria dos super-heróis são homens, porém, na cena da batalha final, por um momento, reúnem-se as heroínas em um único quadro. Como você vê a participação das personagens femininas durante a trama?
6- Que outros grupos sociais você gostaria de ver representado nos filmes de aventura?

7- As produções fílmicas fazem uso de diferentes formas de linguagem. Como essas diferentes formas de linguagem são apresentadas nos filmes de superaventura? Que sentidos elas produzem?

8- A franquia *Os Vingadores* reúne vários super-heróis. Fale sobre o seu preferido, o que você gosta neste personagem e o que acrescentaria ou modificaria nele.

Após o debate, sugerimos que fossem feitos registros das discussões em formato de relatórios e, logo em seguida, um momento de leitura compartilhada dos textos escritos. Esperamos que, com este gesto, ao final do processo, os alunos percebam o quanto dos discursos de seus colegas aparecerão em seus escritos, da mesma forma que aquilo que eles disseram, também terá afetado os demais alunos. Como afirma Indursky (2001):

> É sabido que, sob nossas palavras, ressoam palavras-outras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não remete apenas àquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito do discurso, no presente ou no passado. O repetível é da ordem de um já-dito, mais amplo e disperso, que remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços e tempos diversos [...]. (INDURSKY, 2001, p. 27-28)

A esse respeito, Silva (2009) reitera:

> A identificação do sujeito no espaço da repetição dos dizeres inscritos na memória discursiva faz parte do movimento de instauração dos sentidos. No processo de interpretação todo sujeito tem a ilusão de ser a origem do “seu” dizer e da sua completude. (SILVA, 2009, p.39)

Dessa forma, esperamos que, mobilizando as noções discursivas de leitura e escrita, os alunos tomem conhecimento de sua própria incompletude enquanto sujeitos históricos, e, a partir da compreensão de que os sentidos podem ser outros, de acordo com a posição que o sujeito ocupa, sintam-se autorizados a produzir outros dizeres. Tal compreensão tem relevada importância para o desenvolvimento da análise fílmica, permitindo que o aluno produza seu próprio gesto de interpretação.

Acrescentamos, ainda, que o processo de leitura, compreensão e reflexão inicia-se no professor, a partir dos objetivos definidos e do “como” alcançá-los. A

mesma postura é exigida em relação à linguagem não verbal, cuja presença é muito forte nas materialidades fílmicas, porém, pouco trabalhadas nas escolas enquanto texto que significam, por si só, dispensando traduções.

Segundo afirma Orlandi (1996a, p. 47), “a imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas.” É buscando desestabilizar esse entendimento sobre a linguagem não verbal, que propomos uma abordagem em que este seja o resultado final, que produz sentidos sem necessitar passar pelo crivo da linguagem verbal. Como afirma Neckel (2004):

> Ao filiarmo-nos na AD com a intenção de pensar sobre o discurso artístico e, como inerente a ele, a questão do não verbal, uma constatação primeira se faz presente: e aí há, pelo menos, duas instâncias a considerar. A primeira delas é pensar no não verbal enquanto produto (resultado final) de um modo de produção de sentido que necessariamente, não pressupõe um repasse verbal. (NECKEL, 2004, p. 27)

Tomar o filme enquanto discurso, nos remete a considerar tudo que o constitui enquanto materialidade discursiva. Tudo que é passível de interpretação: som, ausência de som, enquadramentos, cores, músicas, personagens, o verbal, o não verbal, o dito e o não dito. Segundo Salla (2010),

> [...] a leitura de um filme pode ser ampliada ao se entender os vários elementos que o constituem, ao se reconhecer e ou descobrir as referências, as camadas que formam os elementos que contam uma história em som e imagem em movimento. Principalmente reconhecer o que faz com que, enquanto plateia, fiquemos *suspensos* diante de um filme. (SALLA, 2010, p. 13, grifo da autora)

Em relação ao aluno B, nosso aluno com deficiência, também podem ser trabalhados os sentidos produzidos diante da diversidade de linguagens presentes na materialidade fílmica – sons, luzes, imagens, tons de voz, expressões faciais –, pois são diversas as formas de linguagem com as quais ele consegue estabelecer uma relação de sentidos. Além disso, a temática abordada compõe o arquivo de leitura do aluno e está presente em seus pertences – os super-heróis –, como cadernos, mochila, calçados, e são a razão de seus sorrisos sempre que vê a imagem de um super-herói. Sugerimos, ainda, para o trabalho com esse aluno, explorar as leituras de expressões faciais, a partir de trechos e fotos de cenas que aparecem no filme. Podem ser impressas em tamanho maior e poderão ser

apresentadas ao aluno B, pedindo para que ele também tente se expressar conforme a imagem. Esse momento pode ser realizado envolvendo toda a turma, pedindo aos demais alunos que façam as expressões faciais conforme as imagens forem sendo apresentadas, ou[18], somente entre o professor e o aluno B, enquanto os demais colegas trabalham a escrita do resultado do debate.

Trouxemos para análise uma imagem de um dos Vingadores, porém, outros personagens também poderiam ser utilizados.

Figura 27: Hulk com raiva

Fonte: encurtador.com.br/bJY05.

Na história original dos quadrinhos, o Hulk é um selvagem e poderoso *alterego*[19] do Dr. Robert Bruce Banner, um cientista que foi atingido por raios gama, enquanto salvava um adolescente durante o teste militar de uma bomba, por ele, desenvolvida. Criado por Stan Lee e Jack Kyrbi, na década de 1960, conhecida como “Era de Prata dos Quadrinhos”, em sua ideia original, Hulk tinha sua pele na cor cinza, porém, por problemas de impressão de sua primeira revista, acabou por

[18] Colocamos essas duas opções, pois compreendemos que, no ambiente da sala de aula, ocorrem muitos imprevistos e nem sempre se consegue envolver toda a turma e o aluno com deficiência, embora essa deva ser sempre a primeira opção. Sabemos também da dificuldade que nós, professores, encontramos em trabalhar em turmas regulares de inclusão e que o professor também desenvolve suas habilidades de maneira gradativa. Por isso, ressaltamos a importância de se ter sempre um segundo plano como recurso.

[19] Personalidade alternativa de alguém, “outro eu”. In: https://www.psicanaliseclinica.com/alter-ego-o-que-e-significado-exemplos/. Acesso em: 24 de mar de 2022.

surgir em tons esverdeados, sendo, já na segunda edição, a cor oficial do personagem. Por meio deste personagem, podemos discutir questões como o fato de que, situações trágicas em nossa vida podem nos dar força para alcançarmos autoconhecimento e autocontrole, por exemplo. Além de discutir quais sentimentos ou situações nos fazem "ficar verde de raiva", "de vergonha", ou "de medo."

A análise deste tipo de imagem compõe nosso trabalho envolvendo a linguagem não verbal e ainda pode auxiliar no desenvolvimento das questões número 2 e 11, propostas no debate após o filme, levando os alunos a refletirem por que determinado personagem é apresentado com certas características e outros não, e como os sentidos são colocados em cena, através dos corpos e atitudes dos personagens. Por exemplo, o Hulk é muito alto, verde, sempre está furioso. Será que estas mesmas características, no Capitão América, produziriam os mesmos sentidos?

Apesar de termos apresentado, acima, duas opções para o desenvolvimento desta atividade – a primeira, envolvendo todos os alunos e a segunda, envolvendo o professor e o aluno B –, consideramos mais interessante a primeira proposta, uma vez que possibilita a ressignificação dos sentidos de inclusão que, comumente, circulam pelos corredores das escolas, focando adaptações não planejadas, ou situações esporádicas, em que o aluno com deficiência tem "permissão" para participar das atividades juntamente com os colegas, quando isso ocorre a interação. Em uma sala de inclusão, faz-se necessário refletir que posição esse sujeito com deficiência ocupa nesta turma e na escola. Segundo Orlandi (2015):

> Este sujeito, individuado pela instituição escola e os discursos do ensino que nela circulam, vai se identificar, por sua inscrição em uma formação discursiva, com a posição-sujeito que constitui a pessoa com deficiência ou pela repetição do imaginário social que o segrega da sociedade em que vive, ou vai se firmar na posição sujeito social com suas práticas afirmativas e transformadoras de sua condição, dado o espaço de significação que lhe será propiciado (ou não), em sua individuação,[20] e em que ele poderá se significar de outras maneiras, não estabilizadas no imaginário social. (ORLANDI, 2015, p. 190)

[20] De acordo com a análise do discurso a constituição do sujeito se dá em dois momentos principais: o da interpelação do indivíduo pela ideologia e o da individuação da forma sujeito pelo Estado. (ORLANDI, 2015b).

Seguindo por este viés, podemos afirmar que manter o aluno com deficiência na sala de aula somente como expectador não constitui inclusão. Tomar esse sujeito como sujeito discursivo, implica desenvolver atividades que o considere como um sujeito que significa, que produz sentidos, mesmo que em uma forma de linguagem que pareça somente sua. Em outras palavras, envolver toda a turma nos trabalhos desenvolvidos é permitir que os diferentes gestos de leitura tenham visibilidade.

3.5.6 Atividade 6: Que herói é esse?

Tendo, como tempo previsto para esta atividade, 2 aulas, buscamos atingir os objetivos de trabalhar a não transparência da língua, por meio do conceito de polissemia. Possibilitando condições de produção para que os alunos possam desenvolver autoria, ressignificando sua relação com a lousa enquanto tecnologia.

Quando o assunto são os super-heróis, entre os fãs, fervilham discussões e teorias mirabolantes sobre esse ou aquele filme ou episódio. Entre os teóricos, discussões calorosas também são suscitadas, porém, as reflexões direcionam-se para o alcance desses personagens, na sociedade.

Para Magalhães (2007), por exemplo, esses personagens são “potentes instrumentos de manipulação ideológica, servindo de diversas formas, `a manutenção dos interesses dos sistemas políticos e econômicos” (2007, p. 22).

Por outro lado, para Irwin (2009):

> As melhores histórias em quadrinhos de super-heróis, além de divertirem, introduzem a abordam de forma vívida algumas das questões mais interessantes e importantes enfrentadas por todo ser humano – questões referentes à ética, à responsabilidade pessoal e social, à justiça, ao crime e ao castigo, à mente e às emoções humanas, à identidade pessoal, à alma, à noção de destino, ao sentido de nossa vida, ao que pensamos da ciência e da natureza, ao papel da fé na aspereza deste mundo, à importância da amizade, ao significado do amor, à natureza de uma família, às virtudes clássicas como coragem e muitos outros temas importantes. (IRWIN, 2009, p. 11)

No nosso entendimento, nas materialidades que envolvem o personagem super-herói, encontramos, sim, muito da supremacia de algumas culturas sobre outras, sobretudo a estadunidense. Contudo, até mesmo nesse sentido, já encontramos sinais de ressignificação desses discursos, em algumas produções,

como nos X-Mem, por exemplo, que reúnem personagens de diferentes lugares do mundo. Ainda nesse viés, na atualização do super-herói, ele é (re)significado e esse personagem pode ser inscrito em outra formação discursiva[21], fazendo circular sentidos outros na sociedade. Dizer que isto não é possível, é desconsiderar a "equivocidade" da língua, os deslizes, é desconsiderar que "a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa" (ORLANDI, 2015b, p. 35). Em outras palavras, podemos dizer que, em um mundo que aspira pelo normal, pela estabilização, é na região do equívoco que vemos a possibilidade e o espaço para o diverso, para a desestabilização dos padrões deterministas. Foi o que pretendemos, quando propomos esse trabalho com os personagens de superaventura.

Para tanto, mobilizaremos duas noções muito importantes para a AD, "A paráfrase que está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, a ruptura de processos de significação" (ORLANDI, 2015a, p. 35). Ou seja, não buscamos romper com os sentidos de justiça e demais valores que a figura do super-herói representa, pretendemos desestabilizar os padrões que circulam por meio dos discursos hegemônicos, estereotipados nestes personagens.

Sendo assim, sugerimos iniciar a atividade 6, colocando a palavra *Super-Herói* escrita no centro da lousa, em seguida, pede-se para que os alunos escrevam no quadro, em torno do léxico *Super-Herói*, palavras que lhes vêm à mente em relação ao termo central. Diante desta prática, vários sentidos poderão ser produzidos, tendo como base um mesmo significante, possibilitando a percepção de que a língua não é transparente, colocando em funcionamento a noção de polissemia. Como afirma Furlan (2009):

> Diante dessa prática, na qual, com base num mesmo significante, vários sentidos foram produzidos [...], tratamos da polissemia, da multiplicidade de sentidos que é constitutiva da linguagem. Em outras palavras, percebemos que os sentidos não são evidentes nem únicos, mas, ao contrário, são sempre múltiplos (apesar de não inumeráveis ou infinitos). (FURLAN, 2009, pp. 9-10)

[21] "A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito." (ORLANDI, 2015b, p. 41).

Sendo assim, diante da multiplicidade de sentidos, expostos para a turma por meio da atividade citada, será possível discutir os diversos sentidos que estão em funcionamento, em uma única palavra, em que cada um atribuirá um sentido ao significante *super-herói*, de acordo com a relação estabelecida entre ele e este objeto simbólico. Uma vez que, "consideramos que os objetos simbólicos, sejam eles da linguagem verbal ou da linguagem não verbal, não têm um sentido próprio. Eles produzem efeitos de sentido, dependendo das condições de produção" (BOLOGNINI, 2007, p. 17).

Em relação ao uso da lousa, vimos a possibilidade de ressignificar essa tecnologia, pois, como afirma Conti (2014), "o domínio da tecnologia desloca as relações de poder em um discurso" (CONTI, 2014, p. 55). Trabalhar a autoria dos alunos, muitas vezes, implica desestabilizar as relações de poder em sala de aula, e a lousa é o lugar de legitimação do poder do professor em determinar os sentidos permitidos ou não, de circular ali. Dar ao aluno acesso à essa tecnologia representa uma abertura ao dizer e à exposição da sua leitura e escrita em relação a um assunto, para toda a turma. Como reforça, o autor:

> A lousa pode ser tecnologia nas práticas pedagógicas quando usada, por exemplo, para registrar comentários dos alunos em sala de aula, para que possam ser pensados em outra materialidade que não a oral. No momento desse registro, a lousa é um lugar de mudança de materialidade linguística, passa a ser um lugar de poder, onde se pode observar, questionar, apagar, reescrever, reformular, pensar. O professor certamente terá o poder de legitimar o que deverá ou não ser apagado, mas o lugar do debate registrado poderá ser instaurado no objeto em questão. Nessa prática, o lugar de autoria do conhecimento é acessível a professores e alunos. (CONTI, 2014, p. 55)

Portanto, entendemos que ressignificando as tecnologias utilizadas em sala de aula, abrem-se espaços para circulação de sentidos outros, a partir da escolha de quais tecnologias serão suporte para cada atividade desenvolvida.

Em um segundo momento da atividade, faz-se a leitura de todas as palavras escritas na lousa, dando espaço para que seus autores comentem a relação de sentidos produzidos entre as palavras escritas por eles e pelos colegas, bem como a multiplicidade de sentidos possíveis para o significante *Super-Herói*. Por fim, o registro da atividade deve ser feito no caderno, pois a próxima atividade, de número 7, será desenvolvida a partir deste registro.

No nosso caso, em relação ao aluno B, também fora dada a vez de ir até a lousa; sendo apoiado, ele conseguiria se levantar da cadeira de rodas e se deslocar até o quadro, e fazer ali seus registros, conforme sua leitura. Com este gesto, damos, também, ao sujeito com deficiência, acesso ao lugar de fala, e dentro do seu campo simbólico, ele ordena e significa, como afirma Schons (2005, p. 140): “a escrita é o efeito de sua leitura que se produz não no retorno à origem, mas no espaço simbólico criado no próprio texto”.

O aluno com deficiência também cria esse espaço simbólico, onde ele ordena o que há de disperso em sua memória[22] enquanto sujeito discursivo, e o resultado é o texto que, assim como os demais sujeitos, ele acredita ser seu, pois, nessa *nova ordem*, se desfazem as marcas da *origem* desses discursos. Dizer que o sujeito com deficiência não lê nem escreve é fadá-lo à total exclusão no processo de aprendizagem, mesmo que ele esteja presente todos os dias na escola. O que ocorre é que, a escrita e a leitura dos alunos com deficiência são uma afronta aos padrões legitimados nas escolas, pois possuem, na sua ordem e na interpretação, as marcas desse sujeito, portanto, não devem ser ignoradas, e sim servirem de ponto de partida. A esse respeito, Vieira (2017) infere:

> ao formular algo, o sujeito está dando vida, corpo à linguagem, atualizando uma memória discursiva, se inscrevendo na história para significar, selecionando, escolhendo, conscientemente ou não, determinados trajetos para os sentidos. Interpretando. (VIEIRA, 2017, p. 14)

3.5.7 Atividade 7: Que HQ é essa?

Com a previsão de desenvolvimento em 4 aulas, chegamos ao momento de leitura das HQs de superaventura. Propomos que sejam considerados, para análise, o texto verbal e o não verbal, considerando a leitura como algo não transparente ou evidente.

---

[22] “A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar independentemente. [...] o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, 2015a, p. 29). Ainda em Pêcheux (2015, p. 53), “A memória é efeito de representação e de reconhecimento”.

A etimologia da palavra leitura indica sua origem do Latim (*leitura*), que significa “escolher, recolher, reunir”[23] as letras e palavras corretas de acordo com suas definições, ou, o ato de soletrar, de decifrar códigos. Assim, a leitura é entendida como uma “técnica de decifração” que cristaliza o sentido literal como sendo a única possibilidade de gesto interpretativo. Tomando esse conceito, a leitura é vista como uma habilidade que pode ser desenvolvida por meio de técnicas a serem ensinadas pela/na escola. Tal concepção tem permeado o ensino de língua portuguesa ao longo da história da educação no Brasil, e ainda se encontra muito presente nas metodologias desenvolvidas em sala de aula.

Por outro lado, uma outra visão de leitura nos é apresentada pela AD. Conforme afirma Orlandi (1996a), a Análise do Discurso:

> não vê na leitura do texto apenas a decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele. Não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. [...] No momento em que se realiza o processo de leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 1996a, pp. 37-38)

Desse modo, ao trabalharmos a leitura sob a perspectiva discursiva vinculamos o processo de leitura à relação do aluno com as materialidades que compõem o texto; sua própria história de leitura; as condições de produção em que esta leitura é feita; bem como as leituras anteriores do referido texto. Ou seja, considerando estes fatores, dá-se possibilidades de produção de sentidos diversos, pois a atribuição de sentidos a um texto, resumidamente, é o que Pêcheux (1999) chama de trabalho entre interpretação e memória.

É sob esta noção teórica que sugerimos esta atividade de leitura, levando até a sala de aula HQs de superaventura. Destacamos a importância de permitir que os alunos folheiem e leiam com calma e tempo, as HQs, para que a leitura seja feita de maneira tranquila e sejam considerados, os textos verbais e não verbais que compõem todo o material. Ao aluno B, também fora dado este momento, com auxílio do professor – pode-se, ainda, caso haja essa função na escola, realizar um

[23] Disponível em: Leitura - Dicio, Dicionário Online de Português. Acesso em 12 de janeiro de 2022.

trabalho em conjunto com o Técnico de Apoio Escolar (TAE)[24] –, e então apresentar uma HQ para o aluno com deficiência, para que seja feita a leitura do texto não verbal, em seguida, lê-se o texto verbal em formato de contação de história. Lembrando que o objetivo a se alcançar vai além de uma leitura *decodifico-a*, buscamos reflexões e abertura de sentidos. Sendo possível, seria interessante permitir que os alunos levem as revistas para casa e assim possam reler e analisar melhor.

Feitas as leituras, em um outro momento da atividade, em uma de roda de conversa, os alunos poderão apresentar as HQs que leram e comentar suas impressões. Apresentamos, a seguir, algumas questões que poderão nortear a apresentação:

1- Apresente a HQ que você leu, explicite o que mais lhe chamou a atenção e por quê?
2- Em relação aos filmes, desenhos e séries produzidos com o mesmo personagem, você observou alguma diferença ou semelhança?
3- Como a linguagem não-verbal é apresentada na HQ?
4- No filme, temos vários recursos para a sua composição: sons, luz, música, efeitos especiais, etc. Como esses recursos são apresentados nas HQs?
5- Se você pudesse modificar alguma coisa no super-herói da HQ que você leu (aparência, poderes, personalidade), qual seria?

A partir destas reflexões, questões outras poderão ser suscitadas pelos próprios alunos, além disso, de acordo com o material que o professor dispuser, diversos assuntos poderão ser abordados – como diversidade, preconceito, resiliência, cidadania, entre outros.[25]

Diante das exigências de cumprimento do currículo e dos conteúdos a serem trabalhados, é comum a leitura ficar em segundo plano nos planejamentos do professor ou, por vezes, ainda somos levados a acreditar que momentos de leitura, sem que o texto seja tomado como pretexto para a abordagem de regras gramaticais, é promover o ócio na sala de aula. Ao abordar este assunto, Fernandes (2014) critica:

---

[24] Regulamentado pela lei nº 13.146/2015.

> observamos que pouco se lê textos na aula de português, ou ainda, pouco se privilegia o texto como objeto de ensino. Na maioria das aulas de língua, o texto é considerado meio de acesso à estrutura da língua estudada, visto que no ensino de LP suas frases servem para identificar e classificar elementos gramaticais. Em muitos casos, o texto nem chega a ser lido, é mobilizado como pretexto para se "ver em uso" as regras normativas, reforçando as amarras que se impõe à prática de linguagem. (FERNANDES, 2014, p. 13)

Em suma, o caminho para desestabilização do discurso que vê o texto como caminho de acesso para regras gramaticais, ou como transmissor de informações, perpassa pela compreensão de que a língua não é transparente (ORLANDI, 2015a) e na opacidade, sentidos escapam, permitindo que o leitor dê ao texto novas nuances.

A seguir, apresentaremos algumas imagens de HQs, para análise. Gostaríamos de ressaltar alguns aspectos, para nortear a leitura e análise, tomando como exemplo a HQ Vingadores vs *X-Men* (abril/2013). É importante ouvir as impressões dos alunos em relação ao material, uma vez que, em geral, eles tomam como referência outros tipos de HQs, como Turma da Mônica, por exemplo, cuja representação dos personagens, cenários, ângulos são diferentes dos que se vê em uma HQ de superaventura.

Figura 28: HQ – Vingadores vs *X-Men* (abril/2013)

Fonte: Arquivo da autora.

Na figura 28, a capa, notamos elementos indicadores de ação, movimento e conflito, o que é muito comum nesses materiais. No topo, encontramos, em azul e branco, as letras V (Vingadores) e X (X-Men), representando dois grandes grupos de super-heróis que se enfrentarão. O formato das letras indica algo como um placar de *MMA*[26], ou outro tipo de disputa semelhante, o que é reforçado pela palavra *round*, logo abaixo do letreiro. Sugerimos levar os alunos a observar o posicionamento dos personagens em combate, os detalhes de pedras sendo levantadas, resultado do confronto entre seres tão poderosos; a presença de raios, músculos sendo expostos diante do esforço feito. O que podemos esperar desta

[26] *MMA* – em português, Artes Marciais Mistas – modalidade esportiva de combate onde se permite golpes em pé e luta de chão. Esta modalidade é classificada como esporte de contato, onde se enfrentam 2 oponentes por vez. É comum os placares dos oponentes serem representados nesse formato: lutador 1 x lutador 2. *In:* https://www.ufc.com.br/news/introducao-ao-mma. Acesso em: 24 de mar. 2022.

história? Com base em todas essas materialidades que compõem esta capa, que sentidos circulam aqui?

