

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

**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**

MARLENE MACHADO DA CRUZ

**PRODUÇÃO DE QUADRINHOS NA ESCOLA E
A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA**

**CÁCERES - MT
2015**

MARLENE MACHADO DA CRUZ

**PRODUÇÃO DE QUADRINHOS NA ESCOLA E
A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Silvia Regina Nunes.

**CÁCERES - MT
2015**

Cruz, Marlene Machado da

Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria./Marlene Machado da Cruz. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.
222f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.
Orientadora: Silvia Regina Nunes

1. Leitura e escrita. 2. Histórias em quadrinhos. 3. Autoria - produção. I. Título.

CDU: 371.67(817.2)

MARLENE MACHADO DA CRUZ

**PRODUÇÃO DE QUADRINHOS NA ESCOLA E A CONSTITUIÇÃO DA
AUTORIA**

BANCA EXAMINADORA



Dra. Silvia Regina Nunes (UNEMAT)



Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)



Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)

APROVADO EM 26/08/2015

Dedico este trabalho ao meu esposo, Joaquim, pelo companheirismo; aos meus filhos Lisiane, Daiane e Diego. Aos meus netos: Heloísa e Isadora, as princesas da família; Miguel e Murilo, que dizia: Vó você já está sabida? e aos meus queridos irmãos.

À memória de minha mãe Adélia que tão cedo nos deixou...

À memória de meu pai José e minha irmã Italema que partiram durante o mestrado, deixando um grande vazio...

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre à frente de tudo, por não ter me permitido se quer pensar em desistir..., por mais esta conquista, obrigada, Pai;

Ao meu marido, pela parceria, companheirismo, pela paciência que teve para comigo, pela compreensão em minhas ausências, pelas contribuições e principalmente por acreditar em mim, minha gratidão;

Aos meus filhos, que souberam compreender as constantes ausências no seio familiar, por acreditarem e me fazerem acreditar, meus agradecimentos;

À Silvia, minha professora e orientadora querida, pelo gesto de humanismo, pela parceria, paciência e compreensão; pelos ensinamentos e pelo carinho, minha eterna admiração;

Aos professores do Programa ProfLetras, Maristela, Ana Di Renzo, José Leonildo (Lima), Leila, Vera Regina, Vera Maquêa, Silvia, Ana Luiza, Nilce e Olga, pelo carinho e pelo conhecimento que transmitiram, fica meu reconhecimento;

Aos professores da Banca de Qualificação do Projeto, Ana Luiza, Joelma e Silvia, pelas considerações, apontamentos e sugestões, meu agradecimento;

Aos professores da Banca, em especial a Prof.^a Dr.^a Claudia Regina C. Pfeiffer pelo carinho e contribuição;

Aos colegas do ProfLetras, Claudio, Kelsse, Consoelo, Gisele, Giselda, Manu, Cleusinete, Eloete, Cleiton, Odair, Vânia, Deisiane, Célia, Janete, Roseni, Eliane e Azenilda, pela amizade que se instaurou e por tudo o que passamos juntos, meu carinho;

Ao Cleiton, pelo gesto de amizade e de carinho, pela sugestão do tema do trabalho, pelas contribuições, pela preocupação, meu eterno agradecimento;

À Eliane, mais do que uma colega de curso, uma amiga; pelo carinho, preocupação e generosidade, minha admiração;

À professora Vera Regina, pelo carinho dedicado e preocupação à frente da Coordenação do Curso de ProfLetras; pela “mãezona” que se transformou, minha gratidão filial;

A todos as pessoas do quadro do ProfLetras pela disponibilidade e prontidão em atender as solicitações;

A todo o Corpo Docente e Administrativo da UNEMAT que de uma forma ou outra contribuíram para a realização do mestrado;

À UNEMAT e a CAPES pela bolsa concedida;

À Gestão, alunos e colegas da Escola “25 de Outubro”, pela oportunidade e contribuição na realização da proposta de intervenção pedagógica.

