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

ANDRÉA MELO SILVA PEREIRA

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

CÁCERES - MT
2016

ANDRÉA MELO SILVA PEREIRA

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

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 Mestra em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. José Leonildo Lima.

CÁCERES – MT

2016

Pereira, Andréa Melo Silva

Histórias em quadrinhos e variação linguística: possibilidades metodológicas para a produção textual. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

244f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

Orientador: José Leonildo Lima

1. Produção de texto. 2. Histórias em quadrinhos. 3. Variação linguística. 4. Língua portuguesa. I. Título.

CDU: 372.46(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza A. Longo Job CRB1-1252

ANDREA MELO SILVA PEREIRA

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

BANCA EXAMINADORA

Dr. José Leonildo Lima (UNEMAT)
Orientador

Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)
Avaliadora Interna

Dr. Elias Alves Andrade (UFMT)
Avaliador Externo

Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)
Suplente

APROVADO EM 17/12/2016

Às minhas filhas, Graziella e Isabella, que viveram comigo cada dor, cada conquista, cada angústia e cada descoberta na trilha deste caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por renovar todos os dias as minhas forças.

À minha mãe, por ensinar-me, por meio do exemplo, o que é ser perseverante.

Ao meu esposo, Gustavo, por incentivar-me a crescer e sempre acreditar no meu potencial.

Às minhas filhas, Graziella e Isabella, por perdoarem as minhas ausências e por compreenderem os meus momentos difíceis.

À minha tia e quase mãe, Pepei, por colaborar com a minha formação.

À minha madrinha, Cacau, pela inspiração e conselhos.

Ao meu orientador, José Leonildo Lima, que soube valorizar as minhas ideias e que se tornou um ótimo interlocutor e parceiro de escrita.

À professora Maristela Cury Sarian pelas valiosas contribuições, durante todo o período do curso e por ocasião do exame de qualificação do projeto. A você, a minha sincera admiração e eterna gratidão.

Ao professor Elias Alves de Andrade, pela gentileza ao aceitar compor as bancas de qualificação e de defesa do nosso trabalho e por suas preciosas e oportunas contribuições.

À professora Vera Regina Martins e Silva que, como uma mãe zelosa e profissional dedicada, não nos abandonou em nenhum momento.

À Secretaria do PROFLETRAS, representada pela pessoa do colega Michael Jhonatan.

A todos os professores do PROFLETRAS por compartilharem conosco as suas experiências.

Às colegas de jornada: Viviane, Eliene, Cintia, Cirlei, Soelene, Irlei, Elisangela, Rita, Sandra, Eleonora, Maria Cristina e Valéria, pelos inesquecíveis momentos de trocas, aprendizado e cooperação.

À amiga Vanessa Silva, pelo apoio pessoal e tecnológico.

À minha prima Luciana Luppe, pelas valiosas doações de revistas e esclarecimentos sobre a produção de histórias em quadrinhos.

Aos senhores Batico, Gonçalo, Tavinho e senhoras Conceição, Gonçalina, Joenize, Josefina, Maria, Mazé, Mira, Nice, Zita, moradores do bairro Ponte Nova, por enriquecerem o nosso trabalho com suas histórias e por receber-nos de forma tão fraterna em suas casas.

Aos alunos do oitavo ano da Escola Estadual Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni, pelo empenho e dedicação durante a execução do projeto. Sem vocês, este trabalho não faria sentido.

À gestão e equipes técnica e pedagógica da Escola Estadual Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni, por compreenderem a importância do nosso trabalho e colaborarem de diversas formas para a execução do mesmo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida.

À Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Só existe saber na invenção, na reinvenção,
na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo,
com o mundo e com os outros.
Busca esperançosa também.
(FREIRE, 1987, p. 33)

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS que teve como objetivo o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa, desenvolvido no ano 2016, na Escola Estadual Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni, na cidade de Várzea Grande, estado de Mato Grosso, com os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. Inscrito sob a perspectiva teórica da Linguística Textual e da Sociolinguística, teve por finalidade trabalhar o desenvolvimento da produção escrita dos alunos por meio da produção de histórias em quadrinhos. A entrada para o estudo do texto escrito foi dada por meio da apresentação, leitura e análise de diferentes histórias em quadrinhos. Sendo assim, algumas especificidades do gênero e aspectos referentes à tessitura do texto foram trabalhados com os alunos que, além da leitura e da análise, produziram histórias que compuseram o produto final – uma revista de histórias em quadrinhos. Além disso, as práticas pedagógicas buscaram evidenciar o caráter heterogêneo e variável da língua em atividades que partiram da recepção e da análise do texto oral em situações reais de interlocução, produzidas por sujeitos pertencentes à comunidade local. Como resultado, constatou-se a necessidade de um trabalho diferenciado em Língua Portuguesa, tratando o texto como ponto de partida e de chegada nas aulas. Também, verificou-se o impacto positivo na escrita dos alunos quando escrevem para um interlocutor real e veem a possibilidade de seus textos circularem para além do ambiente escolar.

Palavras-chave: Produção de texto. Variação linguística. Histórias em quadrinhos. Intervenção pedagógica. Língua Portuguesa.

RESUMEN

El presente trabajo es fruto de una investigación de la Maestría del Programa de Postgrado, Maestría Profesional en Letras – PROFLETRAS que tuvo como objetivo el desarrollo de un proyecto de intervención pedagógica en Lengua Portuguesa, desarrollado en 2006 en la Escuela Estatal Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni, en el municipio de Várzea Grande, estado de Mato Grosso, con alumnos del octavo año de la Enseñanza Fundamental. Inscripto bajo la perspectiva teórica de la Lingüística Textual y de la Sociolingüística, tuvo por finalidad trabajar el desarrollo de la producción escrita de los alumnos por medio de la producción de historietas. La entrada para el estudio del texto escrito fue dada por medio de la presentación, lectura y análisis de diferentes historietas. De esa forma, algunas especificidades del género y aspectos referentes a la composición del texto fueron trabajados con los alumnos que, además de la lectura y del análisis, produjeron historietas que compusieron el producto final – una revista de historietas. Además, las prácticas pedagógicas buscaron evidenciar el carácter heterogéneo y variable de la lengua en actividades que partieron de la recepción y análisis del texto oral en situaciones reales de interlocución, producidas por sujetos pertenecidos a la comunidad local. Como resultado, se constató la necesidad de un trabajo diferenciado en Lengua Portuguesa, tratando el texto como punto de partida y de llegada en las clases. También se averiguó el impacto positivo en la escritura de los alumnos cuando escriben para un interlocutor real y perciben la posibilidad de la circulación de sus textos más allá del espacio escolar.

Palabras-clave: Producción de texto. Variación linguística. Historietas. Intervención pedagógica. Lengua Portuguesa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Linguagem dos quadrinhos no ENEM. 37
Figura 2: Primeiro quadrinho da história *Nada é o que parece,* Chico Bento. 56
Figura 3: *O mais lindo balão,* Turma da Mônica (expressão do Cascão). 60
Figura 4: *O mais lindo balão,* Turma da Mônica (primeira fala do Cascão). 60
Figura 5: *Os óculos escuros,* Turma da Mônica (referência demonstrativa anafórica e catafórica). 62
Figura 6: *Agora quando criançada! Trabalho infantil não tem graça nenhuma*, Nico e Lau (expressão típica da Baixada Cuiabana – *xô mano*). 64
Figura 7: *A morte*, Nico e Lau (transcrição grafemática de palavra pronunciada na Baixada Cuiabana – *detchá*). 64
Figura 8: *A morte*, Nico e Lau (expressão típica da baixada cuiabana – *a ufa* e transcrição grafemática de palavras pronunciadas na Baixada Cuiabana – *tcheio* e *djá*). 64
Figura 9: HQ escolhida por Ric Milk, página 1. 69
Figura 10: HQ escolhida por Ric Milk, página 2. 69
Figura 11: HQ escolhida por Ric Milk, página 3. 70
Figura 12: Versão da audição (grupo 1). 76
Figura 13: Versão da audição (grupo 2). 76
Figura 14: Primeira versão do acontecimento escolhido (grupo 1). 77
Figura 15: Roteiro sem rubricas. 78
Figura 16: Roteiro com rubricas. 79
Figura 17: Roteiro com algumas rubricas. 79
Figura 18: Trecho 1 - antes da correção. 81
Figura 19: Trecho 1 - depois da correção. 81
Figura 20: Trecho 2 – antes da correção. 82
Figura 21: Trecho 2 – depois da correção. 82
Figura 22: Trecho 3 – antes da correção. 83
Figura 23: Trecho 3 – depois da correção. 83
Figura 24: Trecho 1 reescrito. 85
Figura 25: Trecho 2 reescrito. 86
Figura 26: Trecho 3 reescrito. 87
Figura 27: Trabalho em casa 1. 89
Figura 28: Trabalho em casa 2. 89

Figura 29: Primeiro quadrinho – imagem disponibilizada no site. 91
Figura 30: Primeiro quadrinho – imagem de rio com canoa - retirada de fora do site. 91
Figura 31: Versão do roteiro contendo a palavra *roupas*. 92
Figura 32: Versão modificada por *chinelos* 92
Figura 33: Imagem dos chinelos disponível no site. 92
Figura 34: Início do texto antes da versão final. 93
Figura 35: Início do texto na versão final I. 93
Figura 36: Início do texto na versão final II. 93
Figura 37: Vocativo – trecho antes da correção. 95
Figura 38: Vocativo – trecho corrigido. 96
Figura 39: Vocativo2 – trecho corrigido. 96
Figura 40: Vocativo2 – trecho reescrito (depois da correção). 97
Figura 41: Vocativo2 – versão final. 97
Figura 42: HQ sem balões. 98
Figura 43: Legenda 1. 99
Figura 44: Legenda 2. 99
Figura 45: Legenda 3. 100
Figura 46: Registro I – variação na concordância de gênero. 101
Figura 47: Registro II – transcrição grafemática. 101
Figura 48: Registro III – expressão regional. 102
Figura 49: Primeira versão – *Aquele dia!* 105
Figura 50: Segunda versão - *Aquele dia!* 106
Figura 51: Versão corrigida, reescrita em papel A3 - *Aquele dia!* 107
Figura 52: *Aquele dia!* – página 1. 109
Figura 53: *Aquele dia!* – página 2. 109
Figura 54: *Aquele dia!* – página 3. 109
Figura 55: *Aquele dia!* – página 4. 109
Figura 56: *Aquele dia!* – página 5 110
Figura 57: *Aquele dia!* – página 6. 110
Figura 58: Primeira versão *Joaquim e sua turma*. 111
Figura 59: *Joaquim e sua turma* – segunda versão. 112
Figura 60: *Joaquim e sua turma* – terceira versão, página 1. 113
Figura 61: *Joaquim e sua turma* – terceira versão, página 2. 114
Figura 62: *Joaquim e sua turma* – terceira versão, página 3. 114

Figura 63: *Joaquim e sua turma* – página 1. 116
Figura 64: *Joaquim e sua turma* – página 2. 116
Figura 65: *Joaquim e sua turma* – página 3. 116
Figura 66: *Joaquim e sua turma* – página 4. 116
Figura 67: *Joaquim e sua turma* – página 5. 117
Figura 68: *Joaquim e sua turma* – página 6. 117
Figura 69: *Joaquim e sua turma* – página 7. 117
Figura 70: *Joaquim e sua turma* – página 8. 117
Figura 71: *O rio perigoso*, primeira versão, página 1. 119
Figura 72: *O rio perigoso*, primeira versão, página 2. 120
Figura 73: *O rio perigoso* – segunda versão, página 1. 121
Figura 74: *O rio perigoso* – segunda versão, página 2. 121
Figura 75: *O rio perigoso* – terceira versão, página 1. 123
Figura 76: *O rio perigoso* – terceira versão, página 2. 123
Figura 77: *O rio perigoso* – terceira versão, página 3. 124
Figura 78: O rio perigoso – versão reescrita após as correções. 125
Figura 79: *O rio perigoso* – página 1. 126
Figura 80: *O rio perigoso* – página 2. 126
Figura 81: *O rio perigoso* – página 3. 126
Figura 82: *O rio perigoso* – página 4. 126
Figura 83: *O rio perigoso* – página 5. 127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

OCEB – Orientações Curriculares para a Educação Básica

CBA – Ciclo Básico de Aprendizagem

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso

CEFET – Centro de Educação Federal Técnica

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1 APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA 18
1.1 A cidade 18
1.2 O bairro 19
1.3 A escola 19
1.3.1 A Escola Ciclada de Mato Grosso: algumas considerações 21
1.3.2 O Projeto Político-Pedagógico da escola 23
1.4 A escolha da turma 25
2 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA 27
2.1 A inquietação geradora 27
2.2 Em busca de caminhos 28
2.2.1 O texto e a Linguística Textual 28
2.2.2 O trabalho com textos e os documentos oficiais 30
2.2.2.1 Em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais 30
2.2.2.2 Em nível estadual, as Orientações Curriculares para a Educação Básica 31
2.2.3 Sobre a produção de textos na escola 33
2.2.4 O trabalho com as histórias em quadrinhos 36
2.2.5 A Sociolinguística e as contribuições para o ensino 39
3 O FUNCIONAMENTO DA TEORIA NA PRÁTICA 43
3.1 Do desenvolvimento da proposta 43
3.1.1 Entrando na atmosfera da proposta 43
3.1.1.1 Apresentação da proposta 43
3.1.1.2 Antes de iniciarmos... 45
3.1.1.3 Exibição de filme 46
3.1.1.4 Exibição de vídeo 47
3.1.2 Saindo a campo... 50
3.1.2.1 Definição dos entrevistados e visitas 50
3.1.2.2 Coleta das histórias 52
3.1.2.3 Audição e apresentação do material 53
3.1.3 Estudo por meio das histórias em quadrinhos 55
3.1.3.1 Em foco: contexto e preconceito linguístico 55
3.1.3.2 Tiras de humor e coerência 58
3.1.3.3 Coesão, alguns mecanismos 59
3.1.3.4 Retomada do trabalho e estudo sobre a HQ em Mato Grosso 62
3.1.4 Pré-produção das histórias em quadrinhos 66

3.1.4.1 Montagem: *splash page*, página e final 66
3.1.4.2 Oficina de HQ 67
3.1.4.3 Estudo da variável: concordância do gênero gramatical 70
3.1.5 Produção das histórias em quadrinhos 73
3.1.5.1 Audição e transcrição das histórias 74
3.1.5.2 Produção de diálogos – primeiro roteiro 77
3.1.5.3 Roteiro nos quadrinhos 80
3.1.5.4 Alguns percalços antes da produção final 88
3.1.5.5 A produção final das histórias em quadrinhos 89
3.1.6 O produto final – histórias em quadrinhos 102
3.1.6.1 HQ *Aquele dia*! 103
3.1.6.2 HQ *Joaquim e sua turma* 110
3.1.6.3 HQ *O rio perigoso* 119
CONSIDERAÇÕES FINAIS 128
REFERÊNCIAS 134
ANEXOS 139

INTRODUÇÃO

A sociedade é constituída por indivíduos que se relacionam mutuamente por meio de diversificadas práticas. Uma dessas formas de relação acontece por meio de textos orais e escritos que acontecem nas mais variadas situações comunicativas. Nós, enquanto sujeitos pertencentes ao meio, precisamos ter discernimento para escolhermos e utilizarmos textos adequados às necessidades de cada momento. Quando falamos em sociedade, estamos tratando dela como um todo. Sendo assim, a escola não pode ser vista como algo a parte, não pertencente à sociedade, pois a interação que acontece dentro dessa instituição também é dada por meio de textos. Os alunos estão se comunicando o tempo todo por meio de textos, sobretudo, orais, uns com os outros e com os professores e funcionários da escola. Diga-se de passagem, e como eles se comunicam oralmente! Além disso, fazem anotações de aulas, provas escritas, resumos, esquemas, bilhetes, recadinhos em paredes e carteiras. Utilizam-se, também, mesmo na escola, dos aparelhos celulares para interagirem com outras pessoas por meio das redes sociais.

Diante disso, qual seria o papel da escola? Trabalhar a língua de uma forma que propicie ao aluno o contato com textos inseridos em variadas situações comunicativas para que tenha condições de interagir de maneira proficiente em suas relações sociais. Foi por constatarmos que não estávamos trabalhando dessa maneira que surgiu a necessidade de buscarmos teorias que sustentassem teoricamente alguma prática pedagógica. Em nossa busca, encontramos subsídios em duas linhas, na Linguística Textual e na Sociolinguística. Baseados no entendimento que fizemos de suas discussões e conceitos, elaboramos uma proposta didático-pedagógica que visava trabalhar a produção escrita dos nossos alunos por meio da produção de histórias em quadrinhos.

De uma forma geral, pretendíamos que os nossos alunos colhessem histórias de moradores mais antigos do bairro onde estava localizada a escola para transformá-las em histórias em quadrinhos. A turma escolhida para o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica foi o oitavo ano (III ciclo, 2ª fase) do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni, localizada no bairro Ponte Nova, na cidade de Várzea Grande, no estado de Mato Grosso. O desenvolvimento ocorreu no ano de 2016, nos períodos de fevereiro a maio e de agosto a setembro.

A fim de apresentarmos todas as etapas dessa proposta de intervenção, dividimos esta dissertação em três capítulos, apresentados a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos o ambiente em que se deu a pesquisa. Primeiro, discorremos sobre a cidade de Várzea Grande: fundação, número de habitantes, localização,

importância para o estado e origem de sua formação linguística. Depois, descrevemos brevemente o bairro Ponte Nova, seus moradores e costumes. Ainda neste capítulo, traçamos um perfil da Escola Estadual Antônio Geraldo Gasparoto Gattiboni, desde a sua fundação até informações atuais como estrutura física, recursos humanos e clientela. Fornecemos informações sobre o sistema de ensino adotado por Mato Grosso, delineamos os pontos importantes do Projeto Político-Pedagógico da escola e esclarecemos as razões que motivaram a escolha da turma do oitavo ano para o desenvolvimento da proposta.

Iniciamos o segundo capítulo fazendo alguns questionamentos e tecendo comentários sobre a educação e esclarecemos algumas inquietações que nos motivaram a definir o tema da proposta de intervenção. A partir disso, apresentamos a concepção de texto que embasou o nosso trabalho, primeiro para a Linguística Textual, depois nos documentos oficiais, em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e em nível estadual, as Orientações Curriculares para a Educação Básica. Continuamos dissertando sobre a produção de textos na escola, o trabalho com as histórias em quadrinhos e finalizamos com uma análise sobre as possíveis contribuições da Sociolinguística para o ensino.

No terceiro capítulo, relatamos como foi desenvolvida a proposta na escola e analisamos alguns escritos dos alunos, relacionando-os à teoria. Para uma melhor compreensão, o capítulo foi dividido em seis etapas que se desdobram em outros itens. A primeira é quando apresentamos a atmosfera do projeto e buscamos a sensibilização do aluno para o que será trabalhado. Compreende a fase de pré-projeto, bem como a apresentação para a turma e o início do trabalho. Na segunda, detalhamos como ocorreram as escolhas pelos moradores que nos contaram as histórias, as visitas e a coleta do material de áudio. Na terceira etapa, apresentamos o estudo de aspectos como preconceito linguístico, coesão, coerência, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, por meio da leitura e análise de histórias em quadrinhos. Na quarta, relatamos como aconteceu a pré-produção das histórias, ou seja, como se deu o estudo de elementos que compõem as histórias em quadrinhos: montagem, quadrinho, personagens, figuras cinéticas, metáforas visuais, balões, legendas e onomatopeias. Ainda nessa etapa, procedemos o relato do estudo da variação linguística, mais especificamente, da variação da concordância de gênero do linguajar cuiabano. Já na quinta etapa, discorremos sobre as fases da produção das histórias em quadrinhos, desde a produção inicial até a final. Além de descrevermos a metodologia adotada, também efetivamos a análise de alguns trechos das versões produzidas pelos alunos. Na sexta e última etapa, apresentamos e analisamos o processo de construção da escrita de alguns alunos, por meio de suas produções e, reproduzimos, na íntegra os seus produtos finais.

Finalizamos a escrita tecendo considerações sobre alguns aspectos observados que julgamos relevantes durante o processo de desenvolvimento do projeto, bem como sobre os objetivos pretendidos. Analisamos os pontos positivos do trabalho, além dos ganhos dos alunos. Também, esclarecemos algumas questões que não funcionaram como pretendíamos e outras que precisaram ser ressignificadas ao longo do trajeto.

1 APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DA PESQUISA

1.1 A cidade

Este trabalho de intervenção pedagógica foi desenvolvido na Escola Estadual Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni, localizada na cidade de Várzea Grande, uma microrregião de Cuiabá, no estado de Mato Grosso. A cidade foi fundada em 1867 e faz parte da Baixada Cuiabana[1].Tornou-se vila em 1911 e recebeu estatuto de cidade em 1948. É considerada a segunda cidade mais populosa do estado, possuindo, em 2016, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 271.339 habitantes[2].

Durante sessenta e oito anos, o acesso entre Cuiabá e Várzea Grande foi através de uma balsa. Apenas em 1942 é que foi construída a primeira ponte sobre o rio Cuiabá, o que beneficiou consideravelmente a comunicação e o desenvolvimento da cidade e de toda a região norte do Estado. Por ocasião da Guerra do Paraguai, serviu de campo de concentração para os paraguaios. Terminada a guerra, estabeleceram-se na cidade, além dos paraguaios, os soldados brasileiros, os vaqueiros, os carniceiros[3]e os lavradores.

A formação linguística deu-se por intermédio dos bandeirantes paulistas que se fixaram na região quando descobriram ouro nas barrancas do rio Coxipó. Eles disseminaram o dialeto que, conforme Cox (2005, p. 104), é "resultante da interação entre o português arcaico tardio e as línguas indígenas e africanas", conhecido, também, como dialeto caipira, já praticado pelas populações interioranas do país.

A cidade de Várzea Grande tornou-se um polo industrial muito importante para o estado, que doou várias áreas e concedeu incentivos fiscais a grupos empresariais com o objetivo de se estabelecerem e gerarem o crescimento e desenvolvimento da cidade. Além disso, na área educacional, segundo dados do site da Câmara Municipal, o município possui 60 escolas municipais – 42 em área urbana e 18 em área rural – mais 44 escolas estaduais e 47 particulares.

---

[1] De acordo com Andrade e Silva, denomina-se Baixada Cuiabana, Planície Cuiabana ou Vale do Cuiabá a região formada pelos municípios e comunidades que devem sua origem ao rio Cuiabá e seus afluentes, confluentes e defluentes.

[2] Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=510840>. Acesso em: 29 nov. 2016.

[3] O termo, segundo Andrade e Silva, "era atribuído aos paraguaios, prisioneiros da guerra do Brasil com o Paraguai, em razão de sua perícia no corte e na secagem da carne, no fabrico do arreame e no cortume de couros".

1.2 O bairro

O bairro onde desenvolvemos a proposta chama-se Ponte Nova. Tal denominação aconteceu após a construção de uma nova ponte de concreto sobre o rio Cuiabá que ligaria as cidades de Várzea Grande e Cuiabá. Segundo relato dos próprios moradores, antes chamava-se Manga, porém, hoje o bairro da Manga localiza-se em outro local, próximo à Avenida da FEB. É um bairro residencial, ribeirinho, com apenas uma escola estadual de educação básica e de população, predominantemente, de classe baixa. No início de sua ocupação, os terrenos foram doados pela prefeitura e as pessoas se estabeleceram como puderam. Não havia energia elétrica, muito menos água encanada, todos tinham que pegar água no rio para as necessidades básicas e a construção de suas moradias. A maioria das casas era de madeira, pois havia uma madeireira que doava à comunidade sobras de material que não seria mais utilizado. Uma das principais atividades dos moradores era a pesca – o rio Cuiabá era mais limpo e bastante produtivo – era possível sobreviver desta atividade. Com o tempo, o bairro foi crescendo e tomando novos contornos. Possui água encanada, energia elétrica e quase todas as ruas são asfaltadas. O rio já não produz mais a mesma quantidade de peixe de antigamente, o que obrigou muitas famílias a buscarem outros modos de sobrevivência[4]. Suas águas não estão tão límpidas e fartas, mas mesmo assim algumas crianças e adolescentes fazem dele um ótimo refresco para os dias quentes. Muitos, até, faltam às aulas na escola para tomarem banho de rio com os amigos.

1.3 A escola

Com o crescimento e o desenvolvimento do bairro, fez-se necessária uma escola que atendesse aos anseios da comunidade. É nesse contexto que em 22 de janeiro de 1987, pelo Decreto nº 2.434, foi criada a Escola Estadual Antonio Geraldo Gaparoto Gattiboni, escola de educação básica, de pequeno porte. Possui cinco salas de aula e conta, hoje, com 211 alunos matriculados. No período matutino, atende aos alunos do sexto ao nono ano e no vespertino aos do primeiro ao quinto ano, totalizando nove turmas. O quadro docente da escola é constituído por dezessete professores, todos habilitados em suas respectivas áreas de atuação.

Em relação à estrutura física da escola, todas as salas são amplas, arejadas, em bom estado de conservação. Cada uma possui dois ares-condicionados em pleno funcionamento, instalados em 2015 e, ainda, um quadro de vidro. Há um laboratório de informática bem

[4] As informações sobre a constituição do bairro foram colhidas por meio de relatos orais feitos pelos próprios moradores.

equipado com cadeiras confortáveis e diversas máquinas com acesso à internet, porém nem todas funcionam e não há técnicos para auxiliar os trabalhos no local. Além disso, não é sempre que a internet está disponível. A biblioteca, que na verdade, é apenas um espaço onde são guardados os livros, é um ambiente quente, escuro e pequeno. É neste mesmo local que funcionam as aulas de Articulação[5] nos dois períodos (matutino e vespertino). Antes, não havia controle do material lá existente, muito menos dos empréstimos feitos por alunos e/ou professores e funcionários, porém em 2015 foi feita a limpeza, a organização do material por área e a catalogação de todas as obras. Hoje, quem tem interesse em solicitar o empréstimo de alguma obra assina uma ficha de controle de empréstimo que fica em poder da secretaria escolar. Esta atitude, além de organizar o material, deu visibilidade às obras, algumas, até então, pouco conhecidas da comunidade escolar, por estarem escondidas, sujas e bagunçadas e, de certa forma, até potencializou o empréstimo por parte dos alunos. A escola não possui uma sala de audiovisual. Deste modo, a televisão, o videocassete e o aparelho de DVD ficam em uma sala que só é utilizada no período vespertino. Quando algum professor deseja utilizar algum desses equipamentos, precisa transportá-lo para sua sala e fazer a instalação. Da mesma forma, o datashow e o aparelho de som ficam guardados na secretaria que funciona, também, como diretoria. É neste mesmo local que está localizado o único banheiro destinado a professores e funcionários. A sala dos professores é dividida com a coordenação, é um espaço bastante apertado. Possui armários, murais de aviso, dois computadores com acesso à internet para uso dos professores (vale dizer que nem sempre funcionam, principalmente a internet), além de um computador e impressora para utilização do coordenador pedagógico. Há um refeitório que, embora precise de reforma, é bastante amplo e possui, graças ao Programa Mais Educação[6], que funcionou na escola até o ano de 2015, várias mesas e bancos para os alunos se alimentarem confortavelmente. Bem próximo ao refeitório, fica a quadra esportiva da escola. É bem espaçosa, não há arquibancadas, a pintura do chão está gasta, mas o problema maior enfrentado por todos é a falta de cobertura, pois Várzea Grande, assim como Cuiabá, é uma cidade muito quente. A temperatura média varia em torno dos 26.3 graus[7] e isso dificulta muito a realização de atividades ao ar livre, a não ser que sejam em um espaço bastante arborizado, o que não é o

[5] Nas aulas de articulação, são trabalhados "grupos de alunos provenientes das fases do ciclo que apresentam dificuldades na aprendizagem e necessitam de um planejamento participativo, consistente e rigoroso, de acordo com a sua necessidade". Escola ciclada em Mato Grosso, p. 62.

[6] Programa do Ministério da Educação que induz a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas. Fonte: <http://portal.mec.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 16 jul. 2016.

[7] Dados do site <http://pt.climate-data.org/location/312092/>. Acesso em: jul. 2016.

caso. Por isso, as aulas de Educação Física, assim como as atividades ministradas por outras disciplinas fora da sala de aula, precisam ser adaptadas aos horários mais frescos ou a outros ambientes dentro do espaço escolar.

1.3.1 A Escola Ciclada de Mato Grosso: algumas considerações

Previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Ciclos de Formação compreendem uma das formas de organização do Ensino Fundamental. Adotado pelo estado de Mato Grosso, ampliou para nove anos o Ensino Fundamental e definiu o início da escolarização aos seis anos de idade. Sendo assim, fazem-se necessárias algumas considerações sobre a sua forma de apresentação, haja vista ser esta a forma de constituição da escola definida para a nossa pesquisa.

A mudança do sistema seriado para o ciclado, à época, justificou-se pela

> necessidade imperiosa que a atual conjuntura político-econômica-social tem colocado, exigindo um novo paradigma de escola e educação que atenda às reais necessidades da população, contemplando as novas relações entre desenvolvimento e democracia. (MATO GROSSO, 2001, p. 16).

E, por compreender a educação como bem inquestionável e inviolável ao cidadão, fora implantado pelo estado o Projeto Terra, abrangendo vinte e duas escolas e, estruturando, de forma experimental, o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação. Como os resultados diminuíram a evasão e a retenção escolar, a partir de 1998, iniciou-se o processo de reformulação do ensino com a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA). No ano seguinte, com o objetivo de dar oportunidade aos alunos advindos do CBA de continuarem os seus estudos no mesmo ritmo, foi ampliado, de forma gradativa para todo o Ensino Fundamental, o Ciclo de Formação, cujo maior objetivo é "garantir aos educandos o direito constitucional à continuidade e terminalidade dos estudos escolares". (MATO GROSSO, 2001, p. 17).

Então, ao invés da primeira à oitava série do Ensino Fundamental, como era praticado antigamente no estado, agora os alunos são agrupados em três diferentes ciclos que levam em consideração o critério da idade e estão divididos em: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – pré-adolescência; 3º Ciclo – adolescência, organização regulamentada pela Lei nº 9394/96 LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT. O quadro abaixo,

desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), ilustra a organização das turmas por fase de desenvolvimento:

Quadro 1 - Ciclo de Formação Humana no estado de Mato Grosso

Ciclo	**Fase/idade**	**Ciclo de desenvolvimento**
1º Ciclo	1ª fase – 6 anos 2ª fase – 7 anos 3ª fase – 8 anos	Ciclo da infância
2º Ciclo	1ª fase – 9 anos 2ª fase – 10 anos 3ª fase – 11 anos	Ciclo da pré-adolescência
3º Ciclo	1ª fase – 12 anos 2ª fase – 13 anos 3ª fase – 14 anos	Ciclo da adolescência

Fonte: SEDUC/MT (2013).

O grande desafio posto para a escola diz respeito à não retenção do aluno na fase em que se encontra. Então, para trabalhar com grupos de alunos ou até mesmo individualmente, faz parte do grupo de profissionais o Professor Articulador, que buscará superar as dificuldades dos alunos em atividades diversificadas e materiais alternativos. Esses alunos serão enviados para a sala de Apoio Pedagógico somente após o professor regente esgotar todas as possibilidades de resolver as dificuldades por eles apresentadas.

Os alunos envolvidos em nosso projeto de intervenção pedagógica estão cursando a 2ª fase do 3º Ciclo. Esta fase, assim como todas as outras, tem carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em 20 horas semanais, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, totalizando 200 (duzentos) dias letivos.

O sistema de ensino é dividido por áreas do conhecimento. A área de Linguagens envolve as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte. Todas, segundo Mato Grosso (2001, p. 112), têm como objetivo de ensino "a formação humana dos alunos, através de competências discursivas capazes de permitir a interação necessária às diferentes interações humanas". Assim, a proposta do Ciclo para a área

é a interação, realizada em situações dialógicas nas mais diferentes expressões das linguagens. Ainda no mesmo documento, pode-se encontrar a concepção de língua que deve nortear as práticas pedagógicas:

> É preciso que a escola substitua uma concepção de língua como conjunto de regras homogêneas e invariáveis, vista a partir de um viés normativo tradicional e considere *os usos reais* e efetivos da língua em nossa sociedade, entendendo que o uso 'melhor' ou 'mais culto' dessa língua são relativizados em função das situações comunicativas desses mesmo usos. (MATO GROSSO, 2001, p. 115, grifo do autor).

Para que este objetivo seja alcançado, o professor de Língua Portuguesa deverá ter como ponto de partida e de chegada textos orais e escritos, presentes nas mais diferentes situações de uso da língua, materializados em diversos gêneros e configurados em função de variadas intenções comunicativas, seguindo, assim, as mesmas orientações parametrizadas na LDB.

1.3.2 O Projeto Político-Pedagógico da escola

É por intermédio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que a escola marca a sua identidade institucional e elenca os objetivos e metas que deseja alcançar. As ações descritas no documento – construído de modo democrático e participativo - devem ser analisadas, refletidas e questionadas durante todo o seu período de execução. Por caracterizar-se enquanto instrumento norteador das práticas educacionais dentro do ambiente escolar, entendemos a importância de explicitar um pouco de sua constituição na escola em que se realizou a pesquisa, a Escola Estadual Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni. Esclarecemos, no entanto, que não faremos análise do que aqui for exposto, pois, no momento, este não é o objetivo do nosso trabalho. O documento está dividido em marco referencial, diagnóstico e plano de ação. O marco referencial expressa o ideal da instituição, ou seja, a escola que se quer construir e está subdivido em marco situacional, onde é exposta a visão geral do grupo sobre a realidade da escola e da sociedade; marco conceitual, em que se define a concepção político-pedagógica que embasará as práticas escolares; e marco operativo, que deve expressar o ideal da instituição e seu posicionamento diante de diferentes dimensões. Em diagnóstico, apresenta-se a realidade e identificam-se as necessidades da instituição. Por fim, o plano de ação esclarece as ações destinadas a superar as dificuldades apresentadas no diagnóstico para que o ideal expresso no marco referencial possa ser alcançado.

No marco situacional, além dos detalhes já citados, como aspectos geográficos, físicos e históricos, ainda há a observância de alguns pontos relevantes e que merecem destaque. Dentre eles, está a análise sobre o desempenho escolar. A escola credita o baixo desempenho de alguns alunos a fatores como comodismo, baixo poder aquisitivo e falta de estrutura familiar (pais separados, mães solteiras e crianças e adolescentes criados pelos avós). No entanto, considera que para solucionar o problema do comodismo busca apoio familiar, este, visto como imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem. Outros fatores apresentados são a evasão escolar, já que muitos precisam acompanhar os pais em suas peregrinações para outros bairros em busca de melhores condições de trabalho, também indisciplina e descompromisso com os estudos. Ainda revela leitura, interpretação, compreensão de texto e operações matemáticas como as principais dificuldades apresentadas por eles.

No marco conceitual, a escola expõe a necessidade de formar "cidadãos críticos que conheçam seus direitos e deveres e cumpra-os visando valores éticos e sociais sobre os individuais" (PPP, 2016, p. 3) e acentua a importância da preservação de princípios como solidariedade, respeito mútuo, justiça e companheirismo na sociedade. Ainda, marca a necessidade de o aluno entender a mente humana, ser realista, lutar por mudança e dar oportunidades a cada um dos seus membros de construírem a própria história, de tornarem-se cidadãos críticos e questionadores. Ademais, considera-se um lugar ideal para a transformação social por estar constituída por seres pensantes e desejosos de uma sociedade mais justa e igualitária.

Já no marco operativo, dentre as ações que tornarão o ideal possível, está o acompanhamento da equipe gestora por meio de observações, avaliação, conselho de classe e formação continuada. Outras ações são: a constante avaliação do planejamento, o desenvolvimento de projetos com participação coletiva, envolvendo escola e comunidade, as atividades extraclasse incluídas no planejamento de forma responsável e interdisciplinar, a participação e a distribuição de responsabilidades entre os profissionais da escola para que todos se sintam integrados, as aulas com participação dos alunos, a participação dos pais ou responsável na vida escolar dos filhos, a análise comparativa dos desempenhos para que os indicadores contribuam com a melhora da educação. Sobre os indicadores de desempenho, aponta para a necessidade de os resultados serem analisados comparativamente de forma a favorecer o planejamento coletivo de propostas pedagógicas que visem a melhoria da qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos.

Em relação ao diagnóstico, é exposta a necessidade de a política educacional ser estabelecida pelo método de definição do processo pedagógico para que todos possam

desempenhar o seu papel de maneira satisfatória. Outra questão apontada é a necessidade de uma educação afetiva que dê condições de a criança desenvolver com sensibilidade a sua relação com o outro, baseada em diálogo permanente. A atuação do professor articulador também é vista como uma necessidade, para que este possa acompanhar mais de perto os alunos enturmados e desenvolva um trabalho mais individualizado a fim de sanar algumas possíveis dificuldades por eles apresentadas. Ademais, ainda estão postas no documento outras questões relativas ao desejo de profícua atuação dos conselhos deliberativo e fiscal, além de clareza e objetividade na circulação de informações.

O plano de ação do PPP (2016, p. 9-11) apresenta algumas necessidades que deverão ser trabalhadas ao longo do período de dois anos. Para tanto, alguns objetivos são traçados: elevar o desempenho acadêmico e os indicadores de proficiência dos alunos da unidade escolar, orientar os alunos em procedimentos relacionados a temas como violência, *bullying*, drogas, gravidez na adolescência, influências da internet etc., melhorar o ambiente de respeito e socialização entre todos os integrantes da escola, melhorar resultados das avaliações internas e externas, elaborar o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, proporcionar cursos e minicursos de formação continuada para todos os profissionais da escola, melhorar a participação dos integrantes do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e do Conselho Fiscal, manter a administração e o controle administrativo escolar e propiciar melhores condições de ensino aprendizagem.

Ao analisarmos o documento, optamos por trabalhar em nosso projeto com algumas questões vistas como necessárias ao desenvolvimento do aluno e relacionadas no PPP (2016, p. 21) como metas a serem atingidas com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Dentre elas estão a preocupação com a produção de textos adequados ao gênero e às condições de produção, bem como o conhecimento e a utilização do "repertório linguístico da sua comunidade". Dessa forma, desenvolvemos todo o trabalho por meio da recepção, análise e produção de textos orais e escritos utilizando como objeto de estudo a língua em funcionamento na sociedade.

1.4 A escolha da turma

A turma escolhida para desenvolvimento da proposta foi o oitavo ano do Ensino Fundamental. Uma das razões que motivaram a escolha foi a afinidade, pois eram alunos que conhecíamos e ministrávamos aula desde o sexto ano. Além disso, a grande maioria deles sempre se mostrou muito participativa e envolvia-se com muita responsabilidade nas atividades

propostas dentro e fora de sala de aula. Outro aspecto levado em consideração, foi o fato de que poderíamos acompanhá-los no ano posterior ao projeto de intervenção e teríamos oportunidade de continuar, de certa forma, o trabalho iniciado no ano anterior.

2 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

2.1 A inquietação geradora

Ministrar aula para jovens em fase de desenvolvimento não é tarefa fácil, principalmente hoje com os avanços tecnológicos cada vez mais acessíveis e sedutores. Como atrair a atenção de um aluno em um ambiente que mais parece ter parado no tempo com muros, grades, horários, regras, cadeiras enfileiradas, silêncio? Um lugar em que, por incrível que pareça, ainda existem os "donos da razão", aqueles que tudo sabem e ensinam aos que nada sabem, aos desinteressados, desmotivados, bagunceiros? Espaço onde, para muitos, só há uma única possibilidade de resposta, a correta, sempre avalizada por quem está autorizado a dizer? E ainda, conta com a presença do livro didático que, se por um lado, é excelente instrumento de estudo, aprendizado e ganho indiscutível dos alunos que os recebem de forma gratuita por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por outro, pode, a depender da maneira como for utilizado, engessar o trabalho do professor.

Vivemos em uma sociedade de escrita e ouvimos todos os dias afirmações do tipo "os jovens de hoje pouco leem e quase não escrevem". Será mesmo verdade? Ou eles não leem e escrevem o que, como, quando e onde queremos? Estas eram algumas das nossas angústias. Todos os dias nos questionávamos: como fazer o nosso aluno escrever? Como oportunizar situações de escrita que o levassem a gostar do que estava fazendo e, sobretudo, que fizesse sentido para ele? Na verdade, nós o víamos - e o vemos - escrevendo a todo instante nos celulares, conectado às redes sociais, interagindo com outras pessoas, entendendo e fazendo-se entender, enfim, se comunicando. Toda vez que começávamos a frase "Hoje, vocês vão produzir um texto...", éramos interrompidos por várias exclamações de descontentamento e expressões faciais cerradas e, neste exato momento, com todo autoritarismo já incrustado em nós e, acreditando que a nossa superior posição de professor, permitia, dizíamos que eles iam fazer e pronto, fim de papo. Depois, apresentávamos-lhes situações hipotéticas, completamente descontextualizadas da realidade, com pouca ou quase nada de análise e solicitávamos a produção textual, sem sequer propor uma forma em que esses textos pudessem circular dentro ou fora da escola. Poucos alunos conseguiam cumprir a proposta, mas a maioria não, pois ou ficava sem entender, ou não sabia mesmo como proceder ou, simplesmente, não queria fazer, por achar aquilo entediante. Percebemos que nós queríamos que eles falassem, escrevessem, porém não estávamos dando-lhes condições de dizerem. Então, vem o maior problema: não

sabíamos como fazer. Não sabíamos onde buscar subsídios para fazermos com que o aluno escrevesse em sala de aula e essa situação foi se arrastando ano após ano.

Assim, estava posto o desafio: colaborar com a produção escrita dos alunos e, para que isso acontecesse, teríamos que buscar embasamento teórico para sustentar alguma prática e foi exatamente o que o mestrado fez. Não encontramos respostas prontas, metodologias milagrosas, mas diversas opções de (re)pensar a nossa atuação em sala de aula, nas mais variadas questões da Língua Portuguesa, sempre, embasados teoricamente. Foram momentos de desconstrução de muito do que acreditávamos, de questionamentos, dúvidas, conflitos e lutas interiores, pois romper com o velho não é um processo tranquilo, contudo possível.

2.2 Em busca de caminhos

A atividade de produção de textos na escola precisa ser repensada. Não pode ser vista apenas como um momento de escrita sem significado, nem propósito real, cujo único interlocutor é o professor que apenas lê para encontrar erros e atribuir nota. Para fazer sentido, precisa estar relacionada à vida além da sala de aula e da escola por meio de textos que circulam nas diferentes esferas sociais. Por isso, cabe ao professor de Língua Portuguesa encontrar estratégias que valorizem esse tipo de escrita e a faça circular em diferentes e reais contextos de relações sociais dentro e fora da escola.

Sendo assim, explicitaremos nos itens subsequentes alguns fundamentos que julgamos necessários para a realização da nossa proposta.

2.2.1 O texto e a Linguística Textual

Ao definirmos utilizar o texto como foco da nossa proposta de intervenção pedagógica, começamos a nos questionar como deveria ser este trabalho a fim de contribuir, de alguma forma, com o aprendizado dos nossos alunos. Por este motivo, adotamos a Linguística Textual como um dos princípios norteadores do projeto, sobretudo com os trabalhos conduzidos e realizados por Ingedore Villaça Koch.

Por entender que todo falante da língua tem condições de perceber a diferença entre um texto coerente e um amontoado de enunciados desconexos e incoerentes, foi que surgiu a gramática de texto, cujas principais finalidades eram: verificar as condições de textualidade, delimitar e diferenciar os textos. A partir deste momento, alguns linguistas, sobretudo os gerativistas, preocupavam-se menos com a unidade menor – a frase – para dedicarem a uma

unidade maior – o texto, o qual seria segmentado em unidades menores posteriormente classificadas. Via de regra, não poderia faltar às gramáticas textuais um componente semântico.

Com o tempo, tornou-se necessário ir além da abordagem sintático-semântica do texto, então ganha força a perspectiva pragmática. É neste momento que, segundo Koch (2015, p. 27), "a pesquisa em Linguística Textual ganha nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas, sim, o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta". O texto, antes tomado enquanto produto pronto e acabado, passa a ser considerado enquanto realização de uma atividade complexa dependente de fatores como intenções comunicativas e sociais do falante. Ainda neste período, Charolles inaugura o princípio de interpretabilidade do discurso, relativizando, assim, a coerência textual tomada em situações de interação.

Depois, em uma visão cognitivista, há a abordagem procedural do texto, este visto como resultado de processos mentais acionados durante a atividade comunicativa, dentre eles os saberes e conhecimentos acumulados. Ou seja, para a situação comunicativa já são trazidas expectativas, ao mesmo tempo que dados e experiências são ativados nas fases de processamento textual. Segundo Koch (2015, p. 41), interessa ao cognitivismo "explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente", considerado um meio a ser analisado, como cultura e vida social. Seria esta, então, a concepção de mente desvinculada do corpo que começa a entrar em queda a partir do momento em que se torna necessário uma ciência que explique fenômenos tanto cognitivos quanto culturais e reconheça que as operações linguísticas não estão situadas apenas no indivíduo, mas na interação de várias ações conjuntas que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades e papéis distribuídos socialmente. Para esta concepção interacionista de língua, o texto é o lugar de interação e os interlocutores nele se constroem, ao mesmo tempo que são construídos por ele.

Portanto, compreendemos que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele. Dessa maneira, procuramos abordá-lo enquanto elemento de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentido, tomando como base a concepção sociocognitiva-interacionista. Para que isso seja possível, é necessário também analisar a concepção de texto apresentada pelos documentos oficiais que parametrizam o trabalho com a Língua Portuguesa.

2.2.2 O trabalho com textos e os documentos oficiais

Tomaremos enquanto objeto de análise o que preconizam os documentos oficiais sobre o trabalho com textos em sala de aula. Primeiramente, exporemos as concepções expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, depois, faremos breve exposição sobre as Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso.

2.2.2.1 Em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados "com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro". (BRASIL, 1998, p. 5). Dessa forma, desde a sua data de criação, procurou valorizar a participação de toda a sociedade nas discussões sobre a educação e respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas do país, ao mesmo tempo que busca construir referências comuns a todo o território nacional.

O documento cita algumas críticas referentes ao ensino tradicional de Língua Portuguesa nos anos 1980:

> . a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
> . excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
> . uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
> . a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão;
> . o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
> . a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18).

Constatamos, por meio de nossa experiência em sala de aula, que mesmo depois de tantos anos de sua divulgação e aplicação na educação brasileira, algumas dessas ações continuam perfazendo a prática docente e torna-se imperioso que essa situação seja revertida a fim de que possamos, de fato, construir um ensino de língua voltado para as práticas sociais, no sentido de conceder ao aluno a possibilidade de interpretar diferentes textos que circulam socialmente e produzi-los adequados às mais variadas situações comunicativas.

Em relação ao texto, unidade básica do ensino, organiza-se dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas e caracteriza-se por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A sua utilização em sala de aula deve abranger a maior diversidade possível, pois este está presente nas mais variadas situações comunicativas que permeiam a vida do ser humano. Além disso, deve ser valorizado não só em sua composição escrita, mas também na oral, pois a todo momento, dentro e fora da escola, é exigido ao aluno que se comunique oralmente em inúmeras situações sociais do exercício da cidadania.

Sobre os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, os PCN orientam que as atividades sejam trabalhadas por meio de textos e tenham como propósito alcançar os seguintes objetivos:

> Desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s)e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Sendo assim, conduzimos o nosso trabalho seguindo estas orientações, partindo do texto para o texto, tomando-o como objeto de recepção, análise e produção de múltiplos sentidos construídos e reconstruídos na sua relação com o leitor/produtor. Para isso, oferecemos aos nossos alunos um número variado de textos pertencentes ao mesmo gênero e trabalhamos no sentido de não o fechar em características fixas e estanques, mas mostramos-lhes que podem haver múltiplas possibilidades de escolha que vão depender de quem os produz.

2.2.2.2 Em nível estadual, as Orientações Curriculares para a Educação Básica

As Orientações Curriculares para a Educação Básica, doravante (OCEB), do estado de Mato Grosso, foram elaboradas para "orientar os profissionais do 1º, 2º e 3º Ciclos na elaboração da proposta político pedagógica, bem como no planejamento das ações pedagógicas e curriculares, no contexto da unidade escolar". (MATO GROSSO, 2012, p. 7). Está dividida por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte); Ciências Humanas (Geografia e História); Ciências Naturais e Matemática (Ciências e Matemática) e sua forma de organização visa a atender às novas necessidades sociais e econômicas presentes na sociedade brasileira.

Sua constituição surgiu da necessidade de se construir um documento que atendesse às especificidades da escola mato-grossense e foi fruto de amplo diálogo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), universidades públicas, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP - MT), Centro de Educação Federal Técnica (CEFET), entre outras entidades.

Cada área de conhecimento está organizada em eixos articuladores. Estes podem ser discutidos e organizados de acordo com as especificidades locais de modo a possibilitar ao educando "o desenvolvimento das capacidades – cognitivas, procedimentais e atitudinais" (MATO GROSSO, 2012. p. 8), construídas nas relações sociais e seu desenvolvimento deverá acontecer de forma progressiva, de acordo com a faixa etária do aluno. Além disso, ainda há os descritores para cada área que "traduzem o diagnóstico da realidade no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem" (MATO GROSSO, 2012. p. 10) e servem para o planejamento de novas ações pedagógicas por parte de professores, coordenadores, diretores e articuladores com o intuito de atender às necessidades específicas de alunos que apresentem dificuldades.

Nas OCEB, interessa-nos para este trabalho, a área de Linguagens, mais especificamente, o 3º Ciclo, que compreende os sétimo, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Sendo assim, apresentaremos as concepções e orientações contidas no documento, referentes ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, ao tratamento dado ao texto.

As práticas de Língua Portuguesa estão fundamentadas sob a ótica da concepção interacionista de linguagem e da heterogeneidade do sujeito historicamente constituído, que, por sua vez, deve ser estimulado a conscientizar-se do papel fundamental que esta exerce na vida social. Portanto, é imprescindível que a capacidade linguística dos alunos seja desenvolvida com vistas a torná-lo responsável pelo seu dizer, elaborado e reelaborado em função das diversas situações comunicativas, materializado no texto oral ou escrito, em reais situações comunicativas desenvolvidas em um espaço dialógico e com finalidades específicas. Entende-se, pois, que o ensino de linguagem com base nessa perspectiva deve ser entendido como processo de interlocução entre sujeitos.

Em relação ao trabalho com a leitura e a produção de textos, constam no documento, em forma de sugestão, as práticas, destacadas a seguir, que devem ser abandonadas e as que devem ser adotadas pelo professor de Língua Portuguesa:

> (1) o exercício de redação, artificial e tão comum ainda hoje em nossas escolas, seja substituído por produções de texto a partir de situações que realmente têm relação com os estudantes, o que estimularia, sem dúvida, a observação e a reflexão sobre a realidade; (2) a leitura, principalmente de textos literários, deixe de ser cobrada, pontuada com perguntas que enfocam a localização de informações explícitas no texto e não exploram outras capacidades importantes, como compreender, entender, inferir, construir hipóteses e estabelecer relações, entre outras. (MATO GROSSO, 2012, p. 44).

É exatamente esse caminho que procuramos trilhar em nosso trabalho, oportunizando reais situações de interlocução entre os alunos, a sua produção e os sujeitos pertencentes à realidade local. Também, em relação à leitura, priorizamos nas atividades a constante interação entre eles e os textos selecionados, no sentido de atribuir-lhes sentido que vão muito além da simples decodificação de palavras. Sendo assim, conforme orientado pelas OCEB de Linguagem, estamos assumindo a sala de aula enquanto espaço de interação verbal, onde todos são responsáveis pelos seus dizeres vistos, revistos e multiplicados na sociedade por meio dos textos produzidos.

2.2.3 Sobre a produção de textos na escola

Uma das questões básicas que se põe à educação hoje é o ensino de produção de textos na escola. Vivemos nos questionando sobre qual a maneira de ensinar os nossos alunos a produzirem textos, a gostarem de escrever e, por diversas vezes, não encontramos as respostas. Porém, antes de nos questionarmos sobre o "como" ensiná-los, deveríamos nos perguntar "o que" os leva a escrever, pois esta experiência está diretamente relacionada a variadas situações de escrita: um bilhete para um amigo ou parente, uma carta de amor a alguém querido, uma lista de compras, as anotações de uma aula, ofícios no trabalho, a receita de um bolo, uma reclamação ao presidente de bairro, uma carta aberta ao prefeito, um e-mail, um bate papo nas redes sociais com os amigos e por aí em diante. A lista pode ser interminável se pensarmos o quão amplas são as situações sociais com as quais estamos envolvidos no dia a dia e esta é uma das relações que pode determinar o sucesso ou o insucesso diante da tarefa de ensinar a produzir textos na escola.

Em uma perspectiva sociointeracionista de ensino, é preciso que os alunos tenham oportunidade de conviver na escola com frequentes e diversificadas situações de escrita de textos, com claras finalidades e destinatários variados, assim como acontece fora dela. Para que isto seja possível, é necessário que ele compreenda que os textos se organizam por meio dos

gêneros e que estes, conforme Bakhtin (1997, p. 280) são "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados em diferentes situações de interação e com variedade infinita,

> pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997. p. 281).