Em relação às vestes dos personagens, sobretudo as femininas, chamamos a atenção para a sexualização de seus corpos: suas roupas, quando não expõe partes do corpo, são tão justas que sugerem ser uma segunda pele. O padrão de beleza americana também segue sendo difundido, com mulheres altas, magras e de seios fartos.

Figura 29: Contracapa – Vingadores vs *X-Men*

Fonte: Arquivo da autora.

Algo interessante a se destacar na contracapa são os créditos atribuídos aos artistas que participam da produção do universo que envolve este exemplar, algo muito importante nesse meio, pois cada quadrinista, roteirista, tem características muito específicas em seus traços, sua maneira de imprimir sua autoria. Este aspecto é tão significativo a ponto de um mesmo personagem apresentar

características muito peculiares, de acordo com a leitura do roteirista, do quadrinista e outros.

Outro destaque é o pequeno resumo apresentando os personagens, ou, por vezes, trazendo um pequeno resumo do capítulo anterior.

Nas figuras 30 e 31, abordamos com os alunos o uso dos quadros.

Figura 30: Vingadores vs *X-Men* (abril/2013, p. 5)

Fonte: Arquivo da autora.

Figura 31: Vingadores vs *X-Men* (abril/2013, pp. 6 e 7)

Fonte: Arquivo da autora.

Nesse caso, na figura 30, temos um sequenciamento de quadros de tamanhos divididos por igual, na página, num total de 4. Contudo, na próxima figura, 31, uma única imagem toma as duas páginas da HQ, trazendo um efeito da amplitude da destruição da chamada *Força Fênix*, inimigo mortal que os nossos heróis deverão enfrentar para salvar o planeta. As cores quentes, delineando a figura de uma fênix e de casas sendo desintegradas, reforçam ainda mais tais sentidos. Não há texto verbal, porém, a força das linguagens que compõem este quadro, permite ao leitor, até mesmo, sentir o calor e o ruído das explosões, causando expectativas para o que há de vir nos próximos quadros.

Figura 32: Vingadores vs *X-Men* (abril/2013, p. 24)

Fonte: Arquivo pessoal.

Na figura 32, temos um sequenciamento de diferentes planos: o plano geral, o plano de grupo, seguidos de dois planos médios. Nesse caso, consideramos interessante trabalhar com os alunos a semelhança do sequenciamento de imagens de uma HQ desta modalidade, e de um filme de ação, por exemplo. Outro fator de igual importância é o texto verbal, o uso dos tempos verbais, a linguagem formal marcando a seriedade de uma reunião entre autoridades. Em geral, os diálogos entre os personagens de HQs de superaventura são direcionados a um público mais maduro, em comparação com as HQs voltadas para o público infantil, portanto, é comum os alunos terem de recorrer a pesquisas para compreender o sentido de algumas palavras, nos diálogos. Tudo isso deve ser considerado e discutido com os alunos, quando se propõe trabalhar com esses materiais em sala de aula, além dos sentidos que envolvem os valores, a moral e a ética, por eles, defendidos e difundidos.

Em geral, esse tipo de material não compõe o acervo das bibliotecas das escolas. Para se trabalhar com esse tipo de HQ, sugerimos que acesse *sites*[27] que possibilitam a leitura *online* ou o *download* das revistas. Outra possiblidade é colocar, no PPP da escola, a proposta de fazer assinaturas de alguns exemplares para a instituição na qual se trabalha, ou ainda, montar seu próprio acervo.[28] No nosso caso, adquirimos com recurso próprio e doamos para a biblioteca da escola.

3.5.8 Atividade 8: Lendo o super-herói

Prevemos, para esta atividade, o tempo de 4 aulas, podendo ser maior, caso necessário, para alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Analisar os personagens, super-heróis, a partir dos sentidos atribuídos a eles, pelos alunos;

[27] Nestes *sites*, é possível encontrar *links* para leitura de HQs *online*, ou até mesmo fazer *downloads* de alguns exemplares. Segue um exemplo: https://canaldoensino.com.br/blog/11-sites-para-baixar-historias-em-quadrinhos-de-graca; http://www.homemdeaco.xpg.com.br/.
[28] No *site* “www.assinepanini.com.br”, é possível fazer assinaturas de diversos exemplares de HQs.

- ✓ Trabalhar o verbal e o não verbal como materialidade, que, por si só, significa, e que, imbricadas, compõem o material simbólico: super-herói.

Bolognini (2007) afirma:

> Qualquer que seja a forma de linguagem que esteja em cena, seja ela verbal, seja ela não verbal, ou qualquer que seja o interlocutor do discurso, a posição discursiva ocupada pelo sujeito interpelado por ela sempre é, por definição, ideologicamente marcada. Assim como o são os efeitos de sentidos produzidos. (BOLOGNINI, 2007, p. 19)

Trabalhar o verbal e o não verbal ao mesmo tempo, em sala de aula, implica lidar com as imbricações que compõem essas duas linguagens, com as imbricações entre ambas e, consequentemente, com os sentidos produzidos pela posição que os alunos, enquanto sujeitos discursivos, ocupam diante do material a ser analisado. Em outras palavras, assistir ao filme, ler as HQs de superaventura, produzem diferentes efeitos de sentidos nos alunos, pois cada um traz consigo um histórico de leitura, um posicionamento diverso, vez que “sabemos que materiais simbólicos diferentes produzem efeitos de sentidos diferentes” (BOLOGNINI, 2007, p. 19). Ainda nesse viés, a autora esclarece:

> E, por se tratar de um processo de interpretação inconsciente, a posição discursiva tem primazia sobre o lugar social. Portanto, qualquer que seja o interlocutor do discurso, a posição discursiva ocupada pelo sujeito interpelado por ela sempre é, por definição, ideologicamente marcada. Assim como o são os efeitos de sentido produzidos. (BOLOGNINI, 2007, p. 19)

Isto posto, a presente atividade abordará a escrita e a leitura, dos alunos, de um texto não verbal, produzido a partir da leitura que fizeram dos super-heróis do filme assistido, *Vingadores Ultimato*. No primeiro momento, deverá ser entregue aos alunos folhas sulfite em branco. Em seguida, por meio de sorteio, elege-se um aluno, que fará a descrição de seu super-herói favorito para a turma, sem revelar de qual se trata. Cada aluno fará um desenho conforme as características que o colega for apresentando. Ao final, cada um apresenta seu desenho.

Com esta atividade objetivamos trabalhar a noção de verbal e não verbal de maneira a considerar ambas como linguagem que se imbricam, porém sem depender uma da outra para significar. Ao pedir que um aluno fale as características

de seu super-herói favorito, estamos trabalhando o texto verbal de maneira oralizada, que se constitui de forma diferente do texto verbal escrito, conforme afirma Gallo (1989):

> De fato, a oralidade (e sua transcrição) por mais semelhanças que possa apresentar em relação à escrita, produzirá sempre um sentido diverso, inacabado e ambíguo, exatamente por não ter passado pelo processo de legitimação. Esse efeito de sentido estará marcado nos textos inscritos nessa prática (oral). (GALLO, 1989, p. 62)

Já o desenho que a turma fará a partir do relato do colega, propõe o trabalho com o texto não verbal. Com isso, propiciamos condições de produção para que haja a compreensão de que, mesmo que todos façam uma ilustração referente ao mesmo super-herói, cada um fará um desenho de acordo com sua leitura. Ressaltamos ainda, a importância de propiciar condições de produção para que os alunos compreendam que, não é possível traduzir o verbal para o não verbal sem modificá-lo, pois, se trata de linguagens diferentes. Como afirma Orlandi (1995b):

> O sentido tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. Ele não significa de qualquer maneira. Entre as determinações – as condições de produção de qualquer discurso – está a da própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc. e sua consistência significativa. Não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis, sob certas condições. (ORLANDI, 1995b, p. 39)

Estas mesmas afirmações nos dão suporte para desenvolver esta atividade com o aluno B. No caso específico que tratamos, poderíamos utilizar massinhas, argila, pincéis, tinta guache, para ir montado o super-herói, trabalhando cores, texturas, tamanhos, para formar o corpo do herói caracterizado pelo outro aluno, trabalhando, assim, a produção de sentidos conforme a relação desse aluno com diferentes matérias simbólicas.

Queremos lembrar que a figura do super-herói, por si só, já compõe uma materialidade simbólica, e faz parte da infância da maioria das crianças, e a admiração por esses personagens, muitas vezes, se estende até a vida adulta. Para Weschenfelder (2020):

> Os super-heróis estimulam virtudes, como a coragem nas crianças, bem como a força para enfrentar desafios, vencer os medos, proteger os mais fracos, defender ideais etc.

> Nesse cenário, eles representam aos atributos que os humanos mais admiram em si próprios. Esses personagens são mais do que apenas ídolos, são modelos morais. Mas acredita-se que esses personagens da ficção vão além. Em continuidade com minhas investigações, fui levado a pensar que os personagens "super-heróis" das histórias em quadrinhos, além de modelos morais, [...] poderiam ser também modelos de desenvolvimento de resiliência. (WESCHENFELDER, 2020, p. 21)

Desta maneira, os sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos nas atividades que mobilizam materiais que trazem como temática a figura do super-herói, estão imbricados à relação que estes sujeitos possuem com o material simbólico, super-herói. Como aponta Orlandi (2015a):

> O trabalho simbólico do discurso está na base da produção a existência humana. Na AD, procura-se compreender língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social, geral, constitutivo do homem e da sua história. (ORLANDI, 2015a, p. 13)

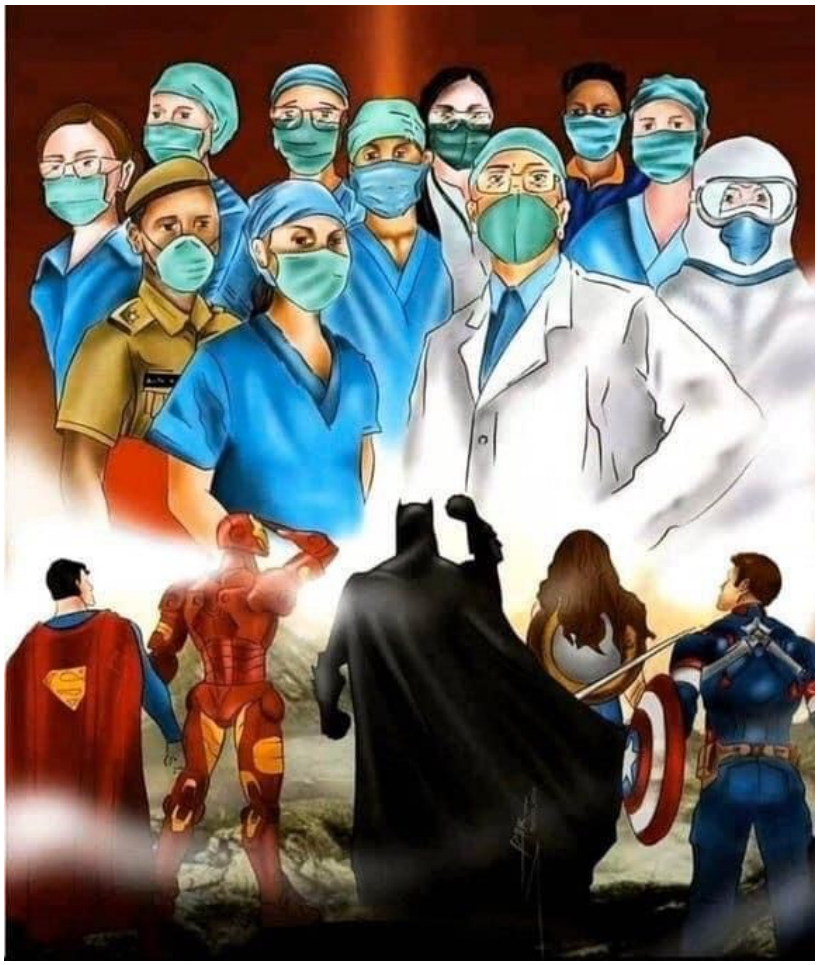
Rodrigues (2019, p. 18) afirma que, "o que o aluno expõe em seus traçados e registros resulta do que a análise de discurso denomina como a memória discursiva em funcionamento, já que a constituição do sujeito discursivo é proveniente das formações discursivas." Portanto, queremos chamar a atenção para a análise dos desenhos produzidos pelos alunos, no primeiro momento da atividade 8. Por meio destes desenhos, observamos se seguem o mesmo padrão, se os alunos produziram personagens hegemônicos ou há diversidade de raça, gênero, tamanho, etc. Assim buscamos compreender o que permeou o processo de produção: se foi a repetição, ou, se foi possível provocar deslizes nos sentidos produzidos pelos personagens super-heróis.

Objetivando proporcionar condições de produção para polissemia e os alunos ocupem a posição sujeito-autor, sugerimos trabalhar com eles a leitura dos textos apresentados a seguir. Acreditamos que conhecendo outras possibilidades de representação de personagens de superaventura, também se sintam em condições de produzir seus próprios personagens a partir de seus gestos de leitura. Rodrigues (2019) propõe, nesse sentido:

> O aluno assumindo a função-autor, por sua vez, agrupa o sentido dentro de uma formação discursiva, produzindo e historicizando seu dizer dando um efeito de fechamento, já que, estes irão ocorrer por meio da identificação que o sujeito-aluno fará com os super-heróis nas materialidades produzidas no material didático. (RODRIGUES, 2019, p. 19)

Os textos, abaixo, podem ser apresentados em *slides*, ou no formato impresso, e distribuído para a turma, que pode estar dividida em estações (grupos). Nesse caso, cada grupo receberia textos diferentes para análise e discussão com toda a turma, posteriormente:

Figura 33: Super-heróis saudando os *heróis* da pandemia por covid-19



Fonte: encurtador.com.br/aizLM.

Nesse texto, muito significativo para aqueles que viveram a pandemia por Covid-19, podemos abordar questões históricas, científicas e políticas que envolveram esse momento. Qual a importância desses profissionais, nesse momento? Encontramos, ainda, o processo de transformação de pessoas comuns em figuras heroicas. É interessante proporcionar reflexões sobre o que vem a ser um super-herói, qual a importância deles em momentos de crises. Nesse sentido, eu posso também tomar a posição sujeito/super-herói da minha própria vida?

Acreditamos que, nesse momento, é importante fazer questionamentos que não direcionem respostas prontas, mas instiguem os alunos a fazerem seus gestos de leitura.

Figura 34: Homem-Aranha

Fonte: encurtador.com.br/mqKP0.

Observamos, aqui, as cores vívidas do uniforme do Homem-Aranha, que, considerando o arquivo de leitura dos alunos, esperamos que seja reconhecido por eles. Além disso, percebemos o jogo de sombra que delineia uma cadeira de rodas onde o nosso super-herói está sentado, levando o leitor e supor que este personagem se vê com uma deficiência que não o permite caminhar. O que teria acontecido? Heróis ficam doentes? Se machucam? Por que não usou seus poderes, para se salvar? Ele pode continuar a ajudar as pessoas, nesta condição? Que sentimento este texto desperta em nós? São algumas questões que podem ser apresentadas aos alunos, para reflexão, a partir desta imagem.

Figura 35: Cena do filme Homem-Aranha no aranhaverso

Fonte: encurtador.com.br/blnqP.

No filme em que a figura 35 se refere, Homem-Aranha no aranhaverso, temos o primeiro Homem-Aranha negro. Além disso, ele é representado por um adolescente e, no mesmo filme, temos a presença de todas as versões do personagem, desde as produções ainda em preto e branco, até o que seria as futuras representações, ao trazer um Aranha-Cyborg, controlado por uma criança oriental. Entre tantos temas passíveis de abordagem por meio desta animação, estão a diversidade de gênero, de raças, questões que envolvem diferenças entre gerações, reforçada pela relação de admiração entre o jovem Aranha e seu tio, e muitos outros temas.

Outra questão que gostaríamos de trazer a reflexão se refere ao fato de não vermos a representação de pessoas idosas por meio dos personagens de superaventura. Vejamos algumas imagens a seguir.

Figura 36: Super-herói idoso

Fonte: encurtador.com.br/U3568.

Figura 37: Super-heróis idosos

Fonte: encurtador.com.br/U3568.

Figura 38: Idosos se vestem de super-heróis em projeto da Paraíba para ensaio fotográfico

Fonte: encurtador.com.br/opC18.

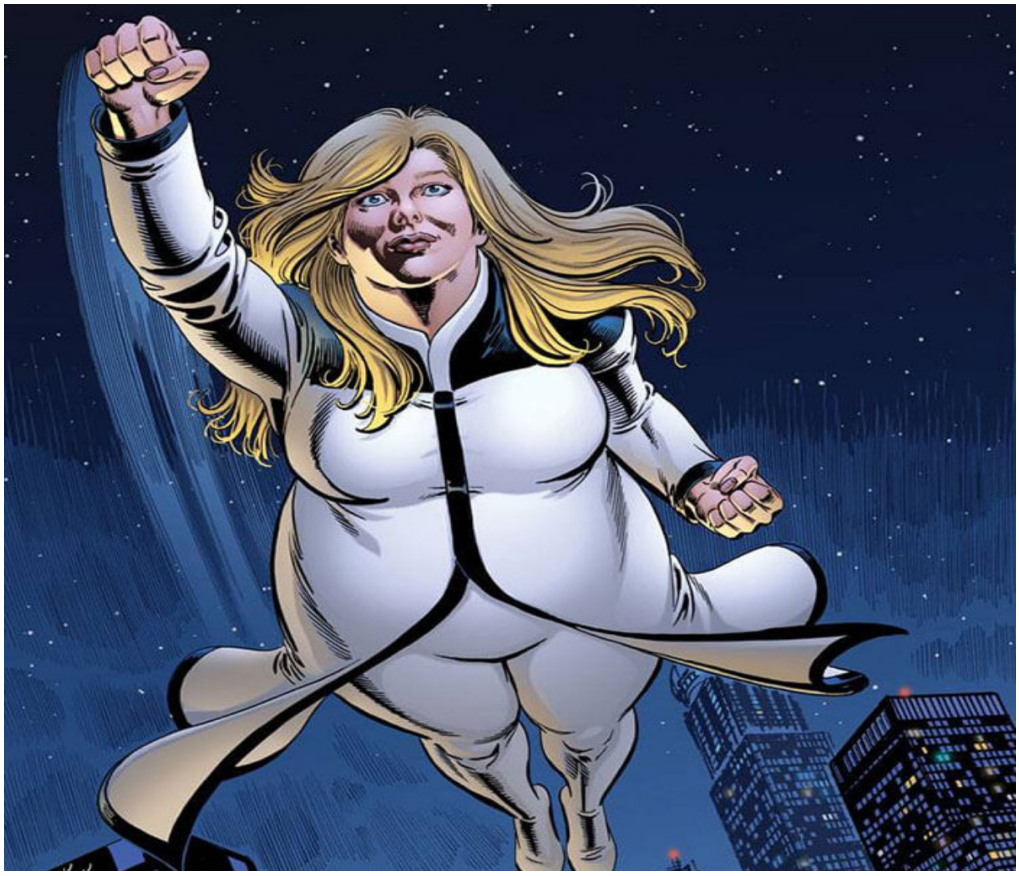
Nas figuras 36, 37 e 38, apresentamos super-heróis idosos. Envelhecer é uma batalha individual que todo ser humano terá que travar. Como cada um enfrenta esse momento inevitável da vida, é o que determinará quais lutas valeram e pena, ao longo do percurso. Não é fácil aceitar o envelhecimento de um super-herói, não aceitamos o envelhecimento de nossos pais, nossos amigos, o nosso próprio envelhecimento. Porém, olhar para esses personagens enfrentando diversidades tão humanas, permite que possamos ressignificar também os nossos enfrentamentos, e refletir sobre o porquê de a humanidade resistir tanto ao envelhecer, ou por que os sentidos de sabedoria e experiência têm sido ressignificados, dando espaço, no mundo moderno, para a incapacidade de produção, por exemplo.

Trazendo, novamente, a discussão iniciada por nosso aluno, apresentamos, abaixo, alguns super-heróis de biotipos diferentes:

Figura 39: Heróis de diferentes biotipos

Fonte: encurtador.com.br/bkzA3.

Figura 40: Faith – primeira heroína *Plus Size*



Fonte: encurtador.com.br/joAL7.

As figuras 39 e 40 dão abertura para discussões em relação aos corpos dos super-heróis, e sobre os sentidos que circulam por meio desses corpos. Quais os padrões que esses corpos defendem? Qual o lugar desses corpos? E qual o lugar dos corpos que não se encaixam nos padrões?

Segundo Orlandi (2017b):

> Todo corpo está investido de sentidos enquanto corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são cruciais, da mesma forma que, ideologicamente somos interpelados em sujeitos. Dessa forma (idem, 2001), é que pensamos que o corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social e isto também não lhe é transparente, como ele não é transparente para si mesmo. (ORLANDI, 2017b, p. 34)

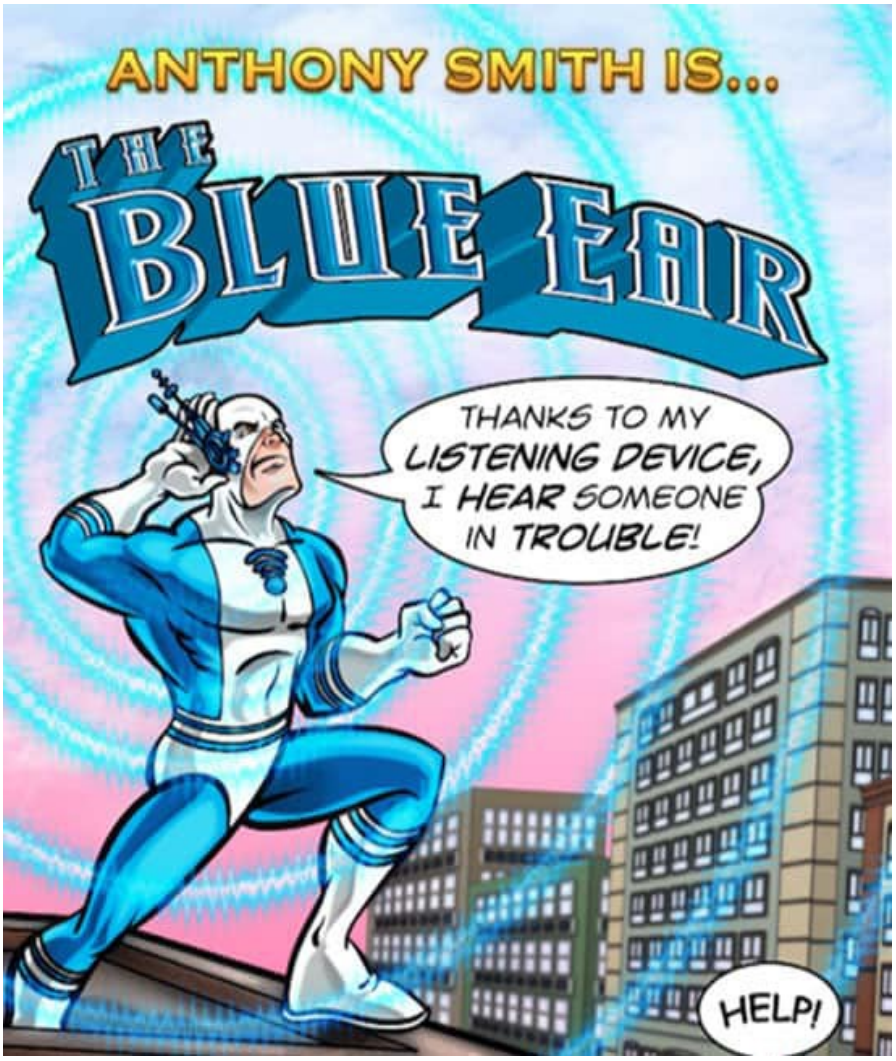
Entendemos o corpo também como objeto simbólico, afetado ideologicamente, e por meio da análise dos textos apresentados, acima, acreditamos que possamos trazer para a sala de aula discussões sobre os sentidos que circulam por meio das linguagens que compõem as materialidades que tratam do super-herói e a relação sentido/corpo.