“O que sempre me atraiu, me seduziu na análise de discurso é que ela ensina a pensar, é que ela nos tira as certezas e o mundo fica mais amplo, menos sabido, mais desafiador”.

(ORLANDI, 2006)

RESUMO

O Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS – Cáceres-MT, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - oferecido em rede Nacional, objetiva a formação de professores do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa dispostos a transpor os limites em relação às práticas escolares, especialmente na forma como os alunos se significam a partir da leitura e da escrita. Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e apresenta possibilidades de produção de condições para a constituição de autoria do aluno, por meio da formulação de histórias em quadrinhos, mostrando a importância da compreensão do processo de escrita. A proposta de intervenção pedagógica, através da formulação de histórias em quadrinhos de forma manual e tecnológica, foi desenvolvida com os alunos da 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de Mato Grosso, da cidade de Arenópolis. O referencial teórico desta reflexão está ancorado sob a Análise de Discurso, de linha francesa, tendo como principal representante no Brasil, Eni Orlandi, que serviu de base principal, juntamente com alguns outros pesquisadores da mesma linha, tais como: Castellanos-Pfeiffer (1995); Gallo (1992), Lagazzi-Rodrigues (2010), Baldini (2007), dentre outros. Como produto obtido a partir do trabalho realizado, apresentou-se uma coletânea de Histórias em Quadrinhos organizada pelos alunos. Essa coletânea foi precedida de práticas envolvendo rituais de leitura e escrita como: leitura de diversos materiais relacionados às HQs, pesquisas na biblioteca, oficinas extraclases, atividades no laboratório de informática para conhecimento das ferramentas eletrônicas e do software *HagaQuê* e visitas à sala de vídeo com a projeção de filmes com os heróis das artes sequenciais e seus principais criadores. Uma compreensão produtiva desse trabalho refere-se à compreensão do modo como se configura um deslocamento da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor no processo de formulação das HQs, o qual mostra uma prática produtiva para o trabalho com a leitura e a escrita na escola. Para dar visibilidade à coletânea das histórias em quadrinhos, realizou-se uma noite de autógrafos com a presença de toda a comunidade escolar e publicação dos materiais no blog da escola. O processo de pesquisa/intervenção mostra a necessidade de se pensar sobre as condições de produção de leitura e escrita na escola e a busca de práticas pedagógicas diferenciadas, que re-signifiquem o ensino e produzam sentidos para todos os envolvidos, especialmente para o aluno.

Palavras-Chave: Leitura e escrita, autoria, tecnologias, histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

The Graduate Program - Professional Master of Arts - *PROFLETRAS* - *Cáceres-MT*, State University of *Mato Grosso* - *UNEMAT* - offered in National Network, aims at training teachers of elementary school of Portuguese willing to cross the limits in regarding school practices, especially in the way the students mean from reading and writing. This work forms part of the line of research Theories of Language and Learning and presents conditions of production possibilities for the establishment of authorship of the student, through the formulation of comic books, showing the importance of understanding the writing process. The proposed pedagogical intervention, through the formulation of comics Manual and technological form, was developed with the students of the 3rd Phase of the 2nd Basic Education Cycle in a public school of the state of *Mato Grosso*, the city of *Arenópolis*. The theoretical framework of this reflection is anchored in the Discourse Analysis of French line, the main representative in Brazil, Eni Orlandi, which served as the main base, along with some other researchers in the same line such as: Castellanos-Pfeiffer (1995); Gallo (1992), Lagazzi-Rodrigues (2010), Baldini (2007), among others. As obtained from the work done product, we have performed a collection of Comics organized by students. This collection was preceded by practices involving reading and writing rituals such as reading various materials related to comics, research in the library, Afterschool workshops, activities in the computer lab for knowledge of electronic tools and software *HagáQuê* and visits to the video room with the projection of films with the heroes of sequential arts and its main creators. A productive understanding of this work refers to the understanding of how to configure a shift of subject-enunciator function for the subject-author in the comic making process, which shows a productive practice to work with reading and written at school. To give visibility to the collection of comics, there was a book signing in the presence of the entire school community and publication of materials on the school blog. The process of research / intervention shows the need to think about reading the conditions of production and writing in school and the search for differentiated pedagogical practices that re-signify the teaching and produce sense for all involved, especially for the student.