Quanto maior for o contato do aluno com os textos presentes nas variadas práticas sociais mediadas pela oralidade e pela escrita, maior será a sua facilidade em escolher o gênero adequado para atender a alguma finalidade, pois dessa forma o texto ganha significação para ele. Sendo assim, se queremos que os alunos produzam histórias em quadrinhos, devemos apresentá-los a diferentes textos do gênero nas mais diversas materialidades – revista, internet, jornal, livro –, nos mais diferentes formatos de quadros, balões, capas, letras e com diversificadas finalidades e não a apenas uma ou duas histórias em quadrinhos. Além disso, propiciar situações reais de escrita é um dos grandes desafios que se impõem à escola, já acostumada àquele modelo descontextualizado de escrita que, conforme Soares (2004, p. 73, grifo do autor), promove a desaprendizagem dos alunos:

> A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as *condições de produção* da escrita na escola e a *avaliação* dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real.

Perde-se, assim, o importante processo de interação adquirido por meio da escrita, pois o aluno, no contexto escolar, escreve para aprender a escrever e, invariavelmente, o seu texto é destinado apenas ao professor que, por sua vez, tem a incumbência de corrigi-lo e avaliá-lo segundo critérios não muito claros que visam, sobretudo, quantificar o que ele aprendeu e puni-lo, caso não tenha "aprendido". Sabemos, contudo, que uma das funções da escola é ensinar o aluno a escrever, também que a avaliação faz parte desse processo, porém, deve-se levar em conta a sua forma de aplicação nas escolas, ou seja, quais condições de produção estão envolvendo o trabalho com a escrita em sala de aula.

Para que o aluno aprenda a escrever, segundo Antunes (2016), é necessário que a escola assuma o papel em desenvolver competências em escrita, tão necessárias nos dias atuais, pois o constante processo de urbanização, de certo modo, rompeu com as barreiras existentes entre

o campo e a cidade, o que levou a um uso maior da escrita nos diferentes tipos de informação, potencializado, inclusive, pelas invenções tecnológicas que, embora circulem em diferentes formatos, utilizam recursos e estratégias da escrita convencional. Outra razão, é a crescente busca no mercado de trabalho por "profissionais competentes, versáteis, fluentes, o que atinge o exercício da linguagem, oral e escrita, sobretudo aquela menos informal" (ANTUNES, 2016, p. 12). Portanto, a escola deve estar atenta às exigências da contemporaneidade em relação às novas práticas de linguagem para que, dessa forma, possa auxiliar o aluno a atender às novas necessidades comunicativas.

Sobre as competências comunicativas, Antunes (2016, p. 13), destaca as seguintes:

a) Competências para a autoria – alguém que assume um dizer;
b) Competências para a interação – escrita enquanto lugar de interação, onde alguém fala para um outro;
c) Competências para a escrita de textos – relacionadas à textualidade;
d) Competências para a funcionalidade comunicativa – escrita orientada para um determinado propósito;
e) Competências para a adequação contextual – escrita inserida em alguma prática social;
f) Competências ligadas à escrita como atividade multimodal – escrita que incorpora outros modos de significar, como o verbal e o visual;
g) Competências ligadas à escrita do mundo virtual – escrita ganha novas formas de representação em outros suportes;
h) Competências ligadas à escrita como atividade representativa das sociedades com um maior grau de letramento – escrita vista como uma necessidade social capaz de promover a inclusão social.

O desenvolvimento de tais competências permitirá ao aluno a reflexão sobre o ato de escrever e a função social inerente a essa atividade. Porém, para que seja possível, é necessário que sejam melhor explorados dois aspectos importantes do processo: o planejamento e a revisão. O aluno precisa pensar sobre o que vai escrever – para tanto, necessita receber orientações claras advindas do professor -, depois, deve rascunhar uma versão, revisar e reescrever, em um processo contínuo de ir e vir, em busca da melhoria do seu texto, de acordo com as condições de produção e de circulação[8] requeridas pela atividade.

[8] Entendemos como condições de produção e de circulação: tema, objetivo, destinatário, contexto, suporte, gênero e registro de linguagem.

2.2.4 O trabalho com as histórias em quadrinhos

Repensando a produção textual dos nossos alunos, constatamos nossa parca habilidade em desenvolver trabalhos utilizando textos de circulação social, ou seja, aqueles que fazem parte do cotidiano, como anotações, letras de música, outdoors, anúncios publicitários, placas, faixas e revistas. Foi nesse ínterim que elegemos o gênero história em quadrinhos (HQ) para compor a nossa proposta que possui como objetivo principal trabalhar a produção escrita dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental por meio de histórias em quadrinhos. A escolha do gênero justifica-se por diversos fatores, dentre eles, reside uma questão muito importante para nós e que será devidamente esclarecida ao longo do trabalho, seria possível trabalhar com um registro de linguagem informal, bem próximo do que os alunos conhecem e convivem em suas casas e bairro. Também, por meio dos diálogos, teríamos a possibilidade de conservar algumas marcas variacionistas típicas da Baixada Cuiabana, lócus da proposta de intervenção.

As histórias em quadrinhos, pensadas enquanto possibilidade didática, foram, por muito tempo, criticadas, pois afirmava-se que desmotivavam as pessoas a buscarem leituras mais complexas e com maior grau de abstração. Porém, especialistas provaram o contrário e confirmaram a sua utilidade no processo de alfabetização, o que pode ser comprovado com as palavras de Abrahão:

> As noções gerais e abstratas que as palavras buscam sugerir, passam, por intermédio das ilustrações, a tornar-se mais concretas, texto e gravura se completam, como aspectos da mesma realidade significativa, evitando a formação de falsas e errôneas imagens, divorciadas do verdadeiro sentido das palavras. (ABRAHÃO, 1977, p. 142-143).

Além do nível de alfabetização, podem e são amplamente utilizadas em outros níveis de aprendizado, até no universitário. Estão presentes em provas de concursos e vestibulares por todo o país, inclusive nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), processo avaliativo organizado pelo governo federal, como pode ser visto na questão 25, do exame de 2013:

Figura 1: Linguagem dos quadrinhos no ENEM. [9]

Fonte: Portal Inep.

O movimento de valorização do gênero, não mais visto como subliteratura alienante de crianças e jovens, aconteceu a partir de 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que propunha a utilização de outras linguagens e manifestações artísticas no ensino fundamental e básico. Mais tarde, os PCN incentivaram a utilização de gêneros textuais não consagrados em sala de aula, como tiras, charges, quadrinhos, piadas, anúncios, cartazes, bilhetes etc., enquanto recursos didático-pedagógicos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a escola passou a disponibilizar aos alunos um universo maior de textos que circulam socialmente, na tentativa de aproximar-se mais da realidade em que eles vivem.

Apesar de todo o esforço, a sua entrada no ensino aconteceu de forma tímida e gradativa. Apenas a partir de 2006 é que foram incorporados à lista das obras que seriam distribuídas às escolas, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)[10], cujo objetivo é:

> Prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e da educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica.

Dentre as duzentos e vinte e cinco obras selecionadas para compor o acervo, foram incluídos os seguintes títulos em quadrinhos: *Asterix e Cleópatra – a maior aventura em*

[9] Disponível em http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos. Acesso em: 18 ago. 2016.

[10] BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Apresentação do Programa Nacional Biblioteca na Escola.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 18 ago. 2016.

quadrinhos já publicada, René Goscinny & Albert Uderzo*; A metamorfose,* Peter Kuper*; Na prisão*, Kazuichi Hanawa; *Níquel Náusea – Nem tudo que balança cai*, Fernando Gonsales; *O nome do jogo*, Will Eisner*; Pau pra toda obra*, Gilmar; *Dom Quixote em quadrinhos,* Caco Galhardo; *Santô e os pais da aviação: a jornada de Santos-Dumont e de outros homens que queriam voar,* Spacca*; Toda Mafalda: da primeira à última tira*, Quino; *A turma do* Pererê, Ziraldo, representando um percentual de 4,5% do total.

Os estudos feitos por Vergueiro e Ramos (2015, p. 36-37), em relação a esta inclusão, apontam uma possível postura do programa de rotulá-las socialmente enquanto gênero literário, com o intuito de validá-las academicamente. Eles reafirmam a definição do gênero enquanto "manifestação artística autônoma, assim como são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão", esclarecendo que o diálogo com outras linguagens existe, porém as histórias em quadrinhos não deixam de conservar suas características. Foi exatamente esta relação com as outras áreas que, segundo os autores, possibilitou o aparecimento de um novo gênero, a literatura em quadrinhos. O PNBE de 2006, de certa forma, pode ser considerado o grande potencializador desse movimento que, embora já existisse desde 1941 (ano do lançamento da revista norte-americana *Classic Comics*), ganhou novos contornos no Brasil com a inclusão dos dez títulos na lista do programa.

Embora reconheçamos a sua utilidade enquanto recurso pedagógico com capacidade de atrair a atenção dos estudantes, concordamos que apenas o objeto em si pode não ser capaz de produzir este efeito. Ou seja, ao optarmos por utilizá-lo em sala de aula, devemos lançar mão de elaborado e criterioso processo de análise que vai desde a definição dos objetivos a serem atingidos, até a escolha da história adequada ao tema, à idade e aos interesses dos alunos. Em relação à seleção do material a ser utilizado com alunos no ensino fundamental, Vergueiro (2014, p. 28) dá as seguintes orientações:

> Os alunos se integram mais à sociedade que os rodeia, sendo capazes de distinguir os níveis local, regional, nacional e internacional, relacioná-los entre si e adquirir a consciência de estar em um mundo muito mais amplo do que as fronteiras entre sua casa e a escola. O processo de socialização se amplia, com a inserção em grupos de interesse e a diferenciação entre os sexos. Têm a capacidade de identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social. As produções próprias incorporam a sensação de profundidade, a superposição de elementos e a linha do horizonte, fruto e sua maior familiaridade com a linguagem dos quadrinhos.

Outras orientações dizem respeito à familiaridade do professor com a linguagem dos quadrinhos, os recursos, o processo de evolução histórica, os principais representantes, as

características e até as especificidades do processo de produção e distribuição. Se o professor planeja suas aulas e leva em consideração esses aspectos, as revistas de histórias em quadrinhos ganham outra significação no ambiente escolar, e deixam de ser utilizadas como "descanso" entre uma atividade e outra, ou leitura para apenas distrair e "matar" o tempo.

Com o intuito de não haver mais barreiras entre a linguagem dos quadrinhos e o nosso trabalho, foi exatamente este o caminho que percorremos ao desenvolvermos a proposta metodológica utilizando o gênero, pois apenas desta forma nos sentiríamos seguros. Estaríamos tratando com propriedade de algo que conhecíamos, estudamos e selecionamos criteriosamente a fim de atingir os objetivos propostos por ocasião do projeto de pesquisa e ampliados após sua qualificação. Além disso, com a colaboração da Sociolinguística, utilizamos o gênero para trabalharmos os aspectos sociais da língua estudada no seio da comunidade de fala que os alunos conhecem e da qual fazem parte. Sendo assim, faz-se necessário uma explanação sobre o percurso da Sociolinguística e a sua utilização no ensino de língua.

2.2.5 A Sociolinguística e as contribuições para o ensino

Durante muito tempo, a Linguística deixou de lado a consideração dos aspectos sociais na descrição das línguas. Primeiro, com Saussure que estabelece a dicotomia entre *langue e parole*, deixando para Estilística o estudo da fala e tratando apenas da língua em seu aspecto formal e estrutural. Dessa forma, o linguista inaugura a distinção entre Linguística Interna e Linguística Externa, eliminando do estudo linguístico tudo que fosse estranho à língua, concebida por ele como um sistema homogêneo. Esta forma de análise foi seguida por Bloomfield que, na tentativa de delimitar o campo de interesse da linguística, desconsiderou aspectos da linguagem. Hjelmslev também concebeu a linguagem como uma totalidade autossuficiente. Chomsky, por sua vez, acreditou no caráter homogêneo da língua, desconsiderou qualquer reflexão sobre os conteúdos sociais e dedicou-se à compreensão de um falante-ouvinte ideal.

Apenas em 1964, em um congresso organizado por William Bright, na cidade de Los Angeles, que o termo Sociolinguística foi firmado definitivamente. De acordo com o texto "As dimensões da Sociolinguística", publicado por ele, o objeto de estudo desta subárea da Linguística deveria ser a diversidade linguística relacionada a uma série de fatores sociais – identidade, contexto e julgamento – e o fenômeno linguístico tratado no contexto social. Além de Bright, na mesma época, é possível encontrar estudiosos preocupados com a relação existente entre língua e sociedade, como Hymes e William Labov.

Interessa à Sociolinguística o estudo da "língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais". (MOLLICA, 2015, p. 9). Um dos seus interesses é a variação linguística, entendida enquanto princípio geral e universal, passível de descrição e análise e referente aos diferentes modos de falar existentes nas comunidades. A língua é compreendida em seu caráter heterogêneo, variável e histórico, não existindo assim nenhuma língua pura e imutável. As variações são concebidas a partir de dois parâmetros básicos – a variação regional, ou diatópica: aquela observada em falantes de diferentes regiões; e a variação social, ou diastrática: relacionada à classe social, idade, sexo, situação ou contexto social.

Mesmo dentro de uma mesma comunidade há variedades consideradas superiores (variedades de prestígio) e inferiores (variedades não prestigiadas), refletindo as diferenças econômicas e sociais dos seus falantes. A variedade de prestígio, conhecida como padrão, exige em seu tratamento alto grau de formalidade, coisa que poucos falantes das camadas sociais mais baixas conseguem, gerando, dessa forma, atitudes preconceituosas e discriminatórias. O que acontece é uma pressão social no sentido de homogeneizar o que é, por natureza, heterogêneo. Inclusive, até porque nem todos os falantes das classes mais abastadas da sociedade conseguem atingir o grau máximo de perfeição que a variedade padrão exige, existindo assim, conforme Faraco (2015, p. 23):

> De um lado, a expressão culta, efetivamente praticada e, de outro, um conjunto de preceitos artificiais tomados como régua impiedosa com a qual se desclassificam as pessoas, lançando sobre elas o estigma excludente da ignorância linguística.

Diante disso, acreditamos que há a necessidade de aproximarmos o máximo possível o ensino de Língua Portuguesa a variadas situações de uso efetivo de língua. Nesse sentido, buscamos, para embasar a nossa prática, as contribuições advindas da Sociolinguística Variacionista. Em primeira instância, procuramos compreender as noções de norma, modalidade e registro. A primeira realiza-se dentro de dois planos, um é o idealizado, aquele que estabelece um modelo prescritivo, regulador e normativo, já o outro é o concreto, ou seja, de usos preferidos de certos grupos de falantes. Teríamos, então, de um lado a norma-padrão, entendida como idealizada, subjetiva e de outro a norma culta, objetiva e referente a um uso efetivo da língua (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 12). Cabe, então, ao professor de Língua Portuguesa a reflexão sobre qual norma vai permear as suas atividades em sala de aula e ainda o domínio de um contínuo de normas que iria das mais cultas às mais populares para

que consiga, dessa forma, orientar os alunos a adequarem os seus textos em relação a variadas situações de uso da língua, inclusive – e principalmente – daqueles que não fazem parte da sua comunidade de fala. Em relação à modalidade, é necessário compreender que, independente da norma praticada, fala e escrita realizam-se de maneiras distintas e não existe entre elas posição de superioridade, como muitos julgam. Sobre o registro, deve ser visto em relação a sua possibilidade de variação entre o formal e o informal, tanto na modalidade escrita, quanto na falada e a noção de que o formal está relacionado ao texto escrito e o informal ao texto falado, deve ser desfeita, pois os falantes que dominam as variedades cultas podem valer-se do registro informal em alguma situação de comunicação, assim como os que dominam as variedades populares podem, do mesmo modo, utilizarem o formal, ainda que de maneira mais limitada (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 14).

Torna-se necessário, pois, dar lugar a um ensino reflexivo de língua que amplie a competência comunicativa do aluno, trazendo para a prática escolar, sempre que possível, elementos da comunidade linguística da qual ele faz parte, estimulando a produção falada e escrita e conduzindo-o "à reflexão sobre os diferentes usos da língua e sua inserção em contextos e práticas culturais prestigiadas, quais sejam aqueles em que são utilizadas as chamadas variedades cultas da língua". (CYRANKA, 2015, p. 42). Dessa forma, devemos tomar enquanto objeto de partida e de chegada a língua em seu caráter heterogêneo e sujeita a variações marcadas, muitas vezes, pelo estigma social e que deverão ser respeitadas em sala de aula. Nesse sentido, ampliamos a noção de erro para além daquela já conhecida pela gramática tradicional ao valorizarmos no ambiente escolar os usos possíveis vistos e praticados pelos próprios alunos e a comunidade em geral. Vale, porém, ressaltar que não estamos aqui induzindo o aluno ao erro e abominando o ensino e utilização da gramática nas escolas, pois estas orientações estão longe de pertencerem ao campo da sociolinguística, como muitos erroneamente acreditam. O que queremos é que sejam reconhecidas as diferentes formas linguísticas que estão disponíveis a todos os usuários da língua

Sobre esse aspecto, podemos encontrar nos PCN razões que justifiquem o trabalho com a Sociolinguística Variacionista em sala de aula. Uma delas é:

> Nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita), há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas linguísticas. Esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes faz com que se confunda falar apropriadamente à situação com falar segundo as regras de 'bem dizer e escrever', o que, por sua vez, faz com que se aceite a ideia despropositada de que 'ninguém fala corretamente no Brasil' e que se insista

> em ensinar padrões gramaticais anacrônicos e artificiais. (BRASIL, 1998, p. 30).

Faz parte, então, dos objetivos apontados para o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com a variação linguística no sentido de (re)conhecimento, valorização e combate ao preconceito linguístico que tem funcionado como régua impiedosa de exclusão e divisão de classes. E, por acreditarmos em tudo o que fora exposto até aqui é que optamos por acrescentar ao nosso projeto o trabalho com a variação linguística, pois sentíamos essa necessidade de demonstrar aos alunos uma língua viva e em pleno movimento de variações e mudanças.

3 O FUNCIONAMENTO DA TEORIA NA PRÁTICA

3.1 Do desenvolvimento da proposta

Para alcançarmos os objetivos previamente propostos no projeto de intervenção pedagógica, optamos por desenvolver o trabalho em etapas que iriam desde a apresentação da proposta até a produção do produto final e encerramento do projeto. A seguir, descreveremos como foram desenvolvidas, quais efeitos produzidos, bem como as teorias mobilizadas.

3.1.1 Entrando na atmosfera da proposta

A primeira e a segunda etapas aconteceram logo nas primeiras semanas de aula do primeiro semestre, em fevereiro de 2016. Tínhamos por objetivos, além de apresentar a proposta de trabalho aos alunos e conversar sobre a natureza do projeto, os de compreender o movimento de legitimação da língua oral por meio da escrita, refletir sobre a responsabilidade ao recontar histórias de outras pessoas, perceber a possibilidade de se contar uma mesma história de diferentes maneiras e refletir sobre as diferenças da língua portuguesa, levando em consideração fatores como tempo e idade. Sendo assim, lançamos mão de algumas estratégias a fim de torná-los possíveis.

3.1.1.1 Apresentação da proposta

Na apresentação do projeto, explicamos, em linhas gerais, o que seria feito e que o trabalho fazia parte de uma proposta de intervenção pedagógica para obtenção do título de mestre. Os alunos não tinham noção do significado do termo, então tivemos que explicar-lhes do que se tratava. Além disso, conversamos sobre a importância da valorização da língua que eles e as pessoas com as quais convivem, praticam e conhecem. Na oportunidade, já aproveitamos para utilizar o termo *variedade linguística*, sem ter, no entanto, a pretensão de defini-lo neste primeiro momento. Falamos sobre a oportunidade de conhecermos algumas histórias que fazem parte do bairro onde eles moram, histórias de pessoas que eles conhecem e convivem, pessoas que têm memórias para contar e que, às vezes, não têm quem as escute. Contamos sobre a produção de uma revista de histórias em quadrinhos, contendo todas as histórias que eles colheriam e que produziríamos alguns exemplares para serem distribuídos entre os seus familiares e amigos em uma tarde de autógrafos.

Os alunos mostraram-se muito ansiosos pelo início das atividades, até porque, como já havíamos ministrado aula para eles no ano anterior a este, antes de produzirmos o projeto, já os havíamos consultado sobre o interesse em participarem. Eles já sabiam que desenvolveríamos uma proposta envolvendo histórias em quadrinhos e queriam muito participar. Percebemos que estavam empolgados com a ideia de tornarem-se autores, pois durante todo o desenvolvimento escolar ainda não tinham se sentido dessa maneira, como um aluno afirmou *"escrever só para o professor ler não tem graça*" e já pensavam nas roupas que usariam para a ocasião da tarde de autógrafos, um deles até disse que iria de terno.

Nesse mesmo dia, falamos que as atividades seriam desenvolvidas em duplas ou trios e pedimos aos alunos que escolhessem os seus pares. Após a definição, solicitamos que todos socializassem para a turma as suas escolhas. Ao todo, foram formados cinco duplas e quatro trios, totalizando vinte e dois alunos. Consideramos importante a escolha dos pares partir deles, por acreditarmos que o trabalho se torna mais produtivo quando há algum tipo de afinidade com quem se está trabalhando. No entanto, quando percebemos que alguns alunos não estavam sendo escolhidos ou não estavam interagindo com os outros para procederem a escolha, tivemos que intervir e os ajudamos a encontrarem os seus pares.

A fim de que guardassem todo o material gráfico trabalhado em sala de aula, e algumas anotações que se fizessem necessárias, doamos para cada grupo uma pasta catálogo, identificada por eles com os seus nomes e guardada, ao final de cada aula, em um armário da escola. Também, adiantando uma atividade posterior, pedimos que pensassem, pelos próximos dias, em pessoas que poderiam nos contar alguma história acontecida no bairro. Informamos que deveriam ser escolhidos os moradores mais idosos e que moravam há muito tempo na localidade, pois acreditávamos que estes teriam mais histórias sobre a constituição da comunidade a contar. Neste momento, já houve uma agitação na sala de aula, com alguns alunos dizendo para os outros quem deveriam escolher e lembrando dos endereços dessas pessoas. Não tolhemos a empolgação deles, muito pelo contrário, deixamos que conversassem uns com os outros sobre a atividade. Percebemos, neste momento, que começou a surgir um clima de cooperação entre eles, pois muitos se dispuseram a ajudar os outros a pensarem em alguém, sugerindo nomes, inclusive de pessoas de suas próprias famílias.

3.1.1.2 Antes de iniciarmos...

Como não havíamos ainda qualificado o nosso projeto de intervenção pedagógica, decidimos levar os alunos ao laboratório de informática a fim de que aprendessem a lidar com o *PowerPoint*, pois em determinado ponto do trabalho eles iriam precisar desse conhecimento. O fato de nenhum dos alunos conhecer o programa e nós não termos muita habilidade em lidar com o sistema *Linux Educacional* produziu efeito produtivo, pois pudemos compreender juntos as ferramentas do sistema. Os alunos sentaram em duplas e trios e procuramos dividir a sala de forma que quem tivesse mais habilidade com computadores, sentasse junto de quem não tinha, para que houvesse, entre eles, a troca de experiência. Solicitamos que preparassem uma apresentação de si mesmos, contendo nome, idade, filiação e endereço e íamos auxiliando-os conforme solicitavam. Foi uma atividade bastante movimentada, ao mesmo tempo muito cooperativa, pois muitos alunos não conheciam alguns comandos básicos do computador, como colocação de letras maiúsculas, escolha de tamanho, cor e tipo de fonte, disposição do texto na página. Na verdade, pareceu-nos que muitos deles nunca haviam sentado em frente a um computador e aprendido, de fato, a manusear, o que nos soou, no mínimo, intrigante, já que a maioria estuda nessa mesma escola – que possui um laboratório de informática bem equipado a disposição do corpo docente - há alguns anos.

Esse fato nos fez pensar sobre as palavras iniciais contidas no PCN de Língua Portuguesa, em que o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, dirige-se aos professores e fala sobre

> a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos, definem as exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p. 5).

Então, nós enquanto escola temos a obrigação de acompanhar os avanços tecnológicos pelos quais o mundo passa e fazer com que a utilização das diferentes tecnologias faça parte do cotidiano escolar, pois, dessa forma, estaremos preparando, de fato, o nosso aluno para a vida, para exercer a sua cidadania e para competir em iguais condições no mercado de trabalho. Devemos adequar, portanto, ao nosso planejamento situações que levem os alunos a utilizarem de forma colaborativa os recursos tecnológicos que a escola dispõe, pois assim estaremos trabalhando com um currículo que abrange reais situações de interlocução que acontecem tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar.

3.1.1.3 Exibição de filme

Na ocasião em que exibimos o filme, intitulado *Narradores de Javé*, o nosso projeto já havia passado pelo momento de qualificação e algumas adequações foram feitas levando em consideração as orientações da banca. Então, a partir deste momento, iniciamos o desenvolvimento das atividades planejadas para a intervenção.

Consideramos importante discutir com os alunos a questão da valoração dada à língua escrita em detrimento da falada. Além disso, julgamos necessário que eles percebessem a responsabilidade que há na tarefa de ouvir a história de alguém para depois torná-la pública. Também, gostaríamos de mostrar-lhes que as histórias podem ser contadas de diferentes formas e que isso depende do ponto de vista de quem vai contar.

Consideramos o cinema um importante instrumento pedagógico capaz de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem por equilibrar em sua constituição palavras e imagens e, por concordar que cinema e histórias em quadrinhos "são artes bem próximas, uma vez que se utilizam recursos descritivos e narrativos semelhantes" (CALAZANS, 2004, p. 18), escolhemos para motivar essa discussão o filme *Narradores de Javé*. O filme conta a história de um pequeno vilarejo no interior do Nordeste prestes a desaparecer, em decorrência da construção de uma barragem. Para que seja salvo, é preciso, por meio de um "documento científico", confirmar o caráter de patrimônio histórico do local, o que eles decidem fazer por meio de histórias contadas por seus moradores, porém há um problema, com exceção de Antônio Biá, o antigo carteiro, toda a comunidade é analfabeta. Mesmo tendo sido expulso da cidade por inventar fofocas sobre os moradores por meio de cartas, ele é a única opção e deve aceitar a incumbência como uma forma de se redimir com a população de seus atos do passado. O escriba, no entanto, depara-se com versões diferentes da história e, ao final, entrega um livro quase em branco para a população.

A conversa sobre o filme só pôde ser iniciada no outro dia de nossa aula, pois o tempo de duas aulas não foi suficiente para assistirmos e iniciarmos a discussão. De certa forma, ficamos preocupados em termos que trabalhar dessa maneira, mas nos surpreendemos, haja vista os alunos, ao serem encorajados a contarem sobre o filme que havíamos assistido na última aula, terem atendido prontamente à solicitação e iniciaram as suas falas, mostrando que não haviam esquecido. Deixamos que esgotassem tudo o que queriam falar, dando atenção ao que diziam, incentivando as colocações que faziam e organizando os turnos para que pudessem se fazer entender. Um aluno, durante as exposições, fez uma colocação importante ao relacionar o enredo fictício do filme às nossas aulas, à realidade, ao trabalho que faríamos no bairro –

ouvir histórias dos moradores a fim de registrá-las. Percebemos, com isso, que já estávamos, de certa forma, produzindo alguns efeitos nos alunos, pois o conteúdo trabalhado por nós na escola já era visto ultrapassando os seus muros e fazendo sentido na vida fora dela.

Depois de algum tempo, levantamos alguns questionamentos que julgávamos importantes para que pudéssemos atingir aos objetivos propostos na atividade, sem tentar, contudo, direcionar os sentidos. Os questionamentos foram: *O que significa para uma comunidade as histórias contadas pelos moradores? Como isso deve ser feito? Quando várias pessoas contam uma mesma história, ela permanece igual? Qual a responsabilidade em contar a história de outra pessoa?*

Percebemos, pelas exposições dos alunos, que eles compreenderam o que havíamos proposto inicialmente, pois as respostas caminhavam para o entendimento de que para que não houvesse mudanças nas histórias, estas deveriam ser escritas e não apenas oralizadas, quando um aluno falou "*quando as pessoas contam as histórias, elas acabam aumentando, inventando alguma coisa para enfeitar o que elas tão dizendo*" e que a tarefa de recontar a história de alguém era muito importante, pois, mesmo que a pessoa possua um jeito próprio de contar, a história deve ser o mais fiel possível à que foi passada.

Finalizamos o estudo do filme e, na mesma aula, iniciamos a apresentação dos vídeos descritos a seguir.

3.1.1.4 Exibição de vídeo

Dando continuidade à nossa conversa, exibimos três vídeos com diferentes versões da fábula *A cigarra e a formiga*, uma da Disney World, uma da Xuxa e outra dos Trapalhões. Pretendíamos com a atividade mostrar para os alunos a possibilidade de uma mesma história ser contada de diferentes maneiras. Também, gostaríamos que eles refletissem sobre as diferenças da língua portuguesa, levando em consideração os fatores tempo e idade.

A escolha da fábula não foi aleatória. Gostaríamos de trabalhar com algo que eles já conheciam, que já tinham lido ou ouvido contar e essa história havia sido contada por um aluno no ano anterior, por ocasião de um projeto de leitura e contação de histórias que desenvolvemos nas salas. A opção por vídeo, recai sobre a mesma justificativa da escolha do filme anterior. Além disso, as versões são bem dinâmicas e julgamos que atrairiam a atenção dos alunos.

Iniciamos a aula lembrando os alunos sobre a questão das várias formas que a história de Javé foi contada no filme, por isso, tivemos dificuldades em saber qual era a versão verdadeira. Os alunos completaram dizendo que "*as personagens continuavam as mesmas, mas*

o que faziam era que mudava", de acordo com cada versão. Procedemos à exibição dos vídeos, sem avisar aos alunos do que se tratava e sem dar os seus nomes.

Todos os vídeos foram retirados do *youtube*. O primeiro foi uma versão da *Disney World*, disponibilizado no ano de 2007. Infelizmente, não conseguimos encontrar o ano exato de sua produção e distribuição, mas julgamos ser bastante antigo. A cigarra toca um violino e canta "esse mundo me deve muito". Passa o tempo, o inverno chega, ela continua a cantar e a tocar. As formigas vão para os seus ninhos se aquecerem e começa a nevar. A cigarra, sofrendo de frio e magra de fome, vê a casa das formigas e vai até lá pedir ajuda, bate na porta e desmaia. As formigas abrem a porta, veem a cigarra e a levam para dentro, aquecem o seu corpo com cobertor e água quente e lhes dão sopa. A rainha chega perto dela que pede piedade e oportunidade. A rainha diz que sem trabalho não se come, dá o violino para a cigarra e pede para ela tocar. Nesse momento a música tocada é outra "devo muito a esse mundo. Meu cantar foi modificado, descobri que estava enganado, tinham razão, eu estava errado". O segundo vídeo é uma versão dos Trapalhões, disponibilizado no ano de 2008, porém, também achamos que foi produzido há muitos anos, a julgar o tempo que o programa deixou de ser exibido na TV. Nele, Didi é quem faz o papel da cigarra cantante e Mussum é a formiga que trabalha. Eles utilizam o registro informal da língua para se comunicarem, bem diferente da primeira versão exibida. Além disso, ao invés do violino, é utilizado o cavaquinho. A cada palavra dita por Mussum, Didi canta uma música popular para responder e fazer graça. Ao final, Mussum (a formiga) diz que quando o inverno chegasse, Didi (a cigarra) viraria pinguim. O inverno chega, a formiga está confortavelmente aquecida em sua casa até que alguém bate à porta, sua esposa abre e vê um pinguim lá fora. Ela o deixa entrar e ele continua fazendo graça ao responder por meio de música a tudo o que a formiga fala. Este vídeo não foi analisado pela turma, pois o áudio estava muito ruim e, embora tenhamos assistido, não dava para compreender de forma nítida o que eles falavam. O terceiro vídeo é uma versão da Xuxa para o seu programa infantil *No mundo da imaginação*. Da mesma forma que os outros, não temos a data exata de sua produção. O ano de inclusão no canal foi 2014, mas acreditamos que é mais antigo que isso, porém bem menos que os outros dois. Nessa versão, Xuxa interpreta o papel de uma cigarra que usa jaqueta de couro, toca guitarra, é bem moderna, cheia de gírias e se diz famosa. Como nas outras versões, canta enquanto a formiga trabalha. O inverno chega, a cigarra vai até a casa da formiga, bate na porta e pede abrigo, agasalho e cobertor. Primeiro, a formiga diz que não vai ajudá-la, mas depois muda de ideia, vai atrás da cigarra e a convida para passarem o inverno juntas, pois os dias com música seriam mais felizes.

Embora a versão lida na sala tenha tido um final diferente, pois a formiga não deu abrigo à cigarra, quando terminamos a exibição dos vídeos, percebemos que os alunos claramente sabiam o nome da história, identificando, inclusive, a que gênero pertencia. Ao serem questionados sobre as razões de ser uma fábula, um aluno respondeu: "*é porque transmite um ensinamento*". Não nos prendemos muito a identificação do gênero, pois não era esse o nosso intuito para aquela aula, mas deixamos que os alunos falassem livremente sobre a questão do gênero e, quando percebemos que eles pararam, iniciamos as nossas inquirições sobre os vídeos. Tínhamos uma lista de perguntas que faríamos a eles, mas, a partir da resposta dada à primeira pergunta, mudamos a nossa estratégia e as perguntas foram surgindo de acordo com as respostas. De forma resumida, os alunos disseram que são versões diferentes de uma mesma história, que as cigarras tocam instrumentos distintos em cada uma e, em um dado momento, um aluno disse que a fala também era diferente. Ao escutarmos isso, valorizamos mais a questão e tentamos levar o aluno e os outros a falarem mais sobre o que haviam percebido em relação à variação da língua. Eles disseram que a Xuxa falava diferente, de um jeito carioca, descolado e usava gírias, já no vídeo da Disney não era assim porque parecia ser mais antigo. Pedimos para falarem mais sobre isso, exemplificando. Então, os alunos deram exemplo de uma novela de época que está sendo exibida no canal aberto, dizendo que eles falam diferente da forma que falamos hoje. Aproveitamos e fizemos a seguinte pergunta: *A forma como vocês falam é diferente da dos seus pais ou avós?* Eles concordaram afirmativamente. Continuamos: *Então, a língua muda?* Eles responderam que sim. Questionamos: *Como?* A resposta foi *com o tempo*. Insistimos: *Só?* Eles disseram que não, que dependia também do lugar. Então, fizemos a nossa última pergunta: *Conforme o que mais?* Os alunos falaram a idade.

De acordo com as respostas dadas às perguntas, pudemos constatar a percepção dos alunos diante das variações apresentadas nos dois vídeos. Inicialmente, notaram diferenças nas falas, sem saberem explicar muito bem como isso se dava, porém, ao serem motivados a falarem mais, a participarem, a responderem, conseguiram expressar como percebiam essas diferenças motivadas pelo tempo, região e idade. Sabemos que as mudanças temporais são parte da história das línguas, também, que as variações estão relacionadas a diversos fatores, entre eles estão o geográfico e o etário, como foi percebido pelos nossos alunos. Ou seja, os alunos tomaram consciência de um ponto fundamental para o estudo da língua sob a perspectiva da Sociolinguística, a existência da variação a partir dos dois parâmetros de descrição linguística: a variação diatópica (geográfica) e a variação diastrática (social). O ponto interessante de tudo isso é que partiu deles essa constatação, eles foram instigados a pensar, a analisar, a reformular

enunciados envolvidos em um processo de aprendizado em que eles foram os protagonistas e não meros espectadores.

Assim estava posto. Finalizamos a primeira etapa do nosso trabalho com êxito e muito satisfeitos com os efeitos produzidos em nós e nos alunos. Estávamos prontos e ansiosos pela próxima etapa que estava por vir que seria as visitas aos moradores selecionados pelos alunos e a coleta em áudio das histórias que eles contariam.

3.1.2 Saindo a campo...

Antes de iniciarmos o trabalho com as histórias em quadrinhos, pretendíamos ter todas as histórias contadas pelos moradores já coletadas e analisadas. Sendo assim, passamos para a segunda etapa do projeto que consistia em selecionar as pessoas que nos contariam as suas histórias, visitá-las para explicarmos a natureza do trabalho, coletar, ouvir e apresentar o material e estudar a variável que apresentasse maior relevância na fala das pessoas, levando em consideração a constituição do falar cuiabano. Vale dizer, ainda, que essa foi uma das etapas mais difíceis, trabalhosas e de constante reelaboração do planejamento por diversos motivos que vamos explicitar ao longo de nossa descrição da etapa.

Tentamos tomar por base para a seleção e coleta de material algumas orientações dadas por Fernando Tarallo, em seu livro *A pesquisa sociolinguística*. Nesse sentido, decidimos que as entrevistas deveriam ter um tom de bate-papo informal. Deixaríamos as pessoas falarem o máximo possível, utilizaríamos gravador de boa qualidade, escolheríamos as pessoas de acordo com a faixa etária, representaríamos o papel de "aprendiz-interessado na comunidade de falantes e em seus problemas e peculiaridades" (TARALLO, 2004, p. 21) e não falaríamos a palavra "língua" para que elas não prestassem atenção à sua maneira de falar. Enfim, o nosso objetivo ao entrevistá-los seria o de conhecer a comunidade e seus moradores. O que não deixava de ser verdade, já que as suas histórias constituiriam a nossa revista e, com isso, os alunos aprenderiam mais sobre a sua comunidade e as pessoas que dela fazem parte.

3.1.2.1 Definição dos entrevistados e visitas

Cada pessoa que nos contaria as histórias deveria atender a dois critérios: ser mais velha e morar no bairro há muito tempo, pois além de, possivelmente, termos a variação conforme o fator faixa etária, teríamos a oportunidade de conhecer as histórias do bairro e a sua constituição.

Já tendo conversado com os alunos sobre esses aspectos, a maioria das pessoas que nos contariam as memórias já estava decidida por eles, com exceção de duas duplas que não tinham a quem entrevistar. Isso não foi problema, pois os outros alunos, em clima cooperativo, deram sugestões de quem poderiam ser as pessoas que faltavam. Anotamos tudo, ao todo foram formados nove grupos de trabalho, portanto, nove moradores escolhidos.

Redigimos uma autorização de saída endereçada aos pais e/ou responsáveis dos alunos que deveria ser assinada e devolvida na aula seguinte, momento em que iniciaríamos as nossas visitas, mas a coordenadora da escola esqueceu-se de imprimi-la. Então tivemos que adiar a nossa saída. Aproveitamos a aula para verificarmos se estava tudo certo com as pessoas que nos contariam as memórias. Pedimos, também, que eles as visitassem durante aquela semana, conversassem sobre o nosso trabalho e perguntassem se desejavam participar. Caso a pessoa se negasse, já deveriam pensar em outra e proceder da mesma forma. Reforçamos com os alunos a questão da língua, que eles não deveriam comentar com as pessoas que iríamos, também, fazer um estudo sobre o modo como elas falam. Conforme orienta Tarallo (2004, p. 21), "a palavra 'língua' deverá ser evitada a qualquer preço, pois o objetivo é que o informante não preste atenção a sua própria maneira de falar", mas que gostaríamos de conhecer as histórias que aconteceram no bairro, contadas por moradores mais antigos para, posteriormente, transformarmos em uma história em quadrinhos que comporia uma revista. Solicitamos que as avisassem que voltariam em suas casas com a professora em outro momento.

No outro dia definido para a nossa saída, alguns alunos não tinham trazido as autorizações assinadas. Então a coordenadora ligou para os responsáveis de alguns e pediu por telefone que os autorizassem. Conseguimos falar com alguns, porém ainda restaram alunos que não conseguimos contatar alguém da família. Então, infelizmente, esses não puderam sair com o restante da turma. Saímos andando pelo bairro em direção às casas que os alunos nos guiavam. Visitamos, nesse dia, o total de seis pessoas, dentre elas uma não pôde nos atender, por estar acamada. Outra não havia sido contatada pelos alunos anteriormente, não sabia do que se tratava, ficou inibida com aquele grande número de alunos à sua porta e negou-se a participar. Três já sabiam sobre o trabalho e se prontificaram a colaborar; e a última não sabia, mas depois de explicarmos, ela aceitou participar. Já contávamos com quatro pessoas que iriam nos ajudar.

Saímos mais uma vez com um número reduzido de alunos. Nesse dia, visitamos três pessoas e conseguimos o aceite de apenas uma delas. Nova saída em outro dia, mais quatro visitas, quatro aceites. Sendo assim, já tínhamos todas as pessoas que nos contariam suas memórias, só nos restava agora, colhê-las.

3.1.2.2 Coleta das histórias

Finalmente, chegamos à fase do projeto que os alunos tanto ansiavam, a coleta das histórias. Marcamos com poucos alunos por vez, e acompanhamos quase todas as visitas porque nem todos tinham celular para gravar o áudio. Então, nós os acompanharíamos para ajudá-los nas conversas com os moradores e gravar em nosso aparelho, pois estávamos preocupados com a qualidade sonora do material.

Além da questão já citada referente à língua, procuramos seguir algumas orientações fornecidas por Tarallo (2004, 27):

> 2. Esclareça sempre ao informante que a fita gravada[11] contendo informações até de natureza pessoal poderá ser inutilizada a pedido do entrevistado, na presença do mesmo.
> 3. Procure acomodar seu comportamento social e linguístico ao do grupo ou da comunidade entrevistada, isto é, tente minimizar o efeito negativo de sua presença sobre o comportamento sociolinguístico natural da comunidade.
> 4. Procure entrar na comunidade através de terceiros, ou seja, de pessoas já devidamente aceitas pela comunidade.

Ou seja, os alunos não teriam problemas ao realizarem as entrevistas, já que faziam parte daquela comunidade. Então, eles foram a nossa ligação com os moradores, nos levaram, nos apresentaram e procuramos adequar o nosso comportamento ao deles para não causarmos estranheza e comprometermos a qualidade do material coletado.

Optamos por não elaborarmos um questionário com perguntas a serem respondidas, por concordarmos com Tarallo (2004, p. 22), que por meio das narrativas de experiência pessoal, os entrevistados estariam tão envolvidos emocionalmente com o que estavam narrando que se despreocupariam com a forma, tornando, assim, a situação de comunicação o mais natural possível, mesmo com a presença do gravador que, de certa forma, acaba por inibir um pouco as pessoas.

Utilizamos para essa parte da etapa 12 horas-aula, totalizando ao final 5 horas e 43 minutos de gravação em áudio. Apenas em três visitas não pudemos acompanhar os alunos, pois os três entrevistados escolhidos por eles remarcaram diversas vezes a nossa visita, ou íamos até as suas casas e eles não estavam. Os alunos, então, sugeriram que eles fossem sozinhos às suas casas em outro horário ou no final de semana.

---

[11] O autor refere-se à *fita gravada*, pois a primeira versão impressa do seu livro *A pesquisa sociolinguística* foi publicada em 1985, período em que se utilizavam fitas cassetes para as gravações.

Solicitávamos aos moradores que contassem alguma história do bairro, ou algo que aconteceu com eles ou com alguém conhecido. Muitos descreveram a história da criação do bairro, de como era no início, quando não tinham a escritura do terreno, nem energia elétrica ou água encanada. Então, os instigávamos a falarem coisas mais específicas, sobre suas vidas, algum acontecimento triste, alegre ou interessante que lhes tenha acontecido, pois sobre a constituição do bairro já tínhamos muito material e as histórias acabavam por se repetirem. Nesse momento, então, alguns alunos sugeriram de visitarmos mais pessoas, para conseguirmos ter mais material disponível, caso algum daqueles não servisse para a produção das histórias. Colhemos mais duas histórias de moradores que eles escolheram e julgaram atender às nossas expectativas.

O clima de simpatia com que éramos recebidos pelos moradores tornou o trabalho muito mais interessante. Eles nos receberam muito bem, alguns até nos prepararam lanche, almoço. Fomos convidados a voltar em outra oportunidade. Os moradores, sobretudo os mais velhos, estavam muito satisfeitos em serem ouvidos, em terem com quem conversar, principalmente por se tratar de jovens. Os alunos mostravam-se interessados nas histórias que lhes contavam, faziam perguntas, não se distraíam, não desviavam as vistas, queriam saber dos detalhes, cumpriam com os compromissos, mesmo estando fora do horário de aula.

3.1.2.3 Audição e apresentação do material

Havíamos planejado que, após termos coletado todo o material de áudio, iríamos levá-lo para a sala de aula a fim de que os alunos ouvissem e tivessem ideia do todo que fora coletado. Também, gostaríamos que, por meio das audições, eles percebessem as variações presentes nas falas daquelas pessoas. Como estávamos fazendo a maior parte das coletas fora do horário de aula, decidimos iniciar logo as audições do que já estava gravado. Sendo assim, essa parte aconteceu em concomitância com a última descrita.

Solicitamos aos alunos que anotassem suas impressões sobre a história e a fala das pessoas. Então, iniciamos as audições, porém os áudios não estavam bons e os alunos não conseguiam entender direito o que estava sendo dito. Estava posto o nosso primeiro grande problema: como iríamos trabalhar com audição se o material não era de boa qualidade? Procuramos seguir as orientações dadas por Tarallo em relação ao gravador. Utilizamos um que, supostamente, era bom, mas captava os ruídos externos, o que atrapalhava a compreensão das falas dos moradores. A caixa de som da escola também não ajudava, embora nova, não sabíamos como equalizá-la da forma adequada. Para solucionar, por hora, o problema,

solicitamos aos alunos que chegassem mais perto da caixa para tentarem compreender melhor o que estavam ouvindo e assim eles fizeram. Conseguimos, dessa forma, com muita dificuldade e completo silêncio e concentração, realizar a atividade com duas gravações, no entanto, não era a forma mais desejável e adequada para se trabalhar com os áudios.

Mesmo diante de todas as dificuldades e com muito esforço, os alunos conseguiram relatar algumas percepções que tiveram sobre a fala dos dois moradores. Eles compararam uma e outra e afirmaram que um apresentava uma fala mais cuiabana que o outro. Uma aluna disse que um dos entrevistados tinha o sotaque "normal" e que o outro tinha o sotaque mais cuiabano. Perguntamos o que seria "normal" para ela, ela disse que um falava mais certinho que o outro. Apesar de não termos tratado do termo "sotaque" com os alunos, ele apareceu na sala de aula, pois é conhecido e relacionado à pronúncia, à melodia das palavras e, segundo Freitag e Lima (2010, p. 23) "o sotaque que percebemos são características suprassegmentais e fonéticas. Por exemplo, a entonação, a duração e a altura dos segmentos". Na verdade, o que os alunos estavam percebendo sem saber era o nosso objeto de estudo nas falas dos dois entrevistados. Não se tratava apenas de sotaque, mas tratava-se de diferentes formas de falar, definidas pela Sociolinguística como variedades linguísticas.

Decidimos, nesse primeiro momento, não entrar no mérito da questão entre o "falar certo" e o "falar errado", pois já havíamos planejado trabalhar essas noções posteriormente. A colocação da aluna foi significativa para compreendermos como eles julgam a língua, mesmo daqueles que fazem parte de sua comunidade de fala. Os alunos a veem e a julgam sob a perspectiva dicotômica. A aluna já iniciou a sua fala demonstrando esta noção, quando considerou uma fala como normal, ou seja, de acordo com a norma prescritiva, reguladora e idealizada do padrão que ela tanto ouve falar na escola e, portanto, a certa. E a outra, que trazia traços mais cuiabanos, como menos certa, menos normal, seria, então, a errada.

Com a atividade, mesmo diante dos imprevistos e das dificuldades, os alunos puderam perceber a variação presente na fala das pessoas ao notarem as diferenças entre uma fala e a outra, caracterizando-as como mais e menos cuiabanas. Partiríamos, logo em seguida, para a outra parte do trabalho que seria trabalhar as palavras e expressões típicas do linguajar cuiabano[12] que encontrássemos nos áudios. Porém, julgamos que não seria possível proceder dessa forma, devido à má qualidade do material. Sendo assim, adiamos o trabalho com a variação linguística para depois que tivéssemos providenciado uma caixa de som melhor e o

[12] Trataremos algumas especificidades do linguajar cuiabano mais adiante, no item 3.1.4.3, página 70.

restante dos áudios gravados em aparelhos melhores. Iniciamos, em seguida, outra etapa do projeto utilizando apenas histórias em quadrinhos.

3.1.3 Estudo por meio das histórias em quadrinhos

Encaminhamos todo o estudo de por meio de histórias em quadrinhos, pois gostaríamos que os alunos tivessem o maior contato possível com o gênero para que fossem, aos poucos, se familiarizando com as suas especificidades. Foram trabalhadas questões sobre o uso adequado e inadequado da língua, preconceito linguístico, coesão, coerência, conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Além disso, aproveitamos a oportunidade para apresentarmos um pouco da história das HQs em Mato Grosso, bem como os seus principais representantes.

3.1.3.1 Em foco: contexto e preconceito linguístico

Ao trabalharmos a nossa primeira história em quadrinhos, pretendíamos que os alunos percebessem a relação entre o contexto situacional e a adequação e inadequação da língua em determinadas situações. Selecionamos, a história intitulada *Nada é o que parece*, do Chico Bento, personagem criado por Mauricio de Sousa. Suas histórias, quando trabalhadas em sala de aula, podem servir de estímulo para despertar nos alunos a consciência da diversidade sociolinguística existente no país. Apesar disso, a revista já foi muito criticada no passado, sendo até ameaçada de proibição, pois o Conselho Nacional de Cultura alegava "que ela servia de mau exemplo às crianças brasileiras, que passariam a falar 'errado' como Chico Bento". (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 46).

A história é ambientada na zona rural – lugar onde o Chico Bento vive – e tem a participação de dois personagens: Chico e seu primo (que vive na zona urbana). As diferenças, marcando quem é do campo e quem é da cidade são visíveis. Chico tem o cabelo despenteado e usa chapéu de palha, já o seu primo o cabelo é bem arrumado e usa topete; um veste calça xadrez no meio da canela e anda descalço, enquanto o outro é bem vestido e usa tênis. Além disso, há as diferenças nas falas dos dois: o primo se expressa de maneira mais próxima à norma culta, já o Chico tem a sua representação linguística mais próxima do jeito de falar caipira. Essas diferenças já podem ser percebidas no primeiro quadrinho, conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 2: Primeiro quadrinho da história *Nada é o que parece*, Chico Bento.

Fonte: Chico Bento em *Nada é o que parece*, n. 5 (2015, p. 52).

O enredo da história gira em torno da nomeação que o Chico dá a alguns elementos do campo como "currupião", "borrachudo" e "jiripoca" que seu primo, aparentemente, não conhece e isso gera a maior confusão.

A fim de procedermos ao estudo do texto, entregamos uma cópia da história para cada grupo de trabalho e solicitamos que efetuassem a leitura silenciosa. Já no início, ao se depararem com a primeira palavra desconhecida, alguns perguntaram o significado, pedimos para continuarem a leitura, que logo saberiam. Enquanto liam, pudemos observar as suas expressões, ora de curiosidade, ora de espanto e ora de graça. Após finalizarem, solicitamos que falassem sobre o que leram. Alguns contaram resumidamente o que aconteceu na história e disseram que um era da cidade e o outro do sítio. Perguntamos como sabiam disso. A primeira resposta que um aluno deu foi "*pela forma de falar*", caracterizando a fala do Chico como diferente. Pedimos que falassem o que mais diferenciava os dois e eles falaram sobre as roupas, o chapéu, os cabelos e o tênis. Em seguida, solicitamos que falassem mais sobre a fala das personagens. Os alunos deram exemplos de algumas palavras ditas por Chico que provam que ele é do campo, como "*ocê*", "*baruio*", "*divia*", "*sorta*" e "*arguém*". Dando sequência à atividade, perguntamos quem sabia das coisas e quem não sabia nada no texto. Eles responderam que o Chico sabia tudo e quem não sabia nada era o primo. Nesse momento, questionamos sobre a imagem estereotipada de que as pessoas do campo não sabem nada, portanto, vistas como menos inteligentes que as da cidade. Um aluno disse que isso não era verdade, porque o Chico Bento sabia mais que o primo dele que mora na cidade e não conhecia as palavras que ele estava dizendo. Aproveitamos a oportunidade e falamos sobre o contexto em que estava acontecendo a história e explicamos que as palavras que o Chico Bento empregou estavam adequadas ao contexto, pois fazem parte do vocabulário das pessoas do campo e que,

por isso, não faziam sentido para o primo que conhecia os elementos por ele descritos, porém por nomes diferentes.

Buscamos, por meio dessa atividade, orientar os alunos a acionarem conhecimentos acerca da situação comunicativa para compreenderem o contexto que, conforme Koch (2003, p. 24), "engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal". Sendo assim, os alunos relacionaram o texto a elementos necessários para a sua significação e perceberam que Chico Bento, que mora no campo, falou de forma adequada ao contexto em que ele se encontrava e o primo, por não fazer parte daquele ambiente, não compreendia.

Ao falarmos sobre adequado e inadequado, tratamos também a noção de erro com os alunos, pois alguns disseram que o Chico Bento fala errado e o primo dele fala certo. Explicamos, conforme orientado por Bortoni-Ricardo (2004, p. 9) que o erro deve ser visto como uma possibilidade de uso da língua, que encontra explicação no seu próprio processo de evolução. Ainda, citamos como exemplo o pronome de tratamento *você*, que sofreu variação com o tempo, partindo de *vossa mercê*, para *vosmecê*, depois *você* e hoje *cê* ou *ocê*.