Em um de seus trabalhos, desenvolvidos em uma escola no Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, ao final do projeto, Weschenfelder obteve o seguinte relato, de um dos alunos:

> P8- Eu percebi que, mesmo sendo gordo, o meu herói é gordo também, mas não ficou triste por isso, e ainda resolveu fazer o bem; ele mesmo sofrendo (preconceito pelo peso) resolveu que não era o único que sofria e resolveu ajudar os outros e esquecer os problemas dele. (WESCHENFELDER, 2020, p. 112)

Entendemos que, dessa forma, o aluno ressignificou os sentidos que a figura deste personagem trazia, para que isso reverbere em suas relações sociais, e que o mesmo pode ocorrer em diferentes situações envolvendo as diferenças, sejam elas de raça, religião, gênero ou condições físicas e mentais que envolvam os sujeitos/alunos, conforme apresentamos, em mais uma possibilidade a seguir.

Figura 41: The Blue Ear – super-herói surdo



Fonte: encurtador.com.br/bjpFY.

Representando a comunidade surda, temos o personagem *Blue Ear*, o Arqueiro Verde, dos Vingadores, que perdeu a audição em uma batalha, além do Esquadrão Surdo – HQ britânica, formada por uma equipe de super-heróis surdos.

Como pode-se observar, nas HQs, temos um nível razoável de representatividade em termos de diversidade. O mesmo não ocorre quando analisamos as produções cinematográficas, em que alguns personagens são modificados, a fim de agradar ao grande público consumidor desse gênero. Neste sentido, citamos o que Costa (2019) afirma, ao se referir à importância da escola nesse processo de dar visibilidade às diferenças, que, por vezes, são silenciadas em determinadas materialidades postas em circulação:

> Chamam a atenção, nesta proposta específica de articulação de cinema e educação, as noções de *invenção* e de *diferença.* Com

> relação aos sentidos que a “diferença” pode tomar e produzir, que certamente são vários, destacamos prioritariamente a possibilidade de uma diferença fundamental entre o que o mercado faz circular (marcado pelos sentidos de entretenimento) e o que a escola pode “fazer ver”: não só ao assistir, mas também ao produzir. (COSTA, 2019, p. 89)

E foi buscando atender ao compromisso da escola, de “fazer ver”, que ressaltamos a relevância de levantar, com os alunos, questões que proporcionem reflexões, como o porquê de alguns temas serem silenciados com base em um mercado consumidor. Quais as produções que permitem tratar das diferenças e quais não permitem? Qual o processo de produção e circulação, e para qual público essas produções se direcionam?

A partir dessas leituras e das reflexões proporcionadas por elas, esperamos que, ao produzir suas *Pulp Fictions* com seus próprios super-heróis, os alunos tenham condições para se inscreverem em diferentes formulações discursivas, fazendo circular outros sentidos nos materiais, por eles, produzidos.

3.5.9 Atividade 9: HQ *ME MOSTRE O SEU PODER!*

Com o intuito de conhecer o processo de produção e o funcionamento do verbal e não verbal nas HQs de superaventura, e trabalhar as materialidades que compõem as HQs, preparamos 4 aulas para desenvolver essas noções com nossos alunos.

Mesmo que a produção seja virtual ou manual, o processo de construção de uma HQ segue o mesmo percurso. Em ambas as situações se faz necessário compreender alguns conceitos, como enquadramentos, uso de luz, sombra, ângulos e demais componentes. Neste momento, as HQs trabalhadas na atividade de leitura, em aulas anteriores, podem ser retomadas, trazendo, agora, outras análises possíveis, desencadeando outros sentidos.[29]

Tomamos, para análise, uma das partes que compõem uma HQ: o “letreiramento”, que se refere à forma das letras, que podem aparecer em formatos diferentes da grafia convencional. Nesse caso, o desenho das letras compõe o texto

[29] Em Apêndice, apresentamos detalhadamente o processo de produção de uma HQ.

verbal, produzindo sentidos, também, pela imagem das próprias letras. Vejamos a seguir:

Figuras 42, 43, 44, 45: O “letreiramento”

Fonte:

Vemos, no “letreiramento”, uma forte referência do embricamento do verbal e não verbal, pois, na forma, na imagem que produz a escrita, temos sentidos em funcionamento: ao escrever a palavra “neve”, trazendo a imagem de montanhas cobertas por gelo, e ainda com pequenos flocos a cair, o leitor, não só lê o termo (verbal), como também consegue, lançando mão de seu arquivo de leitura, fazer a sua interpretação da imagem. Ocorre, assim, a leitura simultânea dos textos verbal e não verbal. Esse embriacamento é muito caro para o trabalho com leitura e escrita na sala de aula, sobretudo quando estamos trabalhando com uma turma com alunos em diferentes níveis de aprendizagem, seja por defasagem ou deficiência. Assim, ainda que não seja possível a leitura do verbal, o texto não verbal significa

e é interpretado pelos sujeitos, propiciando condições para um trabalho que aborda a língua em movimento, em diferentes materialidades, como nos mostra Lagazzi (2008):

> a concepção de incompletude estendida para as diferentes materialidades da linguagem, a noção de cadeia significante também trabalhada frente às diferentes materialidades, e a noção de recorte como um procedimento analítico a ser praticado nas diferentes materialidades, assumo que o jogo entre descrição e interpretação, constitutivo do dispositivo analítico discursivo, não se restringe a uma prática com o verbal. É um dispositivo que permite ao analista mobilizar, na relação teoria prática, as diferenças materiais, sem que as especificidades de cada materialidade significante sejam desconsideradas. (LAGAZZI, 2008, pp. 2-3)

3.5.10 Atividade 10: Produção da *Pulp Fiction*

Com o objetivo de produzir uma *Pulp Fiction* – considerando discursivamente as linguagens utilizadas – e colocar em funcionamento as noções de leitura e escrita do verbal e não verbal, trabalhadas ao longo do projeto, adentramos nas atividades da terceira etapa do nosso trabalho, acreditando que será possível desenvolvê-la em um tempo mínimo de 10 horas.

É importante ressaltar que nem todos os alunos, necessariamente, começarão a produção da HQ pelo mesmo caminho. Alguns farão, primeiro, um roteiro com rubricas (trechos que, assim como no texto teatral, indica ambiente, tempo, movimentação dos personagens, etc.); outros, o farão sem as rubricas, pois vão construindo a história durante todo o processo de produção do texto verbal e não verbal. Porém, é necessário relembrar com os alunos alguns aspectos que foram apresentados a eles durante o projeto, e que são essenciais para a produção de uma HQ:

- o aspecto físico e psicológico do personagem;
- tema/conteúdo da história;
- o trajeto que será percorrido pelo personagem;
- a divisão dos quadros;
- t*iming* das cenas;
- ângulos e outros.

Como dissemos anteriormente, trazemos como proposta a produção de uma *Pulp Fiction* física, e não digital, devido ao fato de pensarmos uma proposta de intervenção para uma turma regular de inclusão, que contaria com a presença de um aluno com deficiências física e intelectual. Para tanto, pensamos em dispor de materiais que proporcionassem trabalhar leitura, escrita e autoria dos alunos por meio das linguagens verbal e não verbal, em funcionamento em diferentes objetos simbólicos, como sons, cores e texturas.

Apresentamos, ainda, essas narrativas, que possuem elementos básicos que compõem as HQs (HQ – Guia, RJ, p. 39):

- o personagem principal inicialmente se encontra em situação estável, da qual se vê retirado sem sua vontade e forçado a viver uma aventura em um lugar desconhecido;

- um bem maior, ou coletivo geralmente é o objetivo;

- é necessário que o roteirista defina de maneira clara as metas do super-herói as quais deverá enfrentar e assim possa sair do conflito em que se viu envolvido;

- definir aliados e inimigos;

- clímax, desfecho e recompensa (meta) alcançada;

- ao fim da história o super-herói é aquele que aprende com as dificuldades enfrentadas.

Apesar de esta ser a estrutura básica para a produção de história de HQ, sugerimos que não sejam regras pétreas. O mais importante é que os alunos compreendam de onde podem partir, porém, que se sintam livres para imprimir seus gestos de autoria na sua escrita, pois, como afirma Fernandes (2013), “o gesto de autoria faz com que o sujeito assuma a posição-autor. Caso não haja instauração do gesto de autoria, o sujeito pode se colocar na posição de escrevente, executando uma função-autor sem singularidade e consistência” (FERNANDES, 2013, p. 142).

Vale lembrar que, conforme já expomos anteriormente, esse tipo de HQ traz consigo o conceito de materiais reaproveitados, pois era produzida com os resíduos de papéis de outras publicações de valor mais expressivo. Sendo assim, poderia

compor as folhas para a produção das histórias, papel reciclado pelos próprios alunos.[30]

Dessa maneira, segue, abaixo, a sugestão de alguns materiais que podem ser utilizados para a produção da *Pulp Fiction*:

Figura 46: Papéis reciclados artesanalmente

Fonte: https://www.schopfpapier.com.br/.

Outra possibilidade é utilizar papelão, cortado em placas, formando as páginas da HQ, que podem, inclusive, ter o tamanho aumentado, conforme o autor preferir. Além disso, pode-se usar areia, folhas secas, gravetos, algodão, flores secas, retalhos de tecidos, bexigas rasgadas, papeis picotados... o mais importante é deixar que os alunos produzam, atribuindo sentidos ao objeto simbólico conforme vão constituindo sua relação com ele e, assim, imprimam sua autoria na *Pulp Fiction* produzida.

Estando pronto o roteiro, os materiais a serem usados serão escolhidos conforme a necessidade do texto produzido. O próximo passo será a divisão da história em quadros, os desenhos, e a produção dos desenhos com materiais alternativos.

[30] Essa parte do projeto poderia, inclusive, ser realizada em parceria com o professor de ciências, produzindo materiais.

Ao final, teremos uma *Pulp Fiction* que se constitui pelo imbricamento de diversas linguagens.

Figura 47: Capa - *Pulp Fiction* – Homem Aranha X Metálico

Fonte: Arquivo da autora.

Para produzir a *Pulp Fiction*, utilizamos placas de papelão de 31cm X 21,5 cm, cortamos e perfuramos, para que pudéssemos prender com fitas, as páginas. Colocamos uma placa de EVA preto, para fazer o fundo, e as letras, moldamos com massinhas, as teias, fizemos com linhas retiradas de um pano velho.

Figura 48: Primeira página – *Pulp Fiction* – Homem Aranha x Metálico

Fonte: Arquivo da autora.

Para criar nosso vilão, o Metálico, recortamos latas de refrigerante, podendo ser, também, utilizado papel laminado, ou modificar o nome do personagem, conforme o material que tivermos disponível. Pegamos galhos secos, para fazer a vegetação que estava sendo destruída pelo fogo emitido pelo nosso anti-herói. Utilizamos o papel celofane para fazer o fogo, colocando uma quantidade bem grande do papel de maneira que, conforme tocamos, o material produz o som do fogo. Os balões com as falas são fitas adesivas, portanto, são removíveis, permitindo que outras interpretações sejam dadas e, a história, recriada de diversas maneiras.

Figura 49: A batalha entre o Homem-Aranha e Metálico

Fonte: Arquivo da autora.

Nesta página da HQ, o Homem-Aranha aparece em uma cadeira de rodas, trazendo uma ressignificação deste personagem. E, corajosamente, ele trava uma batalha contra o Metálico, que veio de outro planeta para destruir o nosso, com suas rajadas de fogo.

Para fazer a cadeira de rodas, partimos de um conceito futurista, utilizando partes de latinhas de cerveja. O Homem-Aranha, fizemos com massinha e partes do EVA preto que sobrou da capa; celofane para reproduzir imagem e som do fogo; utilizamos latas de refrigerante no Metálico; colocamos algumas pedras se elevando do chão, e areia, para dar movimento à cena, indicando o embate entre os dois personagens.

Acreditamos que, dessa forma, trabalhamos o imbricamento de diferentes formas de linguagens:

> em suas diferentes materialidades significantes, quais sejam: a palavra, a imagem, o gesto, a musicalidade, o aroma, a cor, o enunciado, a cena, o corpo, a melodia, a sonoridade, enfim,

> diferentes relações estruturais simbolicamente elaboradas pela intervenção do sujeito. (LAGAZZI, 2017, p. 40)

Confirmando o que a autora afirma, percebemos que, já na escolha dos materiais a serem utilizados na produção de sua *Pulp Fiction*, os alunos já estarão desenvolvendo sua autoria, pois o objeto simbólico produz sentidos por meio da relação do sujeito com tais objetos.

3.5.11 Atividade 11: Exposição do trabalho

Conforme a realidade da escola onde trabalhamos, pensamos em apresentar os trabalhos produzidos pelos alunos no período vespertino e matutino, podendo ser organizada, uma exposição em uma sala de aula, ou nos corredores da escola, dando oportunidade aos alunos, de expor e compartilhar suas experiências com os demais colegas. Para tanto, utilizaríamos o tempo de 8 aulas para alcançar o nosso propósito de dar visibilidade aos trabalhos realizados pelos alunos, no processo de leitura, escrita e produção de uma *Pulp Fiction* de superaventura, e proporcionar a interlocução com alunos de outras turmas, fomentando, assim, o interesse pela leitura de HQs de superaventura.[31]

3.6 Outros exemplos, ainda neste universo

A seguir, apresentamos uma imagem de cenas em que aparecem somente o texto não verbal:

[31] Em nosso Produto Final, apresentamos algumas sugestões de HQs, para trabalhar com diferentes temas.

Figura 50: HQ – somente texto não verbal

Fonte: HQ – Guia -RJ, p. 38.

Na próxima imagem, aparecem os textos verbal e não verbal.

Figura 51: HQ – textos verbal e não verbal

Fonte: HQ – Guia - RJ, p. 37.

Sugerimos apresentar aos alunos, a primeira sequência, e solicitar que façam a interpretação das imagens, e escrevam em seus cadernos. Em seguida, os registros podem ser lidos para toda a turma. Por meio desta atividade, se possibilitará que diferentes gestos de leitura sejam produzidos, e reforçaremos o entendimento de que o texto não verbal produz sentidos sem depender do texto verbal (ORLANDI, 1995b). Mais uma vez, apresentamos uma compreensão de leitura muito importante, para nós, sobretudo quando envolvemos alunos com deficiência, cuja relação com a leitura se dá, muitas vezes, pelo não verbal.

Posteriormente a este momento, a segunda imagem, da HQ com o texto verbal, é apresentada aos alunos, mostrando-lhes o imbricamento das duas linguagens e os efeitos de sentidos que este imbricamento pode produzir. Como vimos, produzir um texto para uma HQ pode não ser tão simples quanto parece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conhecer um pouco mais sobre o universo dos super-heróis, percebemos que, dentre as batalhas mais difíceis, enfrentadas por eles, as mais duras foram aquelas que travaram consigo mesmos. Antes de serem ícones de superação, passaram pela fase, denominada por Weschenfelder (2020), de “pré-capa”, a fase dos conflitos, que proporcionaram ao sujeito/herói o autoconhecimento e a reflexão de suas práticas.

É assim que nos vemos, ao olhar para nossa trajetória no Profletras. Convocados para a missão de trilhar novos caminhos, em busca de possibilidades para melhor lidar com os desafios do “planeta escola”, nosso primeiro embate foi conosco, com as nossas convicções, com o nosso fazer docente. Contudo, tendo compreendido que se trata de desconstrução e reconstrução contínua – e mesmo assim –, ter embarcado nesta jornada configurou nossa primeira vitória, dentre tantas que viríamos enfrentar ao longo desta formação.

O encontro com a teoria da Análise de Discurso nos atingiu como raios poderosos, nos desestabilizando, mas também revigorando nossas forças, à luz de noções que nos permitiram considerar a leitura e a escrita, no ambiente escolar, de maneira a contemplar diferentes gestos de interpretação, diferentes gestos de autoria, o diferente (ORLANDI, 2015b).

Para melhor referir a um dos deslocamentos provocados em nós, neste processo, citamos Massmann (2019):

> Compreender a escola como prática de significação implica observar o processo de produção de sentidos que historicamente se manifesta neste espaço político e constituição do sujeito e de institucionalização do conhecimento. Interessam-nos especialmente os gestos de interpretação que ali se produzem colocando em funcionamento uma memória discursiva sobre o conhecimento, a escola e a sociedade. (MASMANN, 2019, p. 66)

Dessa forma, fez-se necessário ressignificar o espaço escolar, para dar vazão a sentidos outros, *sobre* e *pela* escola. Consequentemente, também ressignificar as relações presentes no ambiente escolar: aluno/professor, professor/aluno, escola/sociedade.

E *ressignificar* resume nossa relação com a proposta de intervenção que está apresentada em nosso caderno de atividades no Apêndice. Um projeto, a

princípio, sonhado e elaborado por alunos e professor, que se viram atravessados pelos efeitos da pandemia. Sem a prática, nos vimos sem chão, portanto, *ressignificamos.*

Muitas vezes, nos julgamos incapazes de trabalhar em turmas com alunos com deficiência, por pensar que precisamos de conhecimentos clínicos para isto. Contudo, no Profletras, entendemos que nosso trabalho se dá no âmbito da linguagem, e o que precisamos é de uma base teórica que nos dê sustentação para compreender e trabalhar a leitura e a escrita para além da codificação. Dessa forma, hoje nos sentimos autorizados a dizer que nossos alunos leem, produzem textos, e seus textos produzem sentidos, pois vemos em funcionamento o trabalho com a linguagem. Uma vez que, para a AD, a relação do sujeito com a língua é histórica e ideológica. Pensar o ensino da língua discursivamente é dar abertura à inclusão de fato. Como afirma Chiaretti (2019), o ensino nesta perspectiva

> permite entrever a possibilidade de que a inclusão torne possível a realização (ou ao menos a sua tentativa) de um projeto que tenha como orientação a solidariedade e a tolerância às diferenças. Assim, uma escola que tenha como projeto não somente o cumprimento de um plano curricular de conteúdos, mas também a realização da "inclusão" permite que uma nova forma de convivência seja construída. (CHIARETTI, 2019, p. 33)

Sendo assim, ao contrário de algumas discussões que nos atingem como um golpe, nos solapando ao retrocesso, a presença da pessoa com deficiência na sala de aula regular contribui, não só para que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas, como também contribui para que a própria escola seja diferente. Em outras palavras, abordar a diversidade na escola não é o suficiente, é necessário *conviver* com as diferenças., para nos distanciarmos daquele projeto de escola produtora de mão de obra

Em suma, damos a este trabalho um efeito de fecho, atravessados pelo sentimento de falta, diante de tantas questões que foram surgindo neste vasto universo em que nos lançamos - o da pesquisa. Contudo, dada a incompletude da língua, compreendemos que, a partir daqui, encontraremos mais interrogações além daquelas que, até agora, nos moveram, e esperamos poder criar condições de produção para sempre poder finalizar, como se faz no universo dos quadrinhos: *to be continued*...

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes,1980.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. (Org.). Penso: Porto Alegre, 2018.

BOLOGNINI, C. Z.; LAGAZZI, S. Provérbios: Quem ri seus males espanta. *Projeto Conexão Linguagem*. Unicamp, 2009. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823. Acesso em:10 jul. 2021.

BOLOGNINI, C. Z. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: quem é o rei no "Rei Leão?" In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *O cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 17-28.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão* (LBI), 13.146. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jul. 2002.

BRASIL. *Constituição de República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.

CAUSO, R. de S. Os pulps brasileiros e o estatuto do escritor de ficção de gênero no Brasil. *Alambique:* Revista Acadêmica de Ficção Científica e Fantasia, v. 2. Article 5, 2014.p.01-33.

CAVALLARI, J.S. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. In: FERREIRA, L.E; ORLANDI, E.P. (Org.) *Discursos sobre a inclusão*. Niterói: Intertexto, 2014. p. 13-45.

CHIARETTI, P.; BARROS, R. C. B. Da escola tradicional à escola inclusiva: que sujeitos e que sociedades? In: COSTA, G. (Org.) *A linguagem vai à escola*: trabalho de leitura, escrita e interpretação. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 21-34.

CORRÊA, M. L. G. Práticas de leitura e escrita: breve nota sobre a relação entre o verbal e o não verbal. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 6, n.2, p. 293-302, 2006.

COSTA, G. Cinema na escola: conhecimento, práticas de linguagem e autoria. In: COSTA, G. (Org.). *A linguagem vai à escola:* trabalho de leitura, escrita e interpretação. Campinas, SP: Pontes. 2019a. p. 85-100.

COSTA, G. Discurso, cinema e cultura em suas práticas de significação: um relato sobre o cineclube Nelson Mandela. In: ORLANDI, E.; MASSMANN, D. (Org).

Cultura e Diversidade. [Trilogia Travessia da Diversidade, v. 1.] Campinas,SP: Pontes, 2016. p. 167-178

COUDRY. M. I. H. Diário de narciso e neurolinguística discursiva: 30 anos depois. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 323-350, mai-ago, 2018.

COUDRY. M. I. H. *Diário de Narciso* - discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DE CONTI, D. F.; MEGID, C. M.; FURLAN, C. C.; MENSATO, J. (2014). O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, C.Z. (Org.). *A língua portuguesa*: novas tecnologias em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2014. p. 53-64.

FEDATTO, C.; MACHADO, C. de P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *O cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2007. p. 09-15.

FERNANDES, C. A leitura na escola e suas formas de controle e resistência. In: *XI ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL*, 11, Chapecó. **Anais** [...]. Chapecó: UFFS, p. 1-13, 2014.

FERNANDES, C. A imagem da leitura e a leitura da imagem: a contribuição da análise de discurso para a assunção da autoria nas aulas de interpretação de texto. *Raído*, Dourados, MS, v.9, n.19, número especial, Universidade Federal da Grande Dourados, p. 99-114, 2015.

FERREIRA, A.S.; CALIL, E. Imagem e texto: criação de histórias em quadrinhos em sala de aula. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS*,5, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos**[...]. Caxias do Sul: UCS, 2009.

FERREIRA, J. C.V. *História de Jauru.* 2021. Disponível em: https://www.camarajauru.mt.gov.br/cidade/historia-2. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLAN, C. C.; MEGID, M. C. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C; LAGAZZI, S. (Org.). *Práticas de linguagem na escola.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.9-18.

GALLO, S. L. *O ensino da língua escrita X o ensino do discurso escrito*. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1989. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270686>. Acesso em: 22 de julho de 2019.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs). *Práticas de linguagem na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2009. p. 10-30.

IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/jauru/panorama. Acesso em: 12 ago.2021.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST-PEREIRA, A.; FUNK, S. B. (Org.). *A leitura e escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Eudcat, 2001. p.17-42.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M.C.L. (Org). *Memória e história da/na Análise do Discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In FREITAS, M.C. (Org). *História social da infância no brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

LAGAZZI, S. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. *Revista Letras*, PPGL UFS, n.27, p. 67-71, 2003.

LAGAZZI, S. *A equivocidade na imbricação de diferentes materialidades significantes* [Resumo]. In: XXIII Encontro Nacional da ANPOLL, Universidade Federal de Goiás (GO), 2008.

LAGAZZI, S. O recorte significante na memória. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C. L.; MITTMAN, Solange (Org.). *O discurso na contemporaneidade*: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz. 2009. p. 67-77.

LAGAZZI, S. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significante. In: RODRIGUES, E. A. et. al. (Org). *Análise de discurso no Brasil*: pensando o impensado sempre. Campinas: RG, 2011. p. 401-410

LAGAZZI, S. O exercício parafrástico na imbricação material. In: *XVII Encontro Nacional da ANPOLL*, GT de Análise do Discurso. Gramado (RS): FAURGS, 2012.