Keywords: Reading and writing, authoring, technologies, comics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1: Pinturas Rupestres	63
Figura 2: Quadrinhos com Cactos	99
Figura 3: Texto 1 - Aluna-autora: Maria Cecília	108
Figura 4: Texto 2 - Aluna-autora: Claudia	110
Figura 5: Texto 3 - Aluna-autora: Sophia	112
Figura 6: Texto 4 - Aluno-autor: Lucas	114
Figura 7: Texto 5 - Aluna-autora: Jéssica	116
Figura 8: Texto 6 - Aluno-autor: João	117
Figura 9: Texto 7 - Aluna-autora: Lorrane.....	122
Figura 10: Texto 8 - Aluno-autor: Marcos	124
Figura 11: Texto 9 - Aluno-autor: Rodrigo	127
Figura 12: Texto 10 - Aluna-autora: Manuela	130
Figura 13: Imagens do <i>Software “HagáQuê”</i>	132
Figura 14: Ferramenta do <i>Software “HagáQuê”</i>	132
Figura 15: Texto 1 - Aluna-autora: Helena.....	133
Figura 16: Texto 2 - Aluno-autor: Hugo.....	137
Figura 17: Texto 3 - Aluno-autor: Francisco.....	140
Figura 18: Texto 4 - Aluno-autor: José.....	143
Figura 19: Texto 5 - Aluna-autora: Claudia.....	149
Figura 20: Texto 6 - Aluno-autora: Marcos.....	152
Figura 21: Texto 7 - Aluno-autor: Augusto.....	154
Figura 22: Texto 8 - Aluno-autor: Miguel.....	156
Figura 23: Texto: assalto ao banco.....	158
Figura 24: Texto 9 - Aluno-autor: João.....	160
Figura 25: Texto 10 - Aluna-autora: Maria Cecília.....	163
Figura 26: Relatório da aluna Luiza.....	169
Figura 27: Relatório da aluna Thaís.....	171
Figura 28: Relatório da aluna Lorrane.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

AIE - Aparelhos Ideológicos do Estado

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEFAPRO- Centro de Formação de Professores

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FD - Formações Discursivas

HQ - Histórias em Quadrinhos

INEP - Instituto Nacional de Estudo Pedagógico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MT - Mato Grosso

NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação

OC - Orientações Curriculares

PDE - Plano de Desenvolvimento Escolar

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS - Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras

PROUCA - Programa um Computador por Aluno

RECOMPE - Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 UM OLHAR SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR E SEU ENTORNO.....	20
1.1 Identificação e caracterização da Escola.....	20
1.2 Missão, filosofia e objetivos da Unidade Escolar.....	23
1.3 Das condições de produção do currículo.....	24
2 NOS CAMINHOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	28
2.1 A inquietação inicial.....	28
2.2 As condições de existência dos alunos da Escola.....	32
2.3 A relação entre o sujeito e a linguagem no Contexto Escolar.....	37
2.4 As condições de produção de leitura na Escola.....	39
2.5 As condições de produção de texto escrito dos alunos.....	46
2.5.1Sujeito e Autoria no espaço de escolarização.....	50
3 ACERCA DOS QUADRINHOS.....	62
3.1 A importância das tecnologias nas produções das HQ.....	81
4 DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	87
4.1 Dos princípios e procedimentos.....	87
4.2 Sobre as relações entre teoria e prática: O ponto de partida.....	88
4.3 Da teoria à prática.....	91
4.4 Descrição e análise do produto de intervenção pedagógica: Coletânea de HQ.....	106
4.4.1 Produção das HQ de forma manual.....	107
4.4.2 Produção das HQ de forma eletrônica.....	132
5 A EXPERIÊNCIA NAS PALAVRAS DOS ALUNOS.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS.....	191
ANEXOS.....	194

INTRODUÇÃO

Para “aqueles que são sábios dizem que se deve começar do começo. Mas dificilmente definem o que é ou onde é o começo...”
(ORLANDI, 1988).