Outro texto trabalhado com os alunos, também do Chico Bento, deu-nos a oportunidade de tratarmos do preconceito linguístico. Na história, *Deste tamanho*, existe a presença de mais dois personagens chamados Hiro e Zé da Roça. Esses personagens, embora façam parte do núcleo do campo, não falam do mesmo jeito que o Chico Bento. Trabalharíamos a visão estigmatizada conferida às pessoas do campo, pois não é o fato de morar ou não em algum lugar que determina o modo de falar de alguém.

Antes de distribuirmos as cópias da história, a fim de conhecermos a visão deles sobre o assunto, perguntamos se todas as pessoas que moram no campo falam da forma que o Chico Bento. Eles, quase em uníssono, responderam que sim. Em seguida, sem nada dizer sobre essa questão, entregamos-lhes as cópias e solicitamos que as lessem. Após finalizarem a leitura, fizemos a mesma pergunta. Dessa vez, as respostas já foram variadas. Alguns disseram sim, outros disseram não. Sendo assim, solicitamos que observassem quadro a quadro a forma como eles falam e explicassem as diferenças percebidas na fala. Eles, então, responderam que alguns falavam como o Chico e outros não, mesmo morando na roça.

Mostramos aos alunos que a variação acontece até em uma mesma comunidade de fala e pode estar relacionada a diversos fatores, como grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 47-48). Explicamos cada fator utilizando exemplos que poderiam ser vistos por eles dentro de suas próprias casas ou comunidade. Assim, eles compreenderam que o fato de morar em um

determinado local, não determina necessariamente como deve ser a fala de uma pessoa, que a língua é heterogênea e que atitudes preconceituosas devem ser combatidas.

3.1.3.2 Tiras de humor e coerência

A compreensão do que dizemos ou escrevemos é muito importante para o estabelecimento da comunicação. Por isso, tratamos com os alunos sobre o princípio de interpretabilidade, ligado à inteligibilidade do texto à coerência que, para Koch e Travaglia (2015, p. 21) "está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários".

Aproveitamos a oportunidade para mostrar aos alunos por meio de tiras de humor outra forma de linguagem em quadrinhos diferente da que já trabalhamos. Pretendíamos, também, mostrar-lhes a circulação do gênero em diferentes materialidades, portanto, apresentamos publicações retiradas de jornais e de revistas.

Em relação à coerência, objetivávamos mostrar, em tiras humorísticas, a proposital e aparente incoerência produzida por meio de um fato não esperado na situação de interlocução. No primeiro momento, levamos cópias de tiras de humor retiradas de revistas da *Turma da Mônica*, distribuímos aos alunos e solicitamos que as lessem. Feito isso, procedemos a análise do conteúdo de cada uma delas, levando os alunos a perceberem que a aparente incoerência superficial foi proposital e necessária para que o efeito de humor fosse produzido.

Na atividade, os alunos procuravam explicar o que causou o efeito de humor e qual fator quebrava a expectativa. Além disso, pensavam em formas de tornar o texto coerente, atendendo às suas expectativas. Procedendo assim, eles notaram que o modo pelo qual se estabelece a coerência em textos humorísticos apresenta certas particularidades distintas de outros gêneros. Então, já liam as tiras imaginando que as suas expectativas seriam quebradas no penúltimo ou último quadro.

A fim de continuarmos o estudo da coerência e trabalharmos a expectativa dos alunos em relação ao final das histórias, iniciamos o segundo momento do estudo, agora, com as tiras publicadas em jornais. Levamos as tiras digitalizadas e as apresentamos em *PowerPoint*, mostrávamos apenas os primeiros quadros para os alunos e, só depois de eles tentarem imaginar o que aconteceria no último quadro é que mostrávamos o final. Então, discutíamos se as expectativas foram atendidas ou não. No início da atividade, os alunos tentavam pensar em finais considerados coerentes por eles, mas conforme foram se familiarizando com a atividade, alguns já pensavam em finais "incoerentes" que pudessem gerar efeitos de humor.

As atividades foram extremamente produtivas, pois os alunos puderam compreender de forma participativa o efeito produzido por um texto coerente ou incoerente. Deixamos claro para eles que, em determinados contextos, a incoerência compromete a inteligibilidade do texto, mas, naquele momento, da forma que estudamos, ela foi fundamental para o efeito pretendido no texto humorístico, que era o de fazer rir ou causar estranheza.

3.1.3.3 Coesão, alguns mecanismos

Um texto não pode ser constituído de palavras e frases isoladas, sem relação. Ele precisa fazer sentido, constituir um todo com significado. Esta relação semântica em que a interpretação de um elemento depende de outro e, para Koch (2014, p. 18), "diz respeito a todos os processos de sequenciação que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual", denomina-se coesão textual. Como o foco do nosso trabalho é o texto e sua produção, não poderíamos deixar de abordar esse aspecto com os nossos alunos. Dessa forma, iniciamos a aula com o objetivo de mostrar o funcionamento de alguns mecanismos de coesão textual nas histórias em quadrinhos.

O primeiro texto selecionado foi *O mais lindo balão*, da Turma da Mônica. Nele, Mônica está com um balão de coração, encontra com o Cebolinha que lhe pergunta aonde ela vai com aquele balãozinho. Ela responde que era para realizar o sonho do Luca – dar uma volta de balão. Cebolinha diz que ela entendeu errado, ela mal o deixa terminar a frase, entrega o balão para ele segurar e sai correndo para comprar pipoca que, segundo ela, seria o que estava faltando. É a partir desse momento que acontecem as confusões. Cascão chega com uma bola de futebol (um dos objetos que representam as brincadeiras de meninos), vê o amigo segurando o balão e fala em tom irônico sobre ele estar brincando com um "balão de coraçãozinho". Cebolinha não consegue explicar e solta, por acidente o cordão que segura o balão. Ele vai atrás e passa por diversas situações complicadas na tentativa de recuperá-lo, inclusive, por medo de outro amigo vê-lo com um balão, já imaginando que ele não teria boa reação, ele mente que está à procura de uma pipa.

Como de costume, depois de distribuídas as xérox, solicitamos que os alunos lessem e, logo em seguida, procedemos à análise do texto e solicitamos que expusessem as suas impressões. Tivemos uma grata surpresa, pois dois alunos perceberam aspectos, até então, não pensados por nós. Eles disseram que a história era preconceituosa, já que fala de um balão de coraçãozinho, como se fosse apenas coisa de menina e menino não pudesse brincar. Explicam que perceberam pela expressão do Cascão ao ver o Cebolinha com um balão e confirmaram

através da sua fala. Abaixo, estão reproduzidos os dois quadrinhos que representam o que os alunos disseram:

Figura 3: *O mais lindo balão*, Turma da Mônica (expressão do Cascão).

Fonte: Mônica e Cebolinha em *O mais lindo balão*, n. 97 (2015, p. 75).

Figura 4: *O mais lindo balão*, Turma da Mônica (primeira fala do Cascão).

Fonte: Mônica e Cebolinha em *O mais lindo balão*, n. 97 (2015, p. 76).

Diante disso, abrimos espaço para a discussão sobre o assunto e os alunos expuseram o que achavam sobre a questão do preconceito e da visão imposta pela sociedade de que há "coisas de meninas" e "coisas de meninos". Eles puderam expor suas experiências sobre o assunto e alguns relataram situações de preconceito e discriminação que já viveram. Percebemos que o processo de leitura deles já estava seguindo rumo a uma direção para além da superfície do texto. A partir daquele momento, mostraram maturidade por meio de colocações pertinentes ao assunto. Além disso, em relação ao gênero, quando comentaram sobre a expressão do Cascão, discorremos sobre a importante relação existente entre a imagem e palavra, no sentido de uma complementar a outra nas histórias em quadrinhos, pois concordamos com seguinte afirmação de Mendonça (2010, p. 212): "desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs".

Após esgotarmos a discussão sobre os aspectos referentes à compreensão textual, demos prosseguimento à aula, demonstrando em *PowerPoint* a história e comentando cada elemento responsável pela ligação de suas partes e sua função dentro do texto. Após os primeiros eslaides, os alunos já arriscavam participar e tentavam indicar quais palavras tinham essa função nos diálogos. Eles tinham vontade de participar e não tinham medo de arriscar opiniões, pois o clima das aulas sempre foi de plena participação deles. Nunca nos colocamos em situação de superioridade e mostrávamos que o aprendizado estava sendo construído em conjunto, por nós e por eles.

Para aprofundarmos os estudos sobre coesão e darmos mais oportunidade de participação aos alunos, entregamos uma xérox da história Os ó*culos escuros*, também da Turma da Mônica. Solicitamos que lessem e fizessem o levantamento dos elementos coesivos responsáveis pelas relações estabelecidas no texto. Para a atividade, a sala foi dividida em grupos de três e quatro alunos e acompanhada por nós que os ajudávamos conforme solicitavam. Percebemos que a atividade não foi tão fácil de se realizar, os alunos tinham muitas dúvidas. No entanto, demonstraram mais facilidade de identificar os pronomes demonstrativos e relacioná-los aos elementos a quem se referiam (referência demonstrativa anafórica e catafórica), como pode ser visto nos dois quadrinhos abaixo, em relação aos pronomes *esses* e *estes*, ambos se referindo a *óculos*.

Figura 5*: Os óculos escuros, Turma da Mônica (referência demonstrativa anafórica e catafórica).*

Fonte: Cebolinha em *Os óculos escuros* – Cebolinha, n. 4 (2015, p. 27).

Ao final, solicitamos que apenas um grupo fosse à frente para divulgar e discutir os resultados da atividade com a turma. Na medida em que demonstravam os elementos coesivos, já falavam a qual termo do texto eles faziam referência e os colegas diziam se concordavam ou se tinham outra opinião. Eles perceberam que os elementos por si só não podem ser interpretados "mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação". (KOCH, 2014, p. 19).

Nessa mesma semana, houve uma assembleia dos servidores do ensino público de Mato Grosso e ficou decidido o início de uma greve a partir do dia 31/05/2016. A paralisação durou sessenta e sete dias, finalizando dia 08/08/2016. Durante esse período não foi possível desenvolver as atividades do projeto com os alunos. Então, aproveitamos para revisitarmos as leituras feitas, iniciarmos outras e revermos as atividades planejadas.

3.1.3.4 Retomada do trabalho e estudo sobre a HQ em Mato Grosso

Passados os sessenta e sete dias de greve, retomamos as atividades do projeto. Para o primeiro dia, preparamos um material em *PowerPoint* que retomava tudo o que havia sido trabalhado anteriormente. Os alunos lembraram grande parte do que fora visto, inclusive os enredos das histórias. Revimos cada atividade, cada fase, cada etapa e relembramos o que faríamos dali em diante.

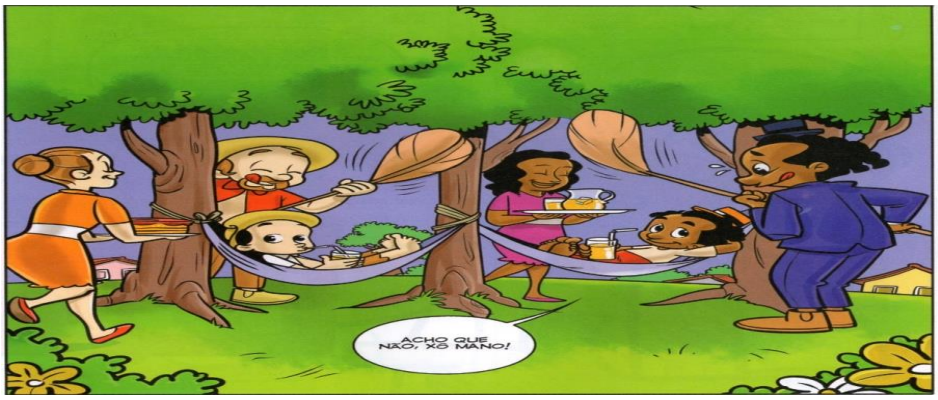
Iniciamos, na aula seguinte, o estudo sobre as histórias em quadrinhos em Mato Grosso. Pretendíamos que os alunos conhecessem os autores, as HQs produzidas no estado e a forma como foram desenvolvidas. Objetivávamos, também, trabalhar com os alunos o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional do gênero em questão.

Através de uma conversa prévia com os alunos, descobrimos que eles nada sabiam sobre os autores mato-grossenses, muito menos de histórias em quadrinhos produzidas no estado. Buscamos, então, essas informações e encontramos grande parte no livro *Desmontando os quadrinhos: história em quadrinhos, educação e regionalidade*, do escritor Gabriel de Mattos. Por meio dele, pudemos conhecer o início da produção quadrinística no estado, seus principais representantes e em que condições foram produzidas. Após o estudo, pudemos traçar uma trajetória das publicações mato-grossenses para apresentarmos aos alunos. Mattos (2009, p. 96-107) traz em seu livro as principais capas e publicações que vão desde 1969, com a criação do projeto História Ilustrada de Mato Grosso até 1997, com uma página de *Vitória*, publicada no jornal Folha do Estado. Sendo assim, digitalizamos e xerocamos cada uma delas. À medida que as apresentávamos em *PowerPoint*, informando autor, ano e local de publicação, distribuíamos os exemplares para os alunos que, atentamente, os manuseavam.

Depois disso, dividimos a sala em grupos e distribuímos seis exemplares de revistas em quadrinhos dos artistas mato-grossenses Nico e Lau, intituladas: *Agora quando criançada! Trabalho infantil não tem graça nenhuma; Parasitose – jogando limpo com a sua saúde; Promotoria de justiça? Agora que que é esse?; Dia santo; e A morte*. Solicitamos que lessem e iniciamos a conversa sobre a compreensão dos textos. Como três das revistas eram informativas, os alunos notaram a diferença e disseram que não eram engraçadas como as outras. Explicamos que o conteúdo temático era outro e que o objetivo daqueles textos não era fazer rir ou distrair, mas informar sobre questões importantes. Perguntamos se eles tinham alguma coisa a registrar sobre a linguagem. Um dos alunos fez a seguinte afirmação: "*é mais fácil de entender porque o Nico e o Lau falam igual às pessoas que a gente conhece*". Os outros alunos concordaram e acrescentaram as suas impressões.

De forma geral, reconheceram a variação registrada na revista e, embora nem todas trouxessem conteúdo engraçado, afirmaram ter gostado mais dessas. Acreditamos que essa predileção se deva ao fato de eles conseguirem enxergar a si mesmos e a pessoas próximas nas falas das duas personagens protagonistas. Também, relacionaram as falas ao que teriam que fazer posteriormente, quando fossem produzir a história e registrar algumas marcas variacionistas encontradas nas falas das pessoas entrevistadas. Sendo assim, fizemos, de forma coletiva, um levantamento das palavras e expressões típicas da Baixada Cuiabana que estavam presentes nas histórias e as anotamos no quadro. Assim ficou a lista: *vote, xô mano, atchei, detcha, detchá, a ufa, tcheio, tchamá, djeito* e *sedja*. Abaixo, alguns quadrinhos demonstram um pouco do que foi encontrado:

Figura 6: *Agora quando criançada! Trabalho infantil não tem graça nenhuma*, Nico e Lau (expressão típica da Baixada Cuiabana – *xô mano*).

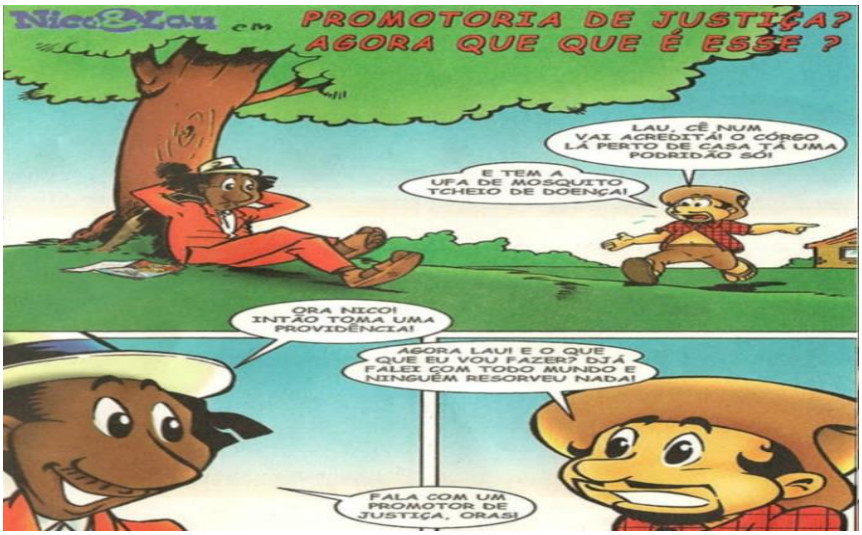


Fonte: Nico e Lau em: *Agora quando criançada!* (d-leite estúdio e editora, p. 14).

Figura 7: *A morte*, Nico e Lau (transcrição grafemática de palavra pronunciada na Baixada Cuiabana – *detchá*).

Fonte: <http://www.nicoelau.com.br/img_index/quadrinhos/amorte/index.html>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Figura 8: *A morte*, Nico e Lau (expressão típica da Baixada Cuiabana – *a ufa* e transcrição grafemática de palavras pronunciadas na Baixada Cuiabana – *tcheio* e *djá*).



Fonte: <http://www.nicoelau.com.br/img_index/quadrinhos/ministerio_publico/index.html>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Os alunos, ao final da atividade, citaram outras palavras que, embora não estivessem nas revistas, faziam parte do vocabulário da Baixada Cuiabana. Mudamos a técnica do trabalho e solicitamos que cada grupo fosse ao quadro escrever as palavras que queriam. Pudemos, dessa forma, trabalhar com eles a transcrição grafemática[13] das palavras e dissemos-lhes que elas seriam reproduzidas desse mesmo jeito nas histórias que eles iriam produzir mais à frente.

Ao propormos o estudo por meio de gêneros, em nosso caso específico, a história em quadrinhos, consideramos necessário, além dos aspectos já vistos, trabalhar também os elementos que os constituem: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 280), os quais, Fiorin (2008, p. 62), explica o alcance:

> O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero.
> A construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo.
> O ato estilístico é uma seleção de meios linguísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

Sendo assim, para a outra aula, havíamos planejado utilizarmos mais seis histórias em quadrinhos escritas por autores mato-grossenses: *Ao luar*, Gabriel de Mattos; *"Prudente"*, Gabriel de Mattos; *Fazenda*, Gabriel de Mattos; *O ciclo das águas*, Gabriel de Mattos; *Férias*, Gabriel de Mattos; e *O verbo*, Nico e Lau. Porém, durante o desenvolvimento da atividade, percebemos que não daria tempo de trabalharmos com todas. Então, optamos por utilizarmos apenas as quatro primeiras. Dividimos a sala em grupos e explicamos cada um dos elementos, demonstrando em uma das histórias citadas. Depois, solicitamos que os alunos procedessem da mesma forma com as outras histórias e, ao final, socializamos os resultados com toda a sala.

Foi uma atividade bastante produtiva. Os alunos compreenderam bem o funcionamento dos elementos no texto e não tiveram muita dificuldade em identificá-los, com exceção de um grupo que, em uma das histórias, não conseguiu dizer qual era o conteúdo temático. Para ajudá-los, iniciamos uma discussão, envolvendo toda a sala, para tratarmos sobre aquela história em especial, até que o grupo conseguisse compreender, assim como os outros, o elemento.

[13] Transcrição tal qual se ouve do falante.

3.1.4 Pré-produção das histórias em quadrinhos

Vergueiro (2014, p. 31) fala da necessidade de uma "alfabetização na linguagem específica dos quadrinhos". Ou seja, para que a sua utilização obtenha melhores resultados, é necessário que os alunos compreendam as múltiplas mensagens apresentadas por meio de variados elementos da linguagem visual (icônica) - quadrinho ou vinheta, planos e ângulo de visão, montagem, protagonistas e personagens secundários, figuras cinéticas e metáforas visuais e da linguagem verbal – balão, legenda, onomatopeia.

Sendo assim, nessa etapa, estudamos os elementos que julgamos pertinentes e necessários para o nosso trabalho: montagem, quadrinho, protagonistas e personagens secundários, figuras cinéticas, metáforas visuais, balão, legenda e onomatopeia. Para tanto, deixamos sempre à disposição dos alunos um número expressivo de revistas em quadrinhos variadas para que, conforme fôssemos apresentando os elementos, eles pudessem manuseá-las e percebê-los nelas. Preparamos, ainda, uma oficina de história em quadrinhos, ministrada por um ilustrador que mostrou como funciona o processo de criação e produção das HQs.

Salientamos que algumas atividades desta etapa aconteceram em concomitância com a posterior, pois precisávamos otimizar o tempo "perdido" durante a greve. Porém, para que fiquem mais claras e compreensíveis, vamos apresentá-las de forma separada uma da outra. Esclareceremos, no decorrer da próxima etapa, em quais atividades isso ocorreu.

3.1.4.1 Montagem: *splash page*, página e final

Iniciamos a apresentação dos três aspectos referentes à montagem da página da história em quadrinhos: *splash page*, configuração de página e final da história. Em grupos, os alunos escolhiam aleatoriamente algumas revistas das disponíveis em sala e, à medida que íamos pedindo para examinarem cada aspecto, eles iam fazendo as descobertas e percebendo as semelhanças e diferenças entre elas.

A página inicial de uma história em quadrinhos, também conhecida como *splash page*, é "uma espécie de indicativo sobre o que será tratado nas páginas seguintes, introduzindo o leitor diretamente na atmosfera da história". (VERGUEIRO, 2014, p. 48). Existem algumas formas usuais de representá-la – como com um quadro maior, seguido de dois menores -, mas ao apresentá-la aos nossos alunos, deixamos claro que há inúmeras possibilidades que vão

depender de quem a constrói. Além dos quadros, pode haver logotipo, utilizado para histórias com personagens fixos e título. Então, solicitávamos que eles olhassem a página inicial de cada história das revistas que escolheram e dissessem como estavam distribuídos os quadros, se havia logotipo contendo o nome de um ou mais de um personagem fixo e onde estava localizado o título.

Depois, cada grupo escolheu uma história para analisar as suas páginas. Comentamos que cada uma representa um bloco narrativo contado em sequência e deve ser planejada de forma que o sentido não se perca de uma para outra e que a atenção seja retomada a cada virar de página. Solicitamos que eles analisassem esse aspecto em suas histórias e comentassem com a turma. Pelas análises dos alunos, apenas um grupo, em algumas páginas de uma determinada história, disse haver perdido o interesse em continuar a leitura da história. Percebemos que, de uma forma geral, o enredo da história escolhida não lhes agradou, pois eles disseram que a história era "chata".

Ainda na mesma aula, e vendo questões referentes à montagem da história em quadrinhos, conversamos com os alunos sobre o final das histórias que, segundo Vergueiro (2014, p. 50-51), deve

> representar o coroamento lógico da narrativa, fechando todos os pontos que foram abertos (no caso de uma história isolada) ou, ao mesmo tempo em que conclui alguns desenvolvimentos temáticos, propor outros que terão continuidade em uma história posterior do personagem, criando o necessário suspense que compelirá o leitor a retornar ao título futuramente.

Então, solicitamos que observassem as suas histórias e comentassem como elas se encerravam. Todas as histórias escolhidas pelos grupos encerravam-se ali, com o fechamento de todos os pontos e com destaque para a palavra "fim". Um aluno, inclusive, disse que quando a história tem uma sequência, ao final é colocada a palavra "continua", seguida por reticências.

3.1.4.2 Oficina de HQ

A fim de apresentarmos os outros elementos constituintes da linguagem dos quadrinhos e de mostrarmos como funcionam na prática, convidamos para ministrar uma oficina de quadrinhos na escola o ilustrador Ricardo Leite. Ric Milk, como é conhecido, iniciou a carreira aos 13 anos de idade na revista mato-grossense *Vôte!*, editada com o apoio da Lei Estadual de Incentivo à Cultura, vinculada ao Grupo de Estudos em Cultura e Literatura de Mato Grosso/UFMT. Profissionalizou-se ilustrador de livros infantis e editorias, foi diretor de arte e

criação de algumas agências de publicidade do estado. Além disso, trabalha com animações e *e-learning* interativo. Na área dos quadrinhos, em 2000, ganhou prêmios no Salão Nacional de Humor e Quadrinhos de Ribeirão Preto – SP. Em 2005, recebeu três indicações ao prêmio HQ Mix. Editou a revista de humor *Gorjeta*, onde lançou as tiras do *Diário de um casal* e, juntamente com Gabriel de Mattos, lançou o álbum *Destino Oeste*. No ano de 2008, ilustrou os personagens Madagascar para a revista britânica *Dreamworks Tales*, dos estúdios Dreamworks. Em 2011, participou da homenagem a Mauricio de Sousa no MSP+50 e no mesmo ano recebeu a premiação por este álbum e por *Pequenos Heróis*. Lançou, em 2012, seu primeiro álbum de HQ infanto-juvenil, *A turma do Mato* e ilustrou, em parceria com Guilermo Martines a coleção infanto-juvenil *Amazônia é legal*. Abriu, no ano de 2013, a empresa *d-leite estúdio e editora*, onde elabora projetos editorias e presta serviços de ilustração para agências de publicidade e propaganda.[14]

Na oficina, que teve a duração de oito horas, Ric Milk, nas primeiras quatro horas, abordou os seguintes tópicos com os alunos: conceito de arte, caracterização e definição de quadrinhos, estilos de quadrinhos, tipos de roteiros, criação de roteiro, dicas para produção de quadrinhos, tipos de balões, legendas, onomatopeias, figuras cinéticas, metáforas visuais e enquadramento. Nas últimas quatro horas, no período vespertino, o ilustrador distribuiu folhas de papel A3, lápis e borracha para os alunos e solicitou que eles criassem um pequeno roteiro. Como muitos deles apresentaram dificuldades em desenhar e não havia tempo hábil para que fossem trabalhadas as técnicas de desenho, decidimos levá-los ao laboratório de informática para que produzissem os roteiros utilizando a ferramenta on-line de edição *Toondoo*. Organizados em duplas e trios e, auxiliados por nós, eles criaram suas contas e iniciaram as descobertas dos recursos que a ferramenta proporciona. Dessa forma, criaram os seus roteiros e tentaram utilizar algumas das informações que tiveram ao longo das aulas e da oficina.

Como forma de incentivo, Ric levou dois exemplares da sua revista *A turma do Mato* para presentear os alunos que mais se empenharam na atividade. Segue abaixo uma das histórias, produzidas por dois alunos, escolhida por ele:

---

[14] Fonte: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2013/02/ric-milk-ilustrador-brasileiro.html>. Acesso em: 17 out. 2016.

Figura 9: HQ escolhida por Ric Milk, página 1.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10: HQ escolhida por Ric Milk, página 2.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11: HQ escolhida por Ric Milk, página 3.

Fonte: Arquivo pessoal.

Os alunos, que produziram a história, demonstraram bom entendimento dos elementos que compõem o gênero HQ, utilizaram legendas, onomatopeias, as imagens dialogam com a escrita e há uma sequência lógica de acontecimentos que se sucedem. Em relação ao registro, mesmo sem buscarem orientação, fizeram uma escolha coerente com o contexto situacional em que ocorreu a história, pois mesmo utilizando a variante "pra", no segundo quadro, no lugar de "para", não há ocorrência de outras palavras ou expressões utilizadas em registro informal.

Finalizamos a oficina satisfeitos com os resultados obtidos. Os alunos tiveram um dia diferente na escola, com carga horária aumentada e não se queixaram disso, muito pelo contrário, ficaram muito empolgados e animados com tudo o que viram, ouviram e produziram, pois puderam colocar em prática todo o ensinamento construído ao longo do projeto.

3.1.4.3 Estudo da variável: concordância do gênero gramatical

A cidade de Várzea Grande, lócus do nosso trabalho, compõe, juntamente com as cidades de Acorizal, Jangada, Poconé, Rosário Oeste, Chapada dos Guimarães, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antônio de Leverger, Barão de Melgaço, Nobres, Nova Brasilândia, Planalto da Serra e Cuiabá a região denominada Baixada Cuiabana, cujo linguajar característico

é conhecido como o falar cuiabano. Nossos alunos, pertencentes a essa região, o conhecem pela convivência com os seus pares e, muitos deles, o praticam, carregando consigo alguns traços identitários de sua comunidade. Sendo assim, gostaríamos que os modos de falar presentes na cultura deles tornassem-se objetos de pesquisa e estudo em sala de aula. Sabíamos, contudo, que não seria possível um estudo amplo dessa forma de falar, então, limitamo-nos, por orientação da banca de qualificação do projeto, ao trabalho com o aspecto que apresentasse maior relevância e frequência nos áudios colhidos na comunidade situada no bairro Ponte Nova, na cidade de Várzea Grande - MT. Ou seja, seria o próprio objeto que nos indicaria como conduziríamos os nossos trabalhos com a variação linguística.

Antes de procedermos à escuta do que por nós e pelos alunos fora coletado, percorremos longo caminho de leitura e estudos sobre o falar cuiabano, por meio das pesquisas realizadas por Manoel Mourivaldo S. Almeida e Maria Inês Pagliarini Cox (2005), no livro organizado por eles, intitulado *Vozes cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso*, também no livro de Cristina Campos (2014), sob o título *O falar cuiabano.* Além das teses de doutorado *A variação na concordância do gênero gramatical do falar cuiabano,* de José Leonildo Lima (2007) e de livre-docência de Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (2009), *Vogais do falar ribeirinho cuiabano* e do artigo publicado por Elias Alves de Andrade e Marcilene Ribeiro da Silva (2012), *Um estudo toponímico de Bonsucesso e Pai André no rio Cuiabá-MT*. Objetivávamos, com o estudo, compreender melhor a constituição do linguajar cuiabano e suas especificidades para termos, então, condições de perceber qual(is) variável(is) se faria(m) presente(s) nos áudios e qual se mostraria mais relevante ao estudo que pretendíamos realizar com a turma.

Após atenciosa escuta e diante de algumas possibilidades de estudo, elegemos para o nosso trabalho uma ocorrência de natureza morfossintática, a variação na concordância de gênero, "fenômeno pouco explorado", segundo Lima (2007, p. 20), embora não nos furtemos da responsabilidade de tecermos algumas considerações, também, sobre um traço fonético extremamente marcante nesse linguajar, a alternância entre as consoantes fricativas e as africadas[15].

De um total de onze pessoas ouvidas, o traço de natureza morfossintática apareceu na fala de seis delas. Destacaremos, a seguir, essas realizações:

[15] Segundo SEARA (2011, p. 52-54), a consoante fricativa é "produzida com um estreitamento do canal bucal, ou seja, uma oclusão parcial, realizada pelos articuladores, fazendo com que a passagem do fluxo de ar nas cavidades supraglóticas gere um ruído de fricção" e a africada é "produzida com uma oclusão total e momentânea do fluxo de ar, seguida de um estreitamento do canal bucal, gerando um ruído de fricção, logo após o relaxamento da oclusão".

- Aqui foi uma briga muito *feio*.
- Tirar *o* polícia.
- Ela levou *os* três criança.
- Como você vai trazer umas criança *desse* aqui.
- Eu não gosto de roupa *comprido*, não.
- Era um muro do tempo *do* escravidão.
- Tinha uma filha minha mais *velho*.
- *No* segunda à noite a gente mudou.
- A roupa é *velho*.
- Enquanto eu for chefe *no* repartição, eu vou descontar um pouquinho.
- Sacudiu *o* cabeça.
- Cada garrafa dessa aqui leva três colher bem *cheio* de café.
- Um dia chegou dona Odair, *tonto*, uma contínua, *tonto*.
- Só panela vai *uns* trinta.

Marcamos, nos áudios, o momento exato em que acontecia cada uma dessas ocorrências e levamos o material para a sala de aula. A essa altura, já havíamos providenciado uma caixa de som com melhor qualidade, portanto os alunos teriam melhores condições de compreender o que estariam ouvindo. Explicamos-lhes que ouviríamos algumas partes dos áudios gravados por eles a fim de percebermos algumas variações típicas do linguajar cuiabano praticadas nas falas dos moradores do bairro. Não lhes dissemos exatamente qual palavra ou expressão gostaríamos que notassem, eles deveriam descobrir por si sós aquela marca linguística característica e identitária da comunidade. Iniciamos a escuta de cada trecho e voltamos quantas vezes foram necessárias para os alunos compreenderem exatamente o que era dito e nos informassem sobre a percepção do traço morfossintático. Nas audições dos primeiros áudios, devido à pouca concentração por parte de alguns alunos e um pouco de barulho, foi complicada a execução da atividade da forma como pretendíamos. Porém, aos poucos, os que não estavam interessados foram contagiados pelos que estavam e a atividade fluiu de forma participativa e proveitosa. Os alunos se ajudavam, uns completavam as frases que os outros iniciavam, todos tentavam descobrir, ao mesmo tempo, qual era a variação no trecho e prestavam muita atenção a cada repetição. Houve um certo estranhamento por parte de alguns alunos que confessaram nunca ter percebido esse tipo de construção nas falas das pessoas com as quais convivem. Eles

disseram que, daquele momento em diante, prestariam mais atenção para confirmarem se realmente elas falavam daquele jeito.

Na oportunidade, e para já nos antevermos a julgamentos discriminatórios diante do que estávamos estudando, explicamos que a variação na concordância de gênero no falar cuiabano tem sua origem do dialeto caipira e de Portugal, por ocasião da nossa colonização. E que, de acordo com a conclusão dos estudos feitos por Lima (2007, p. 179, grifo do autor) "no falar cuiabano operou uma deriva, sendo que a mais produtiva foi a *deriva conservadora*"[16] que, em contato com tamanha variedade linguística no Brasil, encontrou uma forma de não receber as suas influências.

Dando continuidade à atividade, na medida em que os alunos compreendiam todo o trecho e nos diziam o que estava em variação, copiávamos cada um deles no quadro. Ao final, tínhamos uma lista de todas as frases e solicitamos que eles as reescrevessem de forma que a concordância de gênero atendesse à forma canônica. Além disso, em duplas, criaram situações utilizando diálogos em que a concordância oscilava, ou seja, ora era de acordo com a variável culta da língua, ora atendia à variação presente na comunidade. Dessa forma, ao se sentirem livres para criar, demonstraram o grau de compreensão que construíram sobre o fenômeno variante e não ficaram presos apenas aos casos por nós listados.

Finalizamos o estudo sobre variação em sala de aula, conversando com os alunos sobre um traço fonético bastante característico dos moradores da baixada cuiabana e também de tendência conservadora do português no Brasil, a alternância em entre as fricativas /ʃ/ e /ʒ/ e africadas /tʃ/ e /dʒ/. Mostramos, nos próprios trechos que já havíamos trabalhado, algumas dessas ocorrências e explicamos como faríamos a transcrição grafemática dessas palavras que poderiam, também, aparecer em suas produções. Além das palavras que já tínhamos, como gente - *djente* e chefe – *tchefe*, os alunos lembraram de várias outras que foram escritas no quadro.

3.1.5 Produção das histórias em quadrinhos

Após todo o percurso, sentíamos que os alunos estavam preparados para porem em prática tudo o que viram até o momento. Sendo assim, demos início à etapa que eles estavam ansiosos e que, de certa forma, coroaria todo o trabalho: a etapa de criação e produção das

[16] Esclarecemos que deriva é a evolução da língua. Encadeamento de mudanças ocorridas numa dada língua, que seguem uma direção bem definida. O que não muda podemos chamar de uma deriva conservadora. Foi o que ocorreu com algumas questões linguísticas do falar cuiabano.

histórias em quadrinhos. Porém, para que conseguíssemos chegar a uma produção "final", alguns procedimentos metodológicos tiveram que ser adotados. Para tanto, dividimos essa etapa em algumas fases especificadas a seguir.

Reiteramos, aqui, que alguns momentos dessa etapa aconteceram ao mesmo tempo da etapa anterior. Além das três horas-aula semanais que tínhamos com a turma – dessas três, uma foi extremamente prejudicada, porque iniciava às 10h e ia até às 12h, após o horário normal de aula dos alunos, que era das 7h às 11h – utilizamos, também, várias outras horas no contraturno dos alunos (período vespertino), por diversas razões. Uma delas e, talvez a que mais nos causou transtornos, foi a dificuldade que encontramos na utilização dos computadores e internet da escola. Embora a escola possua um laboratório de informática bem equipado, além de não ter técnico para auxiliar e acompanhar os trabalhos, as máquinas são interligadas, ou seja, são dois, três monitores ligados a um único gabinete. Então, quando algum aluno estava trabalhando em um computador, outro não podia trabalhar no que estava interligado a ele porque o programa ou arquivo só aparecia para um, no outro não abria. Também, em relação aos áudios, não conseguimos fazê-los rodar em todas as máquinas do laboratório e não descobrimos o motivo. E, para finalizar, a internet dias funcionava normalmente, outros funcionava lentamente ou não funcionava de jeito nenhum.

3.1.5.1 Audição e transcrição das histórias

Como, por problemas técnicos relatados anteriormente, não conseguimos que todos ouvissem em sala de aula as histórias colhidas na comunidade, salvamos todo o material nas máquinas do laboratório de informática para que cada grupo, utilizando um fone de ouvido, ouvisse o seu e procedesse à transcrição do que estava sendo dito.

Os alunos fizeram a atividade com muita atenção, parando a gravação, voltando nos trechos que não compreendiam e anotando os que julgavam relevantes. Falamos para não se preocuparem com os aspectos ortográficos e gramaticais naquele momento, pois aquilo seria apenas um rascunho que serviria de base para o que eles produziriam mais tarde. Todas as histórias, embora estivessem em discurso direto, com os moradores contando as suas próprias histórias, foram transformadas pelos alunos em narrativas contadas por alguém que observa sem participar, ou seja, em discurso indireto. Eles já estavam se posicionando enquanto "contadores de histórias", na condição de quem ouve a história de alguém para depois recontá-la, como pode ser visto no exemplo abaixo:

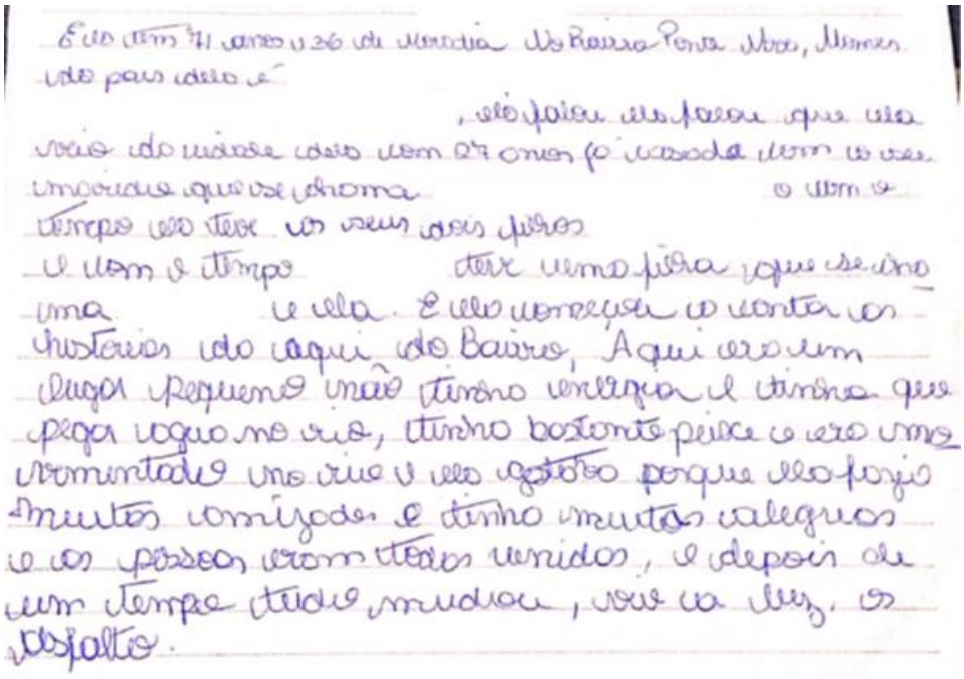
Trecho em discurso direto[17]	Trecho em discurso indireto
"[...] e era bom, era muito bom. A gente fazia muitas amizade (+) eu gostava muito dessa época porque a gente conversava, ria bastante trabalhando ali, lavando roupa e lavando vasilha, sempre naquela alegria, sempre rindo. Todo mundo conhecia todo mundo, não tinha briga, não tinha (+)/ nessa época as pessoa era assim unida, né? Aí, com o passar do tempo é que foi mudando. Acabou os peixe já ficou mais escasso, aí parou também a pescaria, daí depois veio a luz, daí o pessoal arrumou a água, o asfalto também não tinha naquela época (+) então, tudo mudou, agora ficou tudo ok [...]".	"[...] ela gostava porque ela fazia muitas amizades e tinha muitas alegrias e as pessoas eram todas unidas, e depois de um tempo tudo mudou, veio a luz, os asfalto. "

Interessante, também, foram as escolhas feitas por eles do que seria ou não relevante copiar. Percebemos o registro de informações importantes como nomes, datas e idades. Outro aspecto interessante foi a escolha de apenas uma história dentro de um universo riquíssimo de acontecimentos. Deixamos que eles conduzissem os caminhos das histórias, nos colocávamos apenas como auxiliares, que estavam ali, caso precisassem de algo e os alunos foram brilhantes nesse aspecto. Conseguiram, com muita segurança e maturidade, optar pelo que achavam que deveria ser o caminho.

Abaixo, está a versão da audição de duas das histórias. A primeira, denominaremos de *grupo 1*. A segunda, denominaremos *grupo 2*. Ambas as versões não sofreram qualquer tipo de interferência, nem correção por nós. Os alunos elaboraram os textos e passaram a limpo para nos entregar.

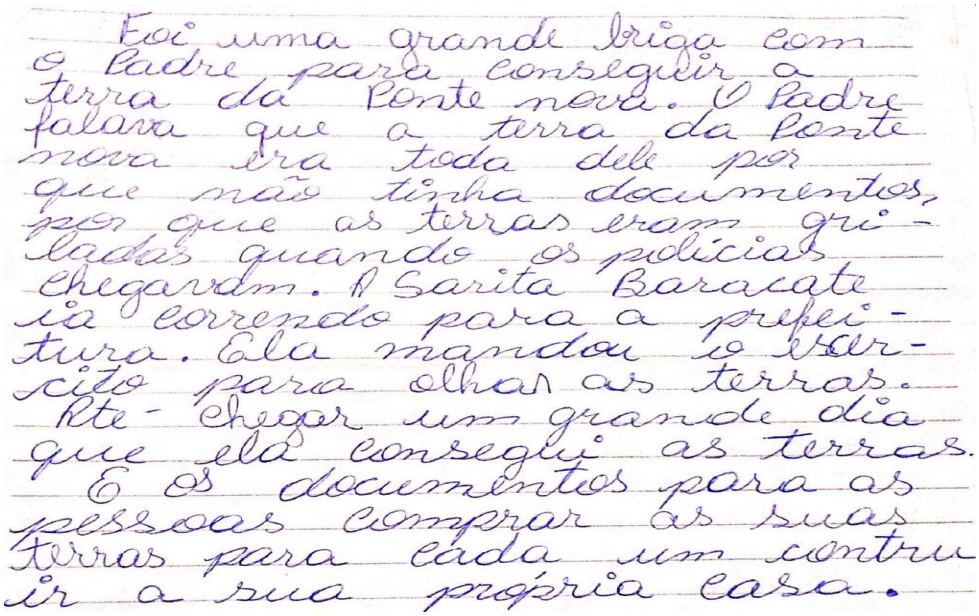
[17] Seguimos as normas de transcrição compiladas por Marcuschi (1986, p. 10-13).

Figura 12: Versão da audição (grupo 1)[18].



Fonte: Arquivo pessoal.

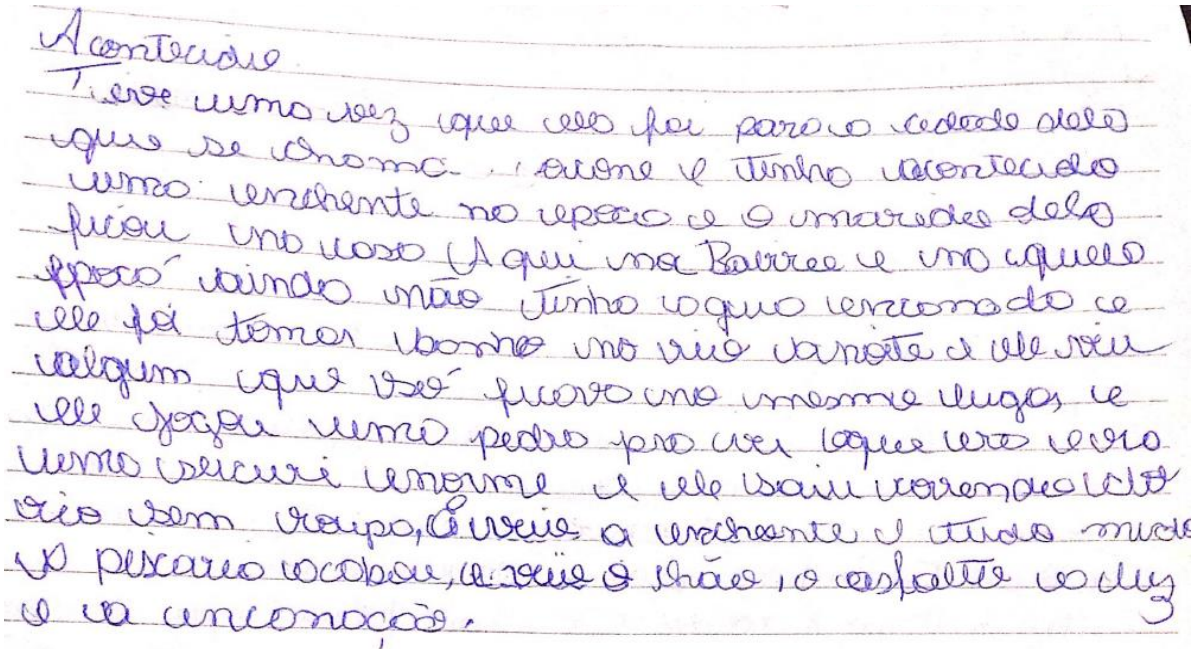
Figura 13: Versão da audição (grupo 2).



Fonte: Arquivo pessoal.

[18] Algumas partes da história foram suprimidas a fim de preservarmos a identidade das pessoas envolvidas.

Figura 14: Primeira versão do acontecimento escolhido (grupo 1).



Fonte: Arquivo pessoal.

3.1.5.2 Produção de diálogos – primeiro roteiro

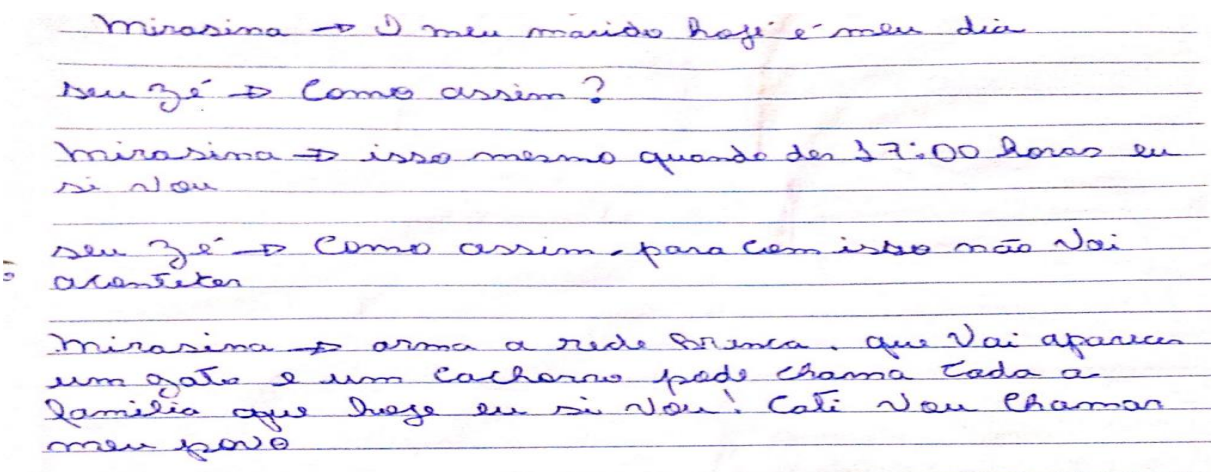
Quando os alunos finalizaram as audições das histórias, anotaram as informações mais importantes e decidiram qual acontecimento iriam reproduzir em forma de história em quadrinhos. Partimos para a próxima parte que seria transformar o texto escrito por eles em diálogos. Sendo assim, eles teriam que tomar mais algumas decisões. A primeira delas dizia respeito à forma como contariam a história: seria um narrador mostrando o acontecimento, ou o acontecimento seria contado por meio das ações e falas das personagens? Todos os grupos decidiram pela segunda opção, pois acharam que ficaria mais dinâmica a história. Depois disso, pensaram nas personagens, quantas seriam, seriam jovens, idosas, crianças, homem, mulher. Essa parte da definição das personagens demandou longo debate entre os grupos até que chegassem a um acordo. Tudo definido, iniciaram a produção dos diálogos.

Segundo Calazans (2004, p. 31), o planejamento da produção da história em quadrinhos deve funcionar "como numa peça de teatro, há que se planejar cada cena, cada fala dos diálogos". Então, explicamos-lhes que os diálogos serviriam de roteiro para a futura produção, por isso já deveriam conter indicações sobre lugar, tempo, movimentação das personagens, ou seja, tudo que fosse necessário para a compreensão de cada cena, ou melhor, de cada quadrinho. Utilizaríamos a mesma forma de produção do texto teatral, sem narrador e com rubricas ou

didascálias (trechos contendo informações de como deve acontecer a cena, indicando gestos, movimentação, clima e estado das personagens). Eles deveriam prestar atenção à coesão, à coerência e à atmosfera que pretendiam criar em suas histórias, de acordo com o que definiram como acontecimento a ser contado. Além disso, já poderiam incluir as variações linguísticas por nós estudadas – concordância de gênero e alternância entre consoantes fricativas e africadas por meio da transcrição grafemática. Não foi tarefa fácil de ser concluída. Foram necessárias seis horas-aula para a conclusão da atividade. Conforme alguns grupos terminavam de produzir os seus diálogos, ajudavam aos outros que ainda não haviam finalizado, ou estavam com alguma dificuldade. Permanecia o clima colaborativo entre eles, marca registrada de todo o trabalho.

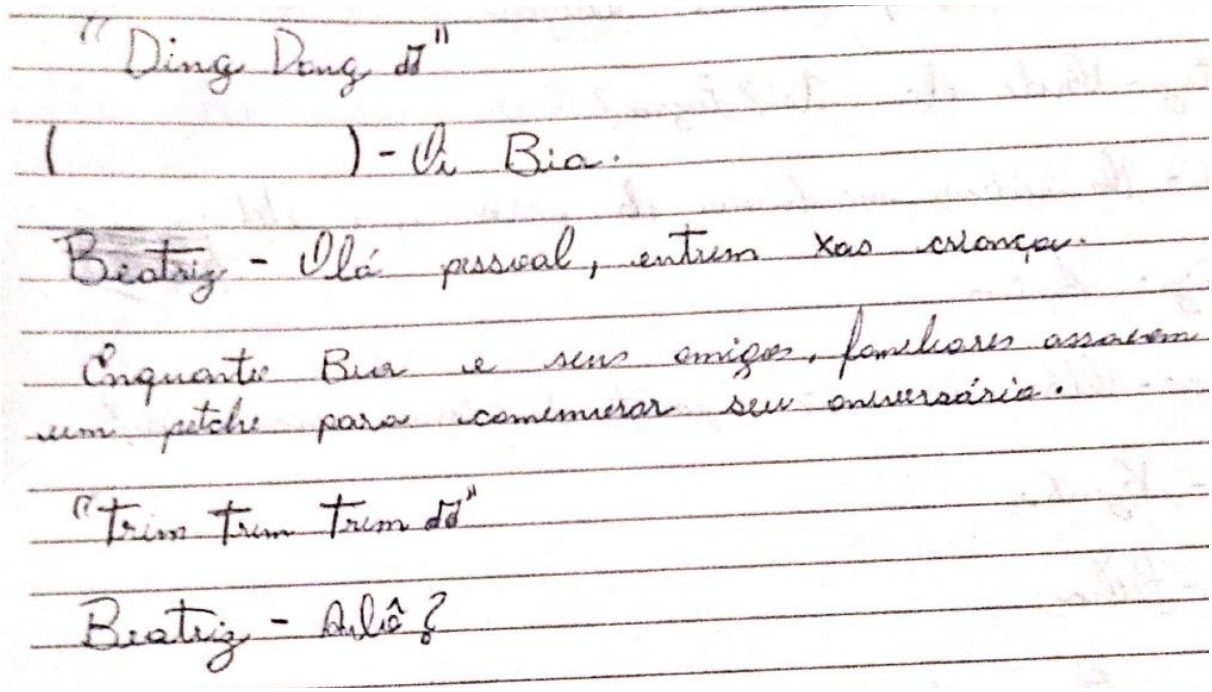
Ao final, percebemos que nem todos os grupos haviam feito os diálogos como solicitamos, utilizando as rubricas. Das oito produções, apenas duas estavam com todas as indicações que ajudavam a "desenhar" a cena, três não tinham indicações, duas tinham algumas poucas e um grupo colocou os diálogos já em quadrinhos, sem nenhuma rubrica. Abaixo seguem pequenos trechos dos três primeiros casos:

Figura 15: Roteiro sem rubricas.