LAGAZZI, S. A imagem do corpo no foco da metáfora e da metonímia. *Redisco*, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1, p.104-110, jan./jun. 2013.

LAGAZZI, S. A deslinearização em diferentes materialidades significantes. In: *XXIX Encontro Nacional da ANPOLL*, GT de AD. Florianópolis: UFSC, 2014.

LAGAZZI, S. M. Texto e autoria. *In:* LAGAZZI-RODRIGUES, S. M.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem*: discurso e textualidade. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2015. p. 89-113.

LAGAZZI, S. Trajetos do sujeito na composição fílmica. *In*: FLORES, G. G. B.; GALLO, S. M. L.; LAGAZZI, S.; NECKEL, N. R. M.; PFEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *Análise de discurso em rede*: cultura e mídia. Campinas: Pontes, v. 3, 2017. p. 23-39.

LAGAZZI, S. A imagem em sua potência de captura simbólica. *Fórum Linguístico*: Florianópolis, v.18, número especial, p.5890- 5902, jun.2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79657/46890. Acesso em: 21 set. 2021.

LEPORE, J. The last amazon: wonder woman returns. The *New Yorker - Annals of entertainment*. 15 de set 2014, 2014. Disponível em: https://www.newyorker.com/magazine/2014/09/22/last-amazon Acesso em: 27 set. 2021.

MAGALHÃES, H.G.D. Do herói fictício ao herói político. *Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro, v. 12, p. 18-30. 2007. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org. Acesso em: 20 set. 2019.

MARTINS E SILVA, V. R. *Um lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

MASSMANN, D.; SALLES, A. C. Re-existir na sala de aula. In: COSTA, G. (Org.) *A linguagem vai à escola*: trabalho de leitura, escrita e interpretação. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 65-83.

MATOS, G. de. *Desmontando os quadrinhos*: história em quadrinhos, educação e regionalidade. Cuiabá: Carlini & Carniato: EduFMT, 2009.

MATO GROSSO. Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT – *Sobre a formação docente*. Disponível em: http://www.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+N%C2%BA+161+-+DO.+14.04.2016.pdf/7cff69c2-da94-1bff-2716-f53f902cf972. Acesso em: 05 ago. 2021.

MORRIS, M.; MORRIS, T. *Super Heróis e a filosofia*: verdade, justiça e o caminho socrático. Tradução Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2009.

NAVARRO, F. “Estadunidense” e “norte-americano”: as palavras e a fraude. In: *Revistabula*. Disponível em: https://www.revistabula.com/4495-estadunidense-e-norte-americano-as-palavras-e-a-fraude/. Acesso em: 18 dez. 2019.

NECKEL, N. R. M. *Do discurso artístico à percepção de diferentes processos discursivos*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995a.

ORLANDI, E. P. Os efeitos do verbal e o não verbal. *Rua*, Campinas, n.1, v.1, p. 35-47, mar. 1995b.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

ORLANDI, E. P. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996b.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *Rua*, Campinas, SP n. 4, p.9-19, 1998.

ORLANDI, E. P. No limiar da cidade. *Rua*, Campinas, SP, n. esp., p. 7-19, 1999. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640678/8222. Acesso em: 09 ago. 2021.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

ORLANDI, E. P. A desorganização cotidiana. *Escritos*: percursos sociais e sentidos nas cidades, n.1, p.2-10, 2001b. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos1.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico*. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. Introdução: a leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 7-24.

ORLANDI, E. P. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. *Rua*. Campinas. SP. v. 2, n. 21, p. 187–198, nov. 2015b.

ORLANDI, E. P. *EU, TU, ELE*: discurso e real da história. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017a.

ORLANDI, E. P. *Discurso em análise*: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017b.

OLIVEIRA, I. C. A. de (pseudônimo Gian Danton). *O roteiro nas histórias em quadrinhos*. Disponível em:

http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/989833ad8a37e646272e5885708353cc.PDF. Acesso em: 10 out. 2021.

PÊCHEUX, M. et AL. *O papel da memória*. Tradução de José H. Nunes.4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PFEIFFER, C. Políticas públicas: educação e linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v.53, p.149-156, Campinas, SP Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636984/4706 acesso em: 09 ago. 2021.

PFEIFFER, C. *Que autor é este?* 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1995.

PEREIRA, A. M. S. *Histórias em quadrinhos e variação linguística*: possibilidades metodológicas para a produção textual, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres. Disponível em: http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas. Acesso em: 12 ago. 2019.

PETRI, V.; CERVO, L. M. Língua portuguesa ou gramática? Uma proposta de desconstrução do “Ou isto ou aquilo”. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 35-48, jan.-abr. 2019.

QUADRINHOS GUIA PRÁTICO. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/interaja/multiclube/3a5/de-letra/10853-quadrinhos-guia-pratico-3. Acesso em: 09 jul. 2021.

REBLIN, A. I. *Para o alto e avante*: uma análise do universo criativo dos super-heróis. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

REIMERS, F. As ideias importam para a equidade na educação. *Diversa*, educação inclusiva na prática. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/as-ideias-importam-para-a-equidade-na-educacao/. Acesso em: 01 set. 2021.

RODRIGUES, S. A. *Marcas de autoria em turma de alfabetização sob a perspectiva da AD Francesa.* 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, 2019.

SALLA, M. L. *Lendo filmes e o poeminha do contra*: o chamamento do cinematográfico na simultaneidade do fílmico. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/dissertacoes/index.htm#. Acesso em: 12 maio 2021.

SANTANA, F. F. *Jogos parafrásticos e polissêmicos em funcionamento nos processos constitutivos de memes*: uma abordagem discursiva na sala de aula. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: portal.unemat.br/?pg=site&i=profletrascaceres&m=dissertacoes-defendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2019. Acesso em: 22 jul.2020.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina: Coimbra, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csp/v36n6/1678-4464-csp-36-06-e00108820.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

SARIAN, M.C. *No entremeio de práticas científicas, políticas e pedagógicas*: uma proposta de ressignificação do ensino de gramática. In: SEAD 9, 2019, Recife. *Anais* [...]. Recife: UFPE. 2019. Disponível em: https://5e63f736-c0bf-426c-b8fc-6d3b71d6b5ef.filesusr.com/ugd/27fcd2_1e30effcc0a54767bb63228d6922cc9a.pdf . Acesso em: 11 jul. 2020.

SARIAN, M.C. *Memória e tecnologia*: efeitos de sentido no ensino de língua na escola. *Estudos Linguísticos.* São Paulo, v.44, n.3, p. 1145-1154, 2015.

SCHONS, C.R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, R.C.; ROSING, T.M.K. (Org.). *Questões de escrita*. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 138-156.

SILVA, M. B. *Gestos de leitura em curtas-metragens*: possibilidades para o ensino de língua portuguesa. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018. Disponível em: http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas. Acesso em: 09 out. 2019.

SILVA, M. G. T. da. Outros sentidos para os galhos secos. In: BOLOGNINI, C.Z.; PFEIFER, C.; LAGAZZI, S. (Org.). *Práticas de linguagem na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras. 2009. p. 31-38.

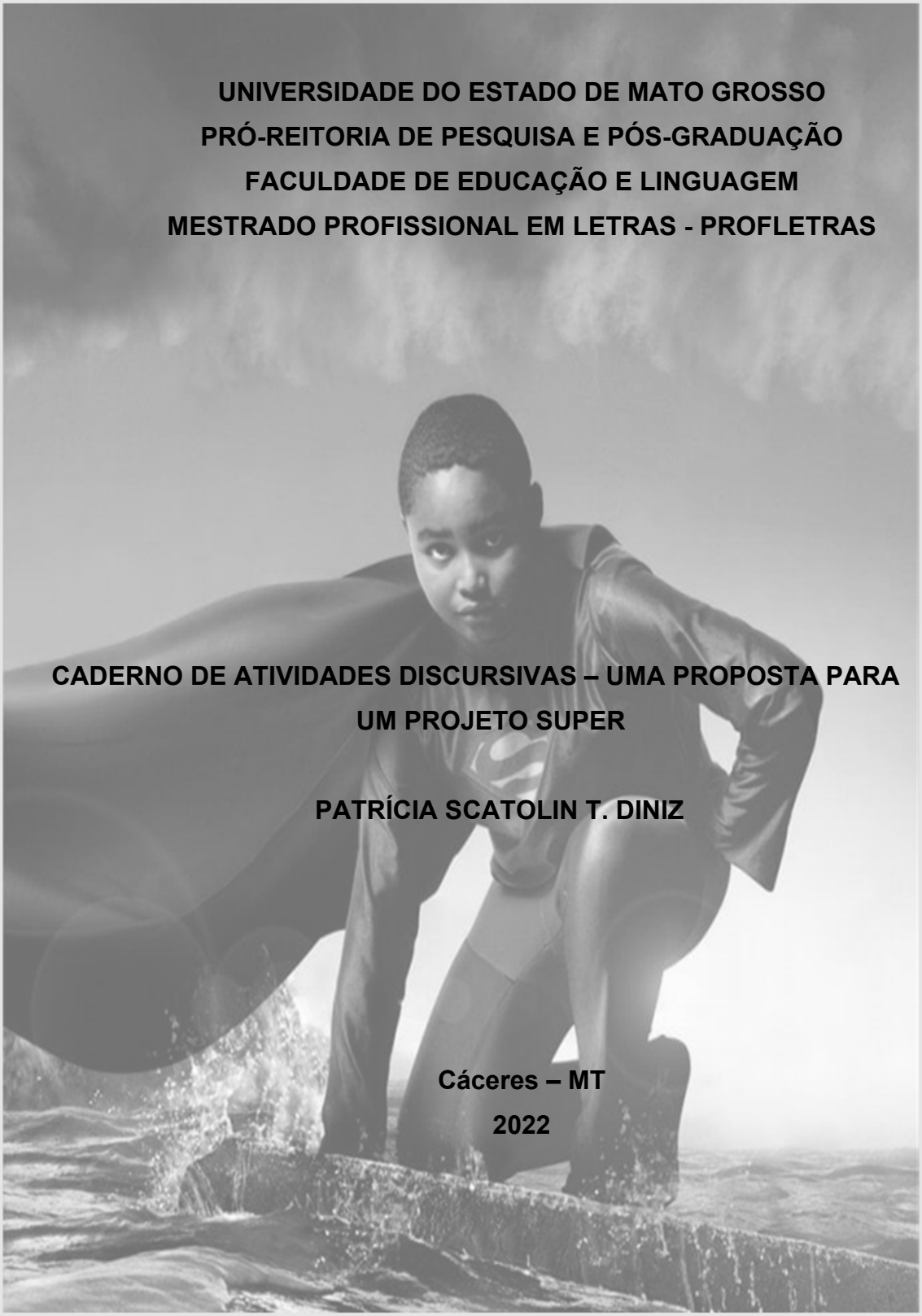
RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.). *Quadrinhos na educação:* da rejeição à prática.. São Paulo: Contexto. 2015. p. 9-42.

VIEIRA, M. *Manuais escolares e saberes linguísticos*. Boletin de la sociedade Espanola de Historiografia linguística. Espana, 11, p. 209-224, 2017.

VIEIRA, M. Análise de discurso: um percurso de leitura e de gestos de interpretação. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 44, p. 236-269, jul. Dez, 2019.

WESCHENFELDER, G. V. *Homens de aço?* Os super-heróis como tutores de resiliência. Apris: Curitiba, 2020.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

CADERNO DE ATIVIDADES DISCURSIVAS – UMA PROPOSTA PARA UM PROJETO SUPER

PATRÍCIA SCATOLIN T. DINIZ

Cáceres – MT
2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 136

I - O discurso e a grande batalha dos sentidos: uma proposta interventiva 137

1.2 - Base teórica – “O cinto do Batman” do professor 139
1.3 – Conheça sua Liga 141
1.4 - Vamos à batalha 142

ETAPA 1 144

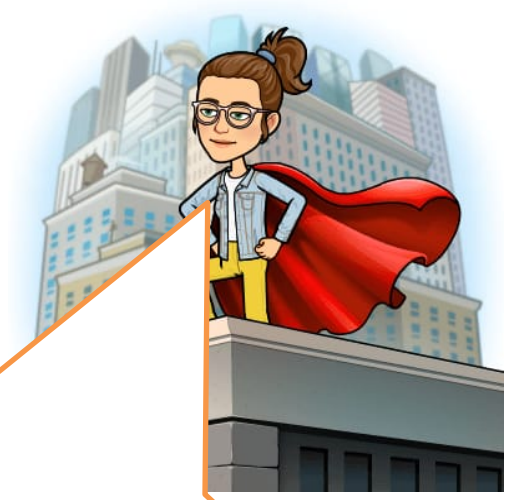
Atividade 1 – Apresentação do projeto à escola. 144
Atividade 2 – Apresentação do projeto aos pais. 145
atividade 3 – Apresentação do projeto aos alunos. 147

ETAPA 2 149

Atividade 4 – “Eu tenho o poder” 149
Atividade 5 – Hora de ação 156
Atividade 6 – Que herói é esse? 160
Atividade 7 – Que HQ é essa? 163
Atividade 8 – Lendo o super-herói 170
Atividade 9 – HQ, me mostre seu poder! 178
9.1 Roteiro 181
9.1.1 Tipos de roteiros 181
9.2 Como se direciona a leitura 181
9.3 O balão 182
9.4 Timing 183
9.5 O letreiramento 184
9.6 Personagens 186
9.7 O texto verbal e o não-verbal 188
9.8 O enquadramento 190
9.8.1 Plano Médio 190

9.8.2 Plano americano 191
9.8.3 Plano próximo 192
9.8.4 Close up 192
9.8.5 O super close 193
10 O storyboard 193
ETAPA 3 **194**
Atividade 10 – Pulp Fiction – A ressurreição 194
Atividade 11 – Exposição dos trabalhos – nossos heróis e seus feitos 200
DICAS DA LIGA **202**
REFERÊNCIAS **126**

APRESENTAÇÃO



Atenção, Professor! Antes de ingressar nesta aventura, é importante alertá-lo sobre os “riscos” que ela pode representar. Durante o caminho, você será levado a visitar lugares que lhe parecerão estranhos, nunca antes desbravados, mas que, como uma força sobrenatural, o atrairá. Para seguir em frente, muitas vezes será necessário rever conceitos e práticas, o que fará com que no fim da jornada, não se veja mais como o mesmo. Porém terá adquirido poderes, que serão ainda maiores, se somados aos de seus alunos. Não será necessário se desfazer de todas as suas poderosas armas, utilizadas em combate, até agora, mas oferecemos outras, que poderão produzir novos efeitos. Sabemos que o desafio é assustador, mas a missão lhe foi confiada, porque você é resistência. Siga em frente, aprecie o caminho, não sozinho, mas com seus pequenos guerreiros e corajosos combatentes. Avante!

1 - O discurso e a grande batalha dos sentidos: uma proposta interventiva

Este trabalho, bem como a nossa dissertação em que analisamos todo o processo percorrido para desenvolvê-lo, constitui um critério para a conclusão do curso de Mestrado em Letras - PROFLETRAS -, da Unemat/ Cáceres -MT e resultado da escuta de vozes de uma turma regular de inclusão do ensino fundamental, 8º ano. Porém, pode ser desenvolvido com quaisquer turmas, com as modificações adequadas para cada idade e situação, uma vez que a leitura e a escrita são questões pertinentes a todos os anos escolares e o tema que abordaremos, os SUPER-HERÓIS, já fez ou faz parte do universo da maioria das crianças e adolescentes.

O tema super-heróis foi definido a partir do comentário de um dos nossos alunos sobre o filme *Vingadores Ultimato,* o que nos levou a considerar as narrativas de superaventuras, um tema interessante para ser trabalhado em sala de aula. Primeiramente, porque partiu dos próprios alunos; depois porque trata-se de um assunto atual e que interessa à diferentes faixas etárias. Além disso, compreendemos, após muitas pesquisas, que nos objetos simbólicos que tomam como referência a figura dos super-heróis, ao mesmo tempo que temos o ressoar do discurso autoritário, que movimenta interesses de grandes grupos sociais, temos, também, pela relação do sujeito com essas materialidades e, em diferentes condições de produção, a possibilidade de deslizamento de sentidos.

SUPERNOTA!

Para a Análise de Discurso (AD), as diferentes formas de linguagem são compostas por objetos simbólicos, que seriam, por exemplo, os fonemas, as notas musicais, as cores, os traços, os gestos. Esses objetos simbólicos, em conjunto, formam a língua, as músicas, as pinturas, os desenhos, os movimentos do corpo. Ou seja, eles constituem as diversas formas de linguagem. (LAGAZZI, 2009, p.3)

Optamos por trabalhar com a produção de Pulp fiction[32], uma forma de desenvolver atividades que incluam "toda" a turma, nesse caso, alunos com e sem deficiência, por possibilitar o uso de diferentes recursos e materiais em sua confecção.

Caro, Professor, vale ressaltar que esta proposta não se trata de um manual. Recomendamos que antes de desenvolvê-la com seus alunos haja reflexão e escuta das vozes que ecoam em sua sala de aula. Qual a importância desse material para sua prática, então?

Nossa proposta traz reflexões sobre *como* traçar um percurso entre a prática docente, apropriação da teoria, elaboração e desenvolvimento das atividades.

Para esta intervenção, que nos propomos, filiados à Análise de Discurso materialista, organizamos um trabalho em formato de projeto propositivo, composto por onze atividades, divididas em três etapas.

[32] Revista produzida rusticamente no século XIX, direcionada para o grande público, com o objetivo de familiarizar o leitor com a obra dos modernos escritores nacionais e estrangeiros. Trazia como temática a ficção e aventura, por muito tempo conhecidas também como "revistas de emoção". Personagens como Zorro, Tarzan e Jhon Carter surgiram em revistas pulp. (CAUSO,2014).

1.2 - Base teórica – “O cinto do Batman” do professor

Consideramos indispensável uma base teórica que dê sustentação ao trabalho docente, no nosso caso, como dito anteriormente, nos apoiamos na Análise de Discurso francesa (AD), e em Weschenfelder, Irwin, Magalhães e outros para melhor compreender o universo da superaventura.

A cerca da sustentação teórica, trazemos a seguinte comparação: o Batman é um super-herói que não possui poderes ou artefatos que lhe conferem qualquer tipo de poder sobrenatural. Por isso, ele faz uso de um cinto com diversos recursos que poderão auxiliá-lo em suas aventuras. Dependendo da situação, seu cinto pode trazer recursos diferentes, que permitem a ele estar preparado para as adversidades. Este cinto de Utilidades é um dos mais famosos artefatos do universo da DC Comics. Ele apareceu pela primeira vez, em 1939, juntamente com a primeira aparição do Homem Morcego.

Munirmo-nos de uma base teórica que dê sustentação às ações do professor em sala de aula, é como ter um “cinto do Batman pedagógico”, pois é a teoria que nos dá segurança para pensar nossos planejamentos, agir da melhor maneira diante dos imprevistos que surgem e reelaborar nossas práticas. Em nosso “supercinto” precisamos sempre trazer o plano A, o plano B, atividades extras, atividades diversificadas, um olhar sensível e atento. Ressaltamos que não nos referimos à teoria como solução mágica ou detentora de todas as respostas, mas a vemos como sustentação para reflexão e ação no ambiente escolar.

Para a AD, a **língua** não é transparente e os sentidos não estão nos conteúdos. Na perspectiva discursiva, a linguagem só é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque se inscreve na história (ORLANDI, 2015). Podemos dizer ainda que, a partir da consideração da linguagem, a Análise do Discurso re-significa a noção de **ideologia,** apresentando-a como condição para constituição do sujeito e dos sentidos, “colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.” (ORLANDI, 2015, p.44).

O **sujeito** é afetado pela língua e pela história, pois é interpelado pela ideologia e se filia às formações discursivas, já em funcionamento, antes mesmo de sua existência. Contudo, na **interpretação**, está a possibilidade de novas formulações e no deslocamento da língua as rupturas acontecem dando espaço

para que o sujeito produza *efeito de originalidade,* o que difere do conceito de origem. (ORLANDI, 1996). Isso quer dizer que, para o aluno imprimir **autoria** em sua trajetória, não necessita produzir algo inédito, pois na formulação, o sujeito dá vida, corpo à linguagem, atualizando uma **memória discursiva.** Ou seja, **ao** selecionar, conscientemente ou não, determinados trajetos para os sentidos, o sujeito está se inscrevendo na história para significar. (VIEIRA, 2019).

Quando falamos em memória discursiva, nos referimos à memória histórica. A esse respeito, Pêcheux afirma que

> a memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, [...] é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos. (PÊCHEUX, 2015, p. 10).

E acrescentamos, ainda, que esse processo se dá no encontro entre o repetível e a novidade (SCHONS, 2005).

Neste contexto, a **leitura** não se dá de forma transparente (ORLANDI, 2015), no ler está o lugar de significação, é onde acontece a relação do sujeito com o texto e, pela interpretação, outro texto é produzido. Não estão, portanto, os sentidos sob o poder do autor, eles lhe escapam a cada leitura e interpretação a que seu texto é submetido.

E a **escrita** é compreendida como “efeito de trabalho entre interpretação e memória”, (SCHONS, 2005, p.140). Em outras palavras, trabalhar a escrita sob a égide da análise do discurso, implica não mais atribuir ao autor do texto o controle dos sentidos; este por sua vez, busca dar efeito de unidade ao texto que é desconstruído a cada leitura. Ou seja, a cada leitura, um novo texto é construído. (INDURSKY, 2001).

O **texto,** na perspectiva discursiva**,** é visto como uma unidade complexa, heterogêneo, disperso. É esta noção que pretendemos propor neste trabalho, ou seja, que considere não só o texto escrito, mas também o som, a melodia de uma música, os movimentos de uma dança, os traços, os desenhos, a escultura e tantos outros objetos simbólicos que significam.

O funcionamento dessas noções é afetado pelas **condições de produção** que, segundo Orlandi (2015), podemos considerar em sentido estrito, como as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato. E se as considerarmos

em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. E nesse processo, na **paráfrase** temos a estabilização dos sentidos e na **polissemia**, a possibilidade de ruptura, quando os sentidos podem ser outros.

O que justifica dizer que o movimento dos sentidos se dá de maneira espiral e não circular, pois embora haja um retorno ao já dito, isso não se dá em um mesmo momento, ou seja, o sujeito fala de outro lugar e em outras condições de produção.

Uma apresentação tão sucinta de conceitos tão complexos deixará espaço para dúvidas e questionamentos. Portanto, para uma melhor compreensão teórica, sugerimos a leitura de nossa dissertação e uma visita às nossas referências, além de outros trabalhos na página do Programa PROFLETRAS UNEMAT. [33]

Trazemos nesta proposta reflexões em relação à pessoa com deficiência na escola, pensando como esse aluno se constitui sujeito-autor no ambiente escolar. Propomos uma abordagem que considere as relações estabelecidas por este aluno com a escrita e a leitura, como ponto de partida, pois como afirma Orlandi (2015),

> Daí torna-se importante pensar a educação, como educação social, pois é neste processo de socialização que o indivíduo, posto na relação da escola e do conhecimento, elabora-se em suas possibilidades de sentidos e de sua identificação, entre elas, a de sua posição-sujeito pessoa com deficiência. (ORLANDI,2015, p. 191).

Ocupar a posição sujeit*o* autor não se relaciona ao ineditismo, é pela interpretação que os alunos poderão inscrever-se em diferentes formações discursivas, colocando os sentidos em circulação. Assim, temos o efeito de originalidade, pois para a AD, a **autoria** é determinada por processos que se dão na relação com as formações imaginárias da leitura. Nessa perspectiva, a autoria é considerada como uma função que o sujeito assume como produtor de sentidos. (SILVA, 2009).