Mirasina → O meu marido hoje é meu dia
seu Zé → Como assim?
Mirasina → isso mesmo quando der 17:00 horas eu
ri vou
seu Zé → Como assim - para com isso não Vai
acontecer
Mirasina → arma a rede Bruna, que Vai aparecer
um gato e um cachorro pode chama toda a
família aqui hoje eu ri vou! Cati Vou chamar
meu povo

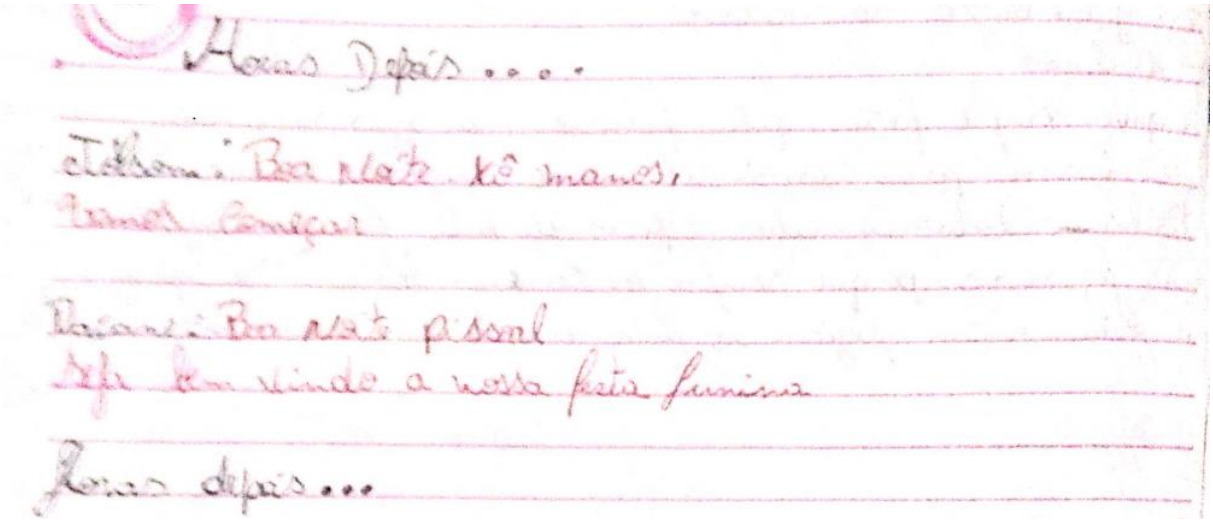
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 16: Roteiro com rubricas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 17: Roteiro com algumas rubricas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Seguindo nossas orientações, alguns grupos incluíram nos diálogos as variações do linguajar cuiabano. Alguns exemplos: "Eu estava lá **no** casa de fulano", "Mas você vai amanhã **no** prefeitura?", "petche", "tchegou", "djente" e ainda acrescentaram algumas expressões regionais, como "xomano" e "tchuca". Em relação à coesão e à coerência, mesmo solicitando que prestassem atenção a estes aspectos, preferimos intervir em outro momento, quando as

histórias estivessem mais amadurecidas, pois eles ainda as escreveriam nos balões e depois as reescreveriam após as observações dos colegas. Sendo assim, ainda teriam tempo de olhar mais vezes para os textos e poderiam perceber o que deveria ser melhorado.

3.1.5.3 Roteiro nos quadrinhos

Os alunos teriam que, em forma de rascunho nos cadernos, dividir o roteiro em quadrinhos, pensar em suas dimensões, quantidade por página e distribuir a história entre eles. As rubricas feitas anteriormente, algumas se transformariam em legendas e outras continuariam ainda, necessárias, por darem indicações importantes sobre a cena e ajudariam na hora de inserir as imagens. Eles deveriam dar atenção aos aspectos linguísticos do texto, pois estavam produzindo uma das suas últimas versões da história. Essa parte foi bem tranquila para os alunos, não solicitamos nada muito elaborado, apenas um esboço, sem imagens, do que estava tomando a forma de HQ. Além disso, todos os diálogos já estavam prontos. Era hora de começar a dar forma à história em quadrinhos, propriamente dita.

Estávamos, por meio dos textos, ensinando os usos da língua e tínhamos uma infinidade de aspectos linguísticos que poderíamos trabalhar diante das produções dos nossos alunos, uma vez que coadunamos com Marcuschi (2008, p. 53) quando afirma que "a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados". Contudo, este trabalho não poderia ser desenvolvido de maneira normativa ou prescritiva, muito pelo contrário, ansiávamos uma abordagem que valorizasse a reflexão sobre a língua, sem reduzi-la à ortografia e regras gramaticais. Nesse sentido, ainda de acordo com Marcuschi:

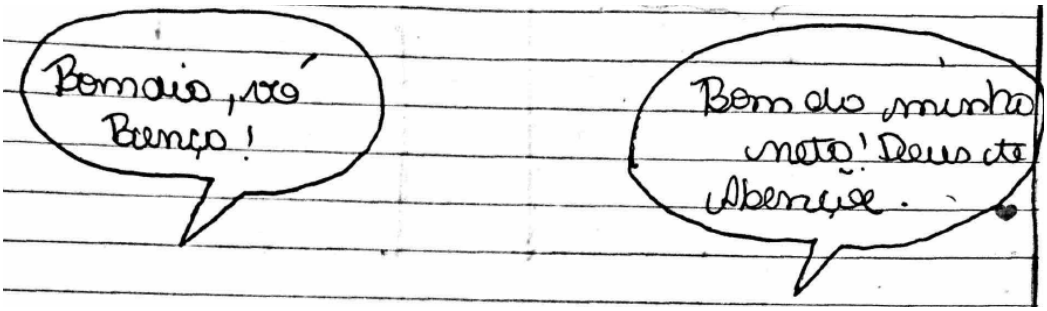
> O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante. Mas ele não precisa justificar com algum argumento porque faz isso ou aquilo nessas escolhas. O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 57).

Reforçando a nossa visão sociointeracionista de língua, acreditamos que um dos melhores caminhos para procedermos à correção dos textos seria por meio da troca entre os próprios alunos. Portanto, após a finalizarem a colocação dos diálogos, das legendas e das rubricas nos quadrinhos, solicitamos que os grupos se juntassem de dois em dois a fim de que

um lesse o trabalho do outro e conversassem sobre o que achavam que deveria ser repensado. Avisamos-lhes que essa correção não deveria estar apoiada apenas em aspectos gramaticais, mas que deveriam ser analisadas, também, outras capacidades dos colegas, como compreensão, organização, coerência, coesão, clareza e adequação ao registro, levando em conta as especificidades do gênero história em quadrinhos.

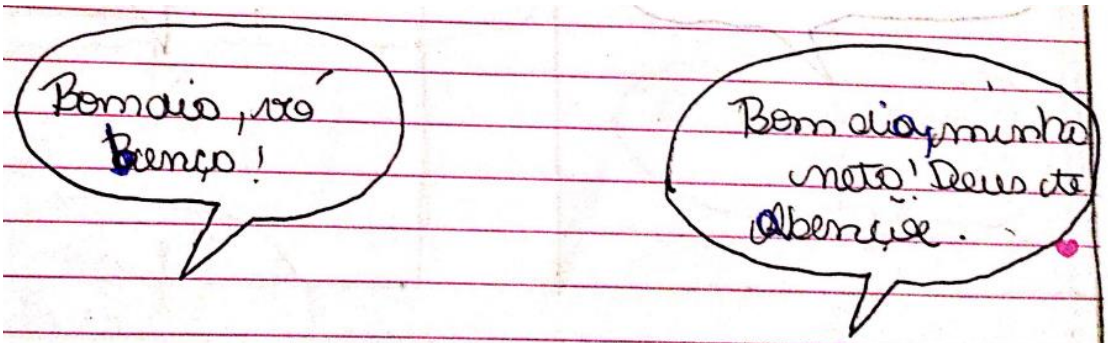
Os grupos, auxiliados por nós, conversavam entre si sobre as questões e, ao mesmo tempo, já marcavam nos textos o que deveria ser alterado, conservando sempre entre eles o clima de respeito com o trabalho do outro. Abaixo, seguem alguns trechos antes e depois das correções, seguidos de alguns comentários:

Figura 18: Trecho 1 - antes da correção.



Fonte: Arquivo pessoal.

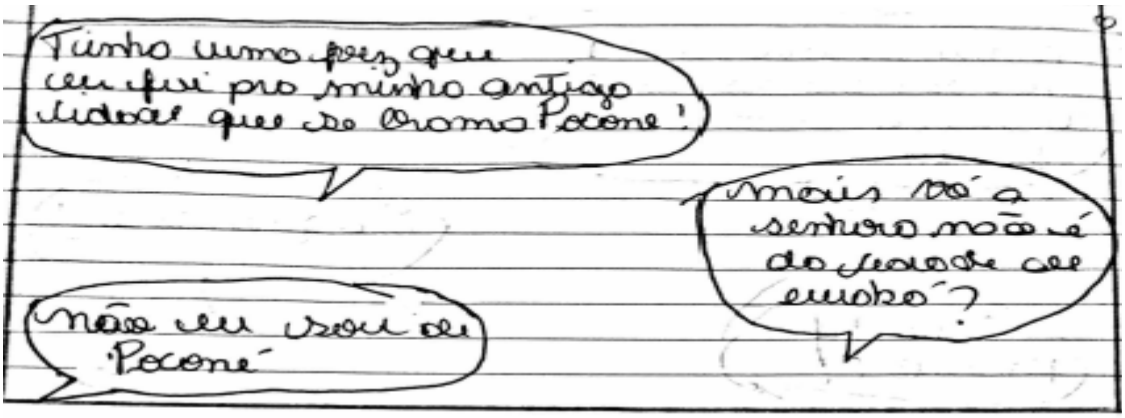
Figura 19: Trecho 1 - depois da correção.



Fonte: Arquivo pessoal.

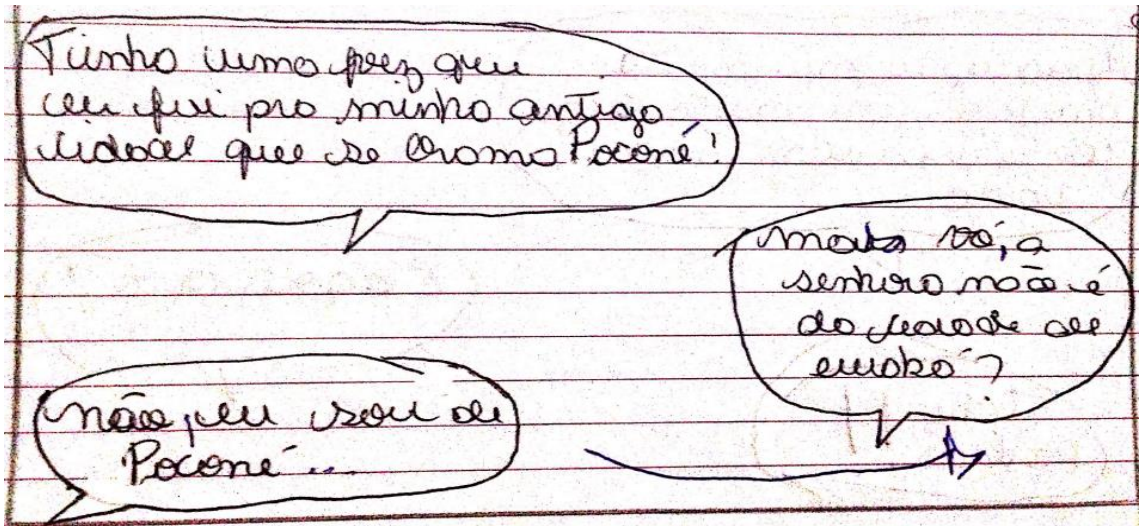
Os alunos observaram nos trechos reproduzidos aspectos referentes à utilização de vírgulas e a utilização inadequada de iniciais maiúsculas. Além disso, arrumaram a grafia da palavra "dia" – segundo balão – que estava parecendo "da".

Figura 20: Trecho 2 – antes da correção.



Fonte: Arquivo pessoal.

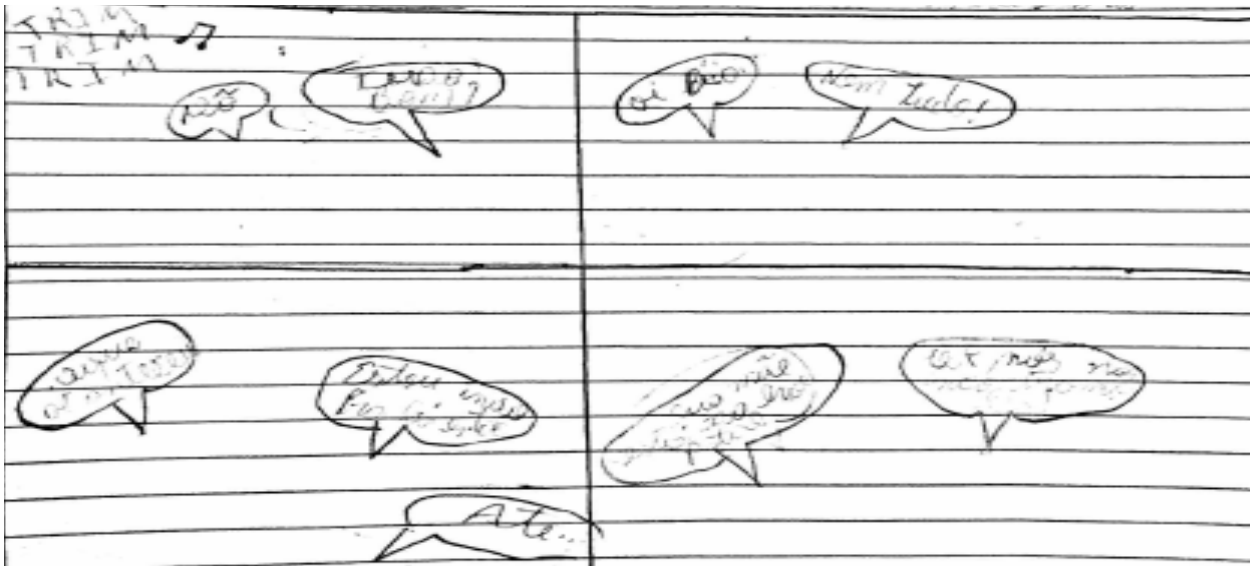
Figura 21: Trecho 2 – depois da correção.



Fonte: Arquivo pessoal.

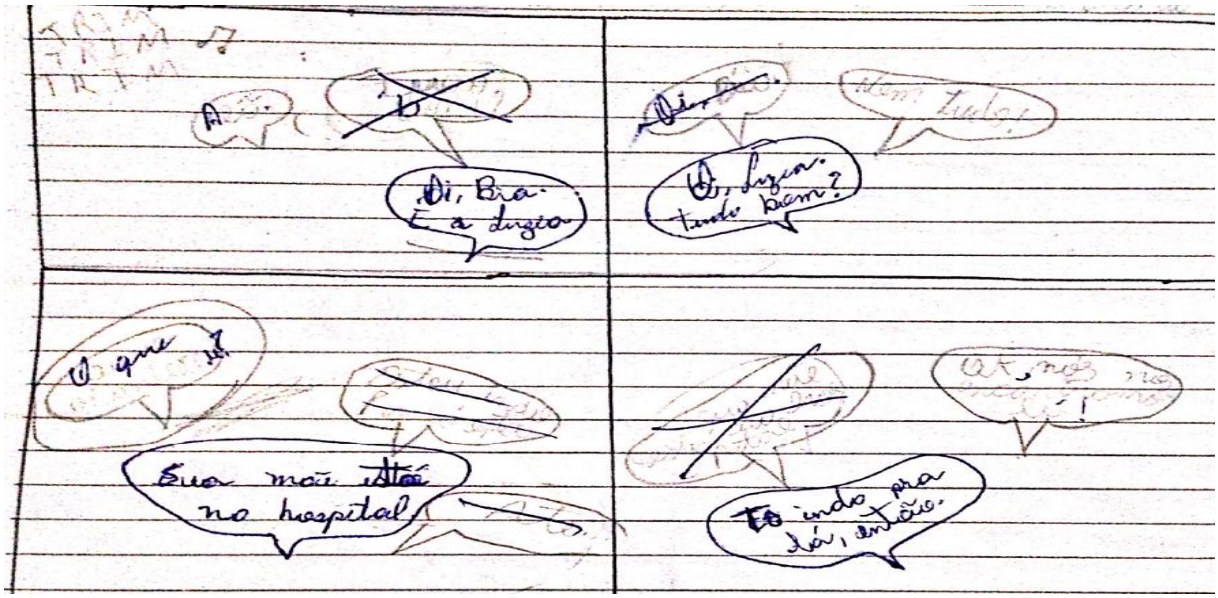
No segundo trecho, o grupo observou a falta de acentuação na palavra "Poconé", atendendo à regra de acentuação de oxítonas terminadas em *e*. Novamente, perceberam a falta de vírgula e acharam necessária a colocação de reticências ao final da fala da avó. Além disso, julgaram inadequada a utilização de advérbio de intensidade no último balão, sendo assim, o trocaram pela conjunção coordenativa adversativa "mas". Atentos ao sentido do texto, sugeriram a troca na posição do balão que deveria acontecer após a fala da neta, já que é uma resposta ao que ela pergunta.

Figura 22: Trecho 3 – antes da correção.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 23: Trecho 3 – depois da correção.



Fonte: Arquivo pessoal.

Embora as falas escritas a lápis estejam um pouco apagadas, julgamos importante destacar as observações feitas nesses quadrinhos. Para que seja possível a compreensão, transcreveremos, na ordem, o que está escrito no trecho antes da correção dos alunos:

- Trecho 3 – antes da correção:

. Primeiro quadrinho
- *alô*
- *Tudo Bom?*

. Segundo quadrinho
- *oi Bia*
- *Nem tudo!*

. Terceiro quadrinho
- *Oque aconteceu*
- *Estou indo Pra lá então*

. Quarto quadrinho
- *Sua mãe está no hospital*
- *Ok nós nos encontramos la*

Nesse trecho, além da correção da grafia da palavra "o que", acréscimo de pontuação, troca de iniciais maiúsculas por minúsculas e vice-versa, o grupo fez observações importantes em relação à quebra da unidade de sentido nos quadrinhos, por isso eliminou alguns balões, mudou a ordem de outros e acrescentou informações a fim de estabelecer a coerência do texto. Dessa forma, conseguiu ampliar a possibilidade de compreensão da cena, inclusive, apresentando as personagens participantes dos diálogos. Então, após a correção, o texto ficou assim:

- Trecho 3 – depois da correção:

. Primeiro quadrinho
- *Alô.*
- *Oi, Bia. É a Luzia*

. Segundo quadrinho
- *Oi, Luzia. Tudo bom?*
- *Nem tudo!*

. Terceiro quadrinho
- *O que aconteceu?*
- *Sua mãe está no hospital.*

. Quarto quadrinho

- To indo pra lá, então.
- Ok, nós nos encontramos lá!

Finalizamos a etapa com os grupos reescrevendo os textos, de acordo com as orientações feitas pelos colegas, agora no papel A3, onde teriam melhor visão de como ficariam as suas histórias antes de reproduzi-las no programa de edição on-line de HQs, *Toondoo*. Seguem abaixo os três trechos mostrados anteriormente, agora reescritos:

Figura 24: Trecho 1 reescrito.

Fonte: Arquivo pessoal.

A figura 24 mostra o trecho 1 reescrito após as intervenções dos colegas. Esse grupo, assim como todos os outros, foi orientado, por nós, a utilizar nessa reescrita a letra bastão, característica do gênero HQ. Sendo assim, não é possível notar diferenças em relação à utilização de letra maiúscula e minúscula. No entanto, em nossas observações, percebemos que o grupo compreendeu bem como se efetiva essa aplicação. Em relação aos outros aspectos, como pontuação, o grupo atendeu às orientações sugeridas.

Figura 25: Trecho 2 reescrito.

Fonte: Arquivo pessoal.

A reescrita do trecho 2, na figura 25, atendeu a todas as orientações referentes à pontuação, acentuação, grafia e troca de posição do balão. Por outro lado, encontramos uma ocorrência de duplicação inadequada de letras, na palavra "naõo" (primeiro quadrinho, segundo balão), também a escrita espelhada da letra z, em "vez" (primeiro quadrinho, primeiro balão). Em relação à primeira ocorrência, acreditamos ter sido falta de atenção na hora de escrever a palavra e de revisão textual. Já na segunda, analisamos todo o seu texto e encontramos mais quatro ocorrências da mesma natureza nas seguintes palavras: "faz" (duas vezes), "fazia" e "amizades". Ainda há a palavra "luz" em que não houve o espelhamento da letra z. Notamos que ela foi escrita e apagada, indicando que houve alguma correção na letra, contudo não temos condições de afirmar de qual tipo. De posse desses dados, solicitamos à coordenação da escola o encaminhamento dos alunos do grupo para a pedagoga responsável pelas aulas de articulação, a fim de que ela investigasse o caso, mas até o fechamento da escrita dessa etapa não obtivemos retorno, pois ela ainda continua o trabalho com os alunos.

Figura 26: Trecho 3 reescrito.

Fonte: Arquivo pessoal.

Neste último trecho, o ponto forte da observação dos alunos foi em relação à coerência do texto. Ao lermos esta versão reescrita, conseguimos depreender melhor o sentido pretendido nos diálogos. No entanto, os alunos não seguiram todas as orientações feitas pelo grupo que realizou a correção. Por exemplo, as quatro primeiras falas que, para o grupo, deveriam estar em dois quadrinhos, os alunos, ao procederem à reescrita, optaram por fundi-las em apenas um. Outro ponto na reescrita foi a falta de atenção a dois aspectos apontados pelos colegas: pontuação e acentuação. Como eles ainda iriam produzir mais uma versão do texto, optamos por não interferirmos mais nessa etapa. Deixamos, portanto, para tecer algumas considerações quando da produção no computador, pois sabíamos que eles, até lá, poderiam, ainda, promover algumas mudanças no texto, tanto na sua forma, quanto em seu conteúdo.

3.1.5.4 Alguns percalços antes da produção final

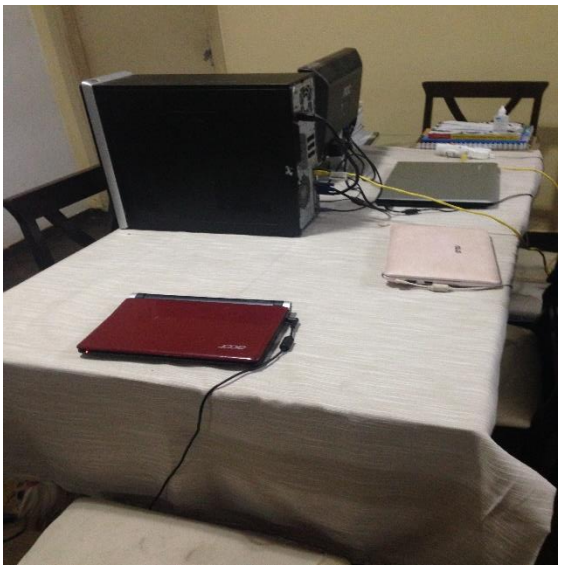
Convém ressaltar que a escolha pela produção das HQs em um programa de edição on-line nos causou alguns contratempos devido a problemas com a conexão da internet. Por ocasião do projeto, havíamos planejado quatro horas-aula para essa parte do trabalho, porém tivemos que dispor de muito mais tempo do que o esperado. No primeiro dia, a internet funcionou perfeitamente. No segundo e terceiro, já não funcionou mais. No quarto dia, funcionou, mas estava lenta, as páginas não finalizavam de carregar. Decidimos, no quinto dia, trabalhar apenas com dois grupos, ligando dois computadores por vez, pois achávamos que com poucas máquinas conectadas à rede, o processo seria mais rápido, o que não ocorreu. Ficamos duas horas tentando e pouco produzimos. Repensamos, mais uma vez, essa questão e resolvemos levar, mediante autorização dos pais, alguns alunos a uma *Lan House*, indicada por um dos alunos e descrita como próxima da escola. Foi o que fizemos, separamos quatro grupos e solicitamos que cada um deles escolhesse um representante para ir conosco de carro até lá. Fomos, então, no horário combinado, para a *Lan House* e lá, com internet rápida, pudemos trabalhar melhor.

No outro dia, conseguimos trabalhar apenas com dois grupos no laboratório de informática, mesmo com a internet um pouco lenta. Então, acreditamos que este problema estaria resolvido e conseguiríamos continuar as produções na própria escola. Ledo engano. Nos outros três dias de aula, a internet voltou a dar problemas e não funcionou de forma alguma. Diante disso, teríamos que tomar uma decisão urgente sobre a continuação do trabalho e tínhamos três opções. Uma delas, e a menos viável, seria esperarmos que o problema com a internet na escola fosse resolvido e irmos trabalhando conforme desse. A segunda era iniciarmos a produção da versão final utilizando os computadores, porém sem a necessidade de internet, no outro programa de edição de história em quadrinhos, *HagáQuê*, mesmo com menos recursos. E a outra seria produzirmos as histórias manualmente, inclusive as imagens, que poderiam ser recortadas de revistas e coladas no papel.

Sendo assim, acreditamos que a terceira opção seria a mais viável. Desse modo, levamos a proposta para os alunos que, por sua vez, não gostaram de ter que recomeçar todo o trabalho e "perder" o que já haviam feito. Sensibilizados com seus apelos, decidimos esperar mais um dia para tentarmos encontrar uma saída que agradasse a todos. Então, tivemos a seguinte ideia: para não perdermos o que os alunos já haviam produzido no *Toondoo*, tínhamos que encontrar uma forma de trabalharmos com ele. Irmos a *Lan Houses* era inviável, desconfortável, perigoso e complicado para os orientarmos, pois o ambiente era barulhento e movimentado. Além disso,

corríamos o risco de as máquinas estarem ocupadas por outras pessoas. Diante disso, montamos na sala de casa os quatro computadores que dispusemos, conectamos todos à internet e comunicamos aos alunos que havíamos planejado levá-los para casa em grupos de quatro pessoas, uma de cada grupo, que iam se revezando, a fim de terminarmos o trabalho. Todos concordaram, aprovaram a ideia, foram autorizados por seus responsáveis e assim, em poucos dias, conseguimos concluir o trabalho.

Figura 27: Trabalho em casa1.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 28: Trabalho em casa2.

Fonte: Arquivo pessoal.

3.1.5.5 A produção final das histórias em quadrinhos

O roteiro, reescrito em papel A3, mesmo sem as imagens, já nos dava uma visão ampla e organizada de como poderia ficar cada uma das histórias. A essa altura, os alunos estavam muito ansiosos para iniciarem os trabalhos no programa de edição de histórias em quadrinhos. Sendo assim, iniciamos essa etapa. Iríamos, finalmente, escolher os elementos visuais que fossem capazes de estabelecer a relação com o texto já escrito por eles. Além disso, talvez fosse necessário fazer algumas adaptações nos diálogos, em virtude das especificidades do programa. Ou seja, seria mais um momento de tomada de decisões e criteriosa revisão das produções, pois estávamos nos aproximando de sua finalização.

Conforme dito anteriormente, escolhemos um programa de edição on-line de histórias em quadrinhos para trabalharmos. A escolha por um programa justifica-se pelo fato de muitos dos nossos alunos não terem habilidades com desenho, o que poderia se tornar um entrave para

a produção das histórias. Tiramos essa conclusão logo no momento em que comentamos com eles, antes até de construirmos o projeto, sobre o trabalho que pretendíamos fazer. Eles ficaram animados com a proposta, mas não queriam desenhar, diziam que "não sabiam". Foi, então, que nos veio à cabeça a possibilidade de utilizarmos alguma ferramenta de edição. A primeira opção que tínhamos era o *HagaQuê*[19], um programa desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que conhecemos nas aulas da professora doutora Maristela Cury Sarian, mas gostaríamos de ter outras possibilidades. Então iniciamos a nossa pesquisa sobre o assunto e descobrimos mais um programa, o *Toondoo*[20]. Testamos os dois, descobrimos as suas potencialidades e, ao apresentarmos à turma, eles preferiram o segundo, pela maior quantidade de recursos oferecidos.

No site do *Toondoo* é possível criar histórias em quadrinhos, tiras e charges personalizados. O programa oferece um vasto conteúdo de personagens, cenários e objetos que podem ser adicionados às histórias. Também, conta com a possibilidade de o usuário utilizar as suas próprias imagens e armazená-las em uma galeria. Todas as imagens inseridas têm dimensões ajustáveis e algumas personagens mudam de feições e posição. Os balões são de tipos variados, assim como as páginas com os quadrinhos e o formato das letras. Além disso, ainda possui vasto número de onomatopeias, que podem ser aplicadas às histórias. Apesar de o site ser todo em inglês, os alunos não tiveram muitas dificuldades em utilizá-lo, mas os auxiliamos quando não compreendiam algum termo. As histórias criadas ficam salvas no site, acessado por meio de *login*, também podem ser compartilhadas no próprio ambiente virtual e disponibilizadas para todo o mundo.

Com muita atenção e cuidado, os grupos iniciaram o trabalho no site. Efetuaram o *login* e já tiveram que fazer a primeira escolha, o formato da primeira página com a quantidade de quadrinhos. Decidido isso, iniciaram as escolhas do cenário inicial, que poderia, de acordo com as necessidades, ser modificado a cada cena, e das personagens fixas da história. Ou seja, as escolhas, neste momento, mostrariam as interpretações feitas, por eles, das histórias que os moradores contaram. Eram as suas visões daqueles acontecimentos, como eles imaginaram que seriam os locais e como "viam" as pessoas que participaram das histórias. Apesar de terem a opção de colocarem as suas próprias imagens, muitos alunos, por possuírem pouca habilidade com o computador ou por acharem que aquelas dali lhes serviam, decidiram por utilizar apenas as disponíveis no programa. Outros, ousaram e foram em busca de imagens que se

[19] Disponível em: < http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>. Acesso em: 05 jan. 2016.
[20] Disponível em: <www.toondoo.com>. Acesso em: 20 jan. 2016.

relacionassem melhor com as suas histórias. Abaixo, segue um pequeno exemplo de como ficou o primeiro quadrinho de duas histórias, uma com a imagem disponibilizada no site e a outra com uma imagem retirada de fora dele:

Figura 29: Primeiro quadrinho – imagem disponibilizada no site.

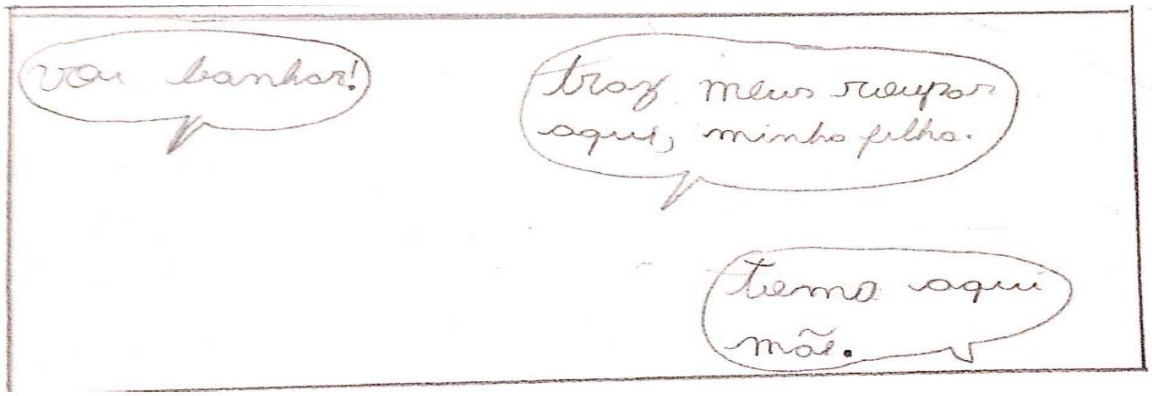
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 30: Primeiro quadrinho – imagem de rio com canoa - retirada de fora do site.

Fonte: Arquivo pessoal.

Alguns alunos, além de utilizarem outras imagens no primeiro quadrinho, também as utilizaram no decorrer da história incluindo, inclusive, objetos, segundo eles, essenciais à compreensão do texto. Percebemos, durante o desenvolvimento desta etapa, nos alunos que optaram por trabalhar apenas com as imagens disponíveis no programa, uma certa limitação, pois, às vezes, deixavam de acrescentar algum elemento visual ao texto por não o encontrar entre as opções disponíveis. Ao mesmo tempo, havia os grupos que tomavam decisões rapidamente e substituíam as imagens por outras. Abaixo, segue o exemplo de um grupo que não encontrou a imagem de *roupas*, trocou-a por *chinelos* e modificou o texto:

Figura 31: Versão do roteiro contendo a palavra *roupas*.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 32: Versão modificada por *chinelos*.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 33: Imagem dos chinelos disponível no site.

Fonte: Arquivo pessoal.

Alguns alunos, no momento em que produziam essa última versão da HQ, perceberam que as situações não estavam tão claras como pensavam. Sendo assim, pensando no leitor, que não conhecia a história original contada pelos moradores, e na necessidade de ampliar a compreensão que ele teria do texto, fizeram algumas modificações e acrescentaram mais informações sobre os acontecimentos. Abaixo, segue um desses exemplos:

Figura 34: Início do texto antes da versão final.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 35: Início do texto na versão final I.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 36: Início do texto na versão final II.

Fonte: Arquivo pessoal.

Os componentes deste grupo, ao produzirem no site da forma como planejaram, nos chamaram e disseram que estavam achando estranha e sem sentido a história como estava, pois já começava com a senhora falando que era o dia de sua morte, sem explicar porque ela sabia e toda a questão do texto girava em torno de ela acertar em suas previsões, tanto que eles deram o título da história de *Previsão indígena*. Ainda falaram que quem lesse não iria entender a história. Perguntamos como eles poderiam resolver o problema. Eles falaram que deveriam, antes da previsão, explicar a condição da senhora. Nós os ajudamos a inserirem quadrinhos antes da primeira página e eles criaram uma situação em que toda a família está conversando na beira do rio. Então um neto pergunta a ela se era verdade que ela sabia das coisas que iriam acontecer. Ela diz que sim. Só depois, introduzido por uma legenda, antes inexistente, que ela fala ao marido o seu pressentimento. Se analisarmos a versão como seria, na figura 34, e como ficou, após a contextualização feita pelos alunos (figuras 35 e 36), percebemos que realmente

aconteceu a ampliação do sentido do texto, pois nos é passada uma informação nova que não tínhamos antes.

Por meio da atividade, os alunos demonstraram que, ao escreverem, estavam levando em consideração o fato de o texto ser lido por outras pessoas que não conheciam a situação comunicativa em que aconteceram os fatos que, para eles, estavam claros. Então, eles, enquanto produtores de texto e responsáveis por transmitirem a história contada por outra pessoa, estavam encarregados de fornecerem todas as informações necessárias à compreensão daquele texto de modo a não permitir que a sua inteligibilidade fosse comprometida. Ao pensarem assim, estavam preocupados com a coerência do texto, utilizando, para o seu estabelecimento, o que Koch e Travaglia (2015, p. 82) denominaram de contextualizadores perspectivos ou perspectivos que "são aqueles que avançam expectativas sobre o conteúdo – e também a forma – do texto: título, autor, início do texto".

Durante as produções on-line, acompanhávamos os grupos e fazíamos algumas observações sobre as questões linguísticas que encontrávamos nos textos. Muitos deles, como visto anteriormente, ao reescreverem para o papel A3 o texto corrigido pelos colegas, não se atentaram a alguns pontos como pontuação, acentuação e ortografia. Embora ainda existissem poucas ocorrências, nós não podíamos nos isentar da responsabilidade de conversar sobre esses aspectos. Para tanto, fazíamos a comparação das três últimas versões – a corrigida pelos colegas, a reescrita em papel A3, após a correção dos colegas, e a versão atual, no computador. Tentávamos mostrar, por meio dessa estratégia, quais pontos passaram despercebidos por eles, pois eram apenas problemas de falta de atenção.

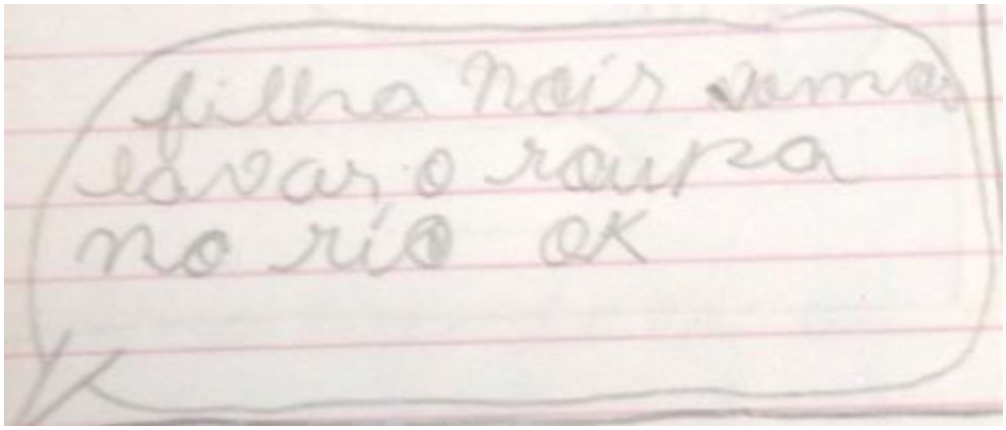
No entanto, algumas outras questões tiveram que ter tratamento diferenciado. Um exemplo interessante em um dos grupos foi a variação na escrita da palavra *está*, ora com acento, ora sem acento, embora, no texto, necessitasse ser acentuada em todas as vezes. Fizemos o levantamento, retirando os enunciados em que isso ocorria e, por meio da leitura atenta e repetida, eles perceberam que o som da palavra não era o mesmo com e sem acento, então voltaram ao texto e acentuaram todas as ocorrências. Explicamos, ainda, as diferenças de sentido entre as duas palavras *esta* (pronome) e está (verbo). Eis os enunciados presentes no texto do grupo em questão: "Sua mãe esta no hospital"; "Onde ela está, Luzia?", "Ela esta bem agora. Só precisa ficar em repouso". Quando o grupo finalizou toda a reescrita do texto, nos chamou para revisarmos, notamos que onde havia a palavra "está", agora estava grafado como "tá" e perguntamos-lhes a razão da mudança. Um dos alunos respondeu que quase ninguém falava *está*, por isso, eles decidiram trocar. Primeiro, explicamos que não há como quantificar o número de pessoas que a utilizam, mas que eles deveriam compreender que a escolha por uma

ou outra forma está relacionada ao contexto em situações formais e informais. Depois, perguntamos se eles achavam que aquela forma de falar estava adequada às pessoas e à situação por eles descrita. Os alunos disseram que sim. Então, não os questionamos mais, pois eles haviam compreendido como funcionava a utilização do registro.

Outra questão por nós destacada e que passou despercebida pelo grupo que escreveu e pelo que corrigiu, foi em relação à concordância. Um grupo escreveu "vou me deita aqui no rede que falta pouco minutos", o outro corrigiu o texto para "Vou me deitchá aqui no rede que falta poucos minutos", atentando-se para a transcrição grafemática da palavra *deitar*, de acordo com o falar cuiabano e para a concordância de "poucos", porém esqueceu-se a de "falta". Fizemos com que os alunos percebessem a questão, mostrando-lhes outras situações em que a mesma palavra poderia ser usada no singular ou no plural dependendo da resposta dada à pergunta "o que falta?". Encontramos, também, mais algumas ocorrências relacionadas à falta de concordância, mas, de uma forma geral, o número foi muito reduzido, porque as correções feitas pelos colegas já deram conta de vários aspectos.

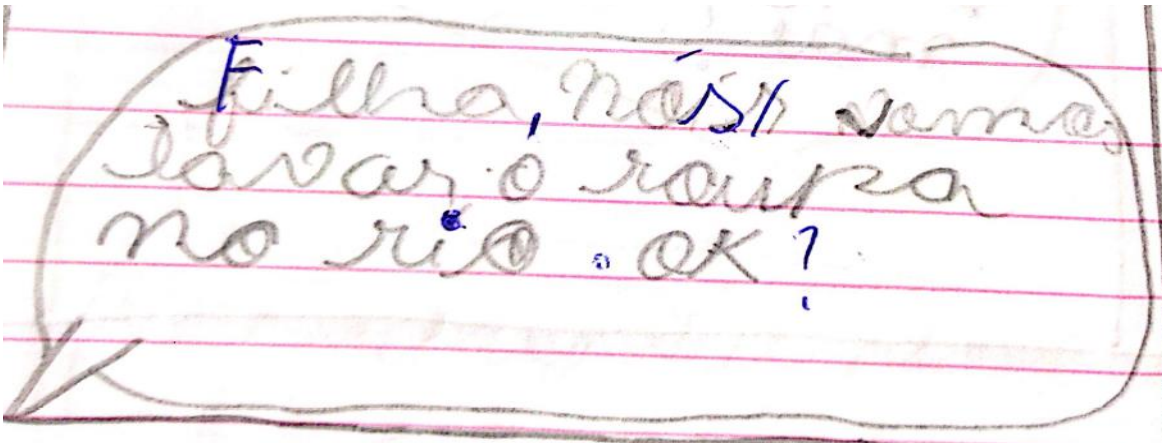
Durante as correções feitas pelos colegas, conversamos muito com os grupos sobre a importância da pontuação para o estabelecimento do sentido do texto e um aspecto muito discutido foi o vocativo. Então, os grupos, a todo momento, estavam perguntando e pensando se caberia ou não uma vírgula em determinado lugar e se era um vocativo, ou seja, um termo pelo qual se interpela ou chama o interlocutor. Sendo assim, a maioria das correções trouxe orientações adequadas sobre a sua utilização, conforme demonstramos nas duas figuras abaixo:

Figura 37: Vocativo – trecho antes da correção.



Fonte: Arquivo pessoal.

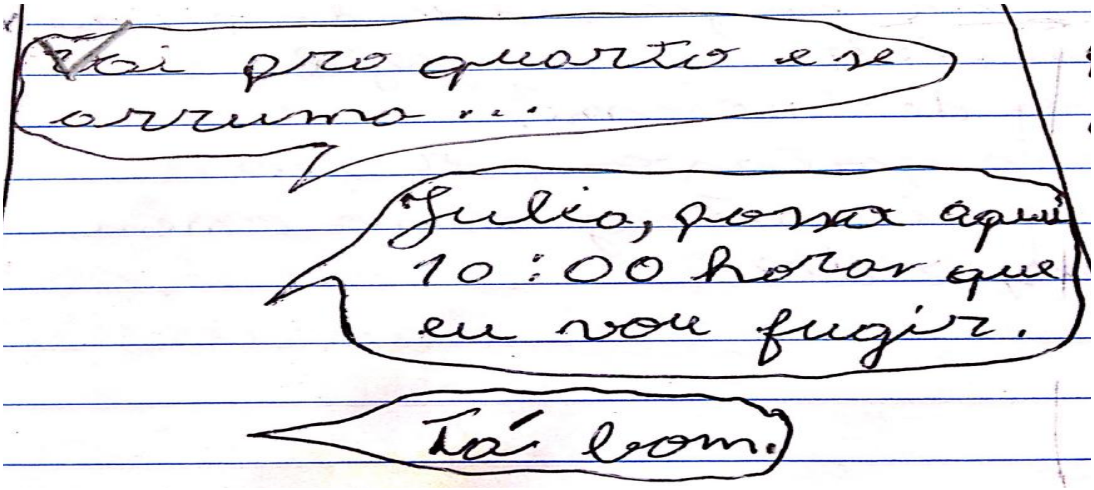
Figura 38: Vocativo – trecho corrigido.



Fonte: Arquivo pessoal.

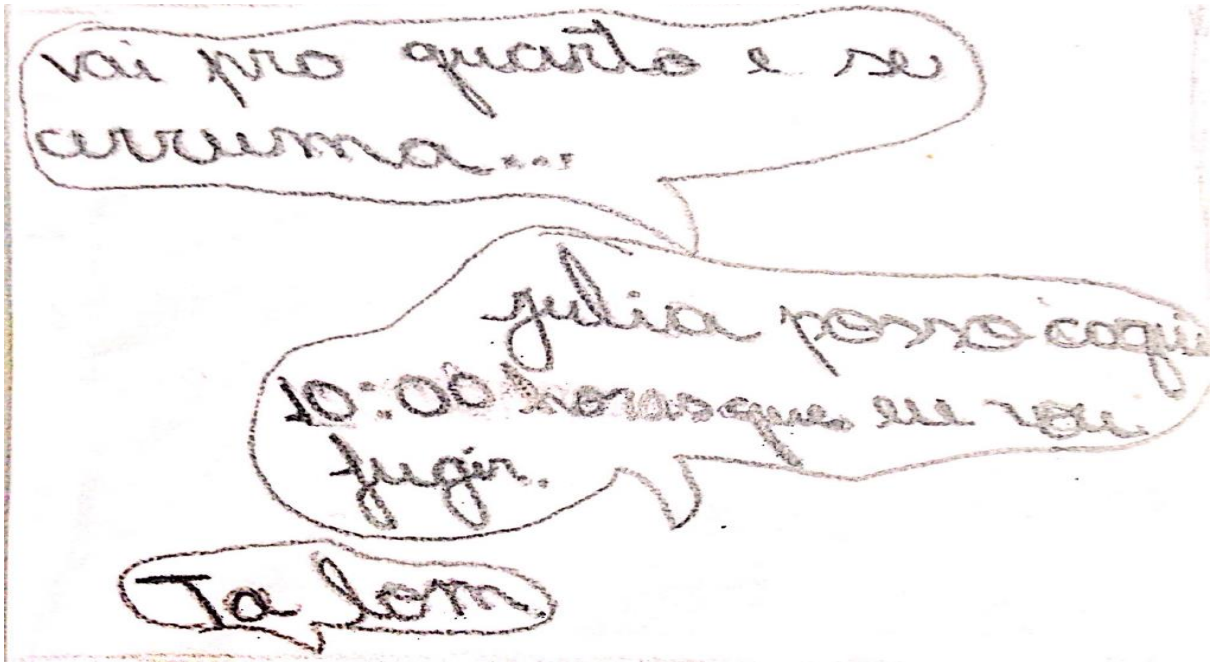
Mesmo assim, ainda houve alunos que, apesar de terem sido orientados a utilizarem a vírgula para marcarem o vocativo, ao reescreverem o texto em papel A3, não a utilizaram e procederam dessa mesma forma ao reescrevê-lo no site. Ao constatarmos esses casos, conversamos novamente sobre o assunto e os alunos arrumaram os diálogos. Segue abaixo um exemplo disso:

Figura 39: Vocativo2 – trecho corrigido.



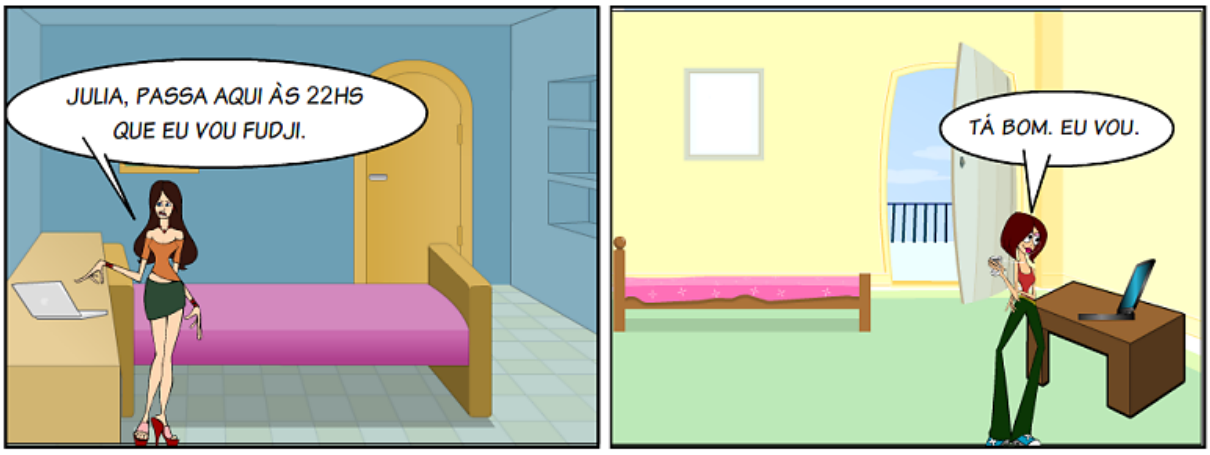
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 40: Vocativo2 – trecho reescrito (depois da correção).



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 41: Vocativo2 – versão final.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas três figuras acima, só houve correção, de fato, na última versão. Os alunos, ao procederem à reescrita do texto, após as observações dos colegas, pouco mudaram. Acreditamos que isso se deva ao fato de ter havido muitas faltas no grupo. Poucos foram os encontros em que conseguimos reunir todos os componentes. Ainda teve um que viajou por dez dias durante o período de aula. Então, eles tiveram pouco tempo para processarem juntos todas as informações fornecidas durante as aulas, também, pouco tempo para procederem à reescrita

após a correção. Sendo assim, parte da correção, esquecida durante a reescrita, foi intermediada por nós e aconteceu durante a produção da última versão, já no programa on-line.

Em relação ao gênero, os alunos compreenderam as suas especificidades. Construíram páginas que formavam blocos narrativos sequenciais coesos, sem ocorrer a quebra do raciocínio. Quanto aos balões, alguns variaram as suas formas, mas, apesar de tê-los mostrado diversos formatos e o significado de cada um, nós os deixamos livres para, também, utilizarem um único tipo, se assim o desejassem. Adotamos essa postura porque não queríamos "engessar" a produção dos nossos alunos a modelos pré-estabelecidos que deveriam ser seguidos à risca. Gostaríamos que eles se sentissem livres para produzir sentidos em seus próprios balões. Até porque, basta um pequeno passeio por sites de HQ na internet para constatarmos a liberdade nas produções sem interferir no significado da mensagem. Para demonstrar, a história em quadrinhos abaixo, retirada da internet, não possui, sequer, balões:

Figura 42: HQ sem balões.

Fonte: <http://risos-melhor-remedio.webnode.com.br/album/tirinhas/historias-em-quadrinhos-engracadas-2-jpg>. Acesso em 20 out. 2016.

A legenda, embora não faça parte apenas do universo quadrinístico, é encontrada em muitos exemplares do gênero. Segundo Vergueiro (2014, p. 62),

> representa a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens.

Sendo assim, pensando na posterior circulação do texto, portanto, atentos ao leitor e ao que não podia ser depreendido por meio do contexto e, para esclarecer alguns pontos relevantes da história, os alunos valeram-se das legendas de maneira proficiente e obtiveram bons resultados. Abaixo, seguem alguns exemplos:

Figura 43: Legenda 1.

Fonte: Arquivo pessoal.

Na figura acima, a legenda, utilizada no último quadrinho, explica que não houve mais festa junina por conta das brigas que ocorriam entre os moradores que viviam nas chamadas "parte de cima" e "parte de baixo" do bairro, pois, para os alunos, o fato não ficou tão claro nos diálogos.

Figura 44: Legenda 2.

Fonte: Arquivo pessoal.

Neste outro caso, a legenda foi inserida no início do texto, logo no primeiro quadrinho, ou seja, os alunos tiveram como objetivo situar o leitor na atmosfera da história, explicando o porquê de alguns amigos irem visitar a amiga em sua casa.

Figura 45: Legenda 3.

Fonte: Arquivo pessoal.

Já nesta última figura, a legenda foi utilizada para informar o leitor sobre o lugar onde estava acontecendo a ação inicial da história. O dado foi considerado importante para os alunos porque no decorrer da história acontece uma mudança para outro ambiente, a cidade de Várzea Grande.

O registro de linguagem escolhido por todos os grupos foi o informal e as especificidades sobre o linguajar da Baixada Cuiabana, estudado por nós, foram utilizadas nas histórias. Eles compreenderam o funcionamento da variação na concordância de gênero e a aplicaram em algumas oportunidades que julgaram convenientes. Também, procederam em algumas palavras, cujo som permitia à transcrição grafemática para demonstrar a variação entre fricativas e africadas. Além disso, incluíram, livremente, outras expressões típicas do falar cuiabano que, mesmo não tendo aparecido nas gravações, eles conheciam e gostariam de registrar. As escolhas por como e onde incluiriam o registro regional foram feitas por eles, diga-se de passagem, de forma acertada e não receberam qualquer tipo de interferência da nossa parte. Para uma melhor demonstração do que estamos falando, retiramos alguns trechos em que ocorrem estes registros:

Figura 46: Registro I – variação na concordância de gênero.

Fonte: Arquivo pessoal.

No diálogo acima, a variação na concordância de gênero do falar cuiabano aparece em dois momentos. No primeiro quadrinho, foi utilizado um determinante masculino "um" para uma palavra feminina "festa". O mesmo ocorre no segundo quadrinho, determinante masculino "os", acompanhando a palavra feminina "crianças".

Figura 47: Registro II – transcrição grafemática.

Fonte: Arquivo pessoal.

Neste outro exemplo, os alunos optaram por registrar a variação fonética entre as consoantes fricativas e africadas, transcrevendo grafematicamente a palavra "deixa", como "detcha", marcando, assim, uma ocorrência típica do linguajar cuiabano.

Figura 48: Registro III – expressão regional.

Fonte: Arquivo pessoal.

Nesta última imagem, foi utilizada a expressão "Xá por Deus!" que, segundo Lima (2007, p. 49) constitui um exemplo de conservação "de um português do século XVI e XVII" e representa expressão de "admiração, espanto, dúvida".

3.1.6 O produto final – histórias em quadrinhos

Todo o planejamento do projeto tinha por objetivo principal trabalhar a produção escrita de um determinado grupo de alunos que, segundo nosso diagnóstico, vivenciava poucas situações de escrita em sala de aula, sendo-lhe negado, portanto, o desenvolvimento de sua capacidade de produção textual. Desse modo, por meio de estratégias que priorizam o uso efetivo da língua, embasadas por duas teorias linguísticas, a Linguística Textual e a Sociolinguística, trabalhamos com eles duas questões básicas para o que pretendíamos. Uma era a visão de língua, concebida em seu caráter heterogêneo, variável e histórico e a outra era a concepção de texto, entendido enquanto elemento de interação e de construção interacional de sentidos.

Acreditamos ter alcançado os objetivos propostos ao longo do projeto. Sabemos, porém, que já tratamos, de forma diluída neste capítulo, de vários aspectos linguísticos e textuais apresentados durante as etapas de leitura, análise e escrita. Contudo, gostaríamos de mostrar alguns textos completos e tecer comentários sobre o processo de compreensão dos conhecimentos apreendidos durante a aplicação do projeto.

3.1.6.1 HQ *Aquele dia!*

O grupo que compôs a história em quadrinhos intitulada *Este dia!*, era composto por três alunos, todos do sexo masculino. Um deles, embora tenha sido um aluno bastante comprometido nos anos anteriores à aplicação do projeto, não se mostrou muito interessado em participar das nossas atividades. Não ia aos encontros no contraturno e também não ficava para a quinta aula, às quintas-feiras. Outro componente entrou na escola logo após o período de greve, não acompanhou as primeiras aulas e, embora não tivesse bom comportamento em todos os momentos, era participativo e quando pegava algo para fazer, finalizava e fazia com esmero. O terceiro componente do grupo era conhecido de todos os professores por seu mau comportamento e falta de participação e interesse em sala de aula. No entanto, conosco, foi exatamente o contrário do que diziam. Era líder do grupo, participou ativamente de todas as atividades e tornou-se, até, uma espécie de assistente para nós. Acompanhava-nos em todas as audições, sugeria e visitava as pessoas que poderiam contar suas histórias, ajudava os alunos que apresentavam dificuldades, enfim, ele se destacava diante dos outros colegas. Em conversa com alguns professores e a coordenação sobre o seu comportamento, eles não acreditaram que ele produzia tanto nas nossas aulas e nas outras não produzia, praticamente, nada. Em algumas oportunidades, aproveitamos a nossa aproximação para dar-lhe conselhos sobre o seu comportamento e produção nas outras aulas e repetíamos sempre que ouvíamos alguém reclamar dele.

Ele nos acompanhou na visita à moradora escolhida pelo grupo para contar-lhes as suas histórias. A nossa conversa com ela rendeu um total de 42 min 05 s e muitas histórias contadas, pois ela, diferente de muitos dos entrevistados, não se limitou a apenas contar sobre as mudanças ocorridas no bairro, mas contou-nos casos, ditos verídicos, que aconteceram com a sua família. Conforme ela ia contando, o aluno a questionava, mostrava-se curioso e interessado naquelas histórias. Passamos momentos muito agradáveis junto àquela pessoa que nos recebeu extremamente bem e nos acomodou em confortáveis cadeiras de fio, cuidadosamente colocadas embaixo da sombra de uma frondosa árvore em um quintal tipicamente cuiabano. Nem a presença do gravador, discretamente posicionado em nosso colo, inibiu a entrevistada de contar diversas histórias que aconteceram com ela e com seus parentes moradores daquele bairro. Ao final, tínhamos um vasto e riquíssimo produto auditivo que poderia nos render, além de importante material linguístico da Baixada Cuiabana, histórias interessantes.

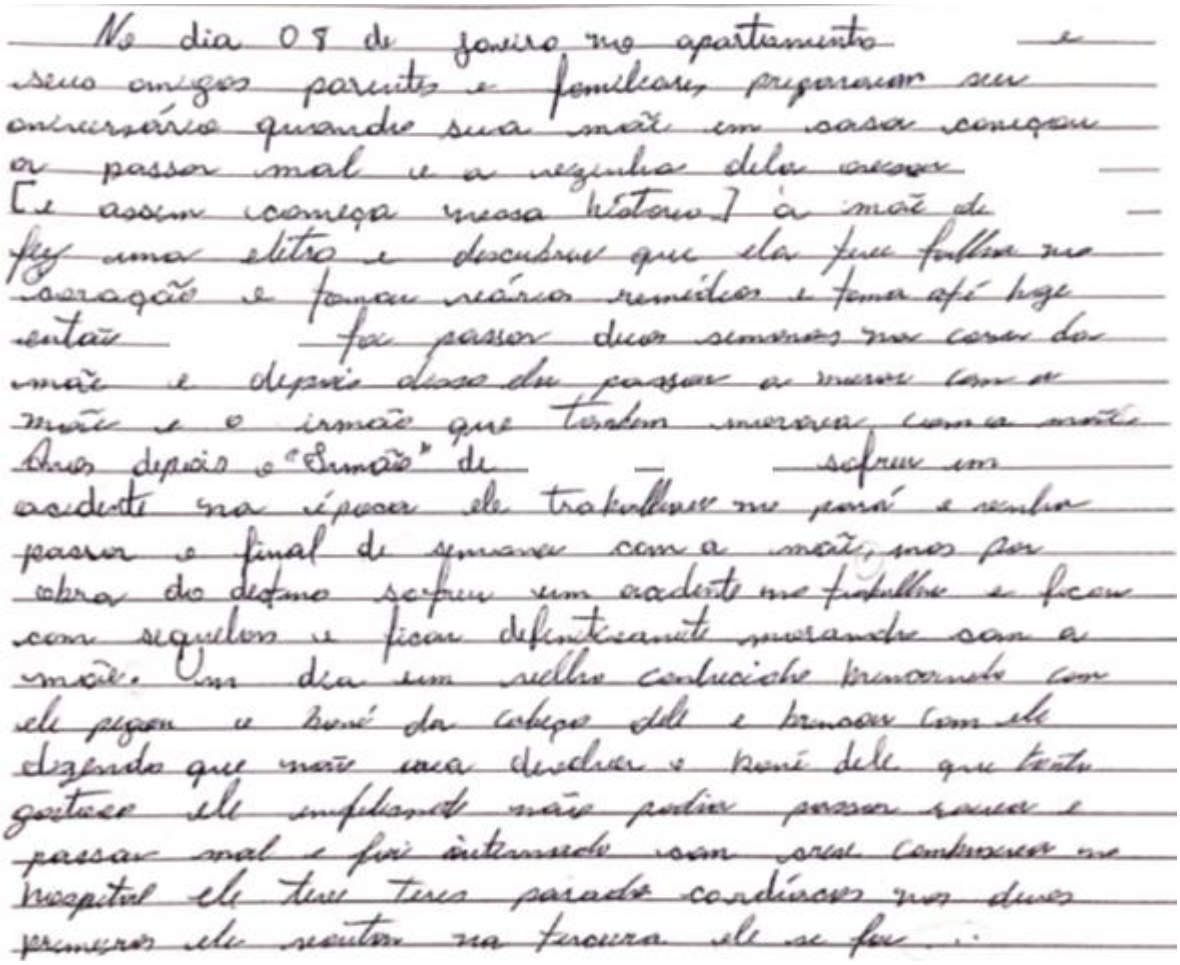
Durante as audições das histórias, o grupo teve muita dificuldade para escolher apenas uma para ser contada na revista de HQ, devido ao grande número de acontecimentos contados

pela moradora. Mas, conseguiram entrar em um acordo e, devido à grande ligação que ela demonstrou ter com a mãe, optaram por contar uma história que a envolvesse.

Escolhido o fato que contariam em forma de história em quadrinhos, os alunos decidiram os nomes das personagens principais: mãe, filha e amiga (vizinha). Depois, iniciaram a produção dos diálogos e já acrescentaram algumas rubricas, que seriam posteriormente transformadas em legendas. As cenas, nessa primeira versão do texto, já ficaram bem desenhadas, coesas e coerentes. Depois, os alunos produziram o mesmo roteiro nos quadrinhos, utilizando balões para os diálogos. O interessante é que toda a clareza demonstrada na versão anterior, perdeu-se nessa. As falas não estavam em ordem, muito menos coesas e coerentes nos quadrinhos. Durante a correção dos colegas, eles tiveram que recorrer à versão anterior para conseguirem compreender o sentido do texto. Só dessa forma puderam orientar o grupo na colocação dos balões nos quadrinhos.

Outra questão importante observada no texto dos alunos, foi a falta de pontuação. Na primeira versão, quando ouviram a gravação e escreveram o que julgavam ser mais importante, das vinte e duas linhas escritas, encontramos apenas dois pontos finais, uma vírgula e reticências marcando o final da história. O texto ficou confuso e, ao questionarmos os integrantes do grupo sobre o fato, eles disseram que aquilo era apenas um rascunho para saberem o que deveriam escrever posteriormente e que ninguém iria ler, apenas eles, por isso não se preocuparam em escrever "certinho". Também disseram que entendiam o que estava escrito. Ou seja, eles acham que devem se preocupar com as convenções da escrita somente quando há um destinatário real para os seus textos, o que pode incluir o professor, já que, ao aplicarmos a atividade, não esclarecemos, em nenhum momento, que leríamos ou recolheríamos as produções. Na verdade, não era nossa intenção, neste momento, corrigir questões linguísticas dos alunos. Queríamos apenas que eles iniciassem o processo de escrita e fossem capazes de sintetizar e hierarquizar as informações que ouviam. Para uma melhor compreensão do que tratamos aqui, segue abaixo a primeira versão do grupo:

Figura 49: Primeira versão – Aquele dia![21]



No dia 08 de janeiro no apartamento e seus amigos parentes e familiares, preparavam seu aniversário quando sua mãe em casa começou a passar mal e a vizinha dela escreveu [e assim começa nossa história] à mãe de fez uma ligação e falou várias remédios e toma até hoje então foi passar duas semanas na casa da mãe e depois disso ele passou a morar com a mãe e o irmão que também moravam com a mãe Anos depois o "Irmão" de sofreu um acidente na época ele trabalhava no pará e então passou o final de semana com a mãe, mas por obra do destino sofreu um acidente no trabalho e ficou com sequelas e ficou definitivamente morando com a mãe. Um dia um velho conhecido brincando com ele pegou e bateu da cabeça dele e brincou com ele dizendo que mãe vaca deu dor e bateu dele que teria gostado ele suspeitando não podia passar nada e passar mal e foi internado com dois centímetros no hospital ele teve três paradas cardíacas nos dois primeiros ele resistiu na terceira ele se foi.

Fonte: Arquivo pessoal.

Já na segunda versão, ao transformarem a história em diálogos, os alunos acrescentaram um número bastante significativo de pontuação, bem diferente da versão anterior. Não os questionamos sobre as razões, mas temos duas hipóteses possíveis: primeira, pode ser devido à nossa observação sobre a última produção; segunda, os alunos quiseram imprimir ao texto dialogado maior dinamicidade e clareza por meio dos sinais de pontuação. Ou seja, confirmamos a justificativa dada por eles em relação à falta de pontuação na versão anterior que em nada dizia respeito ao fato de eles saberem ou não a utilizar. Porém, assim como na primeira versão, não havia destinatário claro, pois nos comandos da atividade, não lhes dissemos que recolheríamos ou leríamos os seus textos.

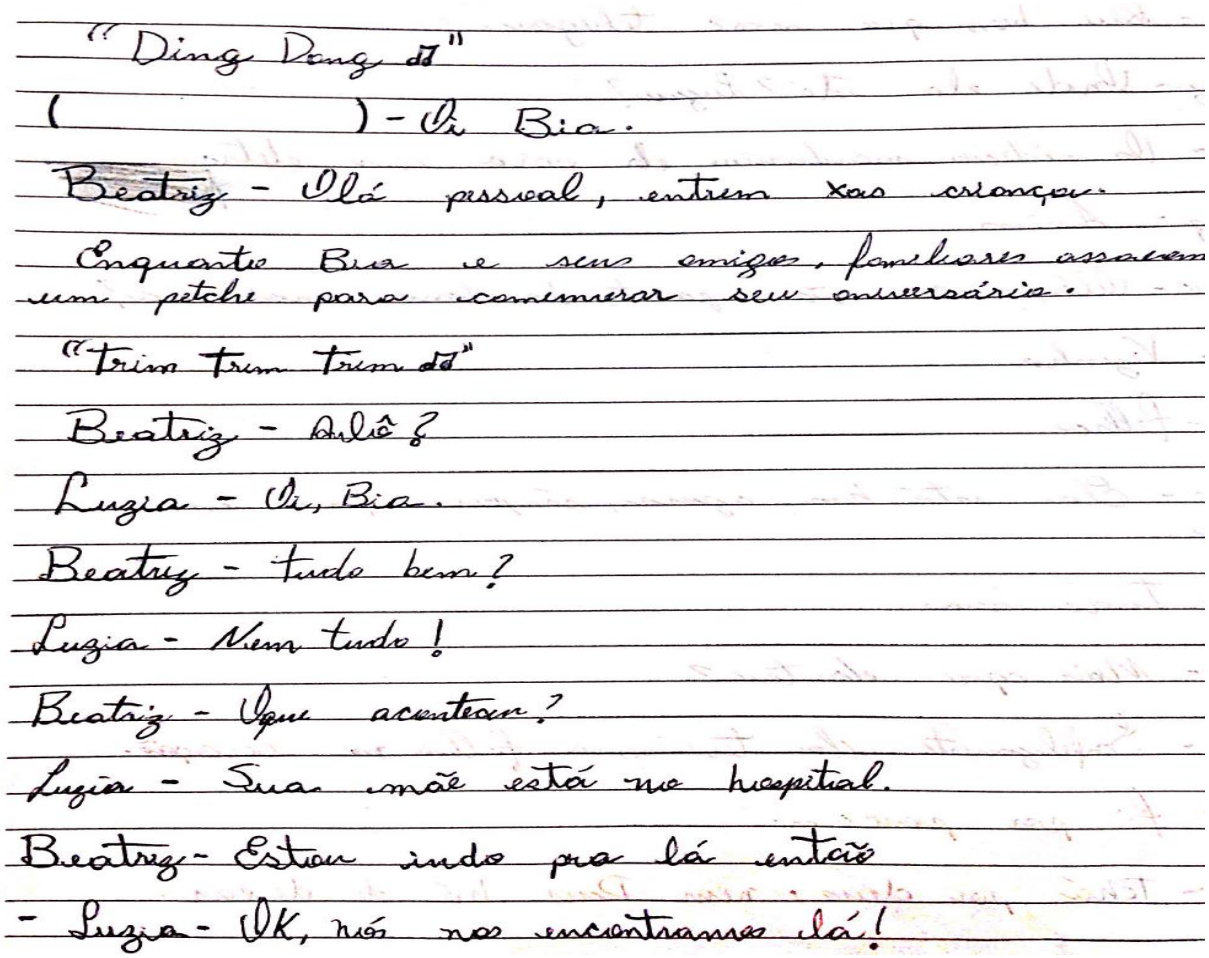
O fato é que a segunda versão do texto já trazia clareza e organização das ideias. Os alunos, além de acrescentarem a pontuação, incluíram rubricas e onomatopeias, que nos davam

[21] A fim de preservarmos a identidade das pessoas citadas na história, suprimimos seus nomes.

indicações sobre os acontecimentos das cenas. Além disso, os acontecimentos sucediam-se de forma coesa e coerente, não havia quebra de raciocínio ou do fluxo da leitura.

Para se ter ideia do que tratamos aqui, mostraremos abaixo uma página dessa segunda versão:

Figura 50: Segunda versão - *Aquele dia*!


"Ding Dong dd"

( ) - Oi Bia.

Beatriz - Olá pessoal, entrem nas crianças.

Enquanto Bia e seus amigos, familiares assistem um petche para comemorar seu anniversário.

"Trim trim trim dd"

Beatriz - Alô?

Luzia - Oi, Bia.

Beatriz - Tudo bem?

Luzia - Nem tudo!

Beatriz - O que aconteceu?

Luzia - Sua mãe está no hospital.

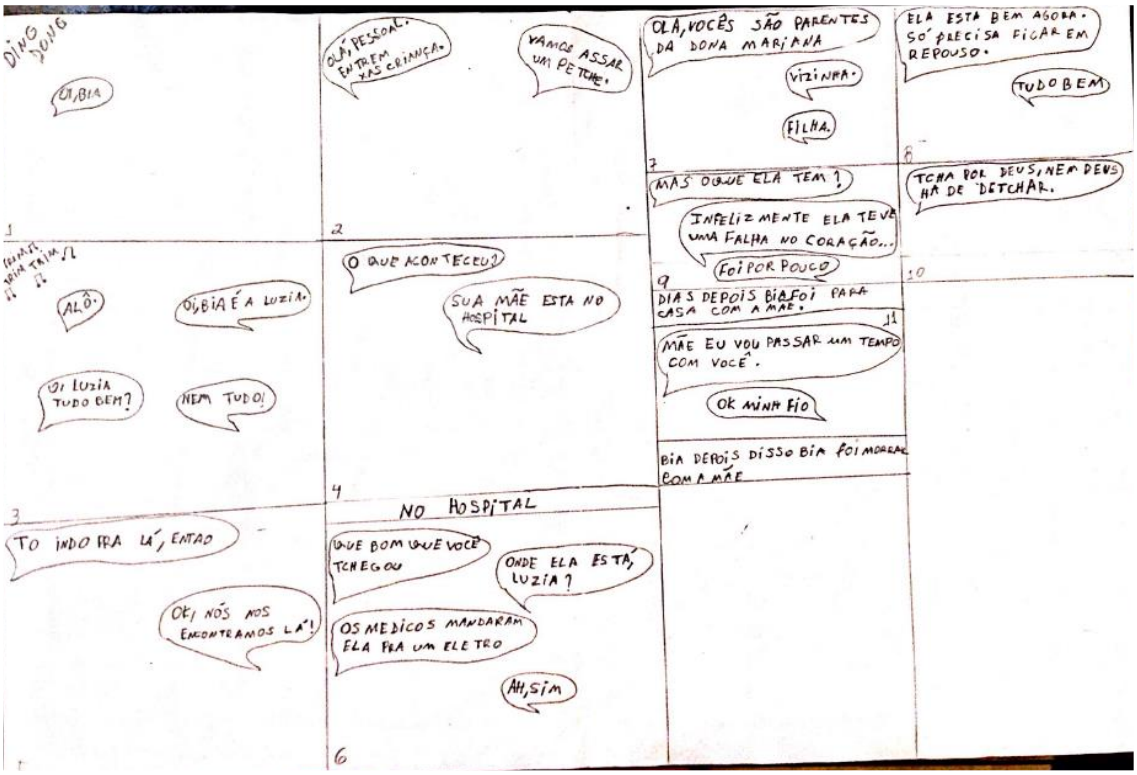
Beatriz - Estou indo pra lá então

- Luzia - OK, nós nos encontramos lá!

Fonte: Arquivo pessoal.

No item 3.1.5.3 já procedemos à análise de alguns pontos importantes da produção do grupo, referentes à terceira versão e à versão corrigida pelos colegas. Sendo assim, não os reproduziremos mais uma vez aqui, tampouco repetiremos a sua análise. Mostraremos, então, após a correção, como ficou a versão reescrita em papel A3, ainda antes da versão final do texto no programa de computador. Abaixo, segue a versão digitalizada:

Figura 51: Versão corrigida, reescrita em papel A3 - *Aquele dia!*



Fonte: Arquivo pessoal.

Observamos que alguns pontos referentes à pontuação e à acentuação ainda escaparam aos olhares do grupo, no entanto, esta versão ficou muito mais clara do que a anterior, antes da correção. Alguns aspectos que, por acaso, ainda persistissem, trataríamos na próxima versão. A essa altura, os alunos já se sentiam mais à vontade para reescreverem os textos e o faziam com muita rapidez, pois queriam chegar logo à etapa final. Acreditamos que essa pressa tenha prejudicado o trabalho, pois eles esqueciam-se de revisar o que faziam, mesmo sendo lembrados a todo instante.

Após todas as idas e vindas, escritas e reescritas, chegou, enfim, o momento que o grupo tanto esperava: produzir a versão final do texto no programa de edição on-line. Como já estava quase tudo pronto no roteiro, os alunos não tiveram muita dificuldade. Além disso, eles já conheciam bem o programa. O grupo estava trabalhando com apenas dois componentes, pois um deles não participava das atividades. Eles trabalharam sozinhos, praticamente não nos pediram ajuda para manusearem o programa, mostraram-se bem independentes. Em nosso segundo dia de produção on-line, eles afirmaram terem finalizado toda a história. Então, fomos ver como estava e fizemos alguns apontamentos sobre o texto.

Um dos primeiros pontos que destacamos dizia respeito à forma como a história começava, sem nenhum esclarecimento do motivo que levou as pessoas à casa de Bia. Ao falarmos isso, um dos componentes achou que uma legenda explicativa resolveria o problema. Eles pensaram nela e a colocaram logo no primeiro quadrinho, antes de qualquer fala. Outro ponto, foi que quando a vizinha liga para ela e enquanto as duas conversam ao telefone, não havia ninguém na cena. Foi então que os lembramos de que eles estavam comemorando um aniversário. As pessoas chegaram à casa da anfitriã, onde elas estavam, o que faziam, como as pessoas se comportam em uma festa? Após os questionamentos, eles incluíram as pessoas nas cenas, conversando e rindo perto de Bia. Porém, quando Luzia diz que "nem tudo" está bem, no outro quadrinho, Bia já aparece em outro ambiente, sozinha. É como se ela tivesse ido para um ambiente mais tranquilo, calmo e silencioso para ouvir as notícias da amiga, que pareciam ser desagradáveis.

Sobre a pontuação e a acentuação, adotamos a mesma estratégia para todos os grupos. Solicitamos que conferissem a versão corrigida pelos colegas e acrescentassem o que faltava. Lembramos-lhes sobre a necessidade de finalizar todas as falas com algum ponto, também de utilizar a vírgula quando se tratava de vocativo, assunto tão comentado por nós durante as aulas. O grupo, apesar de não ter incluído a variação da concordância de gênero, utilizou algumas expressões do linguajar cuiabano, como "xas criança" e "tchá por Deus". Também, por meio da transcrição grafemática, representaram alguns sons cuiabanos em "petche", "tchegou" e "detchar".

Um detalhe que diz respeito à continuidade da história e que, mesmo após tantas revisões e leituras, passou despercebido por nós e pelo grupo, pode ser visto nos terceiro e quarto quadrinhos (figura 47), quando as duas amigas continuam conversando ao telefone. Elas deveriam, assim como nos quadrinhos anteriores, estar com um aparelho telefônico em suas mãos, porém os alunos esqueceram-se de incluí-los na cena. Esse fato só foi notado após o término do projeto, quando organizávamos o material para enviá-lo à gráfica. Sendo assim, não houve mais tempo de corrigi-lo.

Abaixo, apresentamos a versão final do texto produzido pelos alunos:

Figura 52: *Aquele dia!* – página 1.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 53: *Aquele dia!* – página 2.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 54: *Aquele dia!* – página 3.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 55: *Aquele dia!* – página 4.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 56: *Aquele dia!* – página 5.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 57: *Aquele dia!* – página 6.

Fonte: Arquivo pessoal.

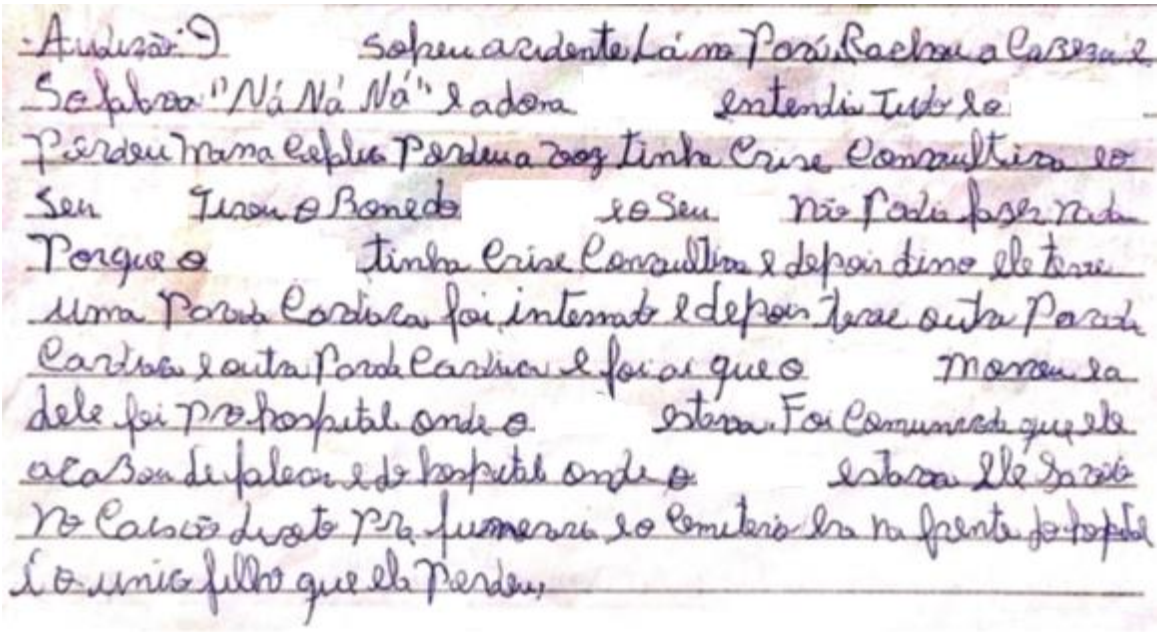
Foram notáveis o envolvimento e o amadurecimento do grupo em cada uma das etapas e atividades. Nem mesmo a falta de comprometimento de um dos componentes prejudicou o crescimento do grupo que, quando percebeu o descompromisso do colega, assumiu todas as responsabilidades que lhe cabiam e produziu, ao final, um belo trabalho, coerente com a história contada pela moradora e com o que aprenderam ao longo do projeto.

3.1.6.2 HQ *Joaquim e sua turma*

A história em quadrinhos *Joaquim e sua turma*, foi produzida por um grupo composto por três componentes do sexo masculino. Um dos seus componentes, durante o período da greve dos servidores estaduais da educação, mudou-se para outro estado, sendo assim, nós o substituímos por um aluno novo na escola que ainda não tinha grupo. Foi um grupo bastante característico para trabalharmos: um dos alunos faltava muito às aulas e os outros não faltavam, no entanto, também não se interessavam. A pessoa que lhes contaria as histórias era avó de um deles. Nós a visitamos, explicamos a natureza do trabalho e ela concordou em participar. Como estava difícil conciliarmos o horário dela com o nosso, deixamos que os alunos a entrevistassem sozinhos e explicamos-lhes como deveriam proceder. Sendo assim, eles o fizeram e levaram o material de áudio para salvarmos no computador da escola, após inúmeros dias de cobranças.

Ao escutarmos o material para fazermos o levantamento das ocorrências variacionistas na fala da entrevistada, percebemos que não daria para aproveitá-lo porque ela não contou nenhuma história que pudesse ser recontada. Como tínhamos muitas histórias em algumas gravações, escolhemos uma e demos para os alunos ouvi-la e transcrever o que julgassem importante e interessante. Nesse dia, apenas um dos alunos compareceu à aula. Ele passou duas aulas inteiras ouvindo o áudio e não anotou uma palavra. Em outra aula, foram dois alunos, então cada um pegou um lado do fone de ouvido e iniciaram a audição do material a fim de fazerem a transcrição da história. Eles tiveram muita dificuldade para terminarem a atividade, não havia liderança na equipe e nenhum dos dois queria anotar. Ao percebermos a situação, solicitamos a um aluno que os auxiliasse na tarefa. Somente assim, com o auxílio de outros colegas, a dupla finalizou a transcrição do áudio que ficou assim:

Figura 58: Primeira versão *Joaquim e sua turma*[22].



Fonte: Arquivo pessoal.

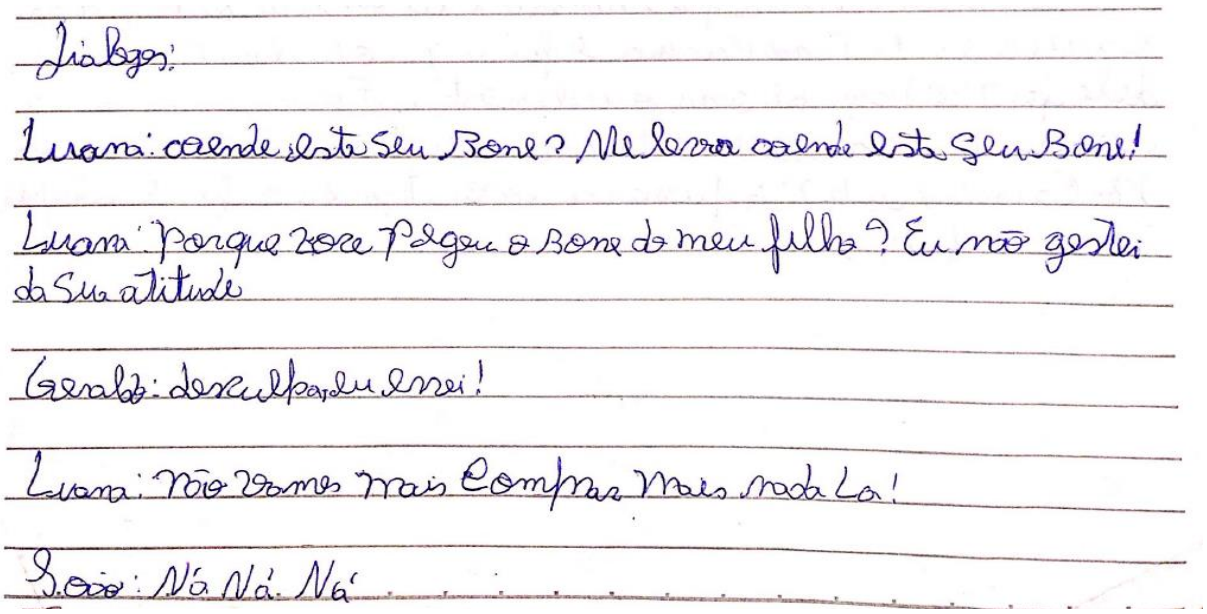
Apesar da pouca legibilidade da letra, é possível ler o texto e compreender o seu conteúdo. O aluno, responsável pela escrita, utilizou inadequadamente algumas letras maiúsculas ao longo do texto. Por já conhecê-lo e termos trabalhado com ele desde o sexto ano, sabemos que esta característica lhe é peculiar, ele realmente grafa algumas letras em maiúsculas quando estão em determinadas posições. Outro ponto interessante é que de todas as palavras

[22] A fim de preservarmos as suas identidades, suprimimos os nomes das pessoas envolvidas.

escritas, parecem não conhecer apenas uma delas, "crise convultiva", pois a grafam de forma inadequada, talvez por causa da má qualidade do áudio. A forma adequada e dita pela entrevistada é "crise convulsiva". Outra palavra que o grupo não ouve direito é "massa cefálica" que deveria estar grafada como "massa encefálica", já que o irmão da entrevistada perde massa do cérebro e não da cabeça, do crânio. Além disso, da mesma forma que o grupo anterior, faz pouco uso dos sinais de pontuação e da acentuação das palavras.

Após a audição do material e escrita de pontos importantes, o grupo, assim como todos os outros, deveria transformar essa primeira versão em um texto com diálogos. Solicitamos várias vezes que eles o fizessem, porém, não tínhamos retorno. Eles passavam a aula inteira tentando fazer e não faziam. Conversamos diversas vezes com os alunos e tentávamos fazer com que se interessassem, mas sentíamos que nenhum deles tinha perfil de liderança, um ficava esperando pelo outro para fazer o trabalho, e culpando-se mutuamente pela não realização da tarefa. Em uma das aulas, a única coisa que eles nos mostraram foi a seguinte:

Figura 59: *Joaquim e sua turma* – segunda versão.

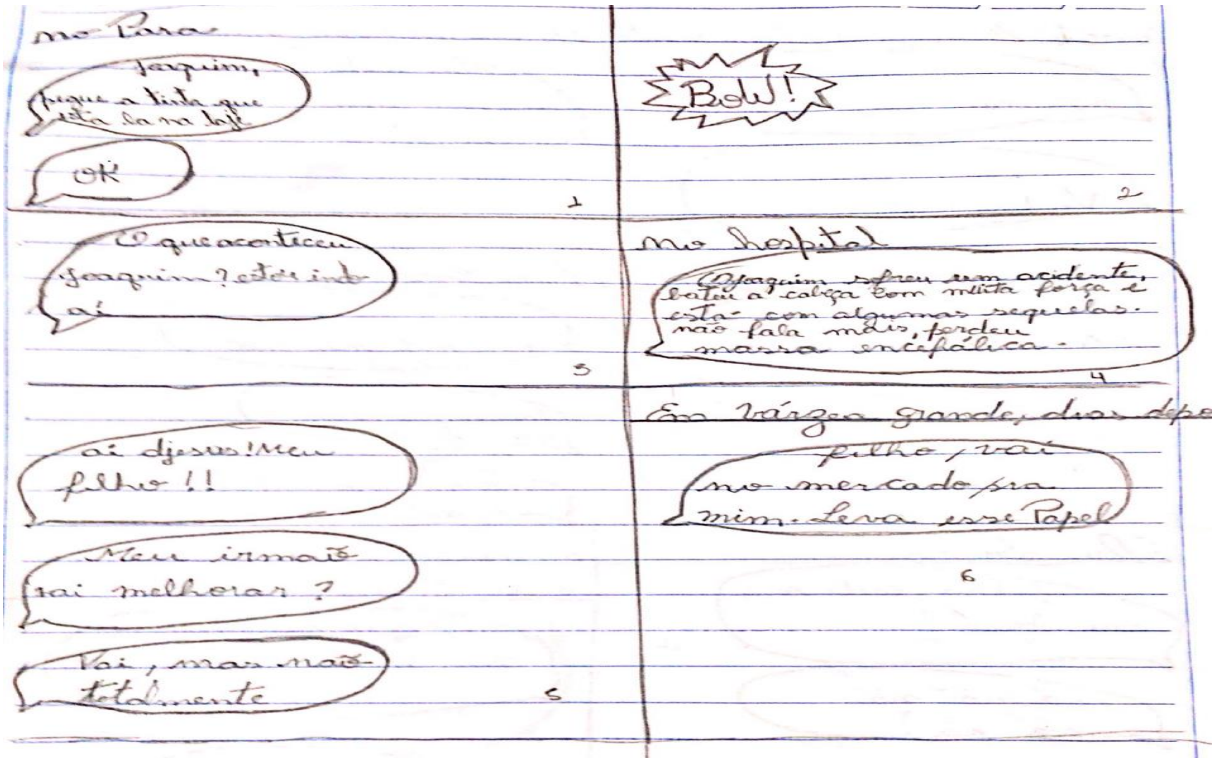


Fonte: Arquivo pessoal.

O grupo havia feito apenas uma parte da história, ainda não tinha incluído informações importantes sobre o acidente ocorrido com a personagem, as razões de ele falar apenas "nã nã nã" e da sua morte. Como percebemos que o grupo precisava de um melhor direcionamento, conversamos com eles sobre a primeira versão e os levamos a entender quais eram os pontos chave da história que iriam contar e não poderiam faltar. Um deles se ofereceu para fazer os diálogos em casa, levou a primeira versão do texto e se comprometeu em trazer na aula seguinte.

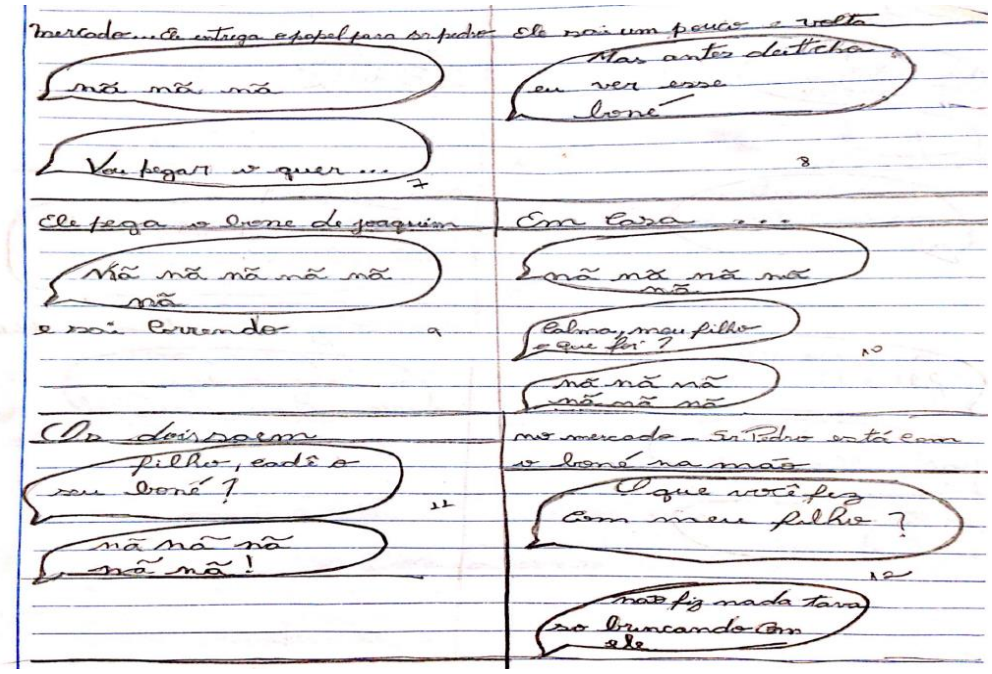
Assim o fez, na aula seguinte estava com os diálogos prontos, porém com uma diferença dos outros grupos. Ele pulou uma etapa e já produziu a versão do texto em balões nos quadrinhos. Apesar de não ter sido o que solicitamos, elogiamos a sua responsabilidade e valorizamos o seu trabalho. Ele havia pensado sozinho na construção da história, na divisão dos quadrinhos e na constituição das falas. Segue abaixo, a terceira versão do texto que ele produziu:

Figura 60: *Joaquim e sua turma* – terceira versão, página 1.



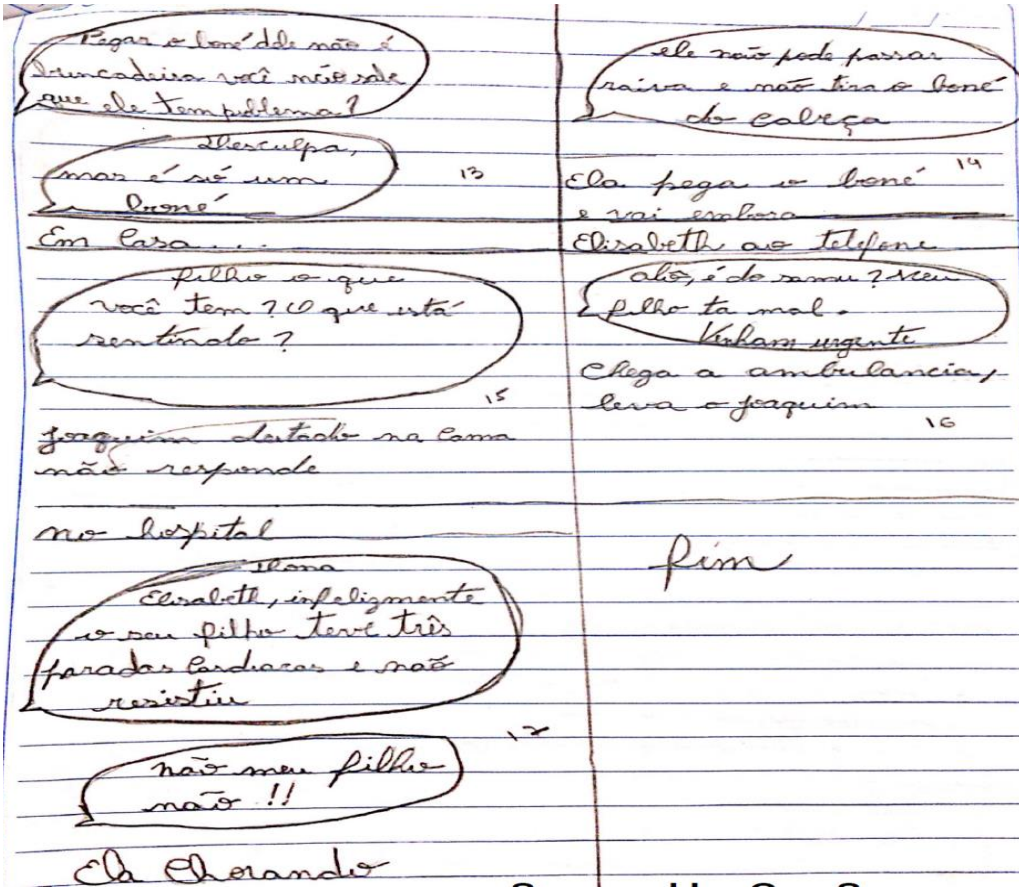
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 61: *Joaquim e sua turma* – terceira versão, página 2.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 62: *Joaquim e sua turma* – terceira versão, página 3.



Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com a leitura do texto, podemos perceber que foi escrito de forma coesa e coerente com os acontecimentos relatados na primeira versão. Conforme havíamos solicitado, as informações importantes foram recuperadas e explicadas na nova versão. Os eventos seguem uma ordem lógica e o aluno, por meio de legendas, nos dá informações do que e onde estão acontecendo. Foi acrescida à história apenas uma ocorrência variável de natureza morfossintática, na terceira página, segundo quadrinho, no trecho "ele não pode passar raiva e não tira o boné **do** cabeça" e duas palavras da variação de ordem fonológica, representadas por meio da transcrição grafemática "djesus" e "deitcha". Há alguns desvios em relação à utilização de maiúsculas e minúsculas, também de pontuação e acentuação. No entanto, se atentarmos para toda a produção, o texto possui poucos erros e, alguns deles nos revelam não a falta de conhecimento, mas apenas a falta de atenção, como o caso do ponto final ao término da fala que ora é colocado, ora não. O mesmo ocorre com o início dos diálogos, algumas palavras estão grafadas com iniciais maiúsculas e outras com inicias minúsculas. Das duas palavras grafadas inadequadamente na versão anterior, encontramos nessa apenas uma: "massa encefálica", já escrita da maneira como a pessoa falou.

Com essa versão em mãos, pedimos ao grupo que estava mais adiantado nas atividades que sentasse junto com os alunos, conversasse sobre o texto deles e os orientasse sobre as questões que julgassem relevantes. Como não havia muita coisa a ser corrigida, não vamos reproduzir aqui as páginas com as correções do grupo, nem a versão reescrita em papel A3. Passaremos, então, para a próxima etapa da escrita dos alunos, a produção no programa de edição de HQ, *Toondoo*.

Durante período, poucas vezes conseguíamos reunir todo o grupo para trabalhar. Na maioria dos encontros, contávamos com apenas um dos componentes. Mesmo assim, iniciamos a produção da versão final do texto com um dos alunos. Como ele possuía muita habilidade com os recursos tecnológicos, então, não teve dificuldade alguma em manusear o programa. Ele iniciou na escola e disse que terminaria em casa durante o final de semana. E foi o que aconteceu. Quando voltamos para a próxima aula, ele estava com a história pronta e finalizada, só teríamos que fazer as correções e verificarmos a necessidade de alguns ajustes. Para essa fase da escrita do grupo, que aconteceu no contraturno, contamos com outro aluno, que tinha disponibilidade de ir à tarde para a escola e estava bastante interessado no trabalho. O interessante é que conseguimos conquistá-los no decorrer das atividades e eles já queriam fazer parte do projeto.

A versão final da história do grupo ficou assim:

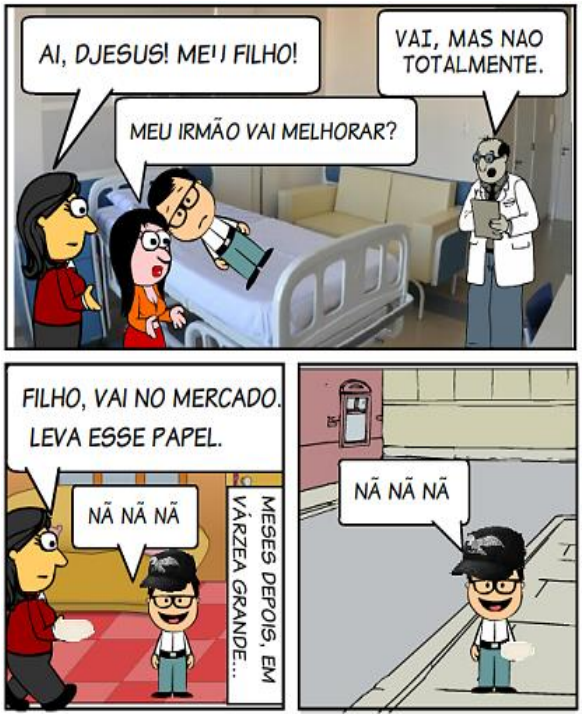
Figura 63: *Joaquim e sua turma* – página 1.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 64: *Joaquim e sua turma* – página 2.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 65: *Joaquim e sua turma* – página 3.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 66: *Joaquim e sua turma* – página 4.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 67: *Joaquim e sua turma* – página 5.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 68: *Joaquim e sua turma* – página 6.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 69: *Joaquim e sua turma* – página 7.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 70: *Joaquim e sua turma* – página 8.

Fonte: Arquivo pessoal.

O aluno fez algumas modificações no texto, com o objetivo de torná-lo mais claro para o leitor. No primeiro quadrinho, ele queria mostrar como havia ocorrido o acidente com Joaquim, sendo assim, incluiu as imagens dele subindo em uma escada e caindo dela. Na versão do colega havia, no primeiro quadrinho, apenas uma pessoa pedindo para ele subir no telhado e no outro uma onomatopeia de tombo. Procuramos, no áudio com a gravação da moradora, e não encontramos a informação sobre como ocorreu o acidente com o irmão dela. Os alunos tiveram que pensar em algo que tivesse causado um acidente tão grave a ponto de o rapaz perder massa encefálica. Então, imaginaram que ele trabalhasse na construção civil e caiu de algum lugar muito alto. No quinto quadrinho havia a legenda "No hospital", mas os alunos acharam-na desnecessária, já que a imagem demonstrava onde a personagem estava e, o que antes era alguém falando sobre o seu estado de saúde, fora transformado em legenda.

Na nova versão on-line, o primeiro aluno a produzi-la utilizou a legenda "Em Várzea Grande, dias depois", que já havia sido trocada pelos colegas na correção por "Em Várzea Grande". Este fato fez com que o segundo aluno repensasse a passagem do tempo entre o acontecimento no Pará, a recuperação e a volta do rapaz para Várzea Grande. Ele achou que alguns dias era pouco tempo para a recuperação de um acidente tão grave, então, utilizou uma nova legenda: "Meses depois, em Várzea Grande...".

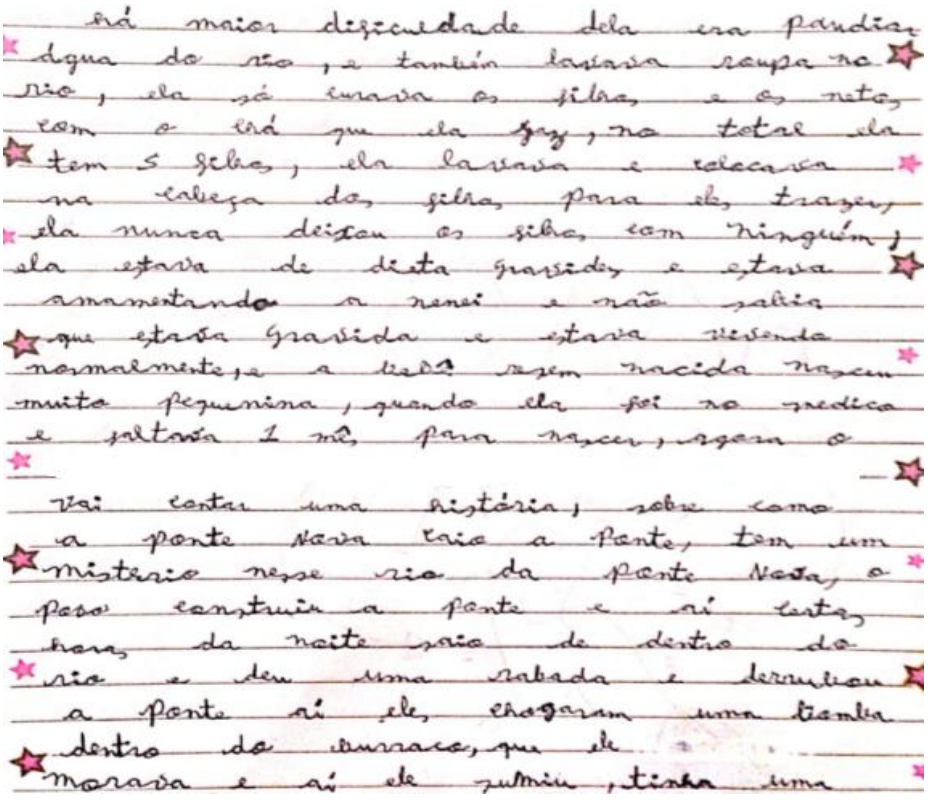
Dentre as imagens disponíveis no site, não havia muitas que conseguissem adequar-se às especificidades da história, que necessitava de alguns elementos como uma espécie de mercado ou mercadinho para Joaquim comprar o que a mãe havia solicitado, um boné para ele usar o tempo todo, um hospital onde ficaria internado e um papel contendo a lista de compra de sua mãe, já que ele não falava. Sendo assim, o primeiro aluno, a fim de resolver o problema, retirou todas elas da internet e as acrescentou à história, produzindo um ótimo efeito e adequando-as perfeitamente ao enredo. Além disso, demonstrou ótima habilidade no que se refere à utilização da tecnologia, o que pode ser aproveitado e explorado mais em outras aulas.

Olhando para o trabalho finalizado e conhecendo o seu processo, percebemos o quanto é importante a persistência e a empatia no trato com alguns alunos, pois, se tivéssemos desistido deles logo na primeira dificuldade, eles não teriam a oportunidade de mostrar-nos que também possuem a capacidade de produzir e envolver-se nas atividades. Portanto, devemos estar mais atentos e sensíveis aos sinais que os próprios alunos nos dão para podermos desenvolver estratégias específicas para cada necessidade.

3.1.6.3 HQ *O rio perigoso*

A história *O rio perigoso* foi produzida por um grupo composto por três componentes. Inicialmente, duas meninas e um menino e, posteriormente, por dois meninos e uma menina. Essa mudança ocorreu porque durante o período de desenvolvimento do projeto um dos alunos saiu da escola e foi substituído por outro que não havia se adaptado ao grupo em que estava. O processo de escolha pelo morador e audição da história foi bastante tranquilo, pois a pessoa que a contaria é parente de um dos alunos e aceitou rapidamente participar do trabalho. Fomos muito bem recebidos por ela que nos contou diversas histórias acontecidas no bairro envolvendo a sua família, assim como pessoas conhecidas e desconhecidas. Sendo assim, foi difícil para o grupo escolher apenas um acontecimento em meio àquele rico universo de coisas interessantes que poderiam ser contadas. Escolheram, então, a história que envolvia a queda da nova ponte que estava sendo construída e a morte de uma garota. Abaixo, reproduzimos a primeira versão do texto contendo o que eles julgaram ser interessante registrar:

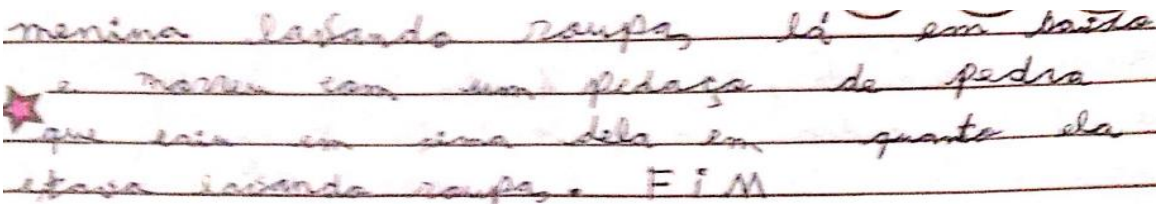
Figura 71: *O rio perigoso*, primeira versão, página 1.[23]



Fonte: Arquivo pessoal.

[23] A fim de preservarmos a sua imagem, suprimimos o nome da pessoa que nos contou a história.

Figura 72: *O rio perigoso*, primeira versão, página 2.