1.3 – Conheça sua Liga

> Para pensar este projeto, buscamos considerar as características de uma turma regular de inclusão, com alunos em defasagem de aprendizagem e um com deficiências múltiplas, que comprometiam sua fala, visão, audição e toda a coordenação motora. Buscamos sentir os efeitos de sua cadeira de rodas em uma turma de

[33]https://www.google.com/search?q=profletras+caceres&oq=profletras&aqs=chrome.1.69i57j35i39j0l8.5871j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8

> adolescentes agitados e que prontamente abriam caminho sempre que ele chegava. Ou seja, para nossa análise, reflexão e elaboração das atividades, tudo isso importou, tudo isso constituiu as condições de produção - há língua(gem), há sujeitos e sentidos em movimento. Como afirma Orlandi,Não há corpo que não esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos de subjetivação nas quais as instituições e suas práticas são fundamentais, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos. Dessa forma é que pensamos que o corpo do sujeito é um corpo ligado ao corpo social e isto também não lhe é transparente. (ORLANDI, p. 10, 2012).

E foi a partir da observação de um aluno, sobre o corpo de um super-herói, nesse caso obeso, no filme *Vingadores Ultimato,* que trouxemos para nossas atividades, a reflexão sobre o investimento do corpo do sujeito no corpo das palavras. (Orlandi, 2012). A preocupação e a indignação que o referido aluno demonstrou por terem modificado a aparência de um de seus heróis favoritos nos levou a pensar que, ao desestabilizar o discurso do corpo ideal para aquele personagem, desestabilizou-se também o sujeito que foi empurrado para uma formulação discursiva diversa da qual ele já se via inscrito.

Aqui, Professor, chamamos a atenção, mais uma vez para a importância de estarmos atentos aos discursos e sentidos que circulam em sala de aula, para que não percamos oportunidades, como a que citei acima, de problematizar o que está estabilizado, e por vezes, se torna invisível.

1.4 - Vamos à batalha

Esse trabalho foi desenvolvido sob os moldes de um projeto de intervenção, conforme proposto pelas metodologias ativas, ou seja, buscando trabalhar em ambientes diferentes, com troca de conhecimentos entre os alunos e o professor, abordando o assunto de maneiras variadas. Conforme afirma Moran (2018),

> A combinação de tantos ambientes e possibilidades de troca, colaboração, coprodução e compartilhamento entre pessoas com habilidades diferentes e objetivos comuns traz inúmeras oportunidades de ampliar nossos horizontes, desenhar processos, projetos e descobertas, construir soluções e produtos e mudar valores, atitudes e mentalidades. (MORAN, 2018, p. 46).

O trabalho se estrutura em etapas e cada uma traz um conjunto de atividades a serem realizadas. Estimamos que o tempo necessário para o desenvolvimento do projeto seja em torno de dois bimestres, podendo variar de acordo com as especificidades de cada turma. Além disso, caso o professor considere pertinente, é possível desenvolver parcialmente as atividades, conforme as noções que deseja mobilizar com seus alunos.

O tema abordado será "O super-herói", por ter sido este assunto suscitado por um dos alunos da turma com a qual iríamos trabalhar: um aluno questiona a obesidade do personagem Thor no filme *Vingadores Ultimato*. Vislumbramos, a partir dessa manifestação, a oportunidade de refletir sobre diversidade, leitura e escrita de textos verbais e não-verbais, e no funcionamento dos discursos que circulam em diferentes materialidades, trazendo a temática dos super-heróis. Tal situação nos levou a observar, também, o quão presente o super-herói está na vida dos nossos alunos e na sociedade em geral, através de HQs, livros, filmes, séries, desenhos animados, nas mídias em geral, nos cadernos, nas roupas e objetos que nossos alunos portam.

Para Weschenfelder (2020, p.21), "Os super-heróis estimulam virtudes, como a coragem nas crianças, bem como a força para enfrentar desafios vencer os medos, proteger os mais fracos, defender ideais etc." Por outro lado, Magalhães (2019, p.22) afirma que "seja pela estrutura automatizada das histórias, seja pelos referenciais que representam os personagens, esses produtos [...] são potentes instrumentos de manipulação ideológica servindo, de diversas formas, à manutenção dos interesses dos sistemas políticos e econômicos."

Embora, ocupem posições divergentes sobre o assunto, o ~~nosso~~ trabalho dialoga com os autores acima referenciados. Com Magalhães, visualizamos nas materialidades discursivas que trazem como temática as histórias de superaventura, a presença do discurso autoritário trazendo valores sociais e culturais que colocam outros países, geralmente os Estados Unidos, em posição de supremacia em detrimento da cultura nacional. E como afirma Weschenfelder, acreditamos que as narrativas de super-heróis podem sim, ser importantes para trabalhar e desenvolver em sala de aula as condições de produção adequadas para que nas fissuras daqueles discursos autoritários aos quais Magalhães se refere, seja possível brotar novas formulações. Acreditamos na força desses **objetos**

simbólicos, pois assim se constituem na relação do sujeito com as materialidades que trazem os super-heróis. O sujeito na sua incompletude pelo movimento da língua, significa e re-significa esses personagens, possibilitando outras leituras, dando espaço para a circulação de sentidos outros, abrindo espaço para a desestabilização. Em outras palavras, “esses objetos simbólicos estão na dimensão do discurso, o que significa que o trabalho do simbólico é sempre determinado pelas condições de produção do discurso e se faz, enquanto produção de efeitos de sentido entre locutores.” (BOLOGNINI, 2007, p.04).

Diante do tema, de imediato a turma aderiu à ideia e fervilhou-se de comentários e sugestões. Foi nosso ponto de partida, para adentrarmos nesse universo.

Antes de iniciarmos as atividades, esclarecemos que nos referiremos ao aluno com deficiência como aluno B e as atividades podem ser modificadas de acordo com a deficiência do aluno com o qual você, Professor, trabalha.

Vamos `as atividades. Avante, guerreiros!

ETAPA 1

ATIVIDADE 1 – APRESENTAÇÃO DO PROJETO À ESCOLA.

I – IDENTIFICAÇÃO:

Tempo previsto: 1 hora

Conteúdo: Apresentação e busca de adesão ao projeto por parte da direção da escola, coordenação e dos pares.

Conceitos: escola, sujeito professor, sujeito aluno, análise de discurso, língua/linguagem

Objetivos:

- Levar ao conhecimento da escola o projeto que será desenvolvido.
- Apresentar a linha teórica a qual o referido projeto se filia, destacando o conceito de língua que será trabalhado.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia

Antes de iniciar sua intervenção convidamos você, Professor, a olhar para sua escola, seus gestores e pares, como partes importantes nesse processo. Dividir ideias e ouvir sugestões não o diminuem ou o fazem menos eficiente, pelo contrário. Apresentar o projeto à coordenação pedagógica, por exemplo, poderá trazer olhares que apontarão caminhos, antes não vistos por você.

A apresentação do projeto à escola, poderá ser feita conforme as possibilidades de cada unidade, em formato de reunião, com apresentação de slides, de maneira expositiva utilizando gráficos, a lousa, como preferir. Destacamos a importância de abordar questões-chave como: justificativa do projeto, objetivos, metodologias, teoria à qual se filia, tempo de execução e produto final. Pode-se pensar também em uma forma de dar visibilidade ao seu trabalho, seja por meio de panfletos, livretos exposições em murais, feiras ou em redes sociais. Acreditamos que compartilhar e permitir a participação de outros professores, da gestão e da sociedade em uma ação interventiva, torna possível reflexões sobre o papel social da escola, e da posição sujeito professor, sujeito aluno e da família no processo de aprendizagem.

Sob a perspectiva de Althusser, a escola é vista como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), importante na manutenção do Estado capitalista, agindo por meio de discursos que dissimulam seu controle, produzindo efeito de verdade absoluta (ALTHUSSER, 1980).

Contudo, a escola é também espaço político, de confronto e de conflito entre diferentes posições-sujeito (FEDATTO, 2007), é lugar de criar condições de produção para que, nas rupturas, sentidos outros possam ser produzidos, pois é no trabalho *com* e *na* diferença que se promovem os deslocamentos.

ATIVIDADE 2 – APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS PAIS

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 24 horas, caso seja feita reunião individualizada com cada família; se o número de alunos for maior, esse tempo também será maior.

2 horas, se for uma única reunião com todos os responsáveis.

Conteúdo: Apresentação e busca de adesão ao projeto por parte da família/responsáveis.

Conceitos: escola, sujeito professor, sujeito aluno, análise de discurso, língua, sociedade, historicidade.

Objetivos:

- Levar ao conhecimento dos responsáveis o projeto que será desenvolvido com a turma de sua/seu filha/o.
- Buscar adesão dos responsáveis ao projeto, para uma ação conjunta e contínua entre família e escola.
- Obter dados referentes às circunstâncias sócio-históricas que vão compor as condições de produção durante o desenvolvimento do projeto.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia

É de suma importância o conhecimento e a participação da família no desenvolvimento de um projeto de intervenção escolar. Essa atividade busca justamente o estreitamento entre as duas instituições, de maneira que haja convergência nas ações que serão propostas na escola e naquelas que serão continuadas em casa, como leitura dos materiais propostos, escritas dos textos e produção do produto final. Lembrando que estamos pensando em um projeto de intervenção para uma turma regular de inclusão, nesse caso um primeiro contato com a família do aluno com deficiência, é ainda mais indispensável.

Sugerimos que, a princípio, sejam feitas reuniões individuais com as famílias de cada aluno. Não sendo possível, a apresentação do projeto pode ser feita de acordo com as possibilidades da escola, em slides, gráficos, cartazes como o professor preferir. Sugerimos mais uma vez que sejam abordadas questões-chave como justificativa do projeto, objetivos, metodologias, teoria à qual se filia, tempo de execução e produto final.

Trazemos ainda como sugestão, algumas questões que poderão nortear a reunião com os responsáveis dos alunos.

1- Qual a importância da escola na vida dos seus filhos?

2- Como a família acompanha o desenvolvimento escolar do/a aluno/a?

3- O que o/a aluno/a faz quando não está na escola?

4- O que vocês esperam da escola? ou Como vocês gostariam que a escola fosse? (Imaginário de escola).

5- Vocês possuem em casa computador, internet, livros, celulares...?

6- Quais as expectativas em relação ao desenvolvimento do projeto de Língua Portuguesa.

7- Trabalhar dessa forma contribui com a aprendizagem dos alunos?

8- Vocês possuem livros paradidáticos em casa? Quais?

9- Existe algum super-herói que foi importante na sua infância?

10- Você acha que esse tema poderia ajudar no desenvolvimento do aprendizado de seu filho/a?

A análise do discurso não toma a noção psicológica e empírica de sujeito, para esta teoria o sujeito é discursivo, é pensado como posição que deve e pode ocupar para assim dizer o que diz. Esse sujeito é afetado pela língua, pela história e interpelado pela ideologia. (ORLANDI, 2015). O que justifica a importância de conhecermos os sujeitos que farão parte do projeto e qual o imaginário de escola que circula no meio familiar, pois sendo um sujeito discursivo, embora acredite ser a origem do seu dizer, esse sujeito na verdade, se inscreve em formações discursivas já em circulação muito antes de sua existência.

ATIVIDADE 3 – APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS ALUNOS

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 2 aulas

Conteúdo: Apresentação e discussão do projeto aos/com os alunos.

Conceitos: escola, sujeito professor, sujeito aluno, análise de discurso, língua/linguagem, super-herói.

Objetivos:

- Apresentar a proposta de intervenção aos alunos.

- Ouvir as expectativas e as sugestões em relação ao desenvolvimento do projeto.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia:

Esse projeto foi pensado a partir da escuta das vozes presentes em uma turma regular de inclusão, talvez o tema, as atividades não pareçam pertinentes a outras. Porém, o processo pode ser referência para situações diversas: reflexão sobre o trabalho docente, escuta e análise das vozes que ecoam na sala de aula, os desafios apresentados e algumas sugestões de como enfrentar esses desafios. Em suma, o que pretendemos é que diante das várias situações, o professor questione, reflita e busque alternativas de acordo com as reflexões feitas por ele.

É importante que os alunos percebam que eles fizeram parte do processo, que o que eles fazem, dizem e são, dentro da sala de aula, é relevante e contribui ~~muito~~ para o processo de aprendizagem.

No nosso caso, a partir dos questionamentos apresentados pelos alunos, envolvendo os super-heróis, vimos uma oportunidade de trabalhar o *diferente*, o *não-padrão*, *a diversidade*, tendo como temática as narrativas de superaventura, partindo do filme indicado pelo aluno. Com o intuito de ouvir as sugestões dos estudantes, trazemos as seguintes questões para nortear uma roda de conversa com a turma:

1- Na opinião de vocês por que a imagem do Thor foi tão marcante?

2- Como ele está sendo representado? Como ele deveria ser na opinião de vocês?

3 - E se ele aparecesse cadeirante, cego, surdo, se fosse negro, índio...?

Tendo estas questões como parâmetro, podemos discutir que lugar ocupa na escola o corpo do obeso, do deficiente, do negro, do índio, da mulher? Que sentidos a circulação desses corpos produzem? Ou ainda, que sentidos não lhes são permitidos?

Seguindo nossa roda de conversa, temos ainda:

4- Vocês imaginaram que essa conversa poderia resultar em um projeto?

5- Na opinião de vocês por que os super-heróis estão até hoje presentes na nossa vida, por meio de filmes, desenhos, objetos...?

Sugerimos trabalhar aqui noção de herói desde o início da humanidade, nas mitologias dos povos. Trabalhar com slides, vídeos e termos e costumes que existem até hoje na sociedade por influência desses heróis.

6- O que vocês esperam vivenciar com esse projeto?

É importante apresentar aos alunos os objetivos do projeto**,** cronograma e um exemplo do que seria o produto final, nesse caso uma Pulp-fiction.

7- Qual a opinião de vocês sobre o projeto que foi apresentado?

8- Vocês teriam alguma sugestão a acrescentar?

Nesse momento é importante dar acesso para que os alunos se expressem, poderá ser um momento muito rico, com possibilidades de deslizamentos de sentidos, dando ao projeto as características próprias da turma.

ETAPA 2

ATIVIDADE 4 – “EU TENHO O PODER”

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 6 aulas.

Conteúdo: Leitura, texto verbal e não-verbal, escrita.

Conceitos: língua, discurso, leitura, texto, escrita e inclusão

Objetivos:

- Trabalhar a noção de texto verbal e não-verbal.
- Desenvolver a noção de leitura e escrita, envolvendo toda a turma.
- Refletir sobre os sentidos de responsabilidade e poder em nossa sociedade.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia:

No filme, *Vingadores Ultimato,* referenciado pelo nosso aluno A, o grande vilão, Thanus, se vê como responsável por manter o equilíbrio nos planetas do universo. Por exemplo: quando determinado planeta se vê no limite populacional, a fim de evitar a fome e total destruição da espécie, Thanus dizima cinquenta por cento dos habitantes, deixando o restante para dar continuidade à vida naquele lugar. Tal processo se dá de maneira aleatória, não havendo distinção entre condições sociais ou econômicas. No filme, é a vez da Terra. Para realizar o feito, Thanus necessita reunir as seis joias do infinito em uma manopla.[34] Cada joia (pedra), representa um aspecto diferente do universo: espaço, mente, realidade, poder, alma e tempo; aquele que possuir as seis joias, torna-se onisciente e onipotente.

Para iniciar o projeto, apresentamos, então, uma atividade de leitura, a partir da manopla, propiciando uma reflexão sobre os sentidos que estão em movimento nessa materialidade. Queremos convidá-los a fazer questionamentos como: o que somos capazes de fazer para adquirir poder e ao possuí-lo, o que faríamos? Como vemos o outro e como nos vemos quando detemos o poder?

Propomos iniciar a leitura da manopla de Thanus, a partir de sua produção coletiva, utilizando uma luva de plástico ou de tecido, tampas de garrafas de diferentes tamanhos e massinha, desenvolvendo a noção de texto não-verbal.

Sugerimos então, fazer a seguinte introdução.

- No filme que vamos assistir nas próximas aulas, *Vingadores Ultimato*, existe um personagem que busca reunir as joias do infinito em uma manopla e assim conquistar o poder absoluto. Vamos refletir um pouco sobre isso?

- Observem que o poder está no objeto e não no indivíduo; sendo assim, qualquer pessoa que o possuir, obterá o mesmo poder.

A seguir temos uma imagem da manopla presente no filme. Pode ser apresentada em slides ou impressa.

---

[34] Luva de ferro que protegia os gladiadores e que passou a fazer parte do equipamento de guerra. No caso do filme em questão, as joias do infinito, de poder imensurável, deveriam ser encaixadas em uma manopla para assim liberarem seu poder.

Figura 1 - Manopla de Thanus ou manopla do infinito

Fonte: encurtador.com.br/tCEKS

Na sequência, apresentamos as questões para a primeira parte do debate com a turma, antes de cada aluno produzir sua manopla.

1- O objeto escolhido para possuir o poder das joias do infinito foi uma manopla. Vocês a substituiriam por outro? Por quê?

2 - Observem que cada pedra tem cor e tamanho diferente e representam um importante aspecto que compõe a harmonia do universo: espaço, mente realidade, poder, alma, tempo. O que vocês imaginam que cada pedra é capaz de fazer?

3- Qual pedra vocês consideram ser a mais importante? Por quê?

4 – Vocês acrescentariam uma outra pedra na manopla? (Nesse caso, na hora de construir a manopla, permitir que os alunos a acrescentem).

É importante que todos os alunos se manifestem e a todas as falas seja dado igual destaque, propiciando condições de produção para que os alunos desenvolvam a oralidade.

Após o debate, propomos a produção da manopla, seguindo o passo a passo, conforme ilustrações:

Figura 2 – Luva de pedreiro de borracha e tesoura sem ponta

Fonte: Arquivo da autora.

A - A base para a luva pode ser feita com luvas utilizadas em construções ou outras mais simples de borracha.

Figura 3 Figura 4

Fonte: Arquivo da autora

B- Após deixar a luva no tamanho desejado, pode-se pintá-la e com uma caneta, pincel ou canetinha fazer os desenhos; utilizar tampinhas de garrafa e pintar com tinta guache para fazer os encaixes das pedras.

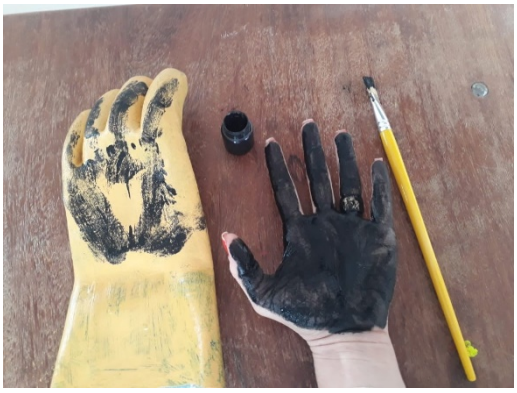


Figura 5 Figura 6

Fonte: Arquivo da autora

C - No caso do aluno com deficiência, sugerimos imprimir o desenho de sua mão na manopla e utilizar tampinhas de diferentes tamanhos, para que se possa trabalhar a noção de espaço, tamanho e coordenação.

Figura 7

Fonte: Arquivo da autora.

Figura 8

Figura 9

Fonte: Arquivo da autora

D – Com a cola quente, colar as tampinhas na luva.

E - Com massinhas, modelar a fazer as pedras para encaixar na manopla.

Queremos destacar, então, que trabalhar a leitura, considerando as dificuldades do aluno com deficiência, proporcionará a toda turma uma experiência sinestésica da leitura. Conforme nos apresenta Orlandi (1996), não há indiferença dos sentidos em relação à matéria significante e sua percepção pode afetar os gestos de leitura, ou seja, os objetos simbólicos não possuem sentido próprio (BOLOGNINI, 2009) e a relação do sujeito com estes objetos simbólicos é constitutiva.

Na segunda parte do debate, com a manopla pronta, as questões a seguir podem ser discutidas com a turma e posteriormente os registros serão feitos no caderno.

1 - O que você faria se tivesse tanto poder em suas mãos?

Dar aos alunos tempo suficiente para escrever a resposta do caderno; em seguida cada um faz a leitura, apresentando seu posicionamento para os colegas.

Com base nas respostas dos alunos pode-se acrescentar as seguintes questões ao debate:

2 – Para você, o que é ter poder?

3 - “Com grandes poderes também recebemos grandes responsabilidades.” Esta frase, aparece em alguns filmes de super-heróis. Que grandes responsabilidades seriam essas? Você concorda?

Em relação ao aluno B, pode-se prosseguir as atividades, desenvolvendo as habilidades cognitivas com o uso de esferas formadas pelas massinhas, para serem encaixadas na manopla com tamanhos, texturas, pesos e cores diferentes. A cada bola que ele pegar, explicar o que a torna diferente das outras, trabalhando a leitura do aluno com o significante manopla.

Com essa atividade, já se cria uma expectativa para os alunos assistirem ao filme e acreditamos que, mesmo aqueles que já o viram, farão uma leitura outra dessa materialidade.

Ressaltamos que esse projeto foi pensado quando ainda estavam em discussão as sequências dos filmes de super-heróis produzidos pela Marvel, mais especificamente *Os Vingadores*. Cabe ao professor ouvir as vozes de sua sala de aula, pois provavelmente outras produções poderão estar em voga. Observe seus alunos, *sinta* sua turma.

Sugerimos, por último, o uso de materiais reciclados, a fim de diminuir o custo do projeto e torná-lo acessível aos alunos, pois a Pulp fiction poderá ser produzida com objetos que fazem parte do dia a dia dos alunos.[35]

SUPERNOTA!

Trazemos como sugestão uma atividade envolvendo a manopla de Thanus. Porém outros artefatos podem ser utilizados, conforme a turma com a qual se trabalha: o escudo do Capitão América, para trabalhar a noção de proteção; a capa do Superman, “para onde você voaria?”; o martelo do Thor; o laço da verdade da Mulher- Maravilha; o turbante de Dandara, entre outros. Pode-se até mesmo sugerir aos alunos que criem artefatos diferentes, atribuindo a estes os poderes que desejarem.

[35] Por utilizar materiais reciclados, é possível, também, desenvolver este projeto em parceria com os professores de ciências, por exemplo.

[36] Dandara é um jogo de plataforma em 2D desenvolvido pelo estúdio brasileiro Long Hat House e publicado pela Raw Fury. A personagem principal do jogo mineiro, Dandara, é baseada na guerreira negra Dandara dos Palmares, escrava fugitiva e esposa de Zumbi dos Palmares, que lutou contra o sistema escravista.

ATIVIDADE 5 – HORA DE AÇÃO!

> No que diz respeito às diferentes formas de linguagem que constituem o universo simbólico desse aluno, seria interessante que, ao invés de ser uma relação suposta e recusada, ela fosse o ponto de partida, a fonte de hipóteses para assimilar e fazer avançar o processo do aprendiz. (ORLANDI, 1996, p.40).

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 6 aulas.

Conteúdo: leitura do filme *Vingadores Ultimato*

Conceitos: gestos de leitura, escrita, efeitos de sentido, verbal e não-verbal, super-herói.

Objetivos:

- Trabalhar as diferentes materialidades significantes imbricadas na composição fílmica.

- Propiciar condições, para que os alunos possam colocar em movimento a noção de leitura e escrita, criando seus próprios super-heróis ou ressignificando os que já conhecem.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia:

Como dissemos, anteriormente, o tema dessa proposta de projeto surgiu a partir do comentário do aluno A, sobre o filme *Vingadores Ultimato*. Diante do interesse da turma pelo assunto, decidimos partir do filme, por fazer parte dos conhecimentos prévios dos alunos e propor uma trajetória que culminasse com a produção de HQs que trazem como tema as narrativas de superaventura.

Dito isso, é com o intuito de trazer para o chão da sala de aula condições de produção para a leitura polissêmica e dar abertura para que sentidos outros circulem, após a turma assistir ao filme, propomos as questões a seguir como preparação para uma roda de conversa. Pode-se expor em slides, ou no formato impresso, algumas imagens do filme que possam contribuir para a discussão.