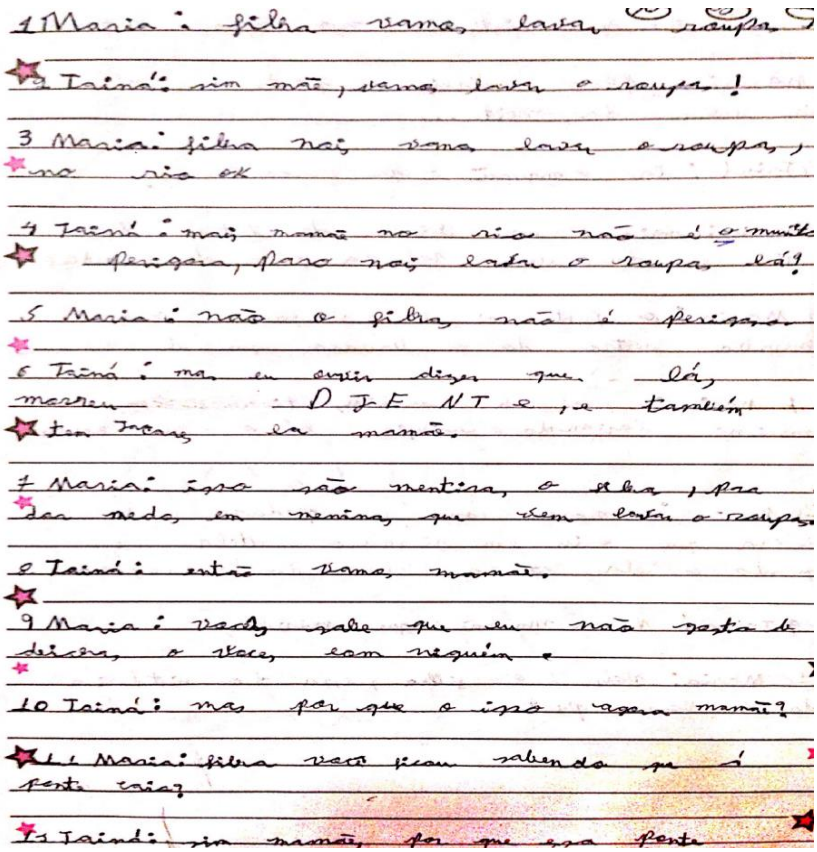
Fonte: Arquivo pessoal.

Como dito, o grupo, inicialmente, tinha uma formação diferente da que finalizou o trabalho. No início, a aluna que saiu da escola possuía alto poder de liderança e não dividia as tarefas com os colegas. Ela fazia tudo sozinha enquanto os outros ficavam apenas assistindo, sem participar e também não se interessavam. Além disso, era muito participativa, comunicativa e ajudou na escolha dos moradores que entrevistaríamos e na condução das entrevistas. Ela não media esforços para ajudar-nos e estava disponível para ir a qualquer momento que fosse preciso para a escola. A primeira versão do texto foi feita apenas por ela, que ouviu a gravação, transcreveu o que julgou mais interessante para contar e não pediu a opinião dos colegas que, por sua vez, não impuseram as suas opiniões, mesmo sendo advertidos por nós para fazê-lo.

Como programado, não corrigiríamos essa versão da escrita, mas ao lê-la já percebemos as inúmeras dificuldades que apresentava. O sentido do texto ficou um pouco prejudicado, pois não nos foi informado o que (ou quem) derrubou a ponte. Contudo, podemos inferir, por meio da palavra "rabada", que pode ser um bicho. Além disso, compreendemos que houve um acidente fatal com uma menina por ocasião da queda da ponte. Há algumas trocas de letras, como em "paudiar" (baldear) e "caio" (caiu) que precisariam de maior investigação e estudo mais aprofundado. Porém, não dispúnhamos desse tempo no momento, então trataríamos do assunto em outra oportunidade, fora do trabalho com o projeto, o que não será mais possível devido ao fato de a aluna, conforme dito, ter saído da escola.

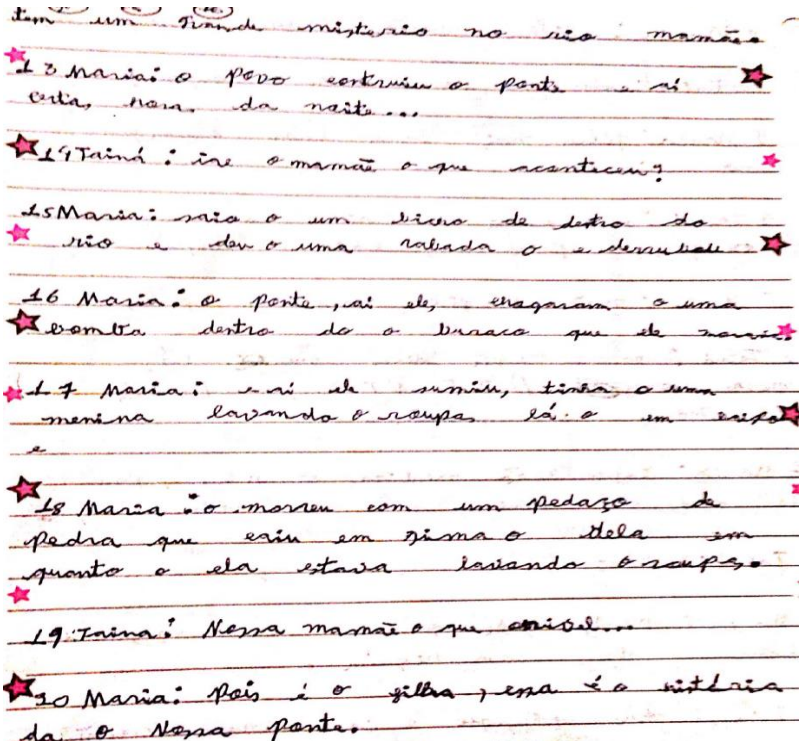
Ainda sob os cuidados dessa aluna, o grupo produziu a segunda versão do texto, transformando-o em diálogos. Dessa vez, os colegas colaboraram mais e a ajudaram nas decisões de como deveria ficar. Para uma melhor compreensão, segue abaixo como ficou:

Figura 73: *O rio perigoso* – segunda versão, página 1.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 74: *O rio perigoso* – segunda versão, página 2.



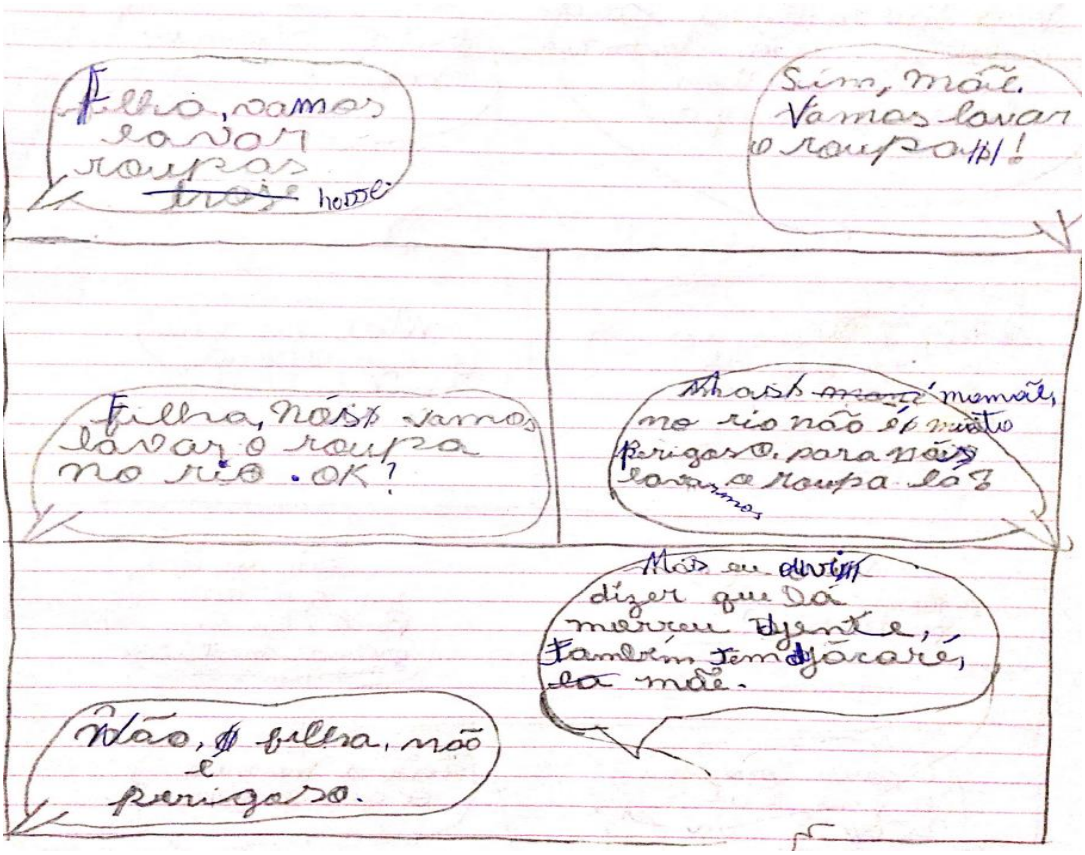
Fonte: Arquivo pessoal.

A segunda versão produzida, ainda apresentou inúmeros problemas de ordem linguística e já esperávamos por isso, pois não havíamos trabalhado com os alunos sobre essas questões. Estávamos deixando que fossem tratadas na fase da correção. Para o momento, queríamos que eles tivessem condições de transformar o discurso indireto da primeira versão, em um texto dialogado, utilizando o discurso direto. No entanto, não se tratava apenas de transformar um discurso em outro, deveria haver coesão entre as partes e coerência como um todo, o que eles conseguiram com muita facilidade. Inclusive, a informação que faltava na outra versão, agora estava bem clara, um bicho havia derrubado a ponte recém-construída.

Um ponto que nos chamou a atenção foi a utilização inadequada do determinante masculino *o,* como em "mais mamãe no rio não é **o** muito perigoso, para nois lavar o roupa lá?" e em "não **o** filha, não é perigoso". Perguntamos ao grupo o motivo de terem escrito daquela forma e eles disseram que estavam escrevendo como os cuiabanos falavam. Foi então que percebemos que eles não haviam compreendido o funcionamento da variação na concordância de gênero e tivemos que retomar a questão com o grupo.

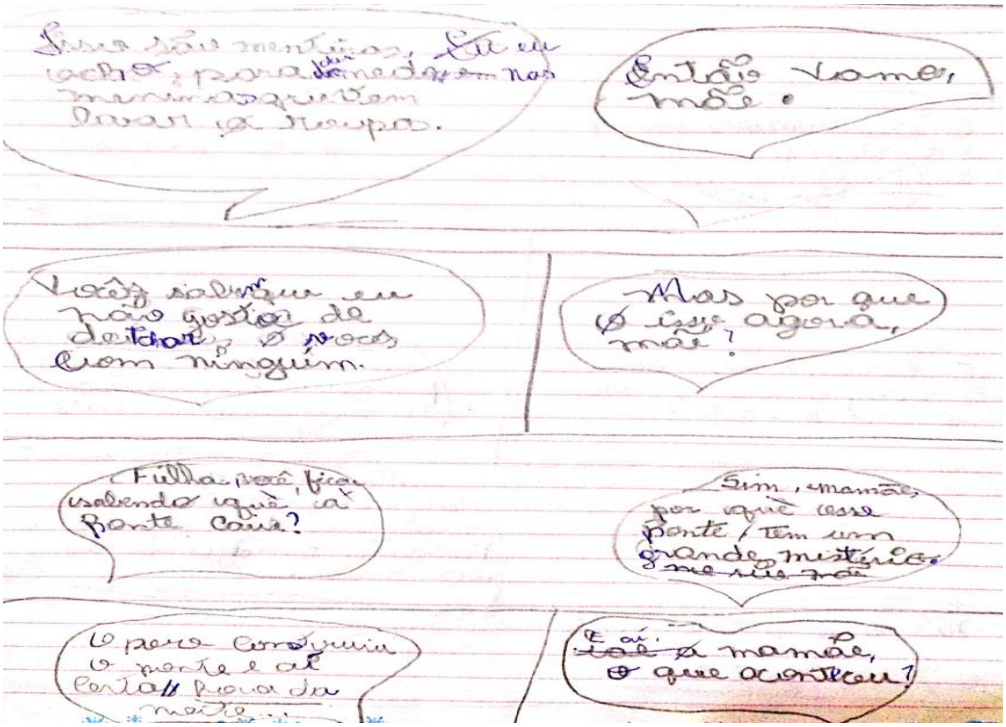
A próxima fase de produção seria a montagem do roteiro em balões e quadrinhos sem imagem. Foi a partir daí que o grupo perdeu um de seus componentes, ganhou outro e eles tiveram que assumir responsabilidades. Ao invés disso, eles faltavam muito às aulas e quando compareciam, não faziam nada. Ficava um à espera do outro tomar a frente do trabalho. Quando os outros grupos já estavam bastante adiantados nas produções, nós os chamamos e conversamos com eles para tentarmos entender o que estava acontecendo. Constatamos que, além da falta de maturidade, eles não se sentiam seguros para produzirem sozinhos aquela história e, sequer, sabiam exatamente sobre o que era. Ficaram o tempo todo à sombra da aluna que assumiu tudo sozinha. Tivemos que colocá-los a par de tudo o que havia sido feito, inclusive sobre o enredo do texto deles. Lemos juntos tudo que estava pronto e solicitamos que eles dessem sequência às atividades. Nesse mesmo dia, eles montaram o roteiro e outro grupo o corrigiu. Mostraremos a versão três já com as correções feitas pelo outro grupo:

Figura 75: *O rio perigoso* – terceira versão, página 1.



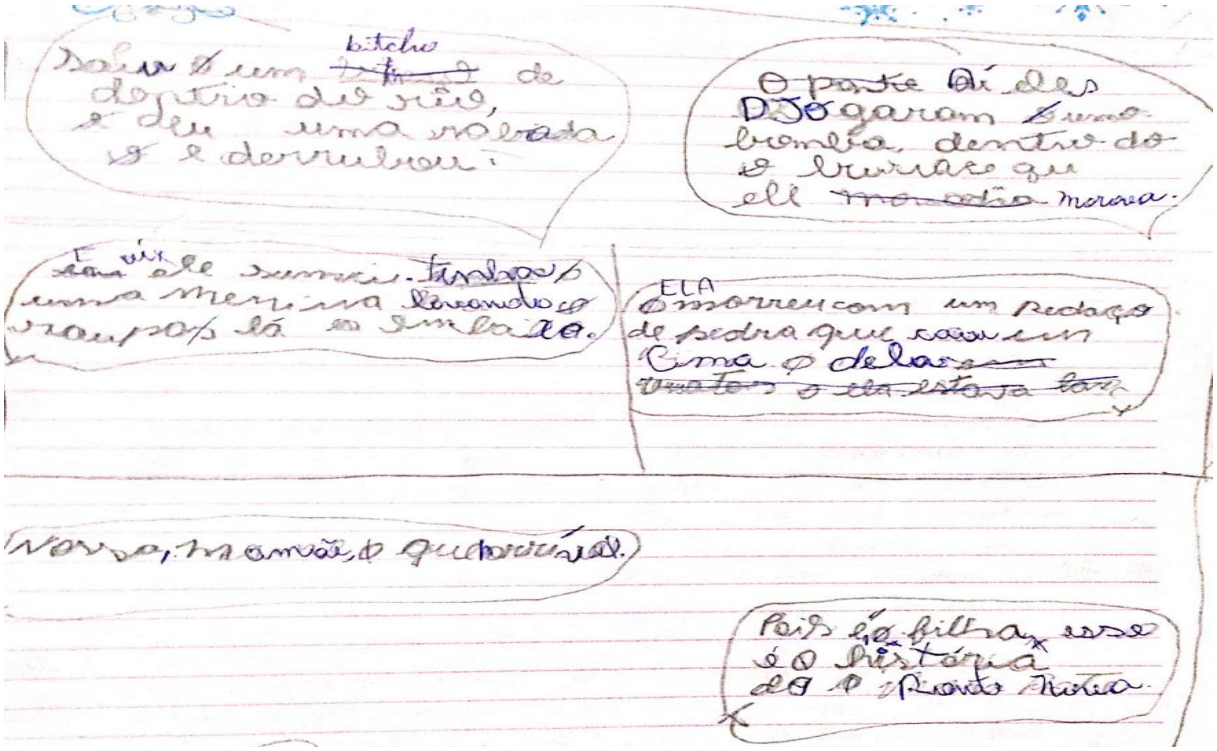
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 76: *O rio perigoso* – terceira versão, página 2.



Fonte: Arquivo pessoal.

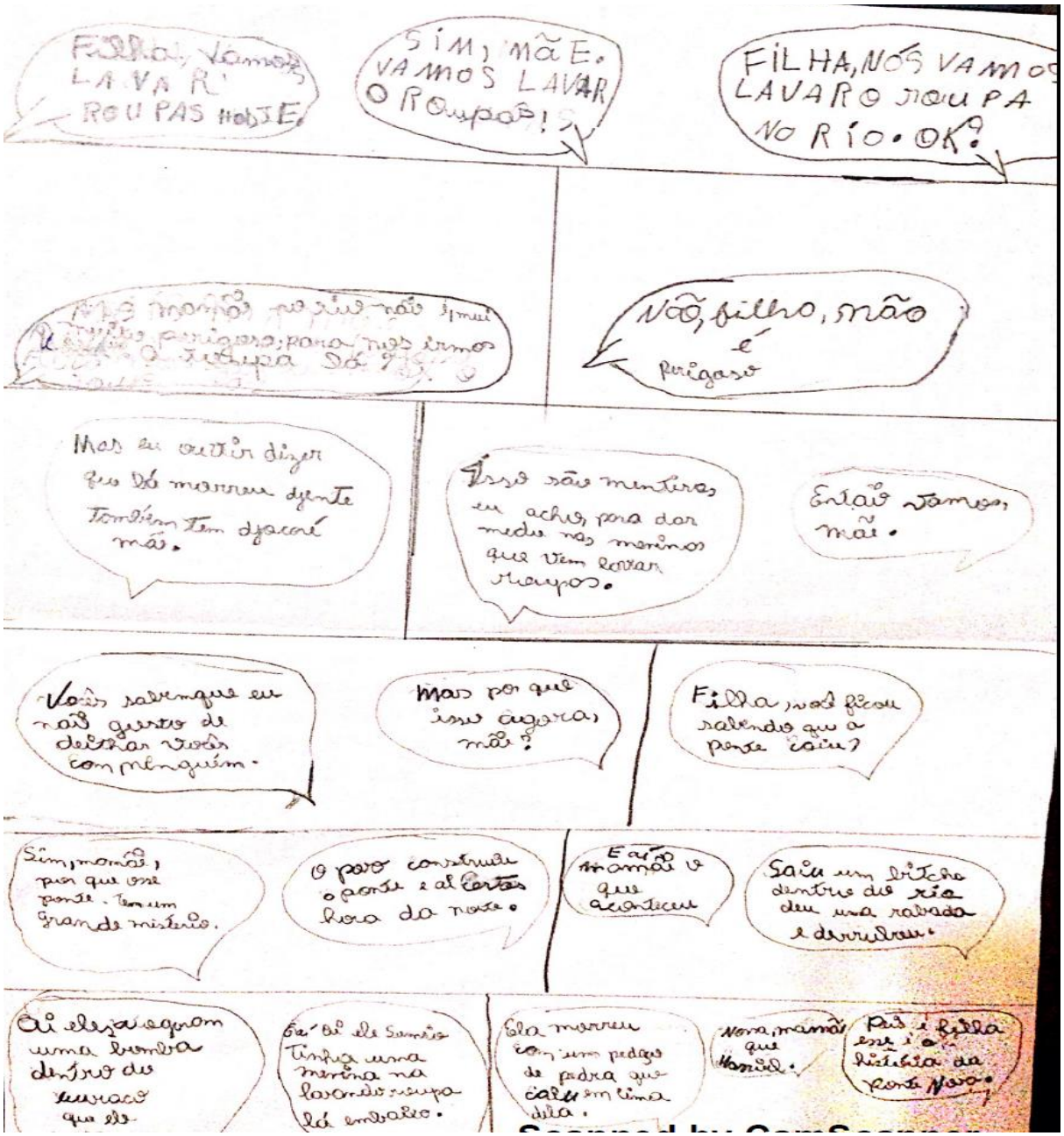
Figura 77: *O rio perigoso* – terceira versão, página 3.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas correções feitas pelo grupo, foram observadas a utilização de iniciais minúsculas, quando deveriam ser maiúsculas e vice-versa, pontuação, grafia e concordância. Os alunos, mesmo depois de termos conversado sobre a variação na concordância de gênero, ao passarem a limpo, não se atentaram a este aspecto e ainda a aplicaram de forma inadequada. Sendo assim, mais uma vez, explicamos-lhes como acontecia a variação e eles, junto com o outro grupo, corrigiram os seus textos. Outra orientação feita foi em relação à possibilidade da ocorrência da variação entre fricativas e africadas em algumas palavras, como "bitcho" e "djogaram". Após finalizarem, eles reescreveram o texto em papel A3, seguindo as orientações dos colegas. No entanto, mesmo assim, algumas questões passaram despercebidas como acentuação, pontuação e grafia.

Figura 78: *O rio perigoso* – versão reescrita após as correções.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para a última etapa, contamos com o grupo bastante interessado e estimulado, mas tínhamos um problema: como eles faltavam muito às aulas, não sabiam mexer com o programa de edição on-line. Tivemos que criar a conta com eles e ensiná-los a lidar com as especificidades do site, conforme produziam ali a última versão da sua história. Os pequenos problemas, que ainda foram reproduzidos da versão anterior nessa fase, foram automaticamente tratados por nós na medida em que apareciam. Foi bastante gratificante ter o contato mais próximo com o grupo, pois pudemos conhecê-los melhor e auxiliá-los de perto em suas necessidades. Ao final,

o que, no início, parecia ser prejudicial ao grupo e ao trabalho, tornou-se extremamente positivo tanto para eles, quanto para nós, pois nos ajudamos mutuamente, estreitamos os nossos laços e eles adquiriram confiança em si mesmos.

Abaixo, a última versão do grupo, já com as adaptações:

Figura 79: *O rio perigoso* – página 1.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 80: *O rio perigoso* – página 2.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 81: *O rio perigoso* – página 3.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 82: *O rio perigoso* – página 4.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 83: *O rio perigoso* – página 5.

Fonte: Arquivo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorremos longo caminho para a aplicação deste trabalho. Caminho este que teve início bem antes do seu planejamento, muito antes até do início das aulas do mestrado. O seu ponto de partida foi quando questionávamos a nossa prática pedagógica e percebíamos que nem sempre alcançávamos os nossos objetivos "programados". Não nos sentíamos satisfeitos e realizados com a nossa profissão. Não conseguíamos propiciar momentos de escrita, com propósitos claros, que fizessem sentido para o aluno. Não foi como em um passe de mágica que conseguimos elaborar uma proposta que tentasse modificar, pelo menos, um pouco do que nos afligia. Apenas por meio de questionamentos, discussões e desconstrução de muitas crenças é que compreendemos que o rumo a ser seguido só faria sentido se sustentado por uma teoria que respondesse aos nossos anseios. Não que desse conta de todas as questões, mas que nos desse condições de planejar e desenvolver algo que colaborasse, de fato, com o nosso fazer pedagógico, que, consequentemente, afeta aprendizado do aluno.

O plano era trabalharmos a produção escrita dos nossos alunos para que tivessem condições de desenvolver as suas competências textuais. Como estávamos tratando de produção de texto, formando um todo significativo e não apenas de enunciados soltos e descontextualizados, escolhemos a Linguística Textual, por se tratar de uma teoria que, tomando como ponto de partida e de chegada o texto, auxilia os alunos a interagirem por meio dos mais variados gêneros em diferentes situações de interação social. Neste sentido, o compreendemos enquanto "uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque a coesão e a coerência". (FÁVERO; KOCH, 2008, p. 26, grifo do autor).

Ainda em relação à fundamentação teórica de todo o trabalho, adotamos uma concepção de língua heterogênea e variável, respaldados pelos pressupostos da Sociolinguística Variacionista. Sendo assim, a língua foi estudada em situações reais e efetivas de interlocução e as variações vistas como possibilidades de usos concretos na sociedade. Importou-nos, sobretudo, que os alunos compreendessem o funcionamento da língua em variadas situações comunicativas.

Sendo assim, todas as atividades planejadas evidenciaram o uso efetivo da língua e situações intermediadas pela produção e recepção de textos orais e escritos, beneficiando, na escrita, o gênero história em quadrinhos. Dessa forma, conseguimos que o estudo da Língua

Portuguesa fizesse sentido para os alunos, pois era vista em funcionamento na sociedade, tomada em sua totalidade, e não apenas em pequenas partes.

Como um trabalho de cunho científico, é importante que destaquemos tanto os pontos positivos quanto os que não funcionaram tão bem como o planejado, pois tudo é constitutivo para o nosso amadurecimento. O primeiro ponto que destacaremos diz respeito à escolha por produzirmos as histórias em quadrinhos utilizando um programa de edição on-line. Nos anos anteriores de trabalho nessa mesma escola, a internet nunca funcionou adequadamente. Então, já devíamos ter previsto que teríamos dificuldades para desenvolvermos a atividade, mesmo com as garantias dadas pelo diretor que tudo estaria resolvido quando precisássemos. Ainda, por ocasião de uma roda de conversa, promovida pela coordenação do PROFLETRAS, quando apresentamos o nosso projeto em fase de elaboração, a professora Maristela Sarian perguntou se a escola disponibilizava de laboratório de informática bem equipado e bom acesso à internet. Como nossa ideia já estava delineada e tínhamos a palavra do diretor, dissemos-lhe que sim, que tudo funcionaria perfeitamente bem até a execução do projeto. Não que nos arrependamos de termos desenvolvido o trabalho da forma que desenvolvemos, mas se tivéssemos pensado em produzi-lo manualmente, encontrando outras soluções para suprir a falta de habilidade de alguns alunos com o desenho ou tivéssemos utilizado um programa de edição que não necessita de internet, como o *HagáQuê*, teríamos tido menos desgaste.

Mesmo com tantos contratempos em relação à utilização do computador na escola, consideramos produtivas todas as atividades que o envolveram, até porque "a presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios". (BRASIL, 1998, p. 89). Logo no início do projeto, verificamos que alguns alunos não sabiam manusear o computador, sequer sabiam ligá-lo ou efetuar comandos simples, como escolher algum tipo de fonte no processador de textos. No entanto, com o decorrer das atividades, todos tiveram a oportunidade de lidar com a máquina e aprender um pouco de suas especificidades. Além disso, perceberam a pertinência de sua utilização na escola, como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem.

O aparelho celular, objeto tecnológico muito utilizado pelos adolescentes e, praticamente, negado pela nossa escola, ganhou novo significado com o projeto. A sua utilização em sala de aula é proibida pela direção, pelo fato de "tirar a atenção dos alunos" para a aula. Para nós, no entanto, constituiu peça fundamental para a realização de muitas atividades. Foi utilizado para gravarmos as histórias dos moradores, enviarmos arquivos uns para os outros, ouvirmos as histórias gravadas e pesquisarmos quando sentíamos necessidade. A sua presença

foi tão marcante que os alunos tomaram a iniciativa de criar um grupo em uma rede social para que pudéssemos nos comunicar melhor. Era por ali que conversávamos fora da escola sobre o projeto, dávamos avisos e marcávamos encontros. Inclusive, foi um elo entre nós e alguns pais e responsáveis dos alunos que, também, foram incluídos ao grupo virtual. Em sala, eles limitavam-se a utilizá-lo apenas quando necessário, mesmo não sendo monitorados por nós. Quando estávamos explicando algo, ou estavam lendo ou realizando alguma atividade que não necessitava do seu uso, eles não mexiam.

Outro ponto que merece análise diz respeito à quantidade de material programado para ser utilizado em cada aula. Como estávamos trabalhando com histórias em quadrinhos, achávamos que os alunos, automaticamente, se interessariam por ler muitos títulos. Ignoramos as condições de produção daquela turma enquanto leitores. Não era possível que, de uma hora para outra, uma turma, não habituada à leitura diária e sem um trabalho profícuo nesse sentido, passasse a ler cinco revistas em uma única aula, demonstrando o interesse e a compreensão que desejávamos. Percebemos que, mesmo após tantas leituras e estudos, caminhamos em sentido contrário ao que os estudiosos do gênero história em quadrinhos, como Vergueiro (2014, p. 27), afirmam: "os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro". Essa dosagem teve que ser diversas vezes repensada por nós antes de cada atividade. Percebemos que quase todas as leituras que propomos no projeto foram muitas e, além de cansarem os alunos, não conseguiríamos trabalhá-las de forma mais aprofundada dada à escassez do tempo.

O período sessenta e sete dias de greve não interferiu significativamente no aprendizado e interesse dos alunos. Por insistência deles, tentamos continuar durante o período, porém ficou inviável, pois o pessoal do apoio pedagógico (merendeira, limpeza, vigia) também aderiu à greve, sendo assim, não podíamos fornecer merenda, a escola estava suja e insegura. Quando voltamos e retomamos os conteúdos estudados, eles não haviam esquecido praticamente de nada visto antes de pararmos. Os únicos problemas que enfrentamos foram em relação ao tempo de desenvolvimento do projeto e escrita da dissertação, que precisou acontecer, praticamente, em concomitância.

Um dos pontos de destaque durante toda a realização do trabalho foi o espírito de cooperação entre os alunos. Independente de fazerem parte ou não do mesmo grupo, eles se ajudavam mutuamente. Quem não conhecia muito bem os recursos do celular ou do computador recebia a ajuda de quem possuía maior habilidade com as tecnologias. O mesmo acontecia em relação à produção das diversas versões do texto. Muitos alunos, além de produzirem os seus

textos, auxiliavam os colegas que apresentavam alguma dificuldade. A etapa de correção, proposta por nós, também transcorreu com muita tranquilidade e respeito. Os alunos ouviam as opiniões dos colegas e, juntos, encontravam soluções para os problemas relacionados. Este clima de camaradagem não era comum nas nossas aulas em anos anteriores. Eles se sentiam como parte de um time, uma equipe que possuía um objetivo final comum: a produção de uma revista de HQ. Sendo assim, consideravam-se corresponsáveis por tudo o que acontecia durante o trajeto de elaboração das histórias. Ou seja, o insucesso de um representaria também o insucesso de todo um grupo. Eles queriam acertar, queriam que tudo ficasse bonito e que todos compreendessem a dinâmica do trabalho.

A participação e o interesse dos alunos durante todo o processo precisam ser destacados. De forma geral, eles mostraram-se bastante interessados em participar das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Mesmo aqueles que demonstraram certo desinteresse no início das atividades, foram conquistados posteriormente. Há alguns pontos interessantes a destacar sobre essa questão e que julgamos serem as possíveis razões do interesse deles. Um deles diz respeito à dinâmica da coleta das histórias. Os alunos, acostumados a escreverem, sem que lhes fossem dadas condições de ter o que dizer, produzindo a partir de temas vazios e sem sentido, tinham onde buscar material para as suas produções. Material este que, por sua vez, era próximo da sua realidade, pois dizia respeito às pessoas que fazem parte de sua comunidade. Além disso, para ser colhido, "fugia" da velha configuração de ensino que acontece apenas dentro de uma sala de aula. Os alunos teriam que percorrer o bairro, conhecer e conversar com as pessoas. Outro ponto importante, cremos que tenha sido a produção de um texto que comporia uma revista distribuída para diversas pessoas. Os alunos estavam escrevendo com objetivos claros de escrita. Não seria mais um texto produzido apenas para o professor encontrar erros, rabiscá-los e devolver. Eles sabiam que o professor teria que interferir, mas a interferência – antes, vista como punitiva – ganhou novo significado e tornou-se necessária.

Para chegarmos à versão final do texto, percorremos longo caminho e produzimos diversas versões, ao todo cinco. Na primeira, os alunos ouviram os áudios, transcreveram de lá apenas uma história e o que julgaram interessante. Na segunda, eles transformaram a primeira escrita em diálogos com rubricas. Na terceira, escreveram os diálogos em balões, dentro de quadrinhos, divididos por página e introduziram as legendas. Na quarta versão, seguindo as orientações de correção dos colegas, eles reescreveram todo o texto em papel A3. Para finalizar, a quinta versão foi feita no site disponibilizado na internet denominado *Toondoo*. Os alunos não estavam acostumados a escrever nem uma vez, muito menos diversas vezes o mesmo texto. Embora considerássemos necessária a escrita e a reescrita do texto quantas vezes fossem

preciso, tínhamos receio de os alunos "pararem" no caminho e não quererem mais continuar. Por isso, elaboramos formas diferentes de escrevê-lo em cada versão, como na penúltima em que houve a reescrita com as correções mudando o papel do caderno, para o papel A3. Eles não se cansaram e não reclamaram por terem que retomar o mesmo texto mais de uma vez. Sem contar que, no computador muita coisa ainda teve que ser revista, no entanto, não tivemos como registrá-las. Eles continuaram com o mesmo interesse desde a primeira até a última versão. Assim, embora ainda não tivessem olhares atentos a certas convenções ortográficas e gramaticais, compreenderam que a escrita precisa de planejamento, atenção e revisão.

Pontuamos também o trabalho desenvolvido com a língua, tomada enquanto algo vivo. Os alunos perceberam e compreenderam que existe uma língua em funcionamento na sociedade que pode e deve ser utilizada enquanto objeto de observação na escola. Uma língua completa (e não em pedaços), que possui especificidades, de acordo com as situações comunicativas em que se insere, não regida apenas por um sistema de regras abstratas e sem aplicação prática. O estudo da Língua Portuguesa deixou de ser visto como algo "difícil" e "distante" e tornou-se mais acessível e prático, na opinião dos próprios alunos que afirmavam "agora estarem aprendendo português". O estranhamento com o trabalho conduzido de forma diferenciada do que eles estavam acostumados foi tão intenso que alguns alunos, por exemplo, ao produzirem as suas primeiras versões, não conseguiam escrever a forma reduzida de "para" e tiveram que ser alertados que, para o contexto em que as histórias estavam inseridas, este uso era previsto e aceitável.

O mesmo aconteceu com o estudo das variações fonológica e morfossintática. O que consideravam errado e feio no seio até da própria família, ao final do projeto era visto como algo normal e claramente possível dentro de uma comunidade de fala. Muitos alunos, influenciados pelo estudo, sentiram-se mais livres para pronunciarem, na frente dos outros, palavras típicas do linguajar cuiabano como "gostcha", "vote", "tchama", "petcharia" etc., antes, discriminadas pelos colegas e agora aceitas por todos. Compreender o funcionamento da variação para eles foi importante, pois desmitificava muito do que aprenderam na escola, como a questão de a concordância de gênero ter explicação na sua relação com a colonização brasileira pelos portugueses.

Diante de tudo que fora exposto, consideramos alcançado o objetivo principal do nosso projeto. Trabalhamos a produção escrita dos alunos por meio de atividades embasadas teoricamente e obtivemos um resultado satisfatório, apesar de algumas adversidades no caminho. Devemos lembrar-nos que trabalhamos com pessoas que, por sua vez, formam uma turma, e o fato de estarem em uma mesma turma não quer dizer que são homogêneas. Cada

aluno tem suas características específicas e precisa ser visto como único, individual. Foi assim que tratamos cada um deles, percebendo-os no dia a dia e encontrando caminhos adequados para lidarmos com cada situação apresentada em sala de aula. Embora embasados teoricamente, aprendemos que nenhuma teoria dá conta de todas as questões, por isso devemos estar abertos a outras buscas, correndo o risco de nem sempre encontrarmos as respostas que desejamos.

Muito além do desenvolvimento da produção escrita, os nossos alunos ganharam confiança, atenção, quem lhes ouvisse e respeitasse as suas opiniões, quem se preocupasse com o que sentiam e valorizasse o que faziam. Nós ganhamos alunos dedicados, afetuosos, compromissados, interessados e amigos para uma vida inteira. Temos plena consciência de que o trabalho que desenvolvemos não é a resposta para todas as soluções da educação, mas foi um caminho possível para tratarmos de uma questão específica que nos afligia naquele momento. Sabemos também que há diversas outras questões que precisam ser melhor tratadas na educação. Sendo assim, esperamos que este trabalho sirva de inspiração para novos debates e novos diálogos em busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Aziz. Pedagogia e quadrinhos. In: MOYA, Álvaro de (Org.). **Shazam**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977. p. 142-143.

ANDRADE, Elias Alves de; SILVA, Marcilene Ribeiro da. Um estudo toponímico de Bonsucesso e Pai André no rio Cuiabá – MT. **Revista da anpoll**. v. 1, n. 32, 2012. Disponível em: < https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/619>. Acesso em: 13 jun. 2016.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (Orgs.). **Ensino de produção textual**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BAKHTIN, Michael Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna:** a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Apresentação do Programa Nacional Biblioteca na Escola.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira. **Edições anteriores**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Saiba mais – programa Mais Educação**. Brasília, [2016?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>. Acesso em: 16 jun. 2016.

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CÂMARA MUNICIPAL DE VÁRZEA GRANDE. **História de Várzea Grande**. Várzea Grande. 2014. Disponível em: < http://www.camaravarzeagrande.mt.gov.br/historia-de-varzea-grande/>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CAMPOS, Cristina. **O falar cuiabano**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2014.

CEBOLINHA. **Os óculos escuros**. São Paulo: Panini Brasil, n. 4, ago. 2015.

CHICO BENTO. **Nada é o que parece**. São Paulo: Panini Brasil, n. 5, set. 2015.

_____. **Deste tamanho**. São Paulo: Panini Brasil, n. 5, set. 2015.

CLIMA: Várzea Grande. [S.I.], [2016?]. Disponível em: <http://pt.climate-data.org/location/31

2092/>. Acesso em: 16 jun. 2016.

COX, Maria Inês Pagliarini. O rotacismo no falar cuiabano: a potência da voz mameluca em uma variedade do português brasileiro. In: SANTIAGO ALMEIDA, Manoel Mourivaldo; COX, Maria Inês Pagliarini. (Orgs.). **Vozes cuiabanas:** estudos linguísticos em Mato Grosso.1. ed. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005. p. 95-113.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-51.

DISNEY WORLD. **A cigarra e a formiga**. 2007. (8 min 11 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IezC65lMZKY>. Acesso em: 4 fev. 2016.

EISNER, Will. **O nome do jogo**. São Paulo: Devir, 2003.

ESCOLA ESTADUAL ANTONIO GERALDO GASPAROTO GATTIBONI. **Projeto Político Pedagógico (PPP).** Várzea Grande, 2016. Documento interno da escola.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual:** introdução. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

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

FREITAG, Raquel, Meister Ko; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. **Sociolinguística**. Sergipe: Núcleo de serviços gráficos da SESAD, 2010.

GALHARDO, Caco. **Dom Quixote em quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

GILMAR. **Pau pra toda obra**. São Paulo: Devir, 2005.

GONSALES, Fernando. **Níquel Náusea:** nem tudo que balança cai! São Paulo: Devir, 2003.

GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. **Asterix e Cleópatra:** a maior aventura em quadrinhos já publicada. São Paulo: Record, 1985.

HAGÁQUÊ. **Software Hagáquê**. Programa gratuito desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP. Disponível em: <http://nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>. Acesso em: 05 jan. 2016.

HANAWA, Kazuichi. **Na prisão**. São Paulo: Conrad, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**: Cidades@: Várzea Grande: MT. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/per

fil.php?codmun=510840>. Acesso em: 29 nov. 2016.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Apaptação de Peter Kuper. São Paulo: Conrad, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A coesão textual.** 22. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

LEITE, Ricardo. **Turma do mato**. Cuiabá: Print, 2010.

LIMA, José Leonildo. **A variação na concordância do gênero gramatical no falar cuiabano**. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá, 2001.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares**: área de linguagens: educação básica. Cuiabá, 2012.

MATTOS, Gabriel de. Ao luar. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 7-12.

_____. O ciclo das águas. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 13-18.

_____. Fazenda. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 25-30.

_____. Férias. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 43-48.

_____. Prudente. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 37-44.

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

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 209-224.

MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à sociolinguística:** o tratamento dado à variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9-14.

MÔNICA. **O mais lindo balão**. São Paulo: Panini Brasil, n. 97, jan. 2015.

NARRADORES DE JAVÉ. 2012. (1 h 42 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>. Acesso em: 10 jan. 2016.

NICO E LAU. **A morte**. Cuiabá, [2016?]. Disponível em: <http://www.nicoelau.com.br/img_index/quadrinhos/amorte/index.html>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. **Dia santo**. Cuiabá, [2016?]. Disponível em: <http://www.nicoelau.com.br/img_index/quadrinhos/dia_santo/index.html>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. **Parasitose** – jogando limpo com a sua saúde. Disponível em: <http://www.nicoelau.com.br/img_index/quadrinhos/parasitose/index.html>. Acesso em 12 jan. 2016.

_____. **Promotoria de justiça?** Agora que que é esse? Disponível em: <http://www.nicoelau.com.br/img_index/quadrinhos/ministerio_publico/index.html>. Acesso em: 12 jan. 2016.

OS TRAPALHÕES. **A formiga e a cigarra**. 2008. (2 min 58 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y2lWqqkZuw0>. Acesso em: 4 fev. 2016.

QUINO. **Toda Mafalda**: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RIBEIRO, Estevão et al. **Pequenos heróis**. Rio de Janeiro: Jupati Books, 2015.

RIC Milk ilustrador brasileiro. **Revista Biografia**, [S.I.], [2016?]. Disponível em: <http://sociedadedospoetasamigos.blogspot.com.br/2013/02/ric-milk-ilustrador-brasileiro.html>. Acesso em: 17 out. 2016.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Vogais do falar ribeirinho cuiabano.** São Paulo, 2009. Tese (Livre-Docência em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2009.

SEARA, Izabel Christine. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SPACCA. **Santô e os pais da aviação:** a jornada de Santos-Dumont e de outros homens que queriam voar. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

TOONDOO. **Word's fastet way to create cartoons**, [S.I.], 2013. Disponível em: <www.toondoo.com>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Valdomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-64.

VERGUEIRO, Waldomiro. RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação:** da rejeição à pratica. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9-42.

XUXA NO MUNDO DA IMAGINAÇÃO. **A cigarra e a formiga**. 2011. (5 min 13 s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=1iXRvva83iI>. Acesso em: 4 fev. 2016.

ZIRALDO. **A turma do Pererê**. São Paulo: Salamandra, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS DURANTE O PERÍODO DE INTERVENÇÃO

Data	Tempo previsto	Tempo gasto	Atividades desenvolvidas
23/02/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Apresentação da proposta de trabalho aos alunos.
18/03/2016 22/03/2016	2 horas-aula	2 horas-aula	Exibição do filme *Narradores de Javé*.
31/03/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Discussão sobre o filme *Narradores de Javé.*
31/03/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Exibição de três versões diferentes da fábula *A cigarra e a formiga* – Disney World, Xuxa e Trapalhões. Discussão sobre os vídeos
04/04/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Levantamento das pessoas que poderiam contar suas memórias para os alunos.
07/04/2016	2 horas-aula	1 hora-aula	Organização das duplas e trios para as visitas aos entrevistados. A saída, programada para hoje, não pôde ser efetivada, pois as autorizações aos pais não foram preparadas pela coordenação da escola.
12/04/2016 13/04/2016 14/04/2016 19/04/2016 20/04/2016	14 horas-aula	19 ½ horas-aula	Visita às pessoas, sugeridas pelos alunos, que contariam suas memórias. Coleta de memórias.

22/04/2016 11/05/2016 12/05/2016 13/06/2016			
03/05/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Leitura e análise da história em quadrinhos *Nada é o que parece*, do Chico Bento.
05/05/2016	1 hora-aula	2 horas-aula	Leitura e análise da história em quadrinhos *Deste tamanho*, do Chico Bento.
10/05/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Leitura e análise de tiras da *Turma da Mônica*.
12/05/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Leitura e análise de tiras retiradas de jornais.
24/05/2016	2 horas-aula	2 horas-aula	Leitura e análise da história em quadrinhos *O mais lindo balão*, da Turma da Mônica. Leitura e análise da história em quadrinhos *Os óculos escuros*, da Turma da Mônica.
09/08/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Retorno às aulas – apresentação em *Powerpoint* de um apanhado do que foi visto antes da greve.
11/08/2016	2 horas-aula	2 horas-aula	Apresentação de alguns autores de histórias em quadrinhos de Mato Grosso. Apresentação do desenvolvimento das histórias em quadrinhos no Estado.
16/08/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Leitura e análise das histórias em quadrinhos: *Agora quando criançada! Trabalho infantil não*

			tem graça nenhuma; *Parasitose – jogando limpo com a sua saúde; Promotoria de justiça? Agora que que é esse?*; *Dia santo*; e *A morte*, todas dos artistas mato-grossenses Nico e Lau.
18/08/2016	1 hora-aula	1 hora-aula	Leitura e análise das histórias em quadrinhos: *Ao luar*, Gabriel de Mattos; *O ciclo das águas*, Gabriel de Mattos; *Fazenda*, Gabriel de Mattos; *"Prudente"*, Gabriel de Mattos; *Férias*, Gabriel de Mattos; e *O verbo*, Nico e Lau.
18/08/2016	2 horas-aula	2 horas-aula	Apresentação de diversas *splash pages* (primeiras páginas) para os alunos perceberem como são constituídas e definirem a melhor forma para comporem as suas. Análise das sequências narrativas e atmosfera de fechamento da história em quadrinhos.
20/08/2016 23/08/2016 24/08/2016 25/08/2016	4 horas-aula	7 horas-aula	Audição das histórias em quadrinhos e montagem de roteiro e diálogos.

25/08/2016	8 horas-aula 2 horas-aula	_____ 2 horas-aula	Oficina de HQ, com o quadrinista Ric Milk. Obs.: Por problemas de comunicação, não foi possível realizar a oficina nesta data. Aula sobre a variedade linguística mais evidente nas falas dos moradores.
29/08/2016	8 horas-aula	8 horas-aula	Oficina de HQ, com o quadrinista Ric Milk.
30/08/2016 01/09/2016 06/09/2016 08/09/2016	6 horas-aula	9 horas-aula	Produção dos diálogos e das legendas das histórias em quadrinhos. Troca, entre as duplas e os trios, dos textos para que os colegas possam contribuir com a escrita. Reescrita e correção do que for necessário e sugerido pelas duplas.
06/09/2016 08/09/2016 09/09/2016 10/09/2016 13/09/2016 14/09/2016 15/09/2016 16/09/2016	4 horas-aula	26 horas-aula	Montagem das histórias em quadrinhos no programa de edição escolhido pelas duplas: *Toondoo*. Obs.: Devido a problemas com a internet, levamos muito mais tempo que o programado para finalizarmos as histórias on-line.

Outubro/2016 Novembro/2016			Formatação, edição e montagem da revista de histórias em quadrinhos.

ANEXO B – HISTÓRIA *NADA É O QUE PARECE*, CHICO BENTO

Fonte: CHICO BENTO. **Nada é o que parece**. São Paulo: Panini Brasil, n. 5, set. 2015.

ANEXO C – HISTÓRIA DESTE TAMANHO, CHICO BENTO

Fonte: CHICO BENTO. **Deste tamanho**. São Paulo: Panini Brasil, n. 5, set. 2015.

ANEXO D – TIRAS DE HUMOR (TURMA DA MÔNICA)

Fonte: MÔNICA, n. 97, jan. 2015.

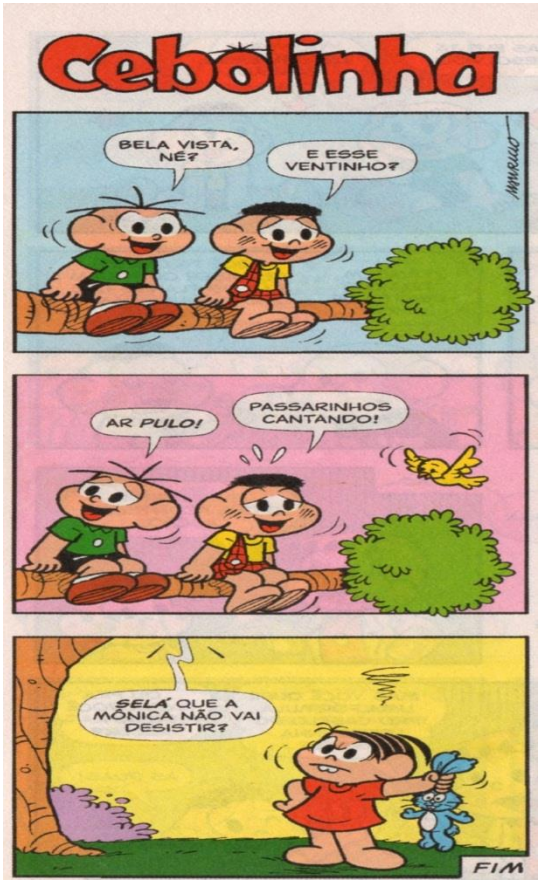
Fonte: CEBOLINHA, n. 7, jul. 2015.

Fonte: RONALDINHO GAÚCHO, n. 97, jan. 2015.

Fonte: MAGALI, n. 83, nov. 2013.

Fonte: CEBOLINHA, n. 95, nov. 2014.

Fonte: RONALDINHO GAÚCHO, n. 96, dez. 2014.



Fonte: CEBOLINHA, n. 99, mar. 2015.

Fonte: MAGALI, n. 3, jul. 2015.

ANEXO E – TIRAS DE HUMOR (JORNAL)

Fonte: Jornal *A Gazeta*, 22/11/2015.

Fonte: Jornal *A Gazeta*, 12 e 13/10/2015.

Fonte: Jornal *A Gazeta*, 27/01/2016.

Fonte: Jornal *A Gazeta*, 01/11/2015.

Fonte: Jornal *A Gazeta*, 01 e 02/01/2016.

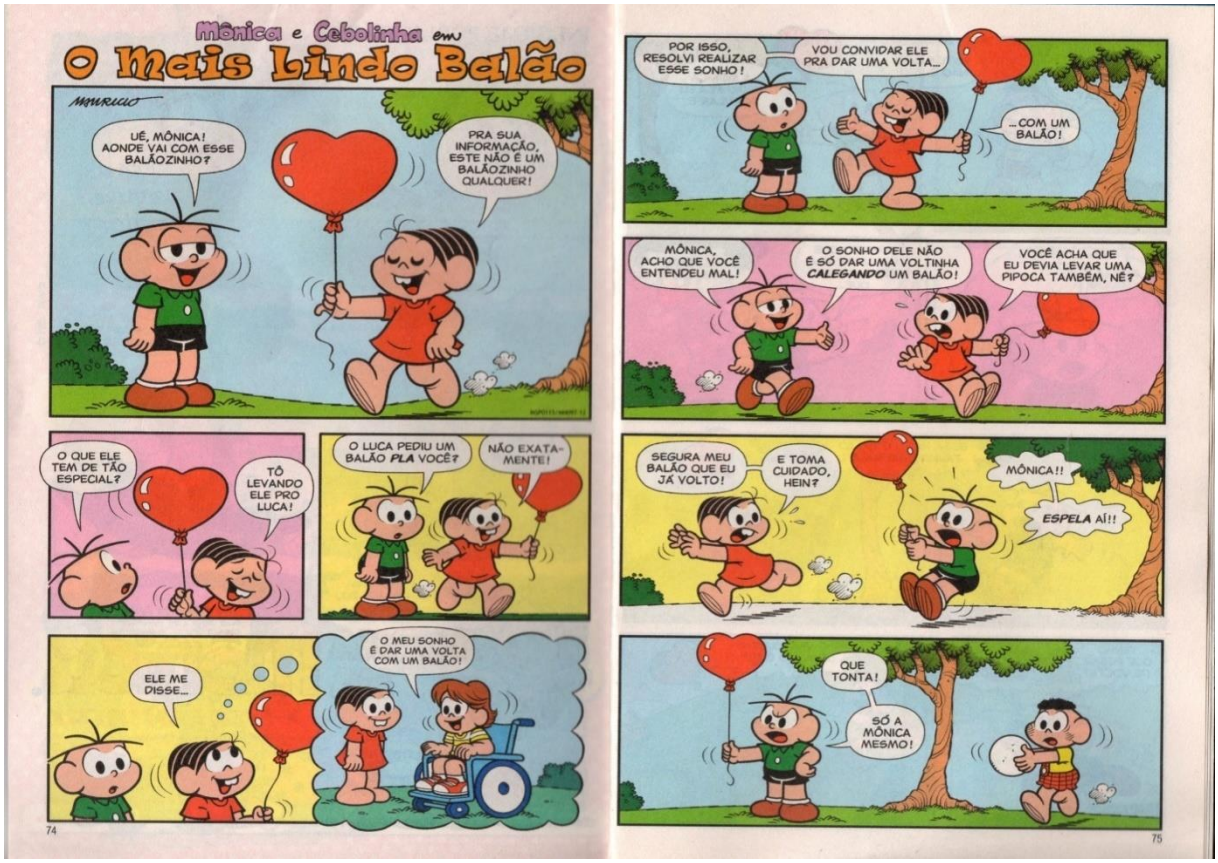
Fonte: Jornal *A Gazeta*, 05/10/2015.