1- Comente os efeitos de sentido provocados em você pelo filme que assistimos. O que você mais gostou e o que não gostou?

2- Em relação às características físicas e psicológicas, como os super-heróis são representados no filme?

3- Antes de estalar os dedos e dizimar 50% da humanidade, Thanus diz "Eu sou inevitável". Nas condições apresentadas pelo filme, é de fato inevitável ter que exterminar uma parte da humanidade para salvar a outra? Que outras soluções você apresentaria?

4- Após encontrarem Thanus, os protagonistas percebem que o destruir não foi o suficiente para reverter os efeitos provocados pelas ações do vilão. *O que você acha que deu errado?*

5- Como os heróis lidam com o sentimento de culpa e fracasso?

6- A solução encontrada pelos heróis é fazer uma viagem no tempo e corrigir os erros por eles cometidos. Se você tivesse oportunidade de viajar no tempo e pudesse modificar alguma coisa na história, o que você faria?

7- Em sua fala, Thanus diz que a parte da humanidade que sobreviveu deveria ter focado no que recebeu e não no que perdeu, dando continuidade à vida. Que sugestões você daria para que a humanidade pudesse suportar suas perdas e prosseguir?

8- A maioria dos super-heróis são homens, porém na cena da batalha final, por um momento, reúnem-se as heroínas em um único quadro. Como você vê a participação das personagens femininas durante a trama?

9- Que outros grupos sociais você gostaria de ver representados nos filmes de aventura?

10- As produções fílmicas fazem uso de diferentes formas de linguagem. Como essas diferentes formas de linguagem são apresentadas nos filmes de superaventura? Que sentidos elas produzem?

11- A franquia *Os Vingadores* reúne vários super-heróis. Fale sobre o seu preferido, o que você admira neste personagem e o que acrescentaria ou modificaria nele.

Após o debate, serão feitos registros das discussões em formato de relatórios e, logo em seguida, faremos um momento de leitura compartilhada dos

textos escritos. Esperamos que com este gesto, ao final do processo, os alunos percebam o quanto dos discursos de seus colegas aparecerá em seus escritos, da mesma forma que aquilo que eles disseram, também terá afetado os demais alunos. Como afirma Indursky (2001),

> É sabido que, sob nossas palavras, ressoam palavras-outras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não remete apenas àquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito do discurso, no presente ou no passado. O repetível é da ordem de um já-dito, mais amplo e disperso, que remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços e tempos diversos[...](INDURSKY, 2001, p.27-28).

Tendo como ponto de partida o filme, poderão ser trabalhados os sentidos produzidos diante da diversidade de linguagens presentes na materialidade fílmica, sons, luzes, imagens, tons de voz, expressões faciais. Sugerimos, ainda, para o trabalho com o aluno com deficiência, explorar um pouco mais as leituras de expressões faciais, a partir de trechos e fotos de cenas que aparecem no filme. Podem ser impressas em tamanho maior, imagens do filme, e serem apresentadas ao aluno B, pedindo para que ele também tente se expressar conforme a imagem. Esse momento pode ser realizado envolvendo toda a turma, pedindo aos demais alunos que façam as expressões faciais conforme as imagens forem sendo apresentadas,[37] ou somente entre o professor e o aluno B, enquanto os demais colegas trabalham a escrita do resultado do debate.

Algumas sugestões de imagens para serem trabalhadas.

[37] Colocamos essas duas opções, por compreendermos que no ambiente da sala de aula ocorrem muitos imprevistos e nem sempre se consegue envolver toda a turma e o aluno com deficiência ao mesmo tempo, embora essa deva ser sempre a primeira opção. Sabemos também da dificuldade que nós, professores, encontramos em trabalhar em turmas regulares de inclusão e que o professor também desenvolve suas habilidades de maneira gradativa. Por isso ressaltamos a importância de se ter sempre um segundo plano como recurso.

Figura 10 – Hulk

Fonte: encurtador.com.br/bJY05

Figura 11 – Capitão América em posição de combate

Fonte: encurtador.com.br/hjpvx

Figura 12 – Thor sorrindo.

Fonte: encurtador.com.br/dhjxL

O trabalho com essas imagens, ainda podem auxiliar no desenvolvimento das questões 2 e 11, propostas no debate, levando os alunos a refletirem por que determinado personagem é apresentado com características singulares e outros não, e como os sentidos são produzidos pelos corpos dos personagens em cena.

ATIVIDADE 6 – QUE HERÓI É ESSE?

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 2 aulas.

Conteúdo: leitura, escrita, texto verbal e não-verbal.

Conceitos: arquivo, memória, polissemia, super-herói, autoria.

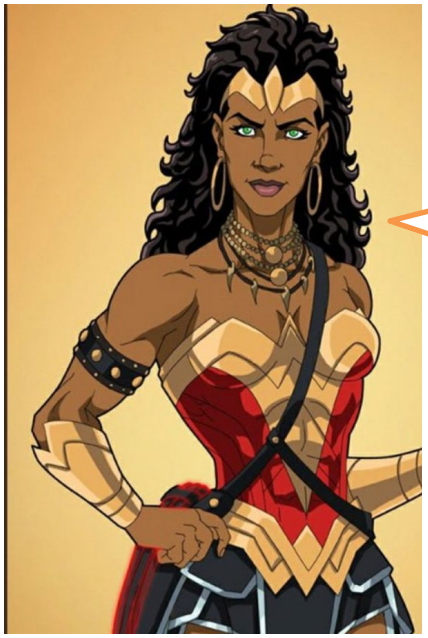
Objetivos:

- Trabalhar a não transparência da língua(gem), por meio do conceito de polissemia.

- Desenvolver a autoria, ressignificando a relação do aluno com a lousa enquanto tecnologia.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia:



SUPERNOTA!

Trabalharemos aqui duas noções superimportantes para a AD: “A paráfrase que está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação.” (ORLANDI, 2015, p.35).

A proposta que apresentamos não busca romper com os sentidos de justiça e demais valores que a figura do super-herói representa. Buscamos, entretanto, desestabilizar os padrões e discursos hegemônicos que circulam por meio desses personagens. Em nossa dissertação discutiremos isso um pouco mais.

Sugerimos iniciar a atividade 6, escrevendo a palavra *Super – Herói,* no centro da lousa, e convidando os alunos a escreverem em torno do significante super-herói, palavras que lhes venham à mente em relação ao termo central. Diante desta prática, vários sentidos poderão ser produzidos tendo como base um mesmo significante, possibilitando a percepção de que a língua não é transparente,

colocando em funcionamento a noção de polissemia, promovendo a tensão entre o “mesmo” e o “diferente”.

Ainda nesse viés, é interessante observar se no movimento parafrástico alguns alunos retomaram sentidos que já estão em circulação acerca do significante herói ou se conseguiram produzir deslizamento e produzir sentidos outros. Como nos mostra Fernandes (2015),

> Além da forma material do texto, estão implicados na produção de sentido do texto os processos de paráfrase e polissemia. A paráfrase é o que permite os dizeres retornarem do eixo interdiscursivo para dar sentido aos novos dizeres, já a polissemia instaura uma ruptura na cadeia parafrástica, provocando deslizes dos sentidos, instaurando novas possibilidades de dizer. (FERNANDES, 2015, p.108).

Em relação ao uso da lousa, queremos convidar, você Professor, a também ressignificar essa tecnologia, pois como afirma Conti (2014), “o domínio da tecnologia desloca as relações de poder em um discurso.” (CONTI, 2014, p.55). Trabalhar a autoria dos alunos, muitas vezes implica desestabilizar as relações de poder em sala de aula e a lousa é o lugar de legitimação do poder do professor em determinar os sentidos permitidos ou não de circular ali. Dar ao aluno acesso à essa tecnologia, representa uma abertura ao dizer e à exposição da sua leitura e escrita em relação a um assunto, para o restante da turma.

Em um segundo momento, faz-se a leitura de todas as palavras escritas na lousa, dando espaço para que seus autores comentem a relação de sentidos produzidos entre as palavras escritas por eles e pelos colegas, bem como a multiplicidade de sentidos possíveis para o significante *super-herói*. Por fim, o registro da atividade deve ser feito no caderno, pois a próxima atividade, de número 7, será desenvolvida a partir destes.

Em relação ao aluno B, também seria dada a vez de ir até a lousa. Sendo apoiado, ele conseguiria se levantar da cadeira de rodas e se deslocar até o quadro e fazer ali seus registros conforme sua leitura. Professor, assim como percebemos uma maneira de incluir nosso aluno nas atividades, você também encontrará uma forma de incluir o aluno com quem você está trabalhando. Com este gesto, damos também ao sujeito com deficiência, acesso ao lugar de fala, dentro do seu campo simbólico ele ordena e significa, como afirma Schons (2005, p.140) “a escrita é o

efeito de sua leitura que se produz não no retorno à origem, mas no espaço simbólico criado no próprio texto".

ATIVIDADE 7 – QUE HQ É ESSA?

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 4 aulas.
Conteúdo: Leitura de HQs.
Conceitos: leitura, verbal e não-verbal, super-herói. HQs.
Objetivos :
- Ler HQs de superaventura, à luz da noção discursiva de leitura, como não transparente ou evidente, dando espaço para diferentes gestos de interpretação.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia:

Ao trabalhar a leitura sob a perspectiva discursiva, vinculamos o processo de leitura à relação do aluno com as materialidades que compõe o texto, propiciando a produção de sentidos outros. Amparados por esta noção de leitura, sugerimos esta atividade, levando até a sala de aula HQs de superaventura. Destacamos a importância de permitir que os alunos folheiem e leiam com calma as HQs, para que na leitura sejam considerados os textos verbais e não-verbais que compõem todo o material.

Possibilitado esse manuseio das revistas, em aula subsequente, os alunos poderão apresentar as HQs que leram e comentar suas impressões.

Apresentamos a seguir algumas questões, que poderão nortear a apresentação.

1 – Apresente a HQ que você leu, explicite o que mais lhe chamou a atenção e por quê?

2- Em relação aos filmes, desenhos e séries produzidos com o mesmo personagem, você observou alguma diferença ou semelhança? Exemplifique.

3- Como a linguagem não-verbal é apresentada na HQ?
4- No filme, temos vários recursos para a sua composição: sons, luz, música, efeitos especiais etc. Como esses recursos são apresentados nas HQs?
5- Se você pudesse modificar alguma característica (física e/ou psicológica) do super-herói da HQ que você leu, qual seria?

A partir destes questionamentos, questões outras poderão ser suscitadas, na presença do material fornecido pelo professor ou pelos próprios alunos, como: preconceito, resiliência, diversidade, cidadania, entre outros.[38]

A seguir apresentaremos algumas imagens de HQs, como sugestão de leitura.

[38] Ao final deste material, em *Dicas da Liga*, apresentamos algumas sugestões, dicas de sites e outros canais que trazem diversas temáticas que podem ser abordadas a partir de filmes e HQs de superaventura.

Figura 13: HQ - Vingadores vs X-Men/abril-2013

Fonte: Arquivo da autora

Inicialmente, sugerimos que se ouçam as impressões dos alunos em relação ao material, uma vez que, em geral, eles tomam como referência outros tipos de HQs, como Turma da Mônica, por exemplo, cuja representação dos personagens, cenários, ângulos são diferentes dos que se veem em uma HQ de superaventura.

Na figura 13, a capa, notamos elementos indicadores de ação, como linhas cinéticas, movimento e conflito, o que é muito comum nesses materiais. No topo encontramos em azul e branco as letras V (Vingadores) e X (X-Men), representando dois grandes grupos de super-heróis que se enfrentarão. O formato das letras indica algo como um placar de MMA[39]ou outro tipo de disputa semelhante, o que é

[39] MMA – em português Artes Marciais Mistas – modalidade esportiva de combate onde se permite golpes em pé e luta de chão. Esta modalidade é classificada como esporte de contato, onde se enfrentam 2 oponentes por vez. É comum os placares dos oponentes serem representados nesse formato: lutador 1 x lutador 2.

reforçado pela palavra *round* logo abaixo do letreiro. Sugerimos levar os alunos a observarem o posicionamento dos personagens em combate, os detalhes de pedras, sendo levantadas, resultado do confronto entre seres tão poderosos; a presença de raios, músculos sendo expostos diante do esforço feito.

Questões para auxiliar na discussão:

1- Observando a capa desta HQ, que tipo de aventura vocês imaginam que ela trará?

2- O que mais chamou a atenção nesta capa?

3- Qual seria o título que você daria para esta HQ?

Figura 14: HQ - Vingadores vs X-Men - Contracapa

Fonte: Arquivo da autora.

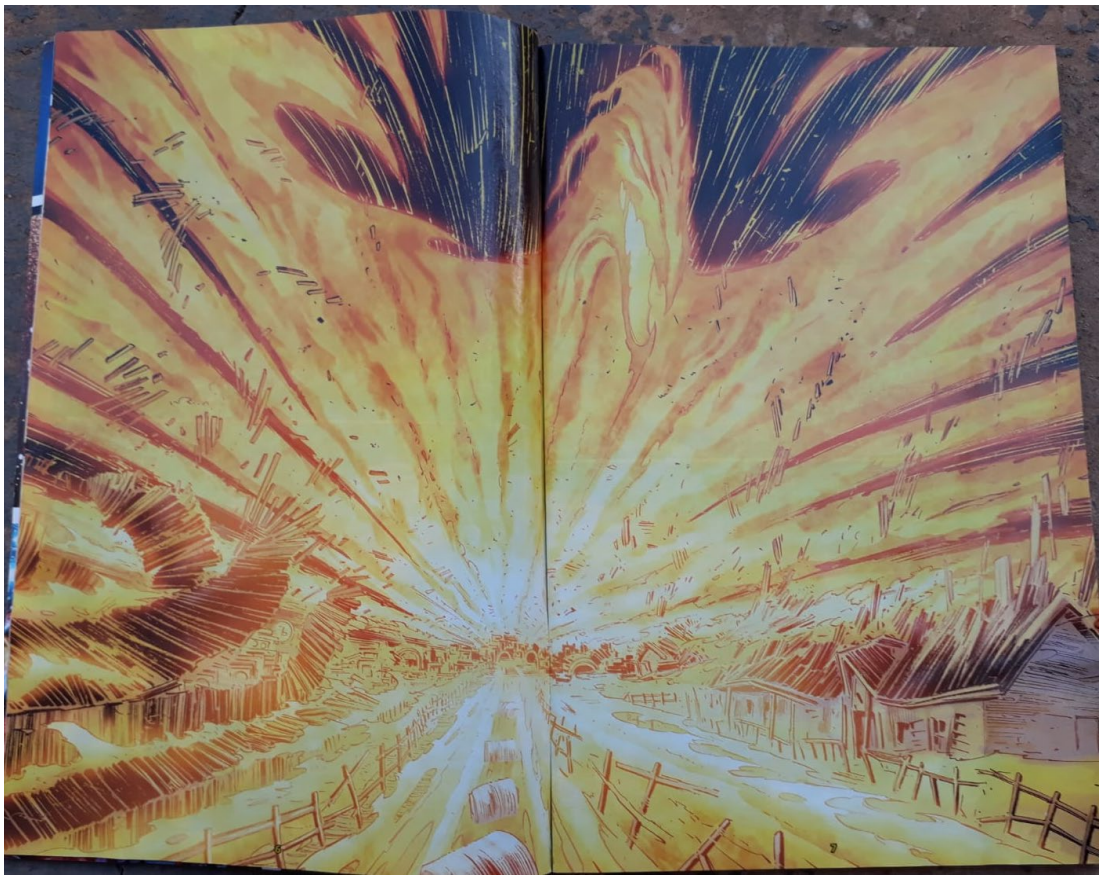
Destacarmos que na contracapa são dados os créditos atribuídos aos artistas que participam da produção do universo que envolve este exemplar, pois cada quadrinista, roteirista e editor tem características muito específicas em seus traços, na sua maneira de imprimir sua autoria. O que é tão significativo a ponto de um mesmo personagem, apresentar características muito peculiares de acordo com a leitura do roteirista, do quadrinista etc.

Outro destaque é o pequeno resumo apresentando os personagens, ou por vezes trazendo um pequeno resumo do capítulo anterior.

Figura 15: Vingadores vs X-Men abril/2013 – p.5

Fonte: Arquivo da autora

Figura 16: Vingadores vs X-men abril/2013, p.6 e 7



Fonte: Arquivo da autora

É interessante, em relação às figuras 15 e 16, abordar com os alunos o uso dos quadros. Nesse caso, na figura 15, temos um sequenciamento de quadros de

tamanhos divididos por igual na página, num total de 4. Contudo na figura, 16, seguinte, uma única imagem, toma as duas páginas da HQ, trazendo um efeito da amplitude da destruição da chamada *Força Fênix,* inimigo mortal que os nossos heróis deverão enfrentar para salvar o planeta. As cores quentes delineando a figura de uma fênix e de casas sendo desintegradas, reforçam ainda mais tais sentidos. Não há texto verbal, porém a força das linguagens que compõem este quadro, permite ao leitor até mesmo sentir o calor e o ruído das explosões, causando expectativas para o que há de vir nos próximos quadros.

Figura 17: Vingadores vs X-Man – abril/2013, p. 24

Fonte: Arquivo da autora

Na figura 17, temos um sequenciamento de diferentes planos, o plano geral, o plano de grupo, seguidos de dois planos médios. Nesse caso é interessante trabalhar com os alunos a semelhança do sequenciamento de imagens de uma HQ desta modalidade e de um filme de ação, por exemplo. Outro fator de igual importância é o texto verbal, o uso dos tempos verbais, a linguagem formal marcando a seriedade de uma reunião entre autoridades. Em geral, os diálogos entre os personagens de HQs de superaventura são direcionados a um público mais maduro em comparação com as HQs voltadas para o público infantil. Tudo isso deve ser considerado e discutido, com os alunos, quando nos propomos a trabalhar com esses materiais em sala de aula, além dos sentidos que envolvem os valores, a moral e a ética por eles defendidos e difundidos.

Professor, em geral esse tipo de material não compõe o acervo das bibliotecas das escolas. Para se trabalhar com esse tipo de HQ sugerimos que acesse sites[40] que possibilitam a leitura on-line, ou o download das revistas. Outra possiblidade é colocar no PPP da escola a proposta de fazer assinaturas de alguns exemplares para a instituição em que você trabalha.

ATIVIDADE 8 – LENDO O SUPER-HERÓI

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdo: Leitura e escrita de textos não-verbais.

Conceitos: leitura, escrita, super-herói, verbal, não-verbal

Objetivos:

- Analisar os personagens, super-heróis, a partir dos sentidos atribuídos a eles pelos alunos.

- Trabalhar o verbal e o não- verbal como materialidade que por si só significa e que imbricadas compõem o material simbólico: super-herói.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

[40] Nestes sites é possível encontrar links para leitura de HQs on-line, ou até mesmo fazer downloads de alguns exemplares - https://canaldoensino.com.br/blog/11-sites-para-baixar-historias-em-quadrinhos-de-graca; http://www.homemdeaco.xpg.com.br/.

Metodologia:

Nestas atividades trabalharemos a escrita e a leitura dos alunos de um texto não-verbal produzido a partir da leitura que fizeram dos super-heróis do filme assistido, *Vingadores Ultimato*. No primeiro momento, deverá ser entregue aos alunos folhas sulfite em branco. Em seguida, por meio de sorteio, elege-se um aluno que fará a descrição de seu super-herói favorito para a turma, sem revelar de qual se trata. Cada aluno fará um desenho, a partir das características que o colega for apresentando. Ao final, cada aluno apresentará seu desenho e abordará as características que compuseram seu personagem. Dessa forma, colocaremos em discussão a não transparência da língua e os diferentes gestos de leitura possíveis.

Orlandi (1995), afirma,

> O sentido tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. Ele não significa de qualquer maneira. Entre as determinações – as condições de produção de qualquer discurso – está a da própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc. e sua consistência significativa. Não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis, sob certas condições. (ORLANDI, 1995, p.39)

Estas mesmas afirmações nos dão suporte para desenvolver esta mesma atividade com o aluno B. No caso específico que tratamos, poderíamos utilizar massinhas, argila, pincéis, tinta guache, para ir montado o super-herói, trabalhando cores, texturas, tamanhos, partes do corpo etc. Trabalhando assim, a produção de sentidos conforme a relação desse aluno com diferentes matérias simbólicas, sendo possível, estender esses recursos a toda a turma.

Hora dos raios desestabilizadores

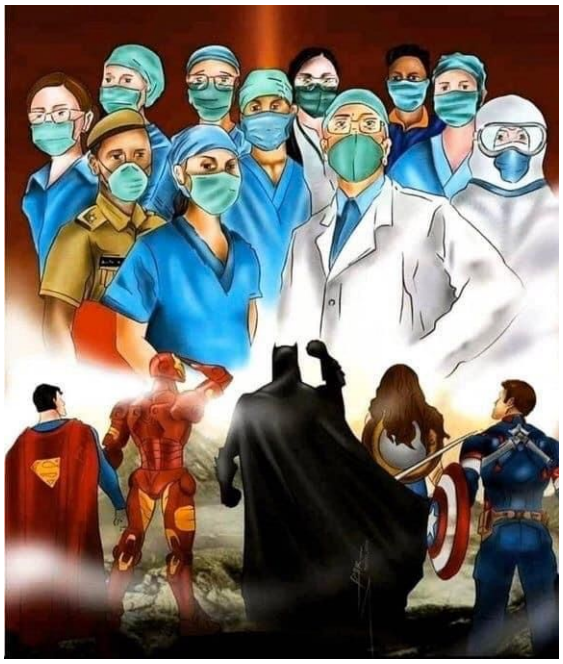
Rodrigues (2019, p.18) afirma, “o que o aluno expõe em seus traçados e registros resulta do que a análise de discurso denomina como a memória discursiva em funcionamento, já que a constituição do sujeito discursivo é proveniente das formações discursivas.” Portanto, queremos chamar sua atenção, Colega Professor, para a análise dos desenhos produzidos pelos alunos no primeiro momento da atividade 8. Observe se os desenhos seguem o mesmo padrão, se os

alunos produziram personagens hegemônicos ou há diversidade de raça, gênero, tamanho etc. Busque compreender o que permeou o processo de produção, se foi a repetição, ou se houve deslizes nos sentidos produzidos pelos alunos.

Objetivando proporcionar condições de produção para que se realize a polissemia e para que os alunos ocupem a posição sujeito-autor, sugerimos trabalhar com eles a leitura dos textos apresentados a seguir. Acreditamos que conhecendo outras possibilidades de representação de personagens de superaventura, também se sintam em condições de produzir seus próprios personagens a partir de seus gestos de leitura.

Os textos abaixo podem ser apresentados em slides, ou no formato impresso e distribuído para a turma que estará dividida em grupos. Cada grupo recebe textos diferentes para apresentar e discutir com toda a turma posteriormente.

Figura 18: Super-heróis e os *heróis* da pandemia/Covid-19



Fonte: encurtador.com.br/aizLM

Nesse texto, muito significativo para aqueles que sobreviveram à pandemia do covid-19, pode-se abordar questões históricas, científicas e políticas que envolveram esse momento. Qual a importância desses profissionais nesse momento? Vivenciamos o processo de transformação de pessoas comuns em figuras heroicas. Proporcionar reflexões sobre o que vem a ser um super-herói, qual

a importância deles em momentos de crise; provoque, mas dê espaço para que os alunos promovam seus gestos de leitura. As perguntas não devem direcionar, mas instigar.

Figura 19: Homem-Aranha

Fonte: encurtador.com.br/mqKP0

Caro Professor, lembre-se, tudo deve ser considerado na leitura: as cores, o jogo de sombra, a posição dos personagens e dos objetos. Ainda no universo do Homem – Aranha:

Figura 20: Cena do filme Homem-Aranha no Aranhaverso

Fonte: encurtador.com.br/blnqP

No filme *Homem-Aranha no Aranhaverso*, temos o primeiro Homem-Aranha negro, representado por um adolescente. E no mesmo filme, temos a presença de todos as versões do personagem, desde as produções ainda em preto e branco, até o que seriam as futuras representações, ao trazer um Aranha- Cyborg. Por meio deste texto, pode-se discutir a diversidade de gênero, de raças, questões que envolvem diferenças entre gerações entre tantos outros temas.

Figura 21: Super-herói idoso

Fonte: encurtador.com.br/U3568

Figura 22: Super-heróis idosos

Fonte: encurtador.com.br/U3568

Figura 23: Idosos se vestem de super-heróis em projeto da Paraíba para ensaio fotográfico.

Fonte: encurtador.com.br/opC18

Nas figuras 21,22 e 23 apresentamos super-heróis idosos. Envelhecer é uma batalha individual que todo ser humano terá que travar. Como cada um enfrenta esse momento inevitável da vida é que determinará que lutas valeram a pena ao longo do percurso ou não. Não é fácil aceitar o envelhecimento de um super-herói, porém olhar para esses personagens enfrentando diversidades tão humanas, permite que possamos ressignificar também os nossos enfrentamentos.

Figura 24: Heróis de diferentes biotipos.

Fonte: encurtador.com.br/bkzA3

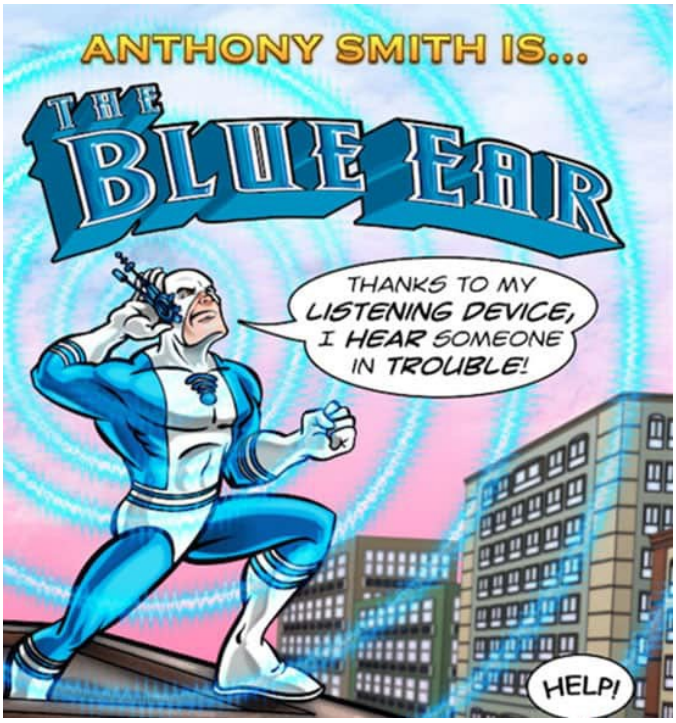
Figura 25: Faith – Primeira heroína plus size

Fonte: encurtador.com.br/joAL7

As figuras 24 e 25, dão abertura para discussões em relação ao corpo do super-herói e sobre os sentidos que circulam por meio desses corpos. Quais os padrões que esses corpos defendem? Qual o lugar desses corpos? E qual o lugar dos corpos que não se encaixam nos padrões?

SUPERNOTA!
Esquadrão Trovão segue esse viés. Rompemos com os padrões das heroínas comuns, para mostrar que todos temos o poder de fazer circular sentidos outros. Nosso corpo, nossos poderes!

Figura 26 – The Blue Ear – Um super – herói surdo



Fonte: encurtador.com.br/bjpFY

Representando a comunidade surda, temos o personagem Blue Ear, Arqueiro Verde, que perdeu a audição em uma batalha, além do Esquadrão Surdo – HQ britânica. Como se pode observar, nas HQs temos um nível razoável de representatividade em termos de diversidade.

A partir dessas leituras e das reflexões proporcionadas por elas, esperamos que ao produzir suas Pulp Fiction com seus próprios super-heróis, os alunos tenham condições para se inscreverem em diferentes formações discursivas fazendo circular sentidos outros produzidos por seus materiais.

ATIVIDADE 9 – HQ – ME MOSTRE SEU PODER!

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 4 aulas.

Conteúdo: Construindo universos - O texto verbal e não-verbal na HQ.

Conceitos: verbal, não-verbal, super-herói, HQs.

Objetivos:

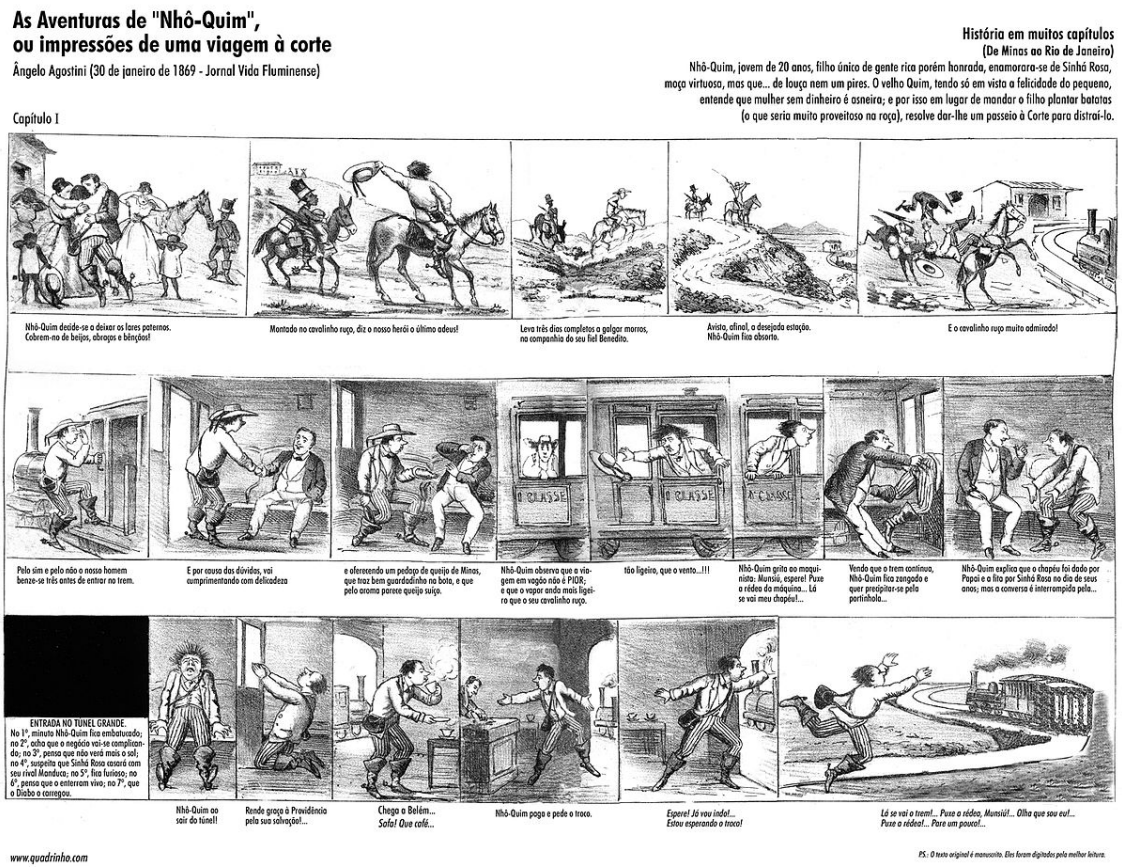
- Conhecer o processo de produção e o funcionamento do verbal e não-verbal nas HQs de superaventura.
- Trabalhar as materialidades que compõem as HQs.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia:

Para muitos historiadores, o pioneirismo no ramo das HQs, deve-se ao ítalo-brasileiro, Ângelo Agostini, em 1869, com as aventuras de Nhô -Quim.

Figura 27: As aventuras Nhô-Quim - 1869

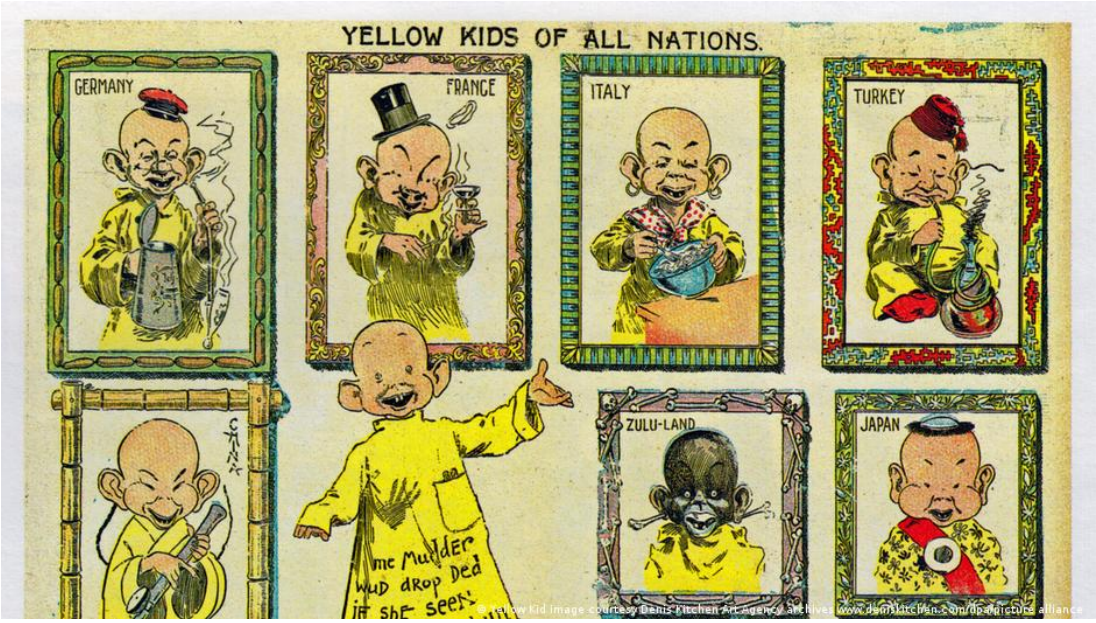


Fonte: encurtador.com.br/lABG0

Contudo, no Oriente, os mangás (como são designadas as HQs no Japão) já eram realidade desde 1702. De qualquer forma, os primeiros registros ocidentais de histórias em quadrinhos são datados de 1895, com Yellow Kid de Richard Fenton Outcault, aparecendo em tiras de jornais de Nova Iorque.

Mais tarde, em 1937, surge o Comic Book, sendo este um marco para o gênero superaventura. (Weschenfelder, 2020).

Figura 28 : HQ Yellow Kids de Richard Outcault



Fonte: encurtador.com.br/rtyH0

Para chegar até nós, e inclusive constar na BNCC, como texto a ser trabalhado, a HQ passou por um longo processo que vai desde da proibição, à demonização. No Brasil, Ângelo Agostini é considerado o principal precursor da HQ. Atualmente, as revistas de superaventura vêm ganhando cada vez mais leitores e espaço nas escolas.

Na próxima atividade, visamos a compreensão do processo de produção de uma HQ e do funcionamento das diferentes linguagens que a compõe. Existem muitos aplicativos que podem ser utilizados para a criação de HQs[41], mas trazemos como opção, a produção manual de uma HQ, pois necessitamos trabalhar com texturas, cores, tamanhos etc., devido a presença de um aluno com deficiência na turma.

Seja virtual ou manual, o processo de construção de uma HQ segue o mesmo percurso. Em ambas as situações, se faz necessário compreender conceitos como enquadramentos, uso de luz, sombra, ângulos e demais

[41] Alguns aplicativos que podem ser utilizados para a produção de HQs: pixton, goanimate, storyboard that, pencil, suerlame entre outros. Esses aplicativos possuem versões gratuitas, com limitações de algumas ações e versões pagas que trazem mais opções de uso. Em algumas situações, é interessante apresentar um projeto para escola, para que se possa fazer uma assinatura do pacote e disponibilizar o uso aos professores da escola.

componentes. A seguir, trazemos sugestões para que esses elementos sejam trabalhados com os alunos. O material que aqui será apresentado pode ser trabalhado com os alunos por meio de slides, impressões ou utilizando outros recursos que a escola dispuser.

PROCESSO DE PRODUÇÃO DE UMA HQ

9.1 – Roteiro

O roteiro é o ponto inicial da HQ, a partir dele estabelecemos metas, definimos cenas e diálogos. É nesse momento que vamos eleger os ambientes, os personagens e os acontecimentos que vão compor a história que pretendemos criar.

9.1.1 - Tipos de roteiros

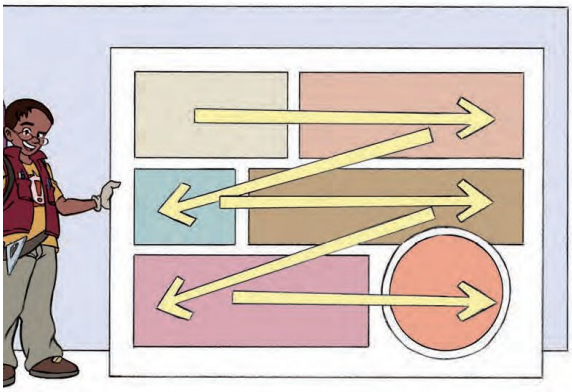
Script/full script: este tipo de roteiro traz de maneira bem detalhada os detalhes do roteiro. Uma vez que o roteirista escreve para que outra pessoa desenhe. Um dos grandes nomes desse estilo é o roteirista Alan Moore.

Argumento/Marvel Way: traz na página resumo geral da história, dá um pouco mais de liberdade ao quadrinista para a produção da narrativa visual, Uma referência desse estilo é o roteirista Stan Lee.

9.2 - Como se direciona a leitura

No Ocidente a leitura de HQs é feita de cima para baixo e da esquerda para direita. É assim que a o enquadramento deve estar disposto, caso contrário pode ocorrer erros na sequência de cenas.

Figura 29: Direcionamento da leitura de uma HQ no Ocidente.



Fonte: HQ – Guia -RJ,p.11

9.3 - O Balão

Nas primeiras HQs, a função dos balões era somente trazer as falas dos personagens. Com o tempo, os formatos foram sendo modificados e muitos sentidos passaram a ser-lhes atribuídos. É pelo balão que ouvimos e sentimos a HQ, é por meio deles também que o ritmo da narrativa é determinado. Vamos conhecer alguns:

Figura 30: Alguns tipos de balões

Fonte: encurtador.com.br/hmyD1.

São muitos os tipos de balões e muitos outros podem surgir de acordo com os gestos de autoria de quem escreve a HQ. Os balões têm um valor inestimável

para a produção deste tipo de texto, pois foi com a inserção deles que a HQ, ganhou som, movimento e ação.

9.4 – Timing

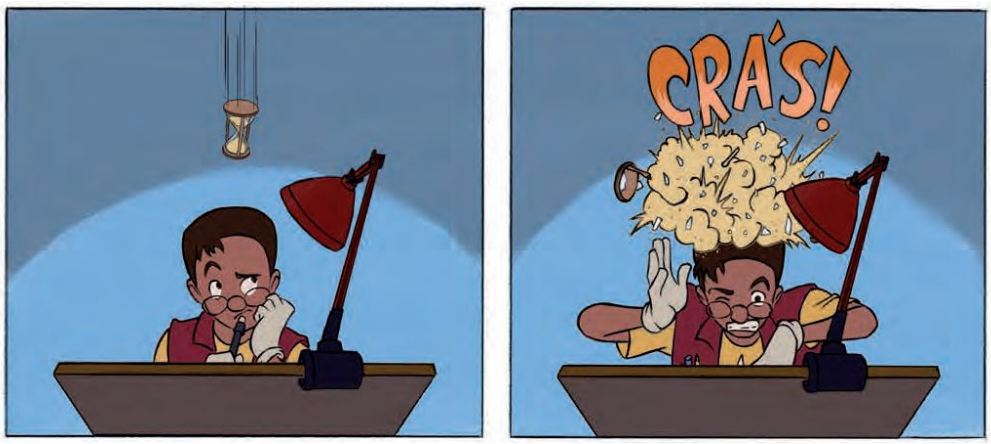
É o que transmite a ideia de tempo e ritmo na HQ. Quando se pretende estender o tempo da ação, podemos segmentar a história e utilizar uma quantidade maior de quadros. Exemplo:

Figura 31: O tempo na HQ

Fonte: HQ – Guia -RJ, p.18.

Observamos que outro efeito de sentido é produzido, quando diminuímos o timing da ação:

Figura 32: O tempo na HQ – exemplo 2



Fonte: HQ – Guia -RJ, p.18.

Nesse processo, o imbricamento da ação, enquadramento e timing produzem o efeito de sentido de movimento. Na figura 31, o leitor acompanha todo o trajeto do objeto

que cai na cabeça do personagem, enquanto que na figura 32, com timing reduzido a mesma ação ocorre, mas produzindo um efeito de sentido de maior velocidade.

Figura 33: O tempo na HQ – exemplo 3

Fonte: HQ – Guia -RJ, p.19.

9.5 - O letreiramento

Em uma HQ o desenho das letras também pode produzir sentidos, seu formato pode trazer o efeito de frio, quente, medo, grito, entre tantos outros. Vejamos a seguir:

Figuras 34, 35, 36, 37 – O letreiramento

Fonte: encurtador.com.br/ghuA8.

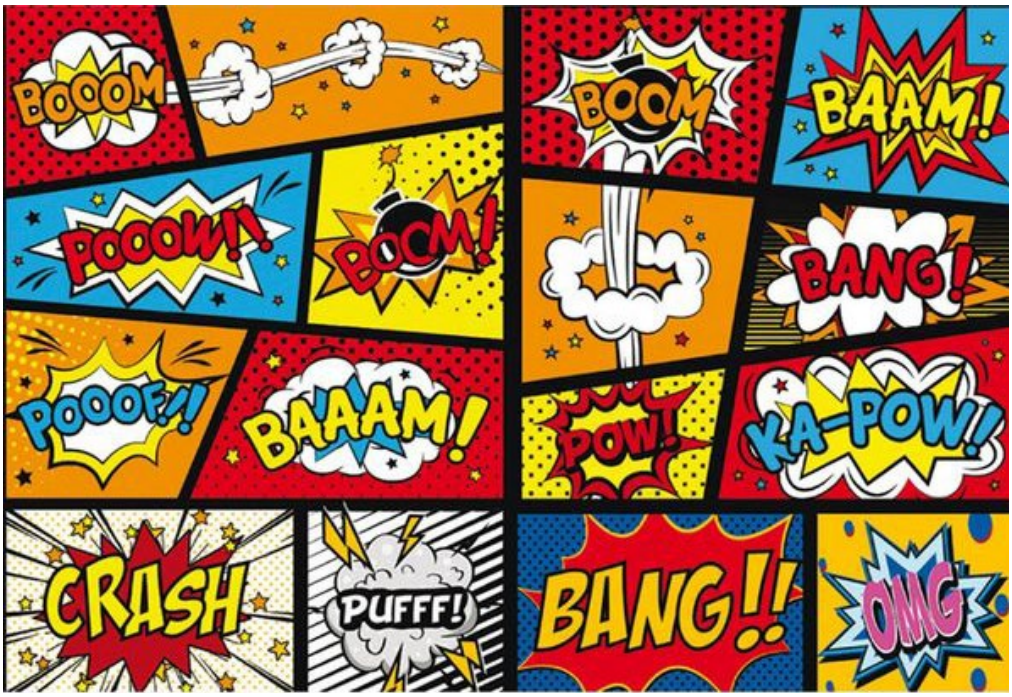
Os formatos e as cores do letreiramento também constituem os sentidos do texto.

Figuras 38: O letreiramento

Fonte: encurtador.com.br/ghuA8.

Já nesse viés podemos falar das onomatopeias, cuja possibilidades de sentidos mereceriam um capítulo a parte. Porém de maneira mais simplista, podemos dizer que elas enxarcam as HQs de sons e ruídos. Alguns exemplos:

Figura: 39 – A onomatopéias

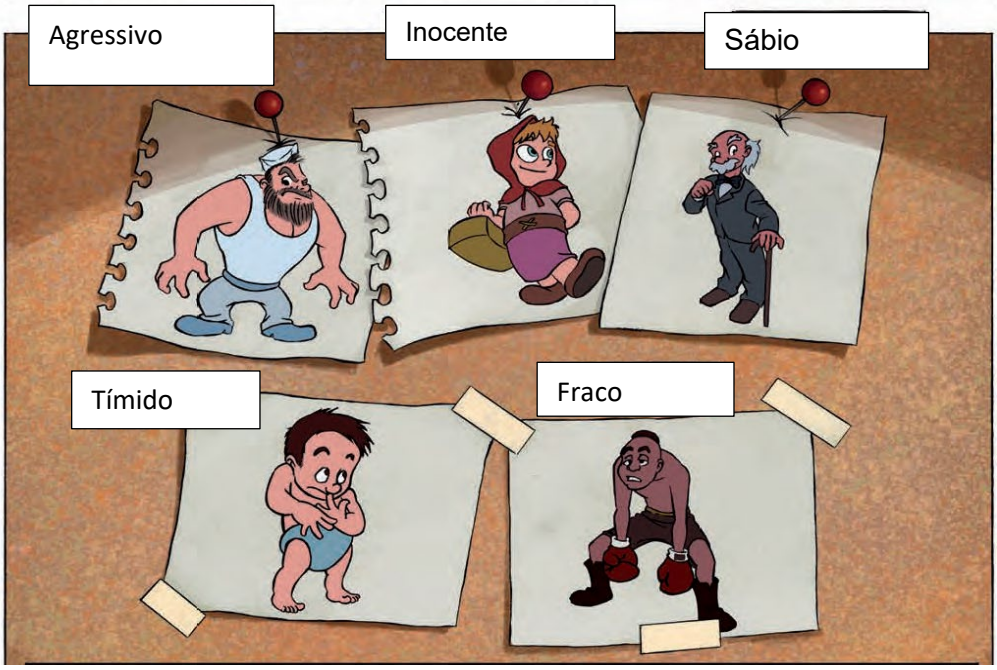


Fonte: encurtador.com.br/pHJOU.

9.6 – Personagens

Nas histórias em quadrinhos, até hoje, é comum relacionarem a aparência dos personagens às suas características psicológicas. Observe, Professor:

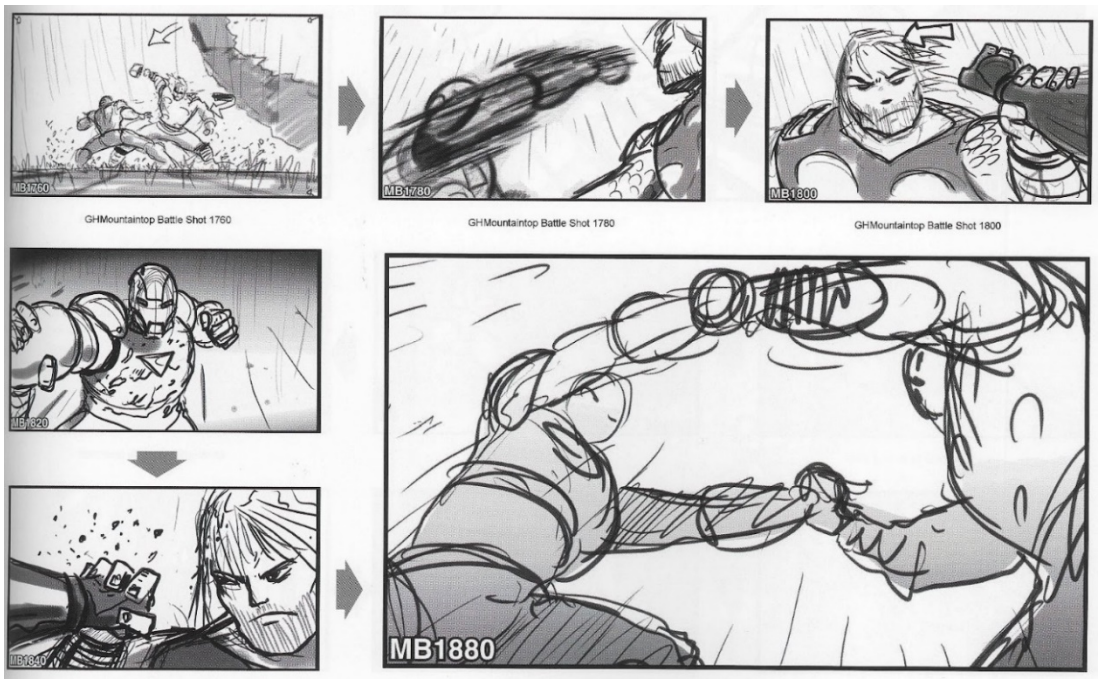
Figura 40: Construindo os personagens.