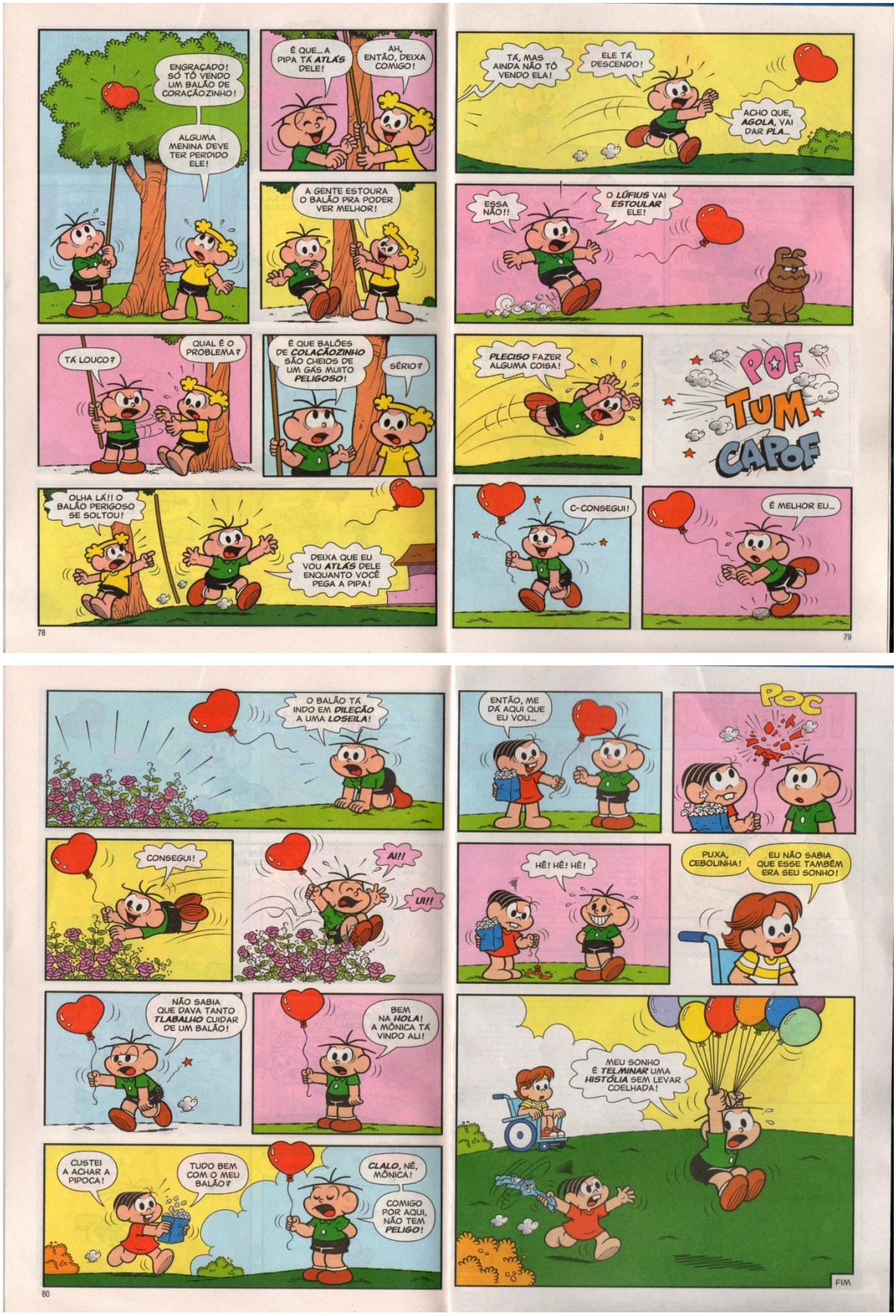
Fonte: Jornal *A Gazeta*, 13/12/2015.

Fonte: Jornal *A Gazeta*, 07/12/2015.

Fonte: Jornal *A Gazeta*, 31/10/2015.

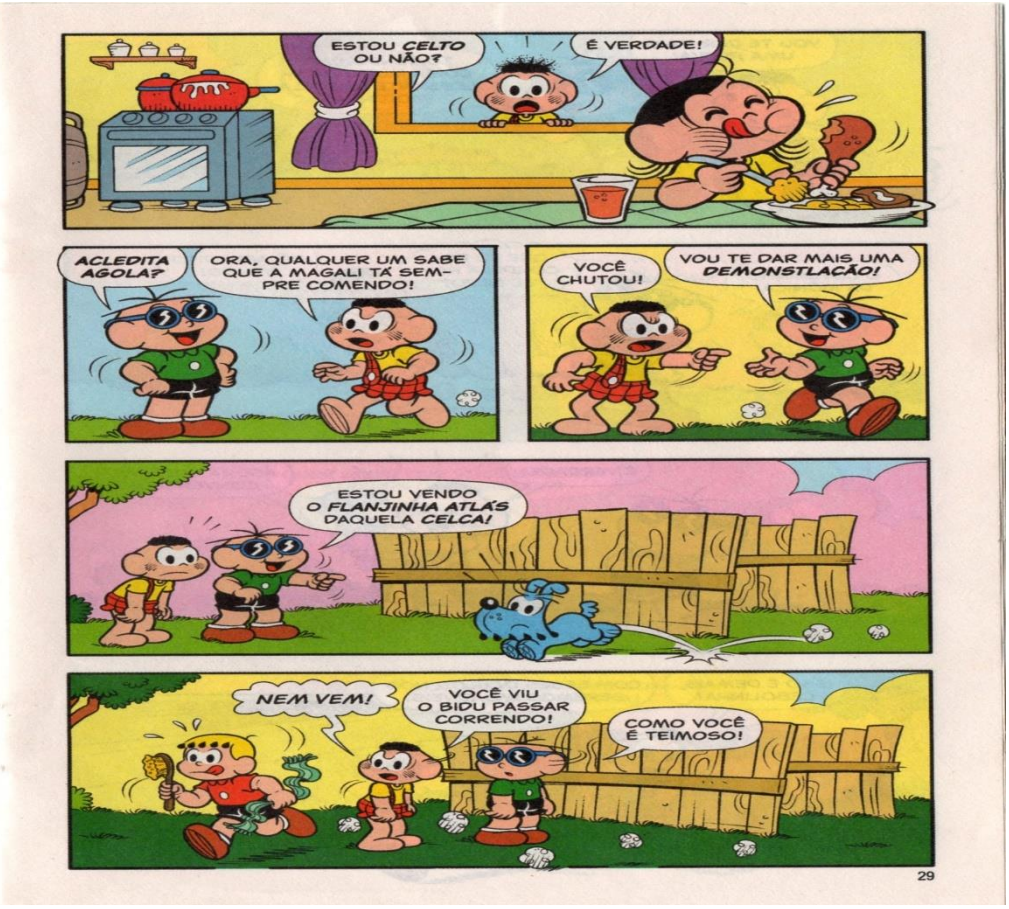
ANEXO F – HISTÓRIA *O MAIS LINDO BALÃO* (TURMA DA MÔNICA)

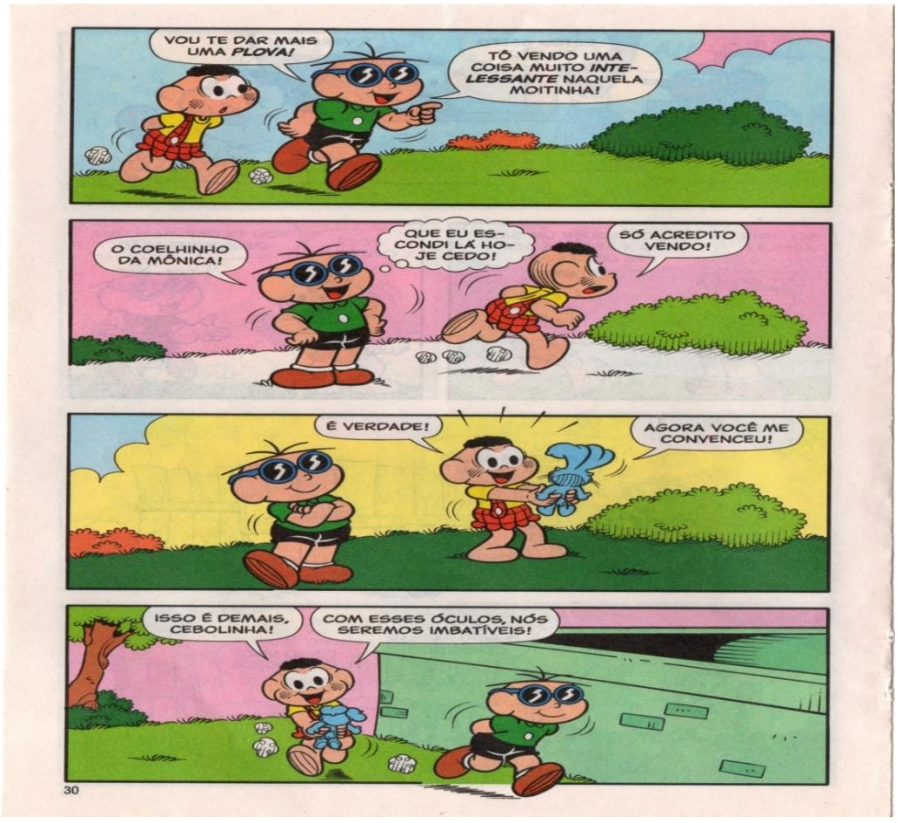


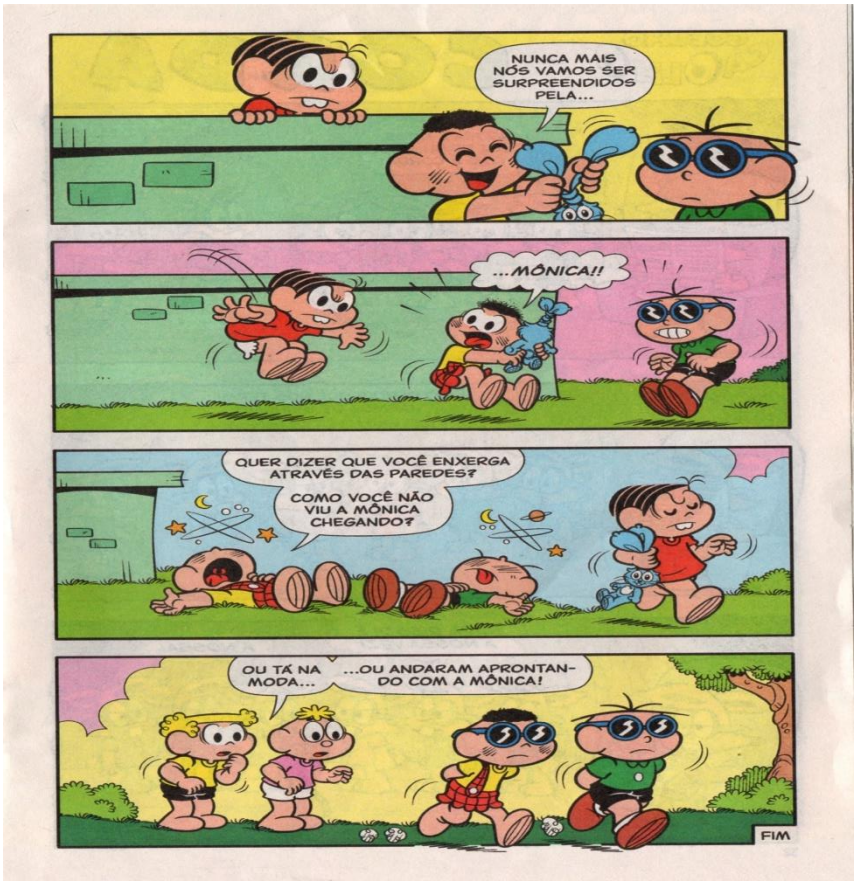


Fonte: MÔNICA. **O mais lindo balão**. São Paulo: Panini Brasil, n. 97, jan. 2015.

ANEXO G – HISTÓRIA *OS ÓCULOS ESCUROS* (CEBOLINHA)


ESTOU CELTO OU NÃO?
É VERDADE!
ACLEDITA AGOLA?
ORA, QUALQUER UM SABE QUE A MAGALI TÁ SEMPRE COMENDO!
VOCÊ CHUTOU!
VOU TE DAR MAIS UMA DEMONSTLAÇÃO!
ESTOU VENDO O FLANJINHA ATLÁS DAQUELA CELCA!
NEM VEM!
VOCÊ VIU O BIDU PASSAR CORRENDO!
COMO VOCÊ É TEIMOSO!
29


VOU TE DAR MAIS UMA PLOVA!
TÔ VENDO UMA COISA MUITO INTELESSANTE NAQUELA MOITINHA!
O COELHINHO DA MÔNICA!
QUE EU ESCONDI LÁ HOJE CEDO!
SÓ ACREDITO VENDO!
É VERDADE!
AGORA VOCÊ ME CONVENCEU!
ISSO É DEMAIS, CEBOLINHA!
COM ESSES ÓCULOS, NÓS SEREMOS IMBATÍVEIS!
30

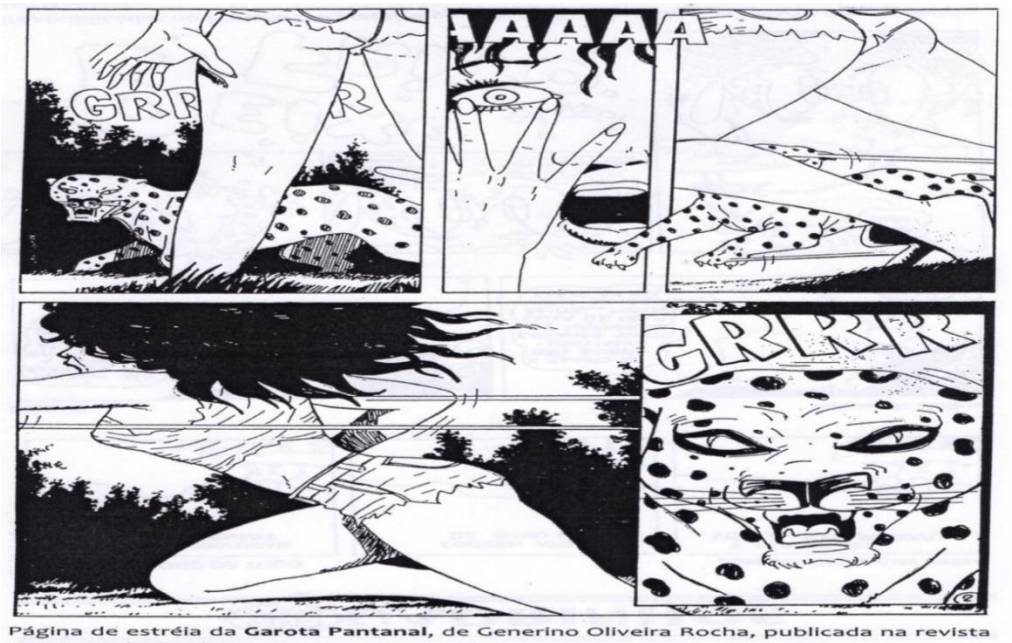


Fonte: CEBOLINHA. **Os óculos escuros**. São Paulo: Panini Brasil, n. 4, ago. 2015.

ANEXO H –TRAJETÓRIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM MATO GROSSO

A **Última Vítima**, de Jaime Cabana, publicada na revista *ZHQ Magazine* Nº1

Fonte: MATTOS, Gabriel de. **Desmontando os quadrinhos:** história em quadrinhos, educação e regionalidade. Cuiabá: Carlini & Carniato: EduFMT, 2009. p. 105.

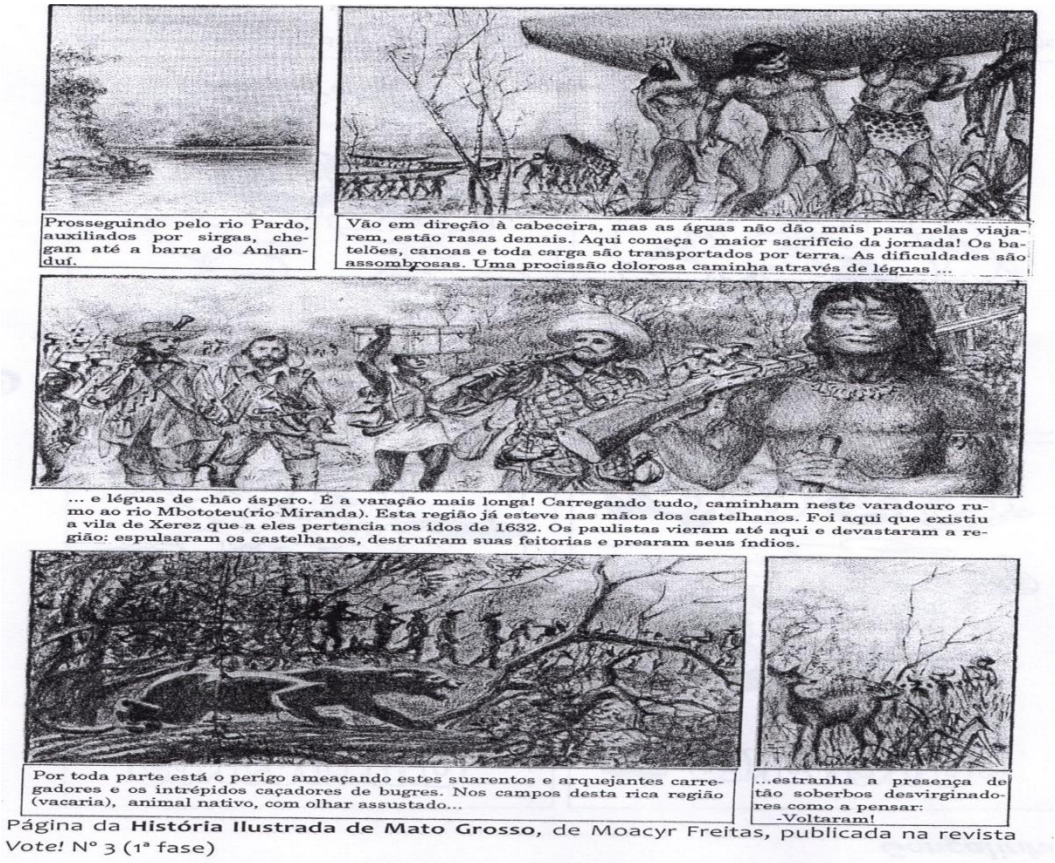


Página de estréia da **Garota Pantanal**, de Generino Oliveira Rocha, publicada na revista *Vote!* Nº 3 (1ª fase)

Fonte: MATTOS, Gabriel de. **Desmontando os quadrinhos:** história em quadrinhos, educação e regionalidade. Cuiabá: Carlini & Carniato: EduFMT, 2009. p. 100.

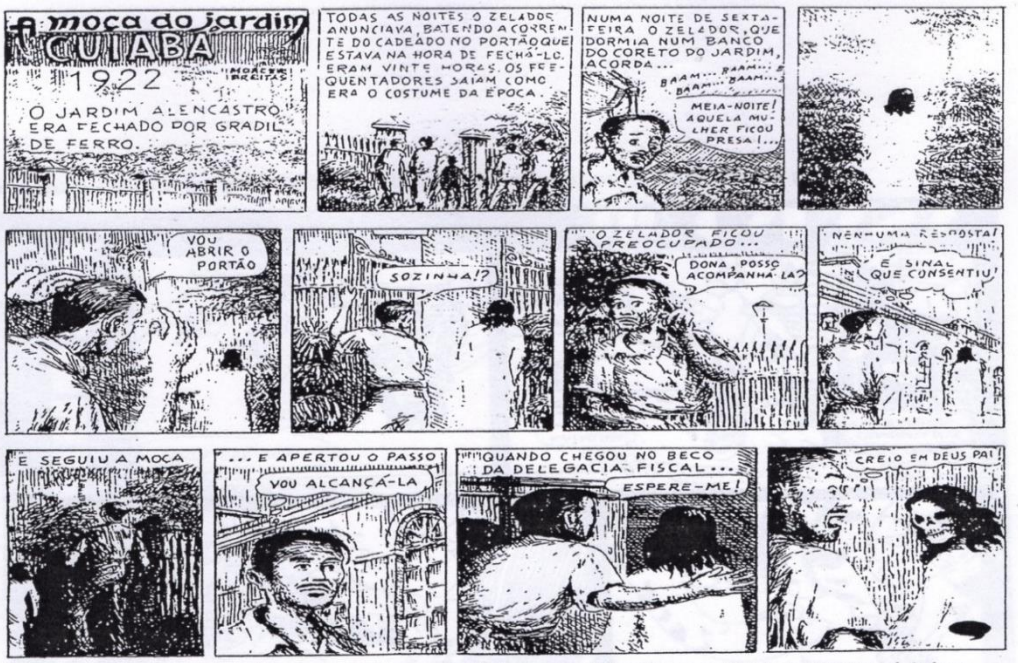
Capas dos 1°s números da revista **Gonçalinho**, produzidas por Wander Antunes, com vários apoios institucionais.

Fonte: MATTOS, Gabriel de. **Desmontando os quadrinhos:** história em quadrinhos, educação e regionalidade. Cuiabá: Carlini & Carniato: EduFMT, 2009. p. 96.



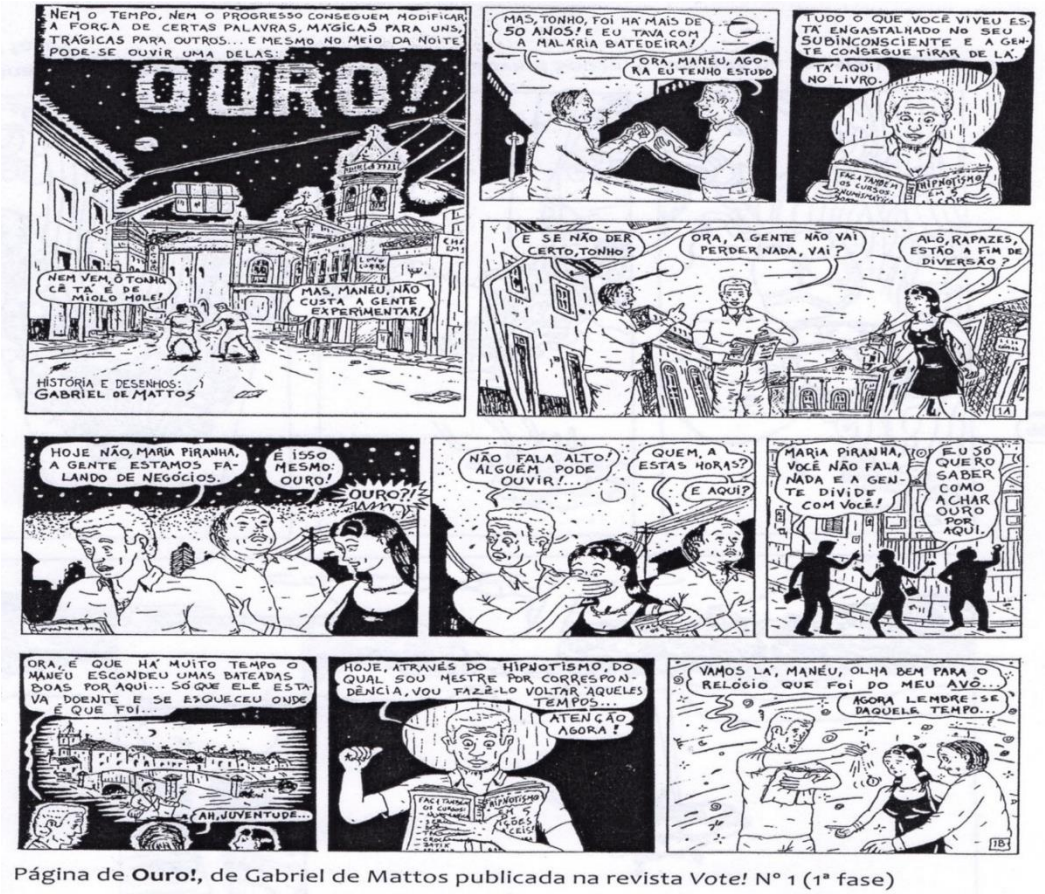
Página da **História Ilustrada de Mato Grosso**, de Moacyr Freitas, publicada na revista *Vote!* N° 3 (1ª fase)

Fonte: MATTOS, Gabriel de. **Desmontando os quadrinhos:** história em quadrinhos, educação e regionalidade. Cuiabá: Carlini & Carniato: EduFMT, 2009. p. 97.



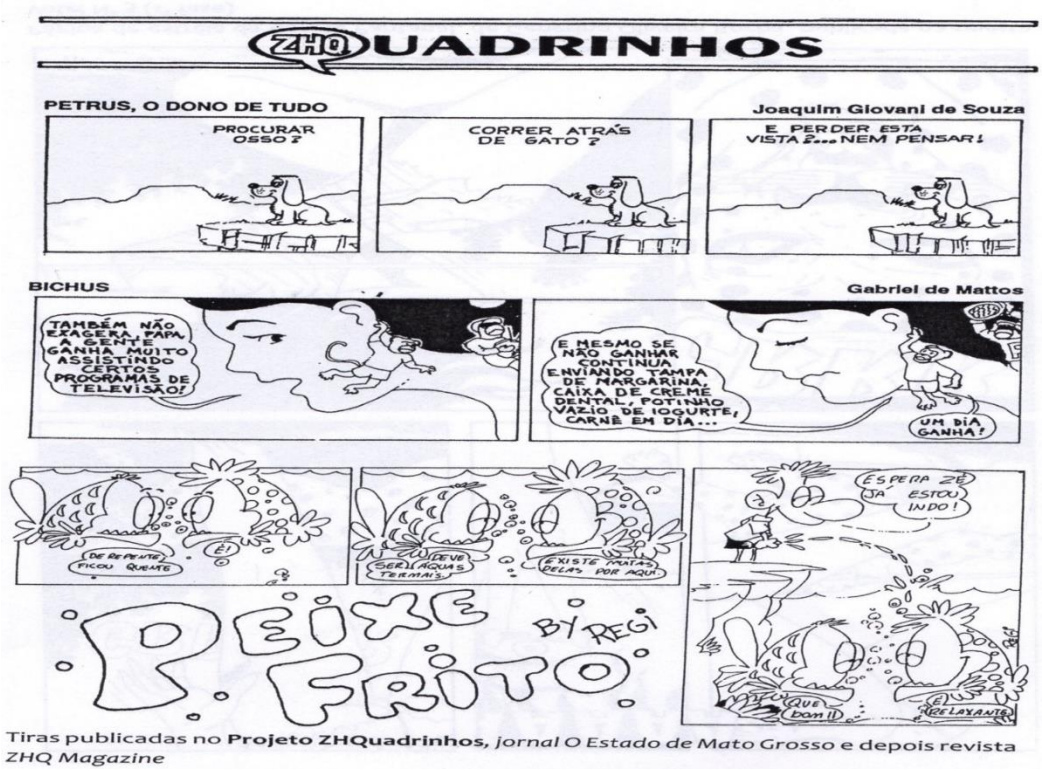
Página de **Lendas Cuiabanas**, de Moacyr Freitas, publicadas no *Projeto ZHQuadrinhos*

Fonte: MATTOS, Gabriel de. **Desmontando os quadrinhos:** história em quadrinhos, educação e regionalidade. Cuiabá: Carlini & Carniato: EduFMT, 2009. p. 104.



Página de **Ouro!**, de Gabriel de Mattos publicada na revista *Vote!* Nº 1 (1ª fase)

Fonte: MATTOS, Gabriel de. **Desmontando os quadrinhos:** história em quadrinhos, educação e regionalidade. Cuiabá: Carlini & Carniato: EduFMT, 2009. p. 98.



Tiras publicadas no **Projeto ZHQuadrinhos**, *jornal O Estado de Mato Grosso* e depois revista *ZHQ Magazine*

Fonte: MATTOS, Gabriel de. **Desmontando os quadrinhos:** história em quadrinhos, educação e regionalidade. Cuiabá: Carlini & Carniato: EduFMT, 2009. p. 101.

Tiras publicadas no **Projeto ZHQuadrinhos**, *jornal O Estado de Mato Grosso* e depois revista *ZHQ Magazine*

Fonte: MATTOS, Gabriel de. **Desmontando os quadrinhos:** história em quadrinhos, educação e regionalidade. Cuiabá: Carlini & Carniato: EduFMT, 2009. p. 102.

ANEXO I – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE AUTORES MATO-GROSSENSES

Fonte: NICO E LAU. **A morte**. Cuiabá, [2016?]. Disponível em: <http://www.nicoelau.com.br/img_index/quadrinhos/amorte/index.html >. Acesso em: 12 jan. 2016.

Apresentação

"O Brasil é um país que avançou muito na luta contra o trabalho infantil, principalmente nas últimas duas décadas, com a criação de leis e de políticas públicas para tratar do tema. Apesar disso, ainda existem aproximadamente 4 milhões de crianças e adolescentes trabalhando ilegalmente, em condições que afetarão seu desenvolvimento físico, psíquico, social e mental, roubando-lhes a oportunidade de viver plenamente a infância e, além disso, de terem a formação adequada para que possam ser cidadãos com a capacidade de romper o ciclo de pobreza e terem acesso a condições de trabalho decente.

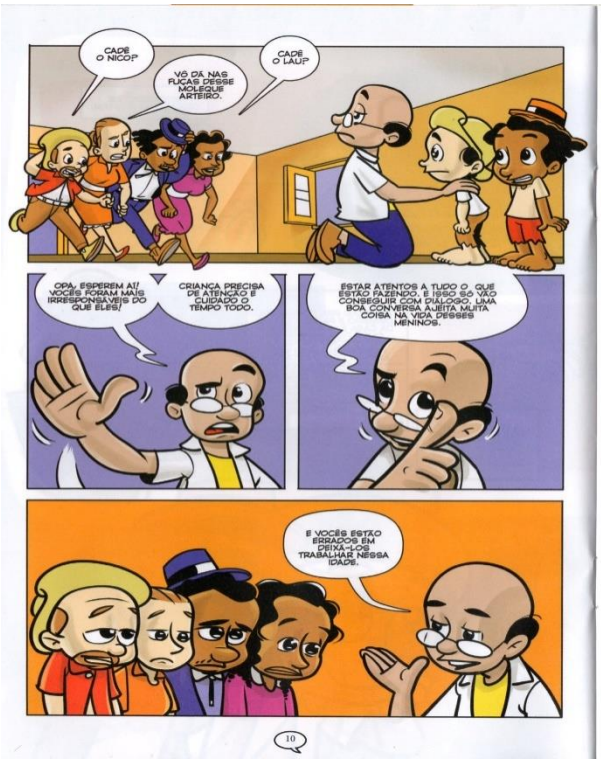
Esta revista em quadrinhos é mais um esforço no sentido de esclarecer à sociedade em geral sobre a importância de evitar e combater essa grave violação dos direitos humanos das crianças e adolescentes, que ainda envergonha o nosso país. Diversos órgãos públicos estão engajados nessa luta. Órgãos como o Ministério do Trabalho, que combate arduamente essa prática, tanto com ações de sensibilização e articulação de parceiros, quanto com ações de fiscalização que retiram crianças e adolescentes do trabalho infantil. Apesar de todos os esforços você é o parceiro que realmente pode apoiar esta luta. Leia a revista, entenda o que é trabalho infantil e denuncie. Disque 100!!!"

Trabalho infantil, não é nada Legal!

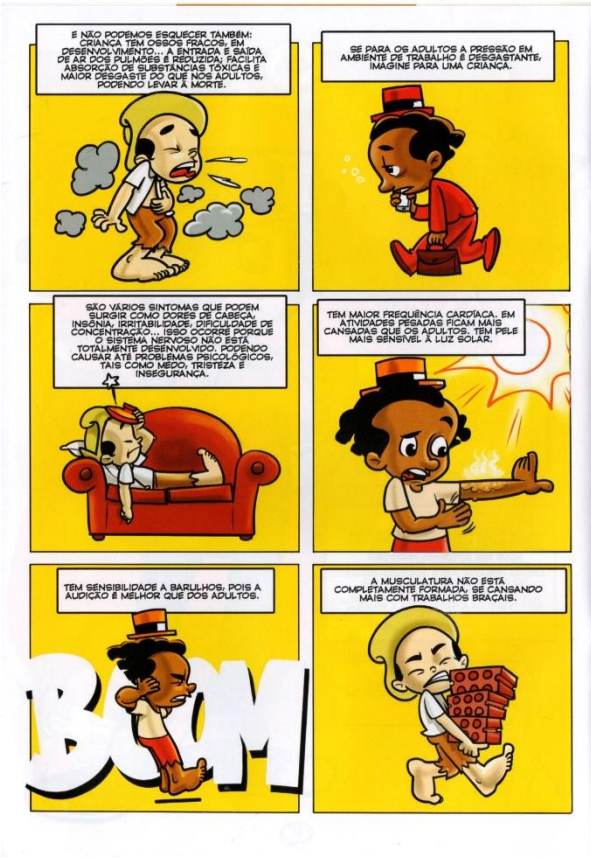
TEM AS LOUCAS QUE ESTÃO SUJAS. PODEM COMEÇAR POR AÍ.
FIQUEM À VONTADE. VOU ALI E JÁ VOLTO, MENINOS.
BUÁÁÁÁ. EU SÓ QUERIA GANHAR MEU DINHEIRO! POR QUE É TÃO TRABALHOSO TRABALHAR?
SEI QUE ESTÁ PASSANDO POR UM MOMENTO COMPLICADO, NICO...
...MAS TENHO ALERGIA A DETERGENTE. NÃO VOU PODER TE AJUDAR.
BUUUUUUUU! QUE MUNDO CRUEL! VOTE CRUZ CREDO.
BOA TARDE COMPADRE. PRECISO QUE VOCÊ DE UM PULO EM MINHA CASA.
NICO!!
CRÁS
OLHA AQUI MENINO, VOU DIZER UMAS COAS PRA VOCÊ AGORA! PRESTE BEM ATENÇÃO!
6

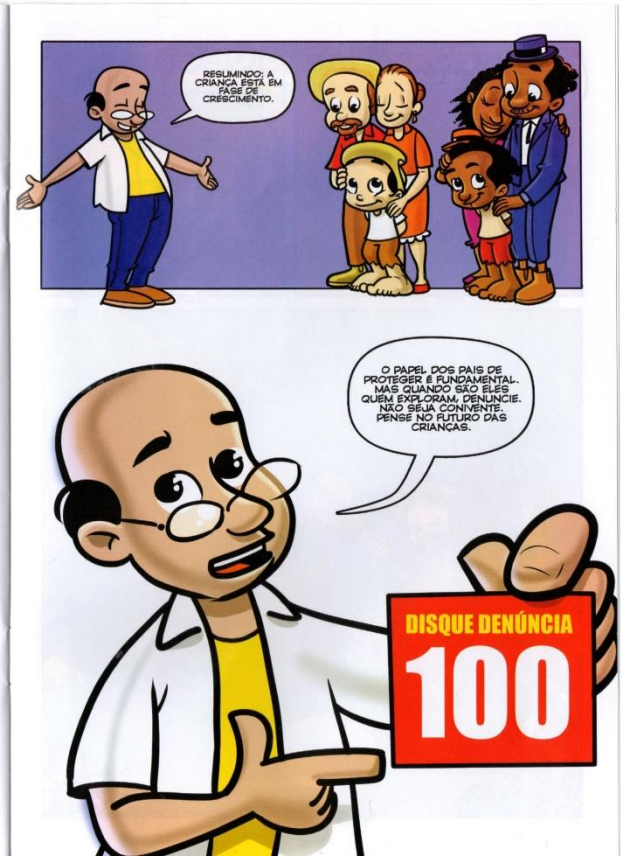
LUGAR DE CRIANÇA NÃO É TRABALHANDO. VOCÊ JÁ VIU O CALOR QUE ESTÁ LÁ FORA? NÃO PODE TRABALHAR NA RUA, CORRE O RISCO DE SER ATROPELADO, SER ASSALTADO...
E NA ROÇA É PERIGOSO BICHOS PEÇONHENTOS, INSOLAÇÃO OU SE MACHUCAR COM FERRAMENTAS COMO PÁ, ENXADAS, PICARETAS...
EM CASA, PODE ATÉ AJUDAR A MÃE DE VOCÊS NOS AFAZERES, MAS FICAR COM TUDO NAS COSTAS, É MUITO PRA UMA CRIANÇA COMO VOCÊS.
TRABALHO NOTURNO ENTÃO, NEM PENSAR. PREJUDICA NO CRESCIMENTO. VOCÊS PRECISAM DE DESCANSO PRA SE DESENVOLVEREM E SE TORNAREM ADULTOS FORTES.
VIU, NICO. NUM FALEI QUE TINHA ALGUMA COISA ERRADA?
7

TRABALHANDO ASSIM, O RENDIMENTO NA ESCOLA REDUZ.
E TODA CRIANÇA PRECISA SE DIVERTIR, APROVEITAR O MELHOR MOMENTO DA VIDA.
SE DEDICAR AS COISAS QUE GOSTAM.
Z Z Z
SE ALIMENTAR BEM...
E CHUPAR QUANTOS PICOLÉS QUISER, NÉ?
ISSO MESMO NICO.
E TER O CARINHO DOS PAIS, APESAR DE MUITOS PAIS USAREM SEUS FILHOS PARA TRABALHO FORÇADO.
COLOCAM PRA CONSEGUIR DINHEIRO E PAGAR CONTAS DA CASA E MUITAS VEZES O QUE É PIOR, SUSTENTAR VÍCIOS COMO DROGAS E BEBIDAS. A JUSTIÇA AMPARA COM O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL TAMBÉM AJUDA A PROTEGER COM LEIS QUE ABRANGEM O TRABALHO INFANTIL.


CADÊ O NICO?
VÓ DÁ NAS PUTAS DESSE MOLEQUE ARTEIRO.
CADÊ O LAU?
OPA, ESPEREM AÍ! VOCÊS FORAM MAIS IRRESPONSÁVEIS DO QUE ELES!
CRIANÇA PRECISA DE ATENÇÃO E CUIDADO O TEMPO TODO.
ESTAR ATENTOS A TUDO O QUE ESTÃO FAZENDO, E ISSO SÓ VAO CONSEGUIR COM DIALOGO. UMA BOA CONVERSA AJEITA MUITA COISA NA VIDA DESSES MENINOS.
E VOCÊS ESTÃO ERRADOS EM DEIXÁ-LOS TRABALHAR NESSA IDADE.
10

TRABALHO É PROIBIDO ATÉ QUE SE COMPLETE 16 ANOS.
COM EXCEÇÃO A PARTIR DOS 14 ANOS, TRABALHO NA CONDIÇÃO DE MENOR APRENDIZ. METADE DO HORÁRIO SE DEDICA A UM CURSO ENQUANTO A OUTRA METADE AO TRABALHO. MAS APRENDENDO UMA PROFISSÃO DO CURSO QUE PARTICIPOU.
JÁ OS ADOLESCENTES, NA FAIXA ETÁRIA ENTRE 16 E 18 ANOS, PODEM TRABALHAR, MAS COM RESTRIÇÕES. O TRABALHO NÃO PODE SER NOTURNO, PERIGOSO, INSALUBRE, PENOSO, REALIZADO EM LOCAIS PREJUDICIAIS À SUA FORMAÇÃO E AO SEU DESENVOLVIMENTO FÍSICO, PSÍQUICO, MORAL E SOCIAL. NEM REALIZADO EM HORÁRIOS E LOCAIS QUE NÃO PERMITAM A FREQUÊNCIA À ESCOLA.
TUDO ISSO COM DIREITOS TRABALHISTAS E PREVIDENCIÁRIOS GARANTIDOS.
11

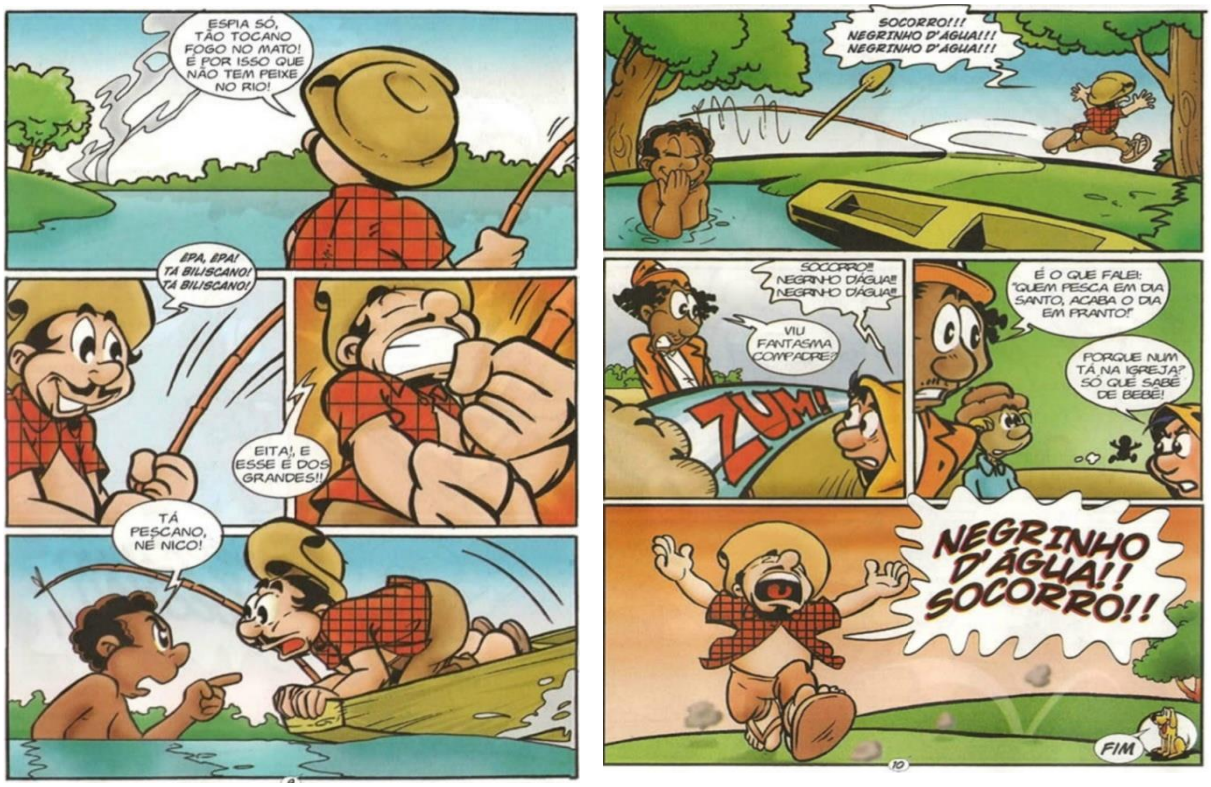

E NÃO PODEMOS ESQUECER TAMBÉM: CRIANÇA TEM OSSOS FRACOS, EM DESENVOLVIMENTO... A ENTRADA E SAÍDA DE AR DOS PULMÕES É REDUZIDA, FACILITA ABSORÇÃO DE SUBSTÂNCIAS TÓXICAS E MAIOR DESGASTE DO QUE NOS ADULTOS, PODENDO LEVAR À MORTE.
SE PARA OS ADULTOS A PRESSÃO EM AMBIENTE DE TRABALHO É DESGASTANTE, IMAGINE PARA UMA CRIANÇA.
SÃO VÁRIOS SINTOMAS QUE PODEM SURGIR COMO DORES DE CABEÇA, INSÔNIA, IRRITABILIDADE, DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO... ISSO OCORRE PORQUE O SISTEMA NERVOSO NÃO ESTÁ TOTALMENTE DESENVOLVIDO, PODENDO CAUSAR ATÉ PROBLEMAS PSICOLÓGICOS, TAIS COMO MEDO, TRISTEZA E INSEGURANÇA.
TEM MAIOR FREQUÊNCIA CARDÍACA, EM ATIVIDADES PESADAS FICAM MAIS CANSADAS QUE OS ADULTOS. TEM PELE MAIS SENSÍVEL À LUZ SOLAR.
TEM SENSIBILIDADE A BARULHOS, POIS A AUDIÇÃO É MELHOR QUE DOS ADULTOS.
BUM
A MUSCULATURA NÃO ESTÁ COMPLETAMENTE FORMADA, SE CANSANDO MAIS COM TRABALHOS BRAÇAIS.


RESUMINDO: A CRIANÇA ESTÁ EM FASE DE CRESCIMENTO.
O PAPEL DOS PAIS DE PROTEGER É FUNDAMENTAL. MAS QUANDO SÃO ELES QUEM EXPLORAM, DENUNCIE. NÃO SEJA CONIVENTE. PENSE NO FUTURO DAS CRIANÇAS.
DISQUE DENÚNCIA
100

Fonte: NICO E LAU. **Agora quando criançada!** Trabalho infantil não tem graça nenhuma! Cuiabá: d-leite, [20--?].

BOM DIA, SEVERINO VAMO TOMÁ UMA DOSINHA?
SEVERINO, OCÊ NUM VAI TOMÁ NADA!!!
MAS É SÓ PRA MOLHÁ A GOELA, MUIÉ!
MOLHÁ A GOELA COISA NENHUMA, ONDE JÁ SE VIU! HOJE É DIA SANTO E OCÊ PREFERE ESSES... PREGUIÇOSOS!!!
CHEGA PRÁ CÁ!
SEVERINO NUM PODE BEBÊ HOJE! E OCÊS? POR QUE NÃO TÃO REZANDO? NUM VÊ QUE HOJE É DIA SANTO?
TCHAU!
TÁ, DAQUI A POUCO TAMO CHEGANDO LÁ.
TCHAU!
REZÁ? HOJE TÁ BOM É PRA PESCÁ!
DIA SANTO NUM É BOM PESCÁ EM BEIRA DE RIO, NICO.
MAS QUAL PEIXE QUE SABE QUE É DIA SANTO?
PEIXE NUM SABE, MAS DEUS SABE E CASTIGA! HOJE SÓ É BOM PRA DUAS COISAS: DORMI E REZÁ!
ENTÃO FICA AÍ COM A SUA MURRINHA, QUE EU VOU É PESCÁ.
VÔ AMOITÁ ESSA PINGA.
PESCÁ EU NUM VÔ, MAS SE ELE PEGÁ O PEIXE EU COMO!

EITA, LÁ VAMO NÓIS PESCÁ!
É RIOZÃO BOM!
HOJE VÔ PEGÁ UMA PERAPUTANGA PRO ARMOÇO!!
HORAS DEPOIS...
NEM BILISCA, DEVE SÉ CUBU DE LAU!
INTÉ PARECE QUE ACABÔ OS PEIXE DO RIO.
AINDA BEM QUE ACABÔ! NUM GUENTAVA MAIS VÊ TANTA VEIA NUM LUGAR SÓ!
HUNF
EU VÔ É PANHÁ A MINHA PINGA.



Fonte: NICO E LAU. **Dia santo**. Cuiabá, [2016?]. Disponível em: <http://www.nicoelau.com.b r/img_ index/quadrinhos/dia_santo/index.html>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SÃO VERMES QUE VêM MORAR NA BARRIGA DA GENTE.
E ISSO FAZ MAL?
LÓGICO!
provoca DORES, VÔMITOS, PALIDEZ, DIARRÉIA...
Ah, MAS ISSO num DÁ SÓ EM CRIANÇA?
NEGATIVO, DÁ EM GENTE QUE Não TOMA CUIDADO!
COMO ASSIM?

VOCÊ ACABOU DE ENTRAR EM UM BUEIRO
MAS FOI RÁPIDO. Nem DEU TEMPO DOS BICHINHOS ME PEGAR.
VOCÊ QUE NÃO VÊ, MAS OS VERMES ESTÃO EM TODO LUGAR.
nas frutas sem lavar, nas verduras, nos legumes...
É MEsMO, LAU?
esTão NOS ALIMENTOS QUE NÃO LAVAm DIREITO, NAS MÃOS SUJAS...
IH!
em QUEM ANDA DESCALÇO, BEBE ÁGUA SUJA...

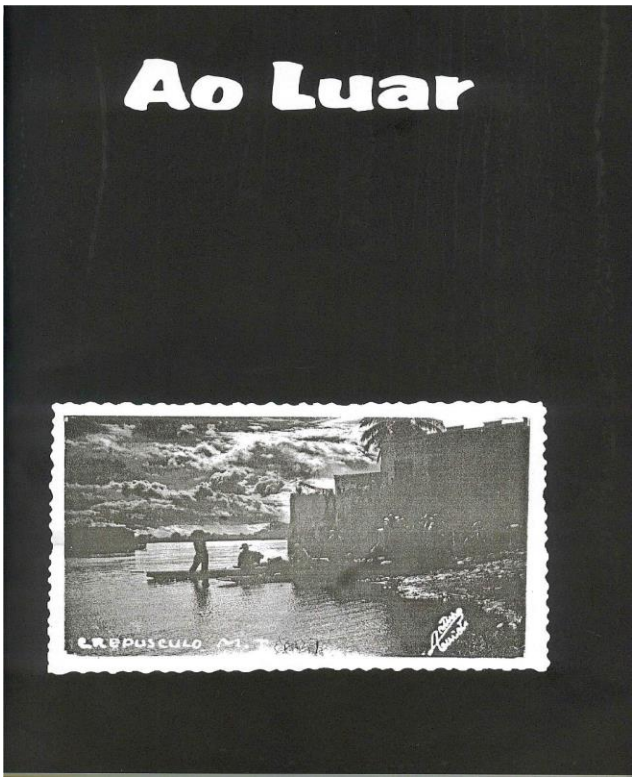
QUEM PÕE a MÃO SUJA NA BOCA...
HÃÃ!!
E EM GENTE QUE Não TOMA BANHO DIREITO...
EU TOMO, TÁ.
três VEZES POR SEMANA?
MAS A PARASITOSE TEM CURA?
TEM! PRIMEIRO vOCê PROCURA UM centro DE SAÚDE DO MUNICÍPIO...
CENTRO DE SAÚDE

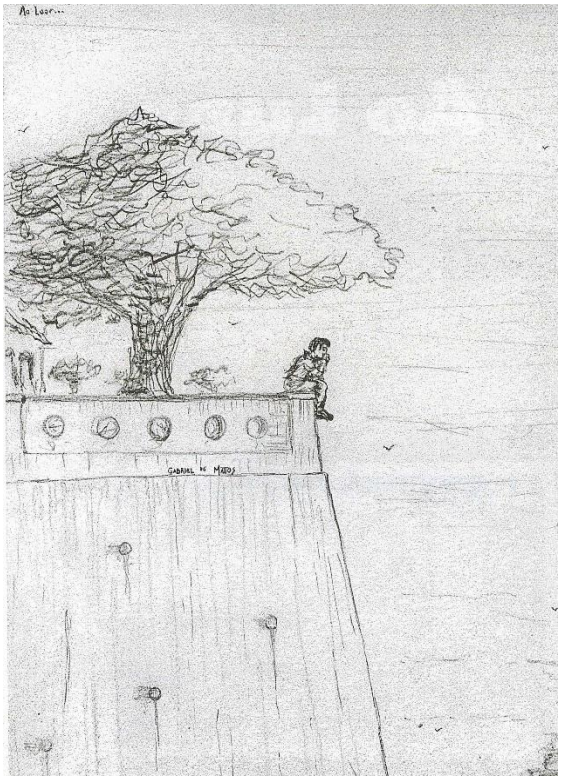
FAZ EXAMES DE FEZES, URINA E SANGUE...
ONDE voCÊ VAI BONITO ASSIM NICO?
FAZê EXAME DE FEZES.
ONDE voCÊ VAI BONITO ASSIM NICO?
FAZê EXAME DE URINA.
ONDE voCÊ FOI HOMem?
FUI FAZê EXAME DE SANGUE.

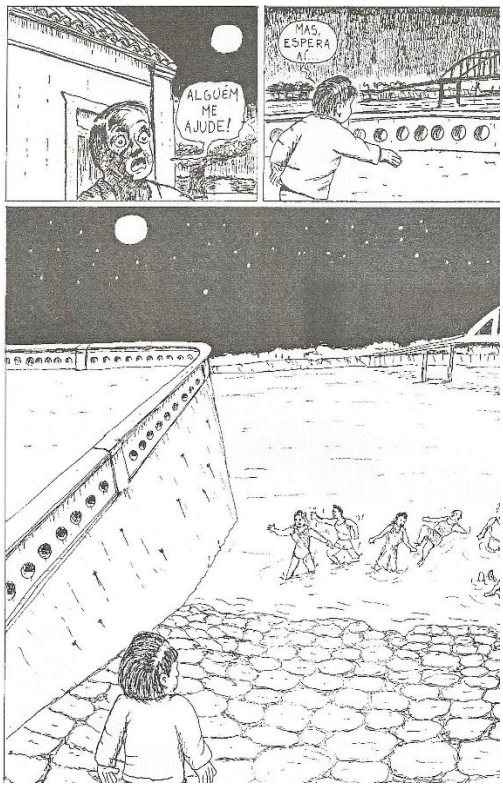
Fonte: NICO E LAU. **Parasitose** – jogando limpo com a sua saúde. Disponível em: <http://www.nicoelau.com.br/img_index/quadrinhos/parasitose/index.html>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Fonte: NICO E LAU. **Promotoria de justiça?** Agora que que é esse? Disponível em: <http://www.nicoelau.com.br/img_index/quadrinhos/ministerio_publico/index.html>. Acesso em: 12 jan. 2016.