Fonte: HQ – Guia -RJ, p.29.

Porém, caro Professor, é necessário criar condições de produção para que nossos alunos possam também romper com esses arquétipos. É o que propomos, aqui, conhecer o funcionamento da produção dos personagens para provocar deslizes, possibilitando que um personagem que aparentemente parece frágil e indefeso, seja justamente aquele que toma a frente nas decisões e muda o rumo de sua própria história e consequentemente da sociedade da qual faz parte.

Figura 41: Processo de construção dos personagens – figuras geométricas definindo massa.



Fonte: encurtador.com.br/AIMQR

9.7 - O texto verbal e o não-verbal

A seguir apresentamos uma sequência de cenas em que aparece somente o texto não-verbal:

Figura 42 – HQ – texto não - verbal.

Fonte: Fonte: HQ – Guia - RJ, p.38.

E outra com o texto verbal e o não-verbal:

Figura 43: HQ – texto verbal e não-verbal

Fonte: HQ – Guia -RJ, p.37.

Sugerimos apresentar aos alunos a primeira sequência, e solicitar que façam a leitura das imagens e escrevam em seus cadernos. Em seguida os registros podem ser lidos para toda a turma. Por meio dessa atividade, se instigará que diferentes gestos de leitura sejam produzidos e reforçaremos o entendimento de que o texto não-verbal produz sentidos, sem depender do texto verbal, (ORLANDI, 1995). Essa compreensão nos é muito cara, sobretudo quando envolvemos alunos com deficiência, cuja relação com a leitura se dá muitas vezes pelo não-verbal.

Na sequência, a segunda imagem da HQ pode ser apresentada aos alunos, mostrando-lhes o imbricamento das duas linguagens e os efeitos de sentidos que este imbricamento pode produzir.

Produzir um texto para uma HQ, não ser tão simples quanto parece. Essas narrativas possuem elementos básicos que as compõem (HQ – GUIA, RJ):

- o personagem principal inicialmente se encontra em situação estável, da qual é retirado sem sua vontade e forçado a viver uma aventura em um lugar desconhecido;

- um bem maior ou coletivo geralmente é o objetivo;

- é necessário que o roteirista defina de maneira clara as metas que o super-herói deverá enfrentar, para que possa sair do conflito em que se envolveu;

- definir aliados e inimigos;

- clímax, desfecho e recompensa (meta) alcançada;

- ao fim da história, o super-herói é aquele que aprende com as dificuldades enfrentadas. (HQ – Guia,RJ,p. 39).

Apesar de esta ser a estrutura básica para a produção de história de HQ, sugerimos que não sejam regras pétreas. O mais importante é que os alunos compreendam de onde podem partir, porém que se sintam livres para imprimir seus gestos de autoria na sua escrita, pois como afirma Fernandes (2013, p.142), "o gesto de autoria faz com que o sujeito assuma a posição-autor. Caso não haja instauração do gesto de autoria, o sujeito pode se colocar na posição de escrevente, executando uma função-autor sem singularidade e consistência."

9.8 - O enquadramento

O quadrinho da HQ, tem a magia de congelar o tempo. Cada quadro é como uma captura de um momento no espaço/tempo. Essa prática teve origem no cinema e influenciou as HQs e hoje vemos o movimento contrário, com as HQs sendo transformadas em grandes produções cinematográficas. São várias as formas de enquadrar uma imagem. Apresentaremos algumas, porém destacamos que conforme os objetivos almejados, outros enquadramentos podem ser acrescentados.

9.8.1 – Plano Médio

Nesse ângulo, o quadro mostra o personagem a partir do quadril para cima, as pernas e o solo não aparecem.

Figura 44: Plano médio – Liga da Justiça

Fonte: encurtador.com.br/cyGT7.

9.8.2 – Plano americano

Este enquadramento recebe este nome em referência aos filmes de faroeste americano em que o personagem era focado em posição de duelo, como se estivesse prestes a sacar uma pistola. O foco era mantido na altura dos joelhos, pois as cartucheiras que portavam as armas deveriam aparecer, dando ênfase a ação do pistoleiro ao atirar. Hoje, nas HQs de superaventura podem aparecer da seguinte forma:

Figura 45, 46: Plano americano - Liga da Justiça e Mulher Gavião

Fonte: encurtador.com.br/cyGT7.

9.8.3 – Plano próximo

Como o próprio nome diz, foca o personagem um pouco mais próximo que os enquadramentos anteriores. O personagem é focado na linha do busto.

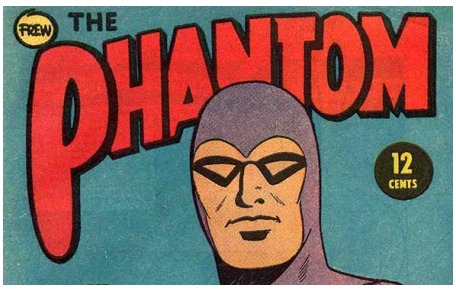
Figuras 47, 48 – Plano próximo - Capitão América e Vingadores

Fonte: encurtador.com.br/cyGT7.

9.8.4 – Close up

Nesse caso, o foco está no rosto do personagem.

Figuras 49, 50 – Close up - Visão e Phanton



Fonte: encurtador.com.br/cyGT7.

9.8.5 – O super close

Esse enquadramento é usado quando se pretende chamar a atenção para a expressão ou gesto de um personagem. Pode ainda, chamar a atenção do leitor para algum objeto que em determinada situação terá um papel importante.

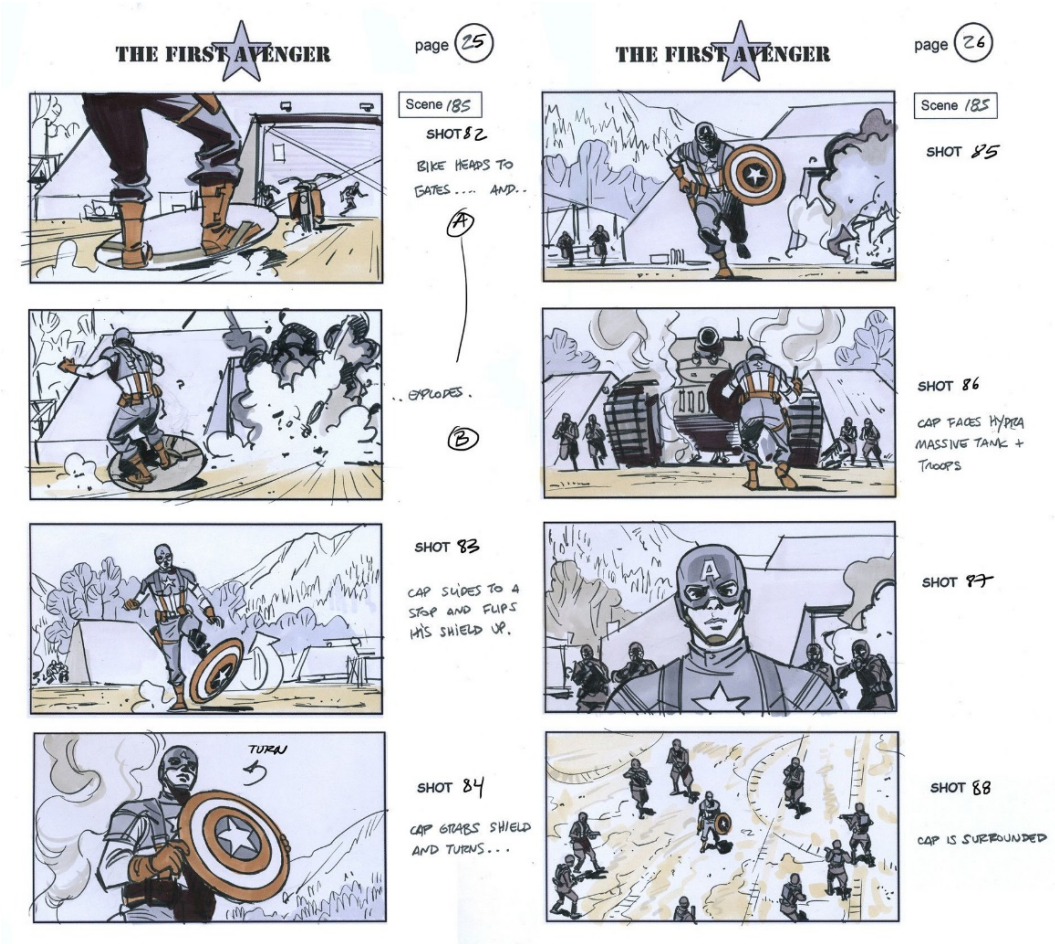
Figura 51 – Super close - Capitão América e a mão de Thanus

Fonte: encurtador.com.br/cyGT7.

10 – O storyboard

Esta técnica também é utilizada na produção fílmica. Consiste em dispor os quadros de maneira sequencial e nas legendas especificar o que se pretende em cada cena. Em resumo, é uma espécie de guia para a equipe que vai produzir o filme ou a HQ, definindo dinâmica, movimentos e efeitos especiais. Por isso são cruciais para se fazer os cálculos de custos de um filme. Devido a este ponto em comum, é rotineiro encontrar o artista de sotryboards de HQ, trabalhando em storyboard de filmes.

Figura 52 – Storyboard



Fonte: encurtador.com.br/osCLM.

ETAPA 3

ATIVIDADE 10 – PULP FICTION – A RESSURREIÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 10 aulas.

Conteúdo: Produção da Pulp Fiction – texto verbal e não-verbal.

Conceitos: discurso, sentidos, escrita e leitura.

Objetivos:

- Produzir uma Pulp fiction, considerando discursivamente as linguagens utilizadas .

- Trabalhar as noções de leitura e escrita do verbal e não-verbal.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia

É importante ressaltar que não necessariamente todos os alunos começarão a produção da HQ pelo mesmo caminho. Alguns farão primeiro um roteiro com rubricas (enunciados que assim, como no texto teatral indica ambiente, tempo, movimentação dos personagens etc.), outros terão como ponto de partida a constituição dos cenários, outros do super-herói, outros iniciarão pelo roteiro e só depois pensarão no texto não-verbal; o importante é respeitar o ritmo e o processo de construção de cada um.

Porém, é importante retomar com os alunos, os aspectos que foram trabalhados e que são necessários para a produção de uma HQ:

- o aspecto físico e psicológico do personagem;
- tema/ conteúdo da história;
- o trajeto que será percorrido pelo personagem;
- a divisão dos quadros;
- timing das cenas;
- angulos etc.

Como mencionamos, anteriormente, propomos a produção de uma Pulp fiction física e, não digital, por tratar-se de uma turma regular de inclusão, que contaria com a presença de um aluno com deficiências física e intelectual. Para tanto, pensamos em utilizar materiais que proporcionassem trabalhar a leitura, escrita e autoria dos alunos por meio das linguagens verbal e não-verbal, em funcionamento em diferentes objetos simbólicos como os sons, cores e texturas.

A seguir, sugerimos alguns materiais que podem ser utilizados para a produção da Pulp fiction:

Vale lembrar que, conforme já expusemos, esse tipo de HQ traz consigo o conceito de materiais reaproveitados, pois era produzida com os resíduos de papéis

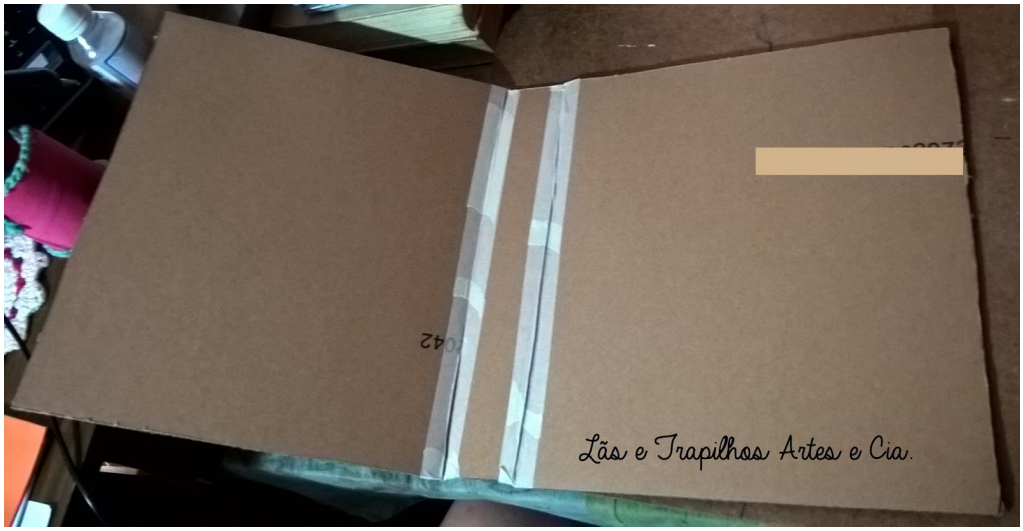
de outras publicações de valor mais expressivo. Assim, as folhas para compor a produção das histórias podem ser produzidas de papel reciclado pelos próprios alunos. Essa parte do projeto poderia, inclusive ser realizada em parceria com o professor de ciências, como exemplifica a próxima imagem.

Figura 53: Papéis reciclados artesanalmente.

Fonte: https://www.schopfpapier.com.br/

Outra possibilidade é utilizar papelão cortado em placas, formando assim as páginas da HQ, que podem inclusive ter o tamanho aumentado conforme o autor preferir.

Figura 54: Livro montado com placas de papelão.



Fonte:https://lasetrapilhos.blogspot.com/2017/09/livro-sensorial-de-texturas.html[42].

Sugerimos ainda os seguintes materiais:

Figura 55: Papel celofane para representar o fogo em cenas de ação

Fonte: encurtador.com.br/vyzDG.

[42] No site https://lasetrapilhos.blogspot.com/2017/09/livro-sensorial-de-texturas.html temos a produção passo a passo de um livro sensorial feito por uma mãe para que seu filho pudesse ler. Vale a pena conferir!

Além disso pode-se usar areia, folhas secas, gravetos, algodão, flores secas, retalhos de tecidos, bexigas rasgadas, papeis picotados e outros. O mais importante é deixar que os alunos produzam, atribuindo sentidos ao objeto simbólico conforme vão constituindo sua relação com este objeto, e assim imprimam sua autoria na Pulp fiction produzida.

O roteiro estando pronto, os materiais a serem usados serão escolhidos conforme a necessidade do texto produzido. O próximo passo será a divisão da história em quadros, os desenhos, e a produção dos desenhos com materiais alternativos.

Ao fim, teremos uma Pulp fiction, que em sua constituição imbricou-se diversos tipos de linguagem. Veja abaixo, uma proposta para a produção final:

Figura 56 - Capa - Pulp Fiction – Homem Aranha X Metálico

Fonte: Arquivo da autora.

Para produzir a Pulp fiction, utilizamos placas de papelão de 31cm x 21,5cm, cortamos e perfuramos para que pudéssemos prender com fitas as páginas. Colocamos uma placa de EVA em preto, para fazer o fundo, as letras moldamos com massinhas e as teias fizemos com linhas retiradas de um pano velho.

Figura 57 - Primeira página – Pulp Fiction – Homem Aranha x Metálico

Fonte: Arquivo da autora.

Para criar nosso vilão, o Metálico, recortamos latas de refrigerante, podendo ser também utilizado papel laminado, ou modificar o nome do personagem conforme o material que tivermos disponível. Pegamos galhos secos, para fazer a vegetação que estava sendo destruída pelo fogo emitido pelo nosso anti-herói. Utilizamos o papel celofane para fazer o fogo, colocando uma quantidade bem grande do papel de maneira que conforme tocamos o material ele produz o som do fogo. Os balões com as falas, são fitas adesivas, portanto são removíveis permitindo que outras leituras sejam efetuadas e a história recriada de diversas maneiras.

Figura 58 - A batalha entre o Homem-Aranha e Metálico

Fonte: Arquivo da autora.

Nesta página o Homem – Aranha aparece aqui em uma cadeira de rodas, trazendo uma ressignificação deste personagem. E assim corajosamente ele trava uma batalha contra o Metálico que veio de outro planeta para destruir o nosso com suas rajadas de fogo.

Para fazer a cadeira de rodas, partimos de um conceito futurista, utilizando partes de latinhas de cerveja; o Homem – Aranha fizemos com massinha e partes do EVA preto que sobrou da capa; celofane para reproduzir imagem e som do fogo; latas de refrigerante utilizamos no Metálico; colocamos algumas pedras se elevando do chão e areia para dar movimento à cena, indicando o embate entre os dois personagens.

ATIVIDADE 11 – EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS – NOSSOS HERÓIS E SEUS FEITOS

I – IDENTIFICAÇÃO

Tempo previsto: 8 aulas.

Conteúdo: Apresentação dos materiais produzidos pelos alunos no processo: textos e a Pulp fiction.

Conceitos: língua, discurso**,** HQ, autoria

Objetivos

- Dar visibilidade aos trabalhos realizados pelos alunos no processo de leitura , escrita e produção de uma Pulp fiction de superaventura.

- Proporcionar a interlocução com alunos de outras turmas, fomentando assim o interesse pela leitura de HQs de superaventura.

II – PROPOSTA DE ATIVIDADE

Metodologia

Dando efeito de fecho ao trabalho aqui proposto, sugerimos que os materiais produzidos pelos alunos sejam dispostos nos espaços disponíveis na escola, nos corredores, murais e outros pontos estratégicos. Os alunos sujeitos-autores podem estar presentes para apresentar seus trabalhos aos colegas, falar do processo e responder à perguntas, como comumente ocorre em apresentação de feiras científicas em algumas escolas.

Outra possibilidade é dispor esses materiais em uma sala de aula, preparada para a ocasião e as demais turmas possam revezar a visita, ouvindo os autores do trabalho e podendo também perguntar sobre.

DICAS DA LIGA

Veja alguns sites e outros canais para conhecer os temas que podem ser abordados trabalhando com HQs de superaventura na sala de aula!

Alguns sites para leitura e pesquisa

https://canaldoensino.com.br/blog/11-sites-para-baixar-historias-em-quadrinhos-de-gracahttps://www.legiaodosherois.com.br/

Personagens com deficiência física nos quadrinhos (Libras) em: https://www.youtube.com/watch?v=K-Ut-3MxSTQ

Beck, Marcus - https://mbeck.com.br/blog/hqs/como-criar-hqs/3-tipos-de-roteiro-para-historias-em-quadrinhos

Instagrans

Abralin -https://instagram.com/abralin_oficial?utm_medium=copy_link

Gelson Weschenfelder - https://instagram.com/filosofodosquadrinhos?utm_medium=copy_link

HQWeek - https://instagram.com/hqweek?utm_medium=copy_link

Larissa Becko – https://instagram.com/cacadoradefas?utm_medium=copy_link

Mandi Barros – https://instagram.com/mandybarros.arte?utm_medium=copy_link

Outros canais

BALÉA, Felipe . **O sentir nos olhos:** arquétipos surdos. In: https://www.youtube.com/watch?v=r0nv9D5KfQ8 acesso in: 1/06/2020

Inclusão Social e sexualização nas HQs - https://www.youtube.com/watch?v=8eQCZKrUT_c acesso in: 01/06/2020

Sobre HQs no MT

Desmontando os quadrinhos: história em quadrinhos, educação e regionalidade, do escritor Gabriel de Mattos

Quadrinista matogrossense : Ric Milk - https://www.ricmilk.com.br/

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes,1980.

BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. (Org.). Penso: Porto Alegre, 2018.

BOLOGNINI, C. Z.; LAGAZZI, S. Provérbios: Quem ri seus males espanta. *Projeto Conexão Linguagem*. Unicamp, 2009. Disponível em: http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/16823. Acesso em: 10 jul. 2021.

BOLOGNINI, C. Z. Efeito da metáfora e da metonímia no gesto de interpretação: quem é o rei no "Rei Leão?" In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *O cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 17-28.

CAUSO, R. de S. Os pulps brasileiros e o estatuto do escritor de ficção de gênero no Brasil. *Alambique:* Revista Acadêmica de Ficção Científica e Fantasia, v. 2. Article 5, 2014.p.01-33.

DE CONTI, D. F.; MEGID, C. M.; FURLAN, C. C.; MENSATO, J. (2014). O digital na escola: objeto, instrumento e tecnologia. In: BOLOGNINI, C.Z. (Org.). *A língua portuguesa*: novas tecnologias em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2014. p. 53-64.

FEDATTO, C.; MACHADO, C. de P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org.). *O cinema na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2007. p. 09-15.

FERNANDES, C. A leitura na escola e suas formas de controle e resistência. In: *XI ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL*, 11, Chapecó. **Anais** [...]. Chapecó: UFFS, p. 1-13, 2014.

FERNANDES, C. A imagem da leitura e a leitura da imagem: a contribuição da análise de discurso para a assunção da autoria nas aulas de interpretação de texto. *Raído*, Dourados, MS, v.9, n.19, número especial, Universidade Federal da Grande Dourados, p. 99-114, 2015.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST-PEREIRA, A.; FUNK, S. B. (Org.). *A leitura e escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Eudcat, 2001. p.17-42.

LAGAZZI, S. O recorte significante na memória. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C. L.; MITTMAN, Solange (Org.). *O discurso na contemporaneidade*: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz. 2009. p. 67-77.

MAGALHÃES, H.G.D. Do herói fictício ao herói político. *Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro, v. 12, p. 18-30. 2007. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org. Acesso em: 20 set. 2019.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

ORLANDI, E. P. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. *Rua*. Campinas. SP. v. 2, n. 21, p. 187–198, nov. 2015b.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. Os efeitos do verbal e o não verbal. *Rua*, Campinas, n.1, v.1, p. 35-47, mar. 1995.

ORLANDI, E. P. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. et AL. *O papel da memória*. Tradução de José H. Nunes.4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

QUADRINHOS GUIA PRÁTICO. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/interaja/multiclube/3a5/de-letra/10853-quadrinhos-guia-pratico-3. Acesso em: 09 jul. 2021.

RODRIGUES, S. A. *Marcas de autoria em turma de alfabetização sob a perspectiva da AD Francesa.* 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, 2019.

SCHONS, C.R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, R.C.; ROSING, T.M.K. (Org.). *Questões de escrita*. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 138-156.

SILVA, M. G. T. da. Outros sentidos para os galhos secos. In: BOLOGNINI, C.Z.; PFEIFER, C.; LAGAZZI, S. (Org.). *Práticas de linguagem na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras. 2009. p. 31-38.

VIEIRA, M. Análise de discurso: um percurso de leitura e de gestos de interpretação. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 44, p. 236-269, jul-dez, 2019.

WESCHENFELDER, G. V. *Homens de aço?* Os super-heróis como tutores de resiliência. Apris: Curitiba, 2020.