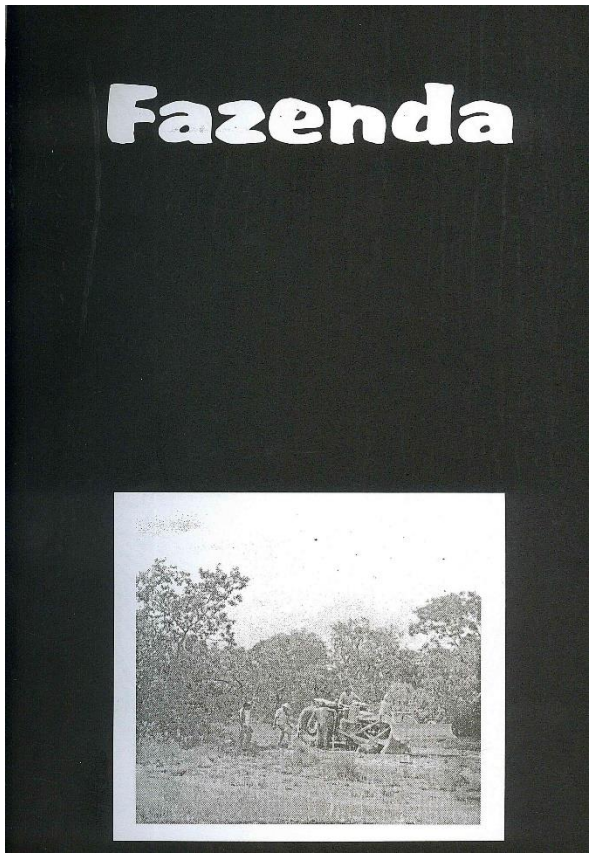
ANEXO J – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS GABRIEL DE MATTOS

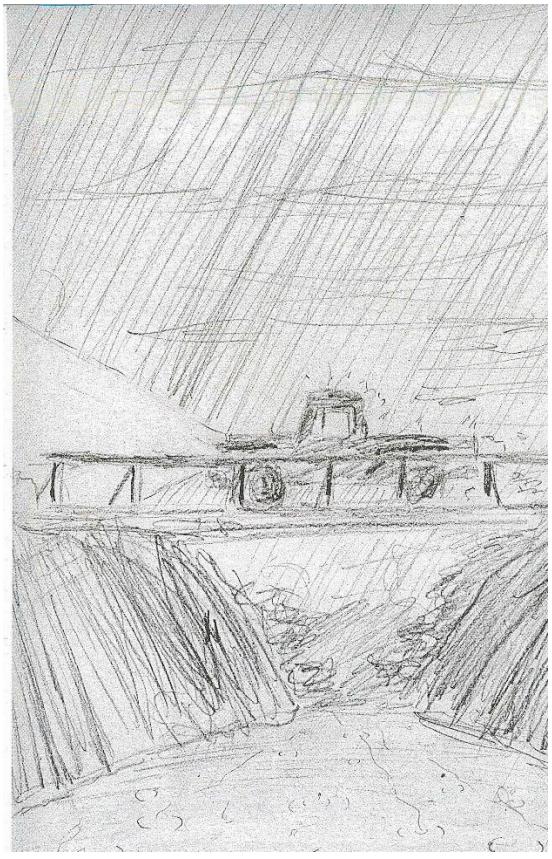


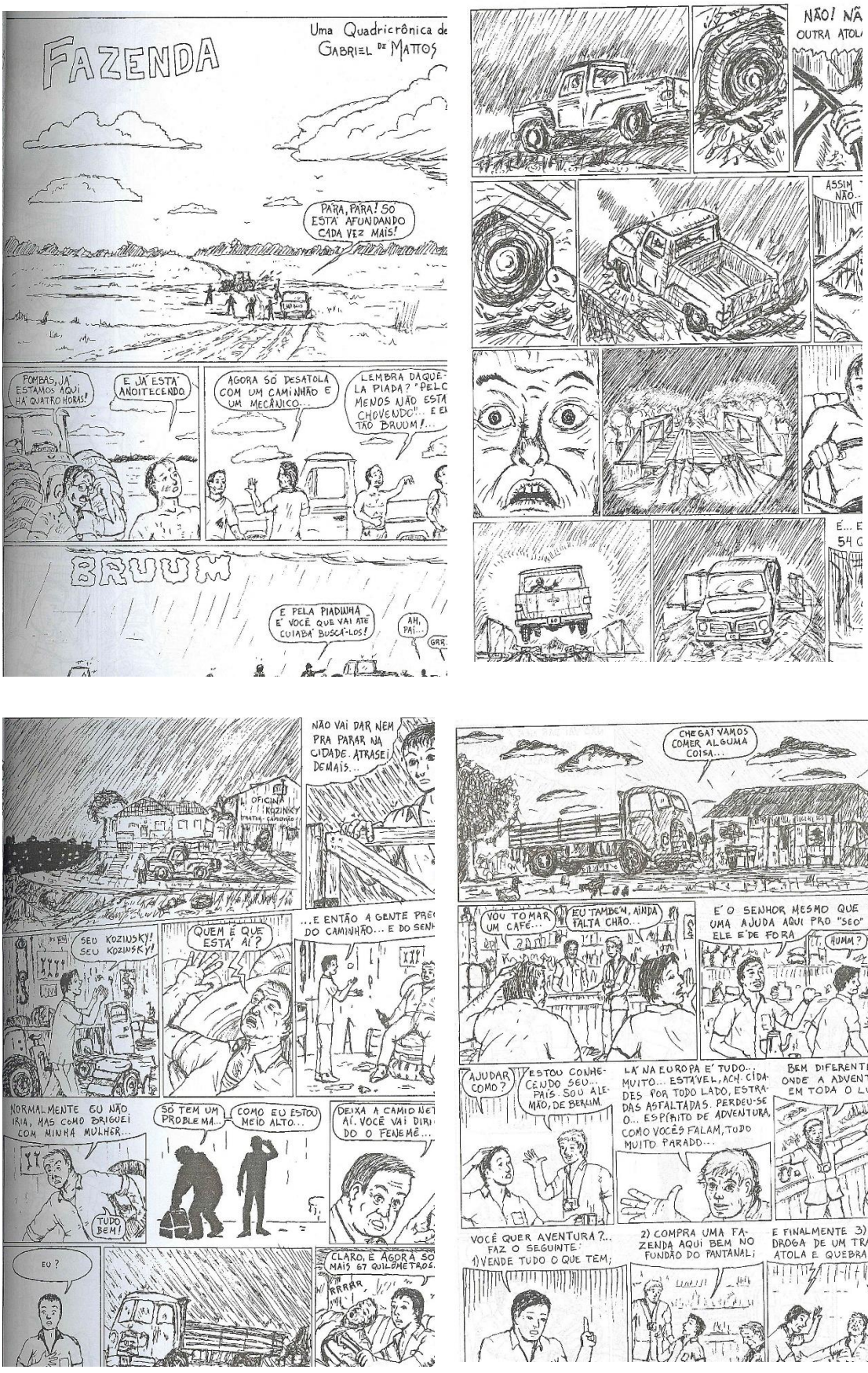




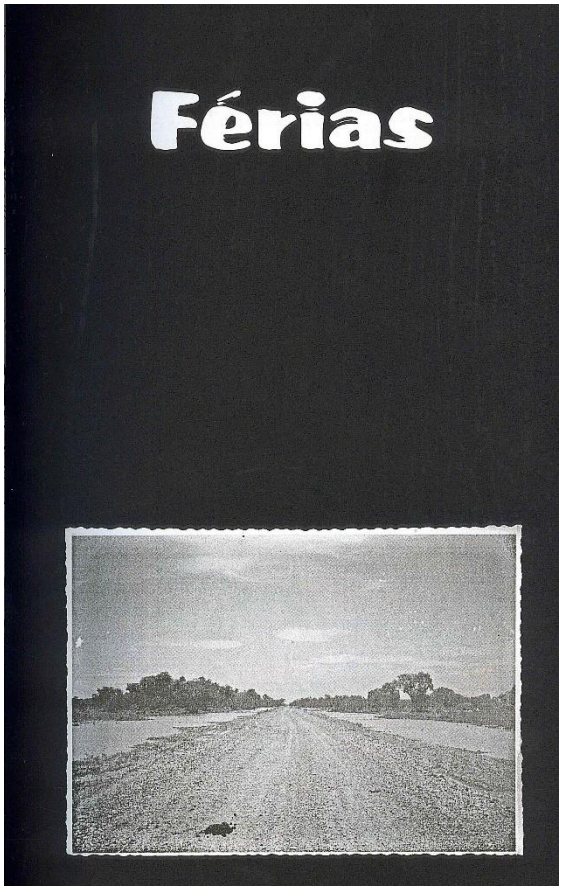
Fonte: MATTOS, Gabriel de. Ao luar. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 7-12.

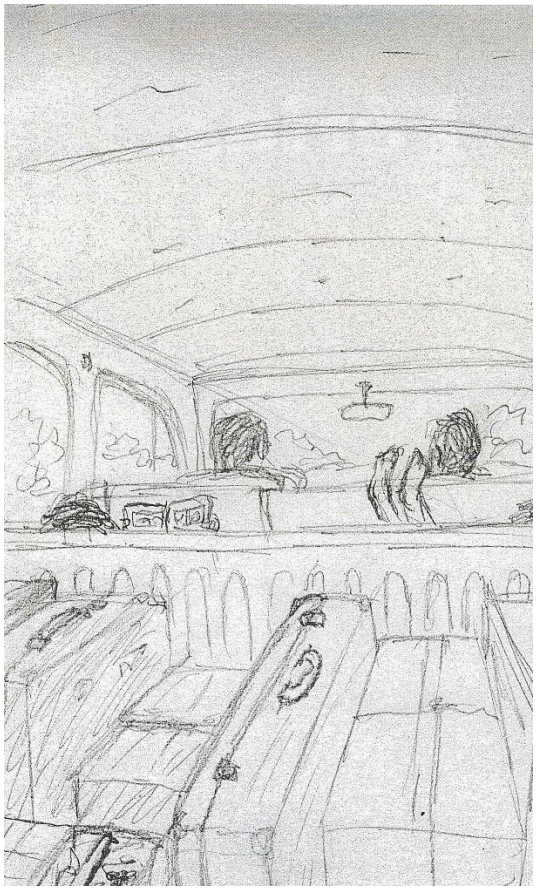


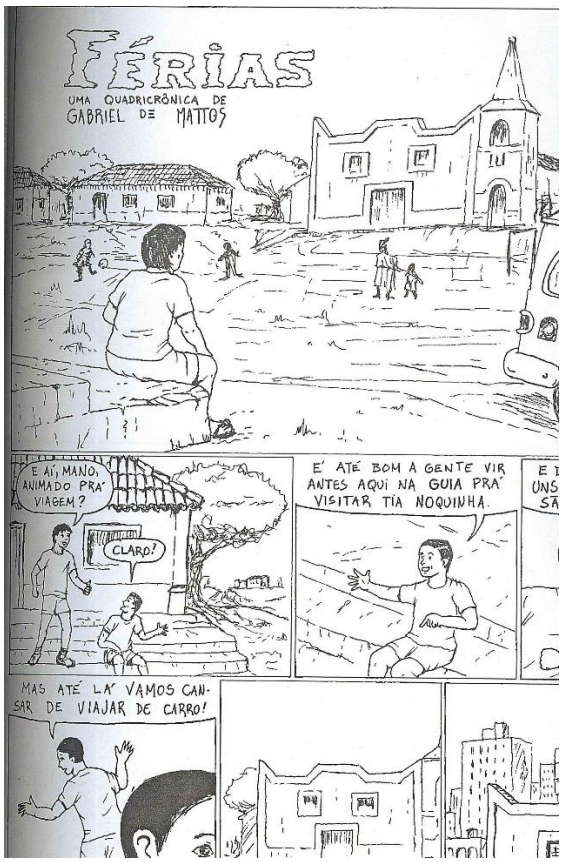




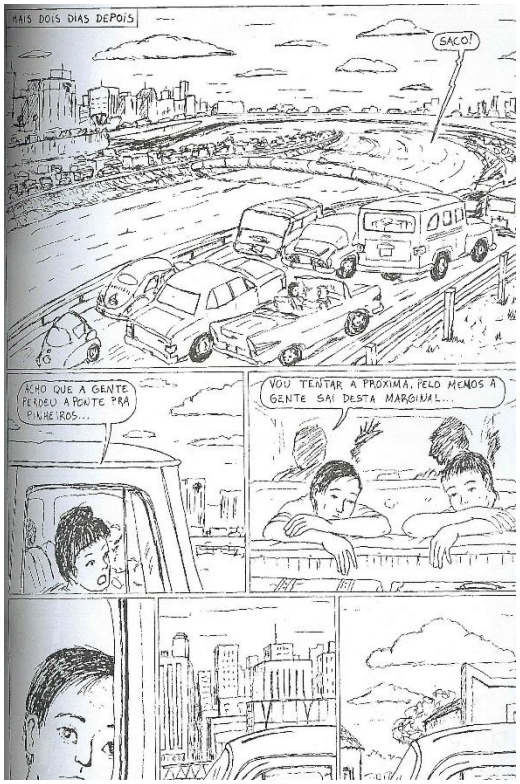
Fonte: MATTOS, Gabriel de. Fazenda. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 25-30.


Férias

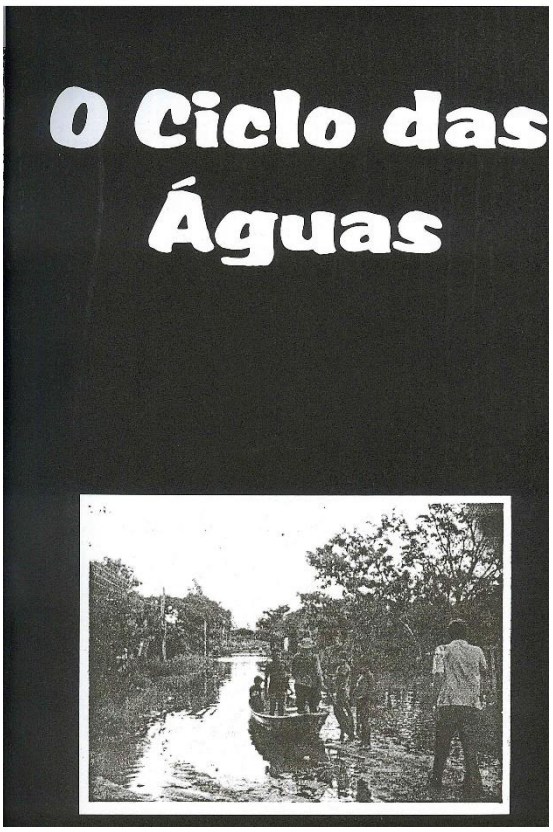


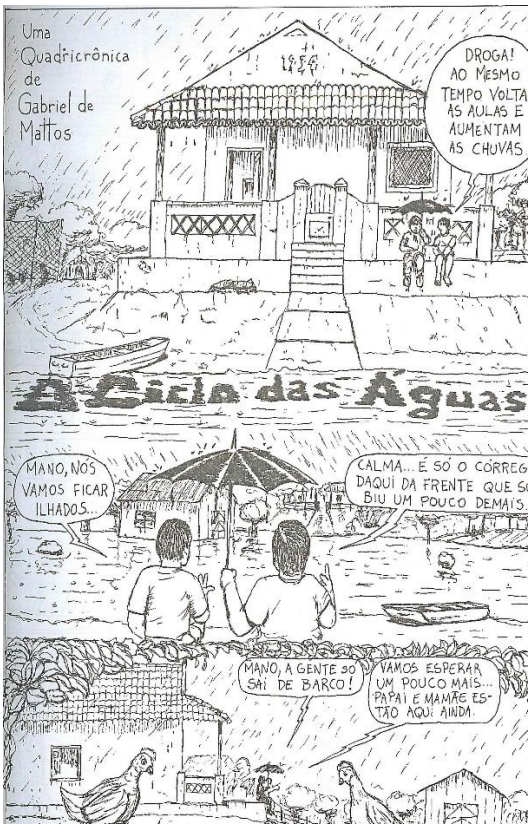

FÉRIAS
UMA QUADRICRÔNICA DE
GABRIEL DE MATTOS
E AÍ, MANJO, ANIMADO PRÁ VIAGEM?
CLARO!
É ATÉ BOM A GENTE VIR ANTES AQUI NA GUIA PRÁ VISITAR TIA NOQUINHA.
MAS ATÉ LÁ VAMOS CANSAR DE VIAJAR DE CARRO!

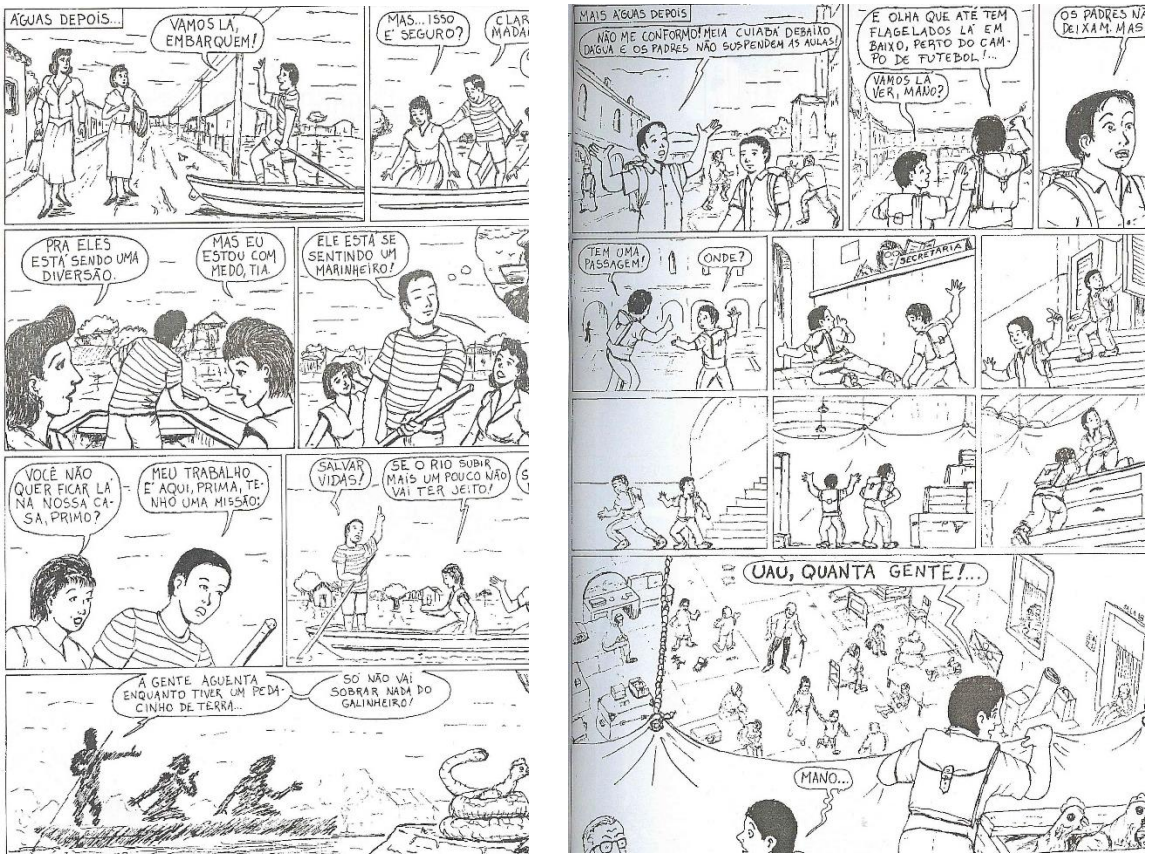
DOIS DIAS DEPOIS
ZUZU
FINALMENTE! AI, MINHAS COSTAS!...
VIU, BOBO, OS ÍNDIOS NÃO ATACARAM A GENTE!
AMANHÃ DE TARDEZINHA CHEGAMOS A CAMPO GRANDE... E NO ASFALTO!



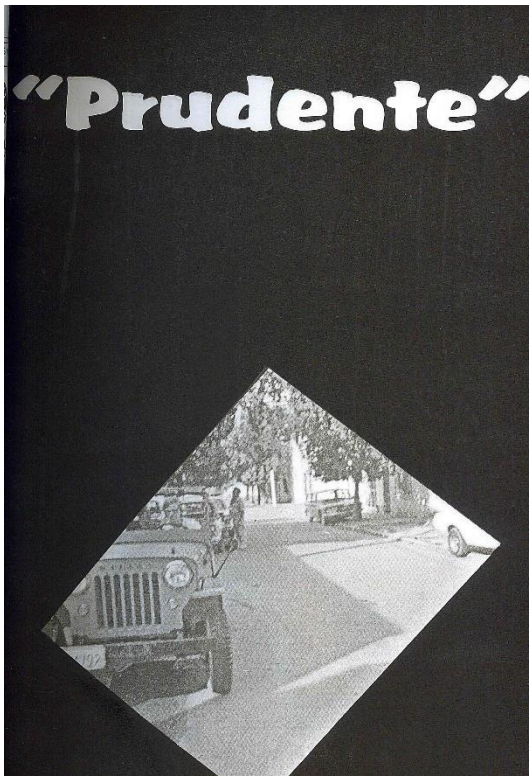
Fonte: MATTOS, Gabriel de. Férias. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 43-48.

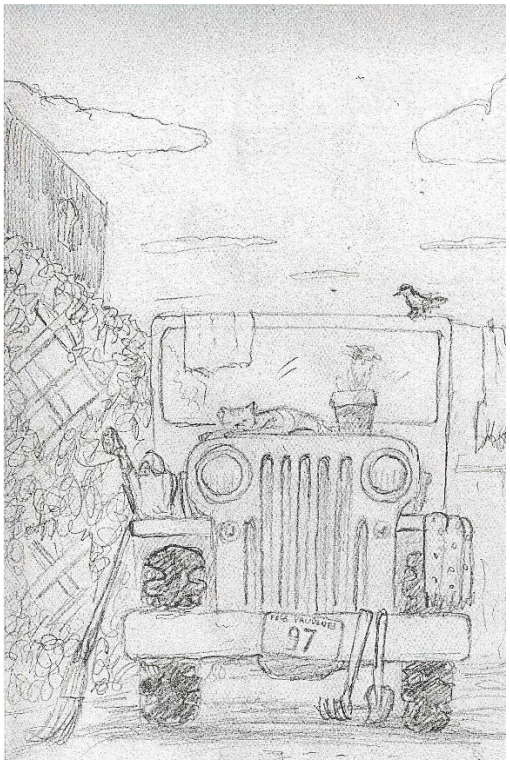




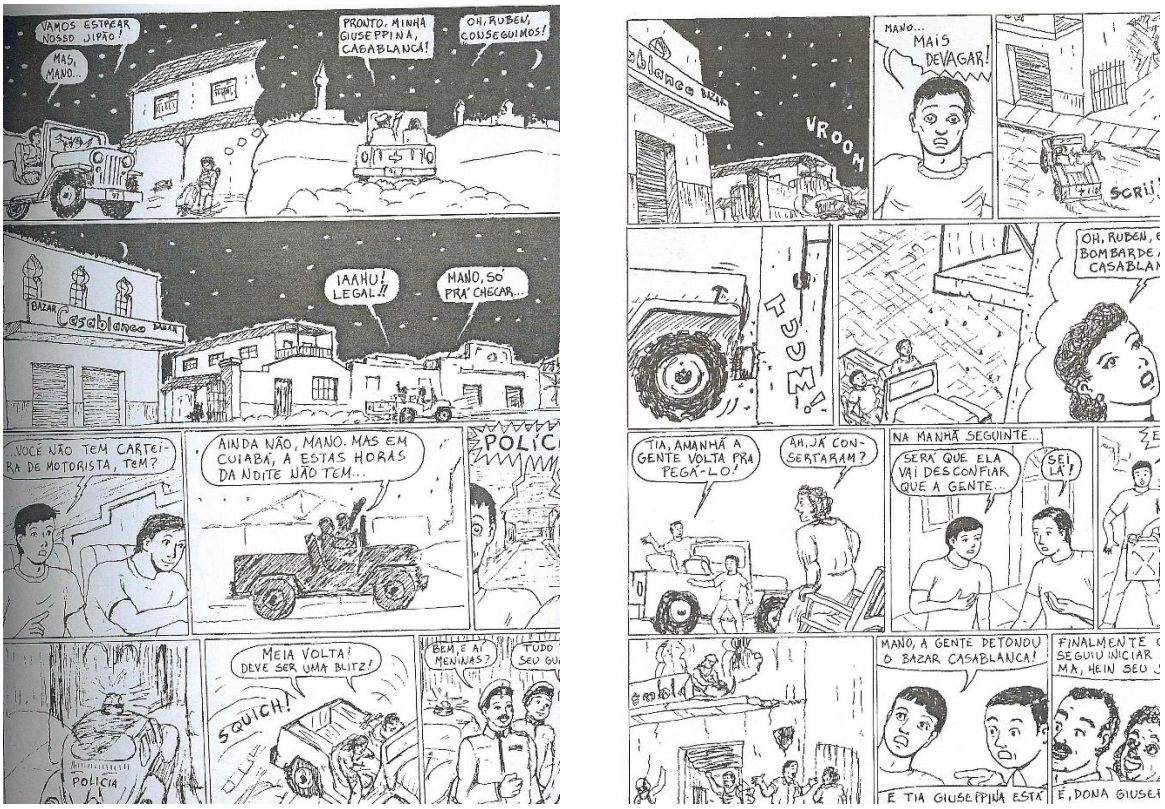


MATTOS, Gabriel de. O ciclo das águas. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 13-18.





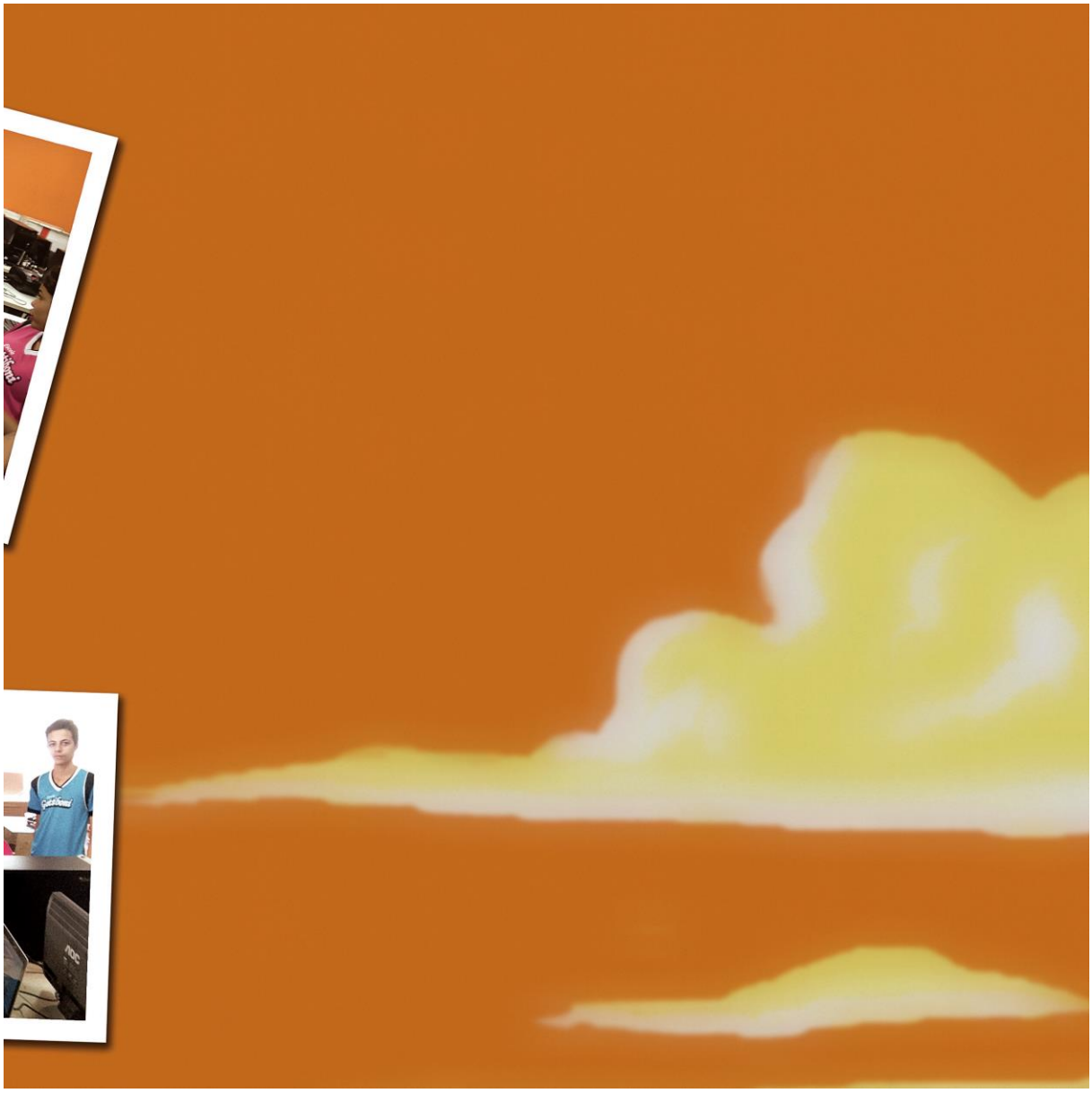
PRONTO! TESTA LÁ, MANÔ!
PRONTO, GIUSEPPINA, VAMOS TENTAR
OH, R GUIRE SAR C
PARA, PARA! ESPERA UM POUCO...
OH, RUBEN, QUE... BARULHO É ESSE?
RRRR



Fonte: MATTOS, Gabriel de. Prudente. In: MATTOS, Gabriel de. **Quadricrônicas**. Cuiabá: EduFMT, 2005. p. 37-44.

ANEXO K – PRODUTO FINAL – REVISTA DE HQ

Gattibeni



Autores

Profª. Andréa Melo Silva Pereira
(Org.)

Ana Beatriz Saturnino da Silva
André de Sousa
Bruno Eduardo Silva Chaves
Cleidiane Aparecida da Silva
Fernanda Mamedes Almeida Gomes
Guilherme da Silva Porto
Ingrid Marcieli Pereira de Queiroz
Janaina Justina Garcia de Oliveira
João Victor de Souza Pereira
Jonatha Campos da Costa
Judson de Ramos
Leomarcos Rodrigues Santana da Silva
Lucas Vinicius Duarte Santana
Lucia Tereza de Lara
Luiz Duarte de Oliveira Neto
Marcelo Camargo de Andrade
Maria Eduarda Costa
Masxuel Victor Almeida Siqueira Freitas
Renan Silva Costa
Thalia Scheidet

ORIENTADOR
Prof. Dr. José Leonildo Lima - (PROFLETRAS/UNEMAT/Cáceres)

Capa: Ric Milk

A menina Travessa - Renan Costa e Maxsuel Freitas

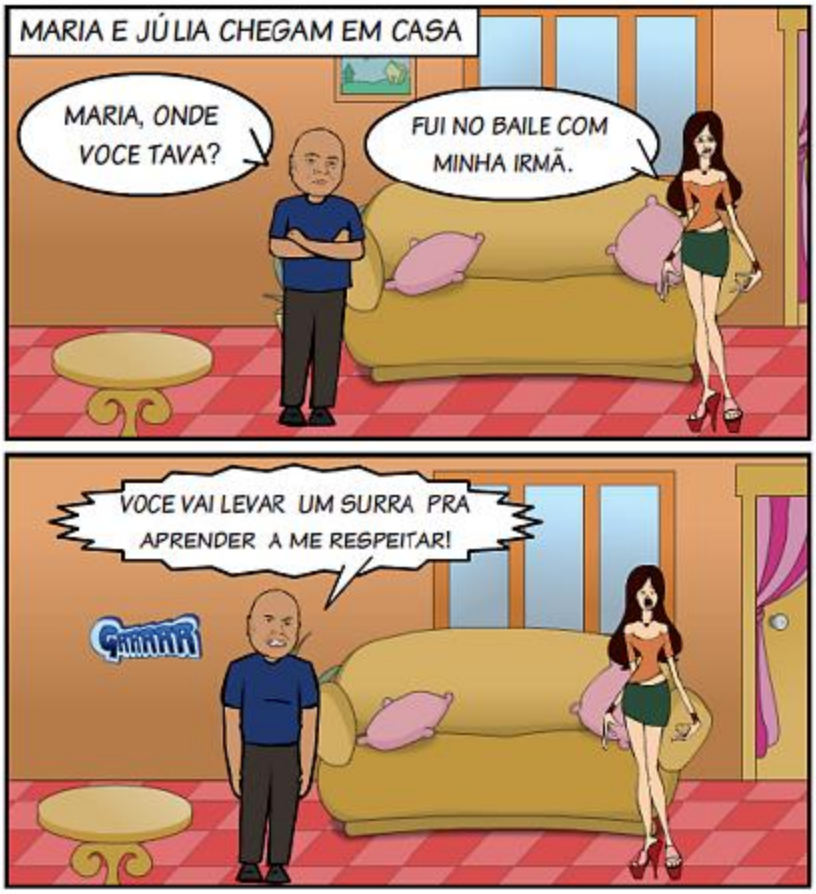
s

JÚLIA, PASSA AQUI ÀS 22H
QUE EU VOU FUDJI.
TÁ BOM. EU VOU.

MARIA PULA A JANELA DO QUARTO E ENCONTRA COM A IRMÃ E O CUNHADO QUE É DJ DO CLUBE.
LIDJERO PRO MEU PAI NÃO VER.

7

ELES SAEM APRESSADOS E CHEGAM NO CLUBE.
JÚLIA, QUEM É AQUELE RAPAZ LINDO?
É O RAFINHA.
MARIA E JÚLIA DANÇAM A NOITE INTEIRA...
SAINDO DO CLUBE...


MARIA E JÚLIA CHEGAM EM CASA
MARIA, ONDE VOCE TAVA?
FUI NO BAILE COM MINHA IRMÃ.
VOCE VAI LEVAR UM SURRA PRA APRENDER A ME RESPEITAR!
GRRRRR

ELE BATE NELA E ELA VAI DORMIR
BOOOOM!!
MARIA FOGE TODO SÁBADO DE NOITE PRA IR AO CLUBE, ELA SEMPRE VÊ O RAFINHA COM A NAMORADA,MAS ELE NAO DÁ BOLA PRA ELA. ATÉ QUE UM DIA ...
E AÍ, RAFINHA. TUDO BEM?
TUDO BEM, MARIA.
NÓS TERMINAMOS TO SOLTEIRO.
CADÊ SUA NAMORADA?

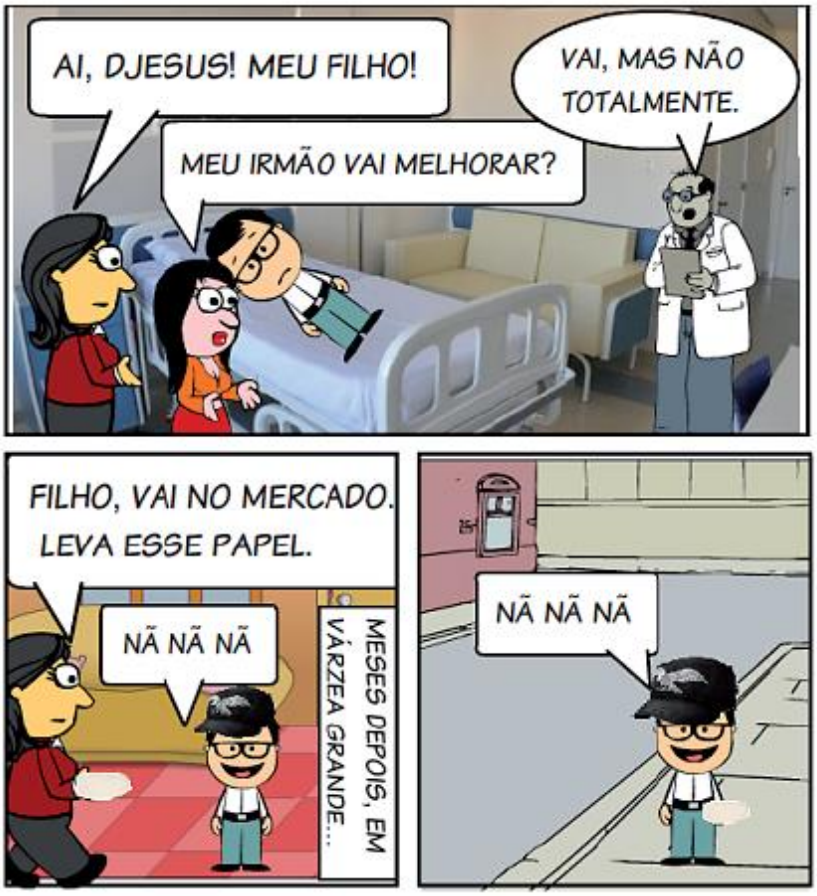
NESTE MOMENTO TOCA UMA MUSICA. OS DOIS DANÇAM A NOITE INTEIRA E COMEÇAM A NAMORAR.
MARIA, VAMOS DANÇAR?
VAMOS!
ELES NAMORARAM ESCONDIDO. ELA FUGIA PARA IR AO BAILE AINDA. ISSO DUROU MUITO TEMPO...

"

RAFINHA, VOCÊ NÃO ACHA QUE ESTAMOS NAMORANDO HÁ MUITO TEMPO? VAMOS CASAR ?
VAMOS. MAS SEUS PAIS NÃO VÃO DEIXAR PORQUE VOCÊ É MUITO NOVA.
ENTAO EU VOU FUDJI.
RAFINHA ALUGA UMA CASA E MARIA VAI MORAR COM ELE.
OS PAIS DELA COMEÇAM A ACEITAR O RELACIONAMENTO DOS DOIS.
RAFINHA E MARIA CONTINUAM JUNTOS ATÉ HOJE E SÃO MUITO FELIZES.
FIM

Joaquim e sua turma - Judson Ramos, Lucas Santana e Marcelo Andrade.

MEU DEUS!
BOOM!!!
JOAQUIM SOFREU UM ACIDENTE, BATEU A CABEÇA COM MUITA FORÇA E ESTÁ COM ALGUMAS SEQUELAS: NÃO FALA E PERDEU MASSA ENCEFÁLICA.


AI, DJESUS! MEU FILHO!
MEU IRMÃO VAI MELHORAR?
VAI, MAS NÃO TOTALMENTE.
FILHO, VAI NO MERCADO. LEVA ESSE PAPEL.
NÃ NÃ NÃ
MESES DEPOIS, EM VÁRZEA GRANDE...
NÃ NÃ NÃ

IS

NO MERCADO
O QUE VOCÊ VAI QUERER HOJE?
NÃ NÃ NÃ NÃ NÃ

MAS ANTES DETCHA EU VER ESSE BONÉ.
ENTÃO O HOMEM PEGA O BONÉ DE JOAQUIM.
NÃ NÃ NÃ
JOAQUIM SAI FURIOSO DO MERCADO.

17

FILHO, CADÊ O SEU BONÉ? VOCÊ NUNCA FICA SEM ELE.
NÃ NÃ NÃ
ELES SAÍRAM DE CASA E JOAQUIM APONTA PARA O MERCADO ONDE FOI PEGO O SEU BONÉ.

O QUE VOCÊ FEZ COM MEU FILHO?
NÃO FIZ NADA, ESTAVA SÓ BRINCADO.
ELE TEM PROBLEMA, NÃO PODE PASSAR RAIVA E TAMBÉM NÃO GOSTA DE TIRAR O BONÉ, DEVOLVE!

17

JOAQUIM FICA MUITO MAL DEPOIS DAQUILO...
ALÔ, É DO SAMU? MEU FILHO TÁ MAL. VENHAM URGENTE.
UM TEMPO DEPOIS...
ELISABETH, SEU FILHO TEVE TRÊS PARADAS CARDÍACAS E NÃO RESISTIU...
NÃO, MEU FILHO NÃO!!
FIM

O Rio Perigoso - Cleidiane da Silva, João Victor Pereira e Leomarcos da Silva.

NÃO, FILHA. NÃO É PERIGOSO.
MAS EU OUVI DIZER QUE LÁ MORREU DJENTE. TAMBÉM TEM DJACARÉ, MÃE.
ISSO É MENTIRA! EU ATCHO QUE É PRA DAR MEDO NOS MENINAS QUE VÊM LAVAR ROUPA.
ENTÃO VAMOS, MÃE.

VOCÊ SABE QUE EU NÃO GOSTO DE DETCHAR VOCÊ COM NINGUÉM.
MAS PORQUE ISSO AGORA, MÃE?
VOCÊ FICOU SABENDO QUE O PONTE CAIU?
SIM, MAMÃE, POR ISSO QUE ESSE PONTE TEM UM GRANDE MISTÉRIO.

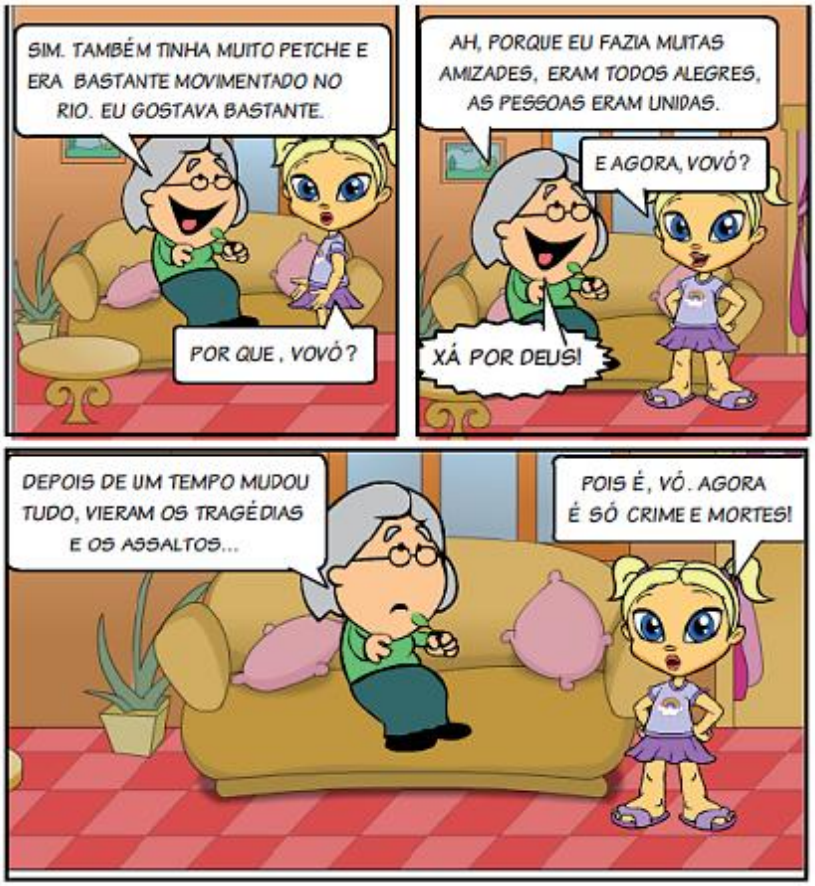
O POVO CONSTRUIU O PONTE, AÍ CERTA HORA DA NOITE...
O QUE ACONTECEU?
SAIU UM BITCHO DE DENTRO DO RIO, DEU UMA RABADA E DERRUBOU O PONTE.
ENTÃO, OS MORADORES DJOGARAM UM BOMBA DENTRO DO BURACO QUE ELE MORAVA.

AÍ ELE SUMIU. TINHA UM MENINA LAVANDO ROUPA LÁ EMBATCHO. ELA MORREU COM UM PEDAÇO DE PEDRA QUE CAIU EM CIMA DELA.
POIS É FILHA, ESSE É O HISTÓRIA DA PONTE NOVA.
NOSSA, MAMÃE, QUE HORRÍVEL.
FIM

Histórias da Vovó - Ingrid de Queiroz e Janaina de Oliveira

FAZ MESMO, MINHA NETA!
ME CONTA UMA, VOVÓ.
CLARO!
VAMOS COMEÇAR !!
É MESMO, VOVÓ.
NOSSA, QUANTO TEMPO.
ENTÃO... HÁ MUITO TEMPO ATRÁS EU VIM PRA PONTE NOVA, EU TINHA 27 ANOS. E AGORA, COMO VOCÊ SABE, TO COM 71.

É MESMO. E AGORA EU TENHO 36 ANOS DE MORADIA AQUI!
VOTE, VOVÓ. TUDO ISSO?
TUDO ISSO! AQUI ERA UM LUGAR PEQUENO, NAO TINHA ENERGIA ELÉTRICA E TINHA QUE PEGAR ÁGUA NO RIO.
MAS VÓ, AQUI TINHA BASTANTE DJENTE?


SIM. TAMBÉM TINHA MUITO PETCHE E ERA BASTANTE MOVIMENTADO NO RIO. EU GOSTAVA BASTANTE.
POR QUE, VOVÓ?
AH, PORQUE EU FAZIA MUITAS AMIZADES, ERAM TODOS ALEGRES, AS PESSOAS ERAM UNIDAS.
E AGORA, VOVÓ?
XÁ, POR DEUS!
DEPOIS DE UM TEMPO MUDOU TUDO, VIERAM OS TRAGÉDIAS E OS ASSALTOS...
POIS É, VÓ. AGORA É SÓ CRIME E MORTES!

É, MINHA NETA!
QUE HORROR!!!
VOVÓ, CONTA MAIS UMA?
TÁ, SÓ MAIS UMA!
OK, VOVÓ.
ENTÃO VAMOS COMEÇAR.

30

TINHA UMA VEZ QUE EU FUI PRA MINHA ANTIGA CIDADE, POCONÉ!
MAS VÓ, A SENHORA NÃO É DE CUIABÁ?
NÃO, EU SOU DE POCONÉ!
TINHA ACONTECIDO UMA ENCHENTE NA ÉPOCA...
NOSSA!! SÉRIO!
SIM. O SEU VÔ TINHA FICADO AQUI!
HAHA! CONTANDO MINHA HISTÓRIA, NÉ!

NA ÉPOCA AINDA NÃO TINHA ÁGUA ENCANADA ELE FOI TOMAR BANHO NO RIO A NOITE.
E AÍ, VÓ. O QUE ACONTECEU?
ELE VIU ALGUMA COISA QUE SEMPRE FICAVA NO MESMO LUGAR. ELE JOGOU UM PEDRA PRA VER O QUE ERA.
O QUE ERA? HEIN, VÓ? CONTA!
ERA UMA SUCURI ENORME E ELE SAIU CORRENDO DO RIO
WOW!
SEM ROUPA, SEM NADA.
FIM!

HA HA
HA HA HA HA HA HA!
HEHEHE
E FOI TUDO ISSO! ACABOU A PEIXARIA QUE TINHA AQUI. TUDO MUDOU. AGORA TEM ASFALTO, LUZ E ÁGUA ENCANADA.
FIM

33

Aquele Dia! - André de Sousa, Bruno Chaves e Luiz Neto

trim trim trim
ALÔ.
HA HA HA
OI, BIA. É A LUZIA.
TUDO BEM?
HA HA HA
NEM TUDO!

35

SUA MÃE TÁ NO HOSPITAL
TO INDO PRA LÁ, ENTÃO.
NO HOSPITAL...
QUE BOM QUE VOCÊ TCHEGÔ.
ONDE ELA TÁ, LUZIA?

OS MÉDICOS MANDARAM ELA PRA FAZER UM ELETRO.
AH, SIM.
VOCÊS SÃO PARENTES DA SENHORA MARIANA?
FILHA.
VIZINHA.

37

ELA TÁ BEM AGORA. SÓ PRECISA FICAR EM REPOUSO.
MAS O QUE ELA TEVE?
INFELIZMENTE ELA TEVE UMA FALHA NO CORAÇÃO.
FOI POR POUCO.
XÁ POR DEUS , NEM DEUS HÁ DE DETCHAR.

38

DIAS DEPOIS, BIA FOI PRA CASA COM A MÃE.
MÃE, EU VOU PASSAR UM TEMPO COM VOCÊ.
OK, MINHA FILHA.
DIAS DEPOIS DISSO, BIA FOI MORAR COM A MÃE.
FIM

Previsão Indígena - Guilherme Porto e Jonatha da Costa

UM DIA ELA TEVE UM PRESSENTIMENTO...
Ô MEU MARIDO, HODJE É MEU DIA.
COMO ASSIM?
É ISSO MESMO,QUANDO DER 17HORAS EU ME VOU.
COMO ASSIM? NÃO VAI ACONTECER NADA.

ADJEITA O REDE BRANCA
PRA EU DEITAR.
TCHAMA TODO O FAMÍLIA
QUE HODJE EU ME VOU...
CATI, CATI, TCHAMA
POVO MEU.

42

OK, VOU TCHAMAR O NOSSO POVO.
TÁ. VOU TOMAR BANHO E ME ARRUMAR.
VOU BANHAR.
TRAZ MEUS CHINELOS AQUI, MINHA FILHA.

13

TOMA AQUI, MÃE.
ALGUM TEMPO DEPOIS...
VOU ME DETCHAR AQUI NO REDE
QUE FALTAM POUCOS MINUTOS...

17 HORAS...
MORREU!!
FIM

Festa Junina - Ana Beatriz da Silva, Maria Eduarda Costa e Lúcia de Lara

VAMOS!
VAMOS AVISAR O PESSOAL QUE HODJE A NOITE COMEÇA O ENSAIO.
DIAS DEPOIS...
BOA NOITE XOMANO, VAMOS COMEÇAR!
BOA NOITE, SEJAM BEM-VINDOS À NOSSA FESTA JUNINA.

HORAS DEPOIS...
UAI, O POVO DAQUI DE CIMA É MELHOR QUE OS DE LÁ DE BATCHO.
QUEM DISSE QUE VOCÊS SÃO MELHORES QUE A GENTE? NUNCA!
HA HA HA! VOCÊS NÃO PASSAM DE UNS PÉ RAPADO!
QUEM NÃO PASSA DE PÉ RAPADO AQUI? Ô, CALA A BOCA!

GRRRRR
EPA,EPA,EPA! O FESTA É DE NÓS DAQUI DE BATCHO. VAZA!
BANG!
POU
BUM

11

E ASSIM, POR CAUSA DAS INTRIGAS ENTRE O PESSOAL QUE MORAVA NA PARTE DE CIMA DO BAIRRO E O PESSOAL QUE MORAVA NA PARTE DE BAIXO, NUNCA MAIS HOUVE FESTA JUNINA NA PONTE NOVA.
FIM!

História da Ponte Nova - Fernanda Gomes e Thalia Scheidet

52

PORQUE EU TAVA NO CASA DE JORGE!
AH, SIM. MAS VOCÊ VAI AMANHÃ NO PREFEITURA ???
ATCHO QUE VOU, NEH? TENHO QUE IR. VEM CÁ, VAMO CONVERSAR!
XAAA , PRA QUÊ?

53

VAMO TOMAR TCHÁ COM BOLO.
OK! DAQUI A POUCO EU TO TCHEGANDO, BRUNA!
TÁ. EU VOU PRA CASA, BRUNO.
DJÁ VOU INDO. TCHAU, CARLOS.
TÔ ENTRANDO, BRUNA!
PODE ENTRAR, BRUNO.

59

A DJENTE VAI FALAR SOBRE OS PAPELADAS !
TÁ OK !
VOU BUSCAR O TCHÁ COM BOLO.
OK! VAI LÁ.

ss

AQUI ESTÁ!
HUUUM!
TÁ UMA DELÍCIA!
BORA, XOMANO, TOMAR UM SORVETE NO PRAÇA DA MANDIOCA?
BORA! NÓS VAMOS AGORA?
VAMOS!
OK!

BOA TARDE, EM QUE POSSO AJUDAR?
OUTRO DIA, NA PREFEITURA...
EU QUERIA AQUELES PAPÉIS QUE EU DEI PRA VOCÊ...
SOBRE O BAIRRO DA PONTE NOVA, NÉ?
ISSO MESMO. E QUERIA SABER SE OS POLÍCIA VÃO FAZER RONDA HOJE DE NOITE.

SIM, SENHORA. ELES VÃO.

EU VIM SABER SOBRE O ESCRITURA DO BAIRRO DA PONTE NOVA, PORQUE OS PADRES FALARAM QUE OS TERRAS SÃO DELES.
VOCÊS VÃO TER QUE IR LÁ NO FÓRUM.

S1

CARLOS, VAMOS VER COM O PEFEITURA AMANHÃ SE A DJENTE CONSEGUE OS PAPÉIS DO BAIRRO.
TÁ,OK. VAMO SIM, VER OS PAPELADAS NA PREFEITURA.
SÓ SEI QUE VAI SER UM GRANDE BRIGA PRA CONSEGUIR OS PAPELADAS.
OUTRO DIA...
BOA TARDE, SENHORA. NO QUE POSSO AJUDAR?

TUDO BEM, VAMOS FAZER O POSSÍVEL PRA CONSEGUIR OS DOCUMENTOS DO BAIRRO.
DIAS DEPOIS...
AAEEEH!!! ATÉ QUE ENFIM.
ATÉ QUE ENFIM O QUE, BRUNA?

NÓS CONSEGUIMOS OS DOCUMENTOS DOS TERRENOS, CARLOS.
VIVA! AGORA, NÓS TODOS PODEMOS VIVER EM PAZ!!
FIM

Agradecimentos

À equipe gestora da Escola Estadual Antonio Geraldo Gasparoto Gattiboni.
Aos alunos no 8º ano do Ensino Fundamental.
Aos pais e responsáveis dos alunos do 8º ano.
Aos moradores do bairro Ponte Nova:
Sr. Batico;
Sra. Conceição;
Sra. Gonçalina;
Sr. Gonçalo;
Sra. Joenize;
Sra. Josefina;
Sra. Maria;
Sra. Mazé;
Sra. Mira;
Sra. Nice;
Sr. Tavinho;
Sra. Zita.
À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
À Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Aconteceu na Ponte Nova

Esta revista é o produto final do projeto de intervenção pedagógica do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolvido na Escola Estadual Antônio Geraldo Gasparotto Gattiboni, situada no bairro Ponte Nova, na Cidade de Várzea Grande – MT, pela professora Andréa Melo Silva Pereira, sob a orientação do professor doutor José Leonildo Lima.