Assim, antes de contar o percurso trilhado, apresentar “as personagens”, dar a conhecer “os heróis” e os “super-heróis”, mostrar a “arte” deste trabalho, gostaria de fazer algumas ponderações sobre como tudo começou. Filha de pais humildes, “de poucas letras”, a quarta ou a quinta de cinco irmãos, explico: quando se é gêmea não se sabe dizer por certo qual é a ordem, isto é, quem é o primeiro. Entre os irmãos, somente o casal de gêmeos ousou trilhar os caminhos do ensino superior, contribuindo com as estatísticas dos aproximados 12% (doze por cento) das pessoas com nível superior completo no Brasil.¹ Apesar do histórico familiar de “pouca instrução” sempre me interessei muito pelos estudos, principalmente na área de linguagem.

Desde pequena brincava de ser professora, mas não queria ser igual a minha primeira alfabetizadora, pois a memória que guardo dela era dizendo: “*você não vai aprender a ler nunca!*” (talvez pela demora em aprender a ler, quem sabe pela falta de métodos/teoria apropriados para a alfabetização ou até mesmo pelas condições de produção de ensino da época). De repente um dia, na hora do recreio, na embalagem do produto usado para levar o lanche para escola li pausadamente: */bom briu/* (bombрил). Repeti a palavra por várias vezes como se tivesse descoberto a “sétima maravilha do mundo”. Então, a partir daquele momento queria ler tudo o que via na frente. Foi maravilhosa a descoberta da leitura! Pena que minha professora não participou daquele momento mágico. Minha mãe também não pode compartilhar da grande descoberta, que viria abrir caminhos para a inserção no mundo das letras, a leitura, pois ela faleceu quando ainda éramos crianças.

As diferentes formas que o estudo da linguagem apresenta, estudando-se a língua enquanto sistema de signos ou como norma gramatical, com o intuito de escrever (grafar) corretamente as palavras, frases, enunciados etc., ou como forma de ensinar a ler e interpretar ou como meio de falar bem, falar “certo” foi se tornando motivo de reflexão sobre o processo de ensino da língua na sala de aula, uma vez que a linguagem significa muito mais do que

¹ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012 (PNAD) – divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/pnad-2012-cai-o-percentual-de-pessoas-sem-instrucao>>. Acesso em 01/06/2015.

essa cultura conceitual reproduzida pelo sistema escolar, já que a linguagem é constitutiva do homem e a sua história.

Foi a Análise de Discurso (AD) que me possibilitou pensar o estudo da linguagem na escola de forma discursiva, através de uma proposta que contemplasse o estudo da língua de maneira a produzir sentido para o aluno e também para mim. Possibilitou, ao mesmo tempo, que pudéssemos (re) significar a sua aprendizagem por meio de práticas de leitura e escrita, utilizando-nos de diferentes linguagens (letras, imagem, som, desenhos, pinturas etc.), inscrevendo o nosso dizer na língua e na história.

O discurso institucional, de acordo com a Lei Federal nº 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), afirma que a educação básica é composta pelo ensino fundamental, juntamente com a educação infantil e o ensino médio, e que tem por finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essa mesma Lei normatiza que o ensino fundamental no Brasil tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Por que então, chegamos à metade do ensino fundamental e nos deparamos com alunos que ainda não conseguem o básico que se espera dele, que é ler e escrever com autonomia? Por que alunos que já percorreram quase uma década as salas de aula e da vida, mal conhecem o sistema alfabético da língua portuguesa? Quais são os atravessamentos que a escola tem enfrentado que a tem impossibilitado de atingir os objetivos propostos? Questões socioeconômicas, desequilíbrio familiar, falta de investimentos do poder público, políticas públicas, problemas de aprendizagem etc., são as respostas mais comuns.

Tudo que ouvimos por aí não nos convenceu e nem nos fez desistir da busca de respostas que satisfizessem essas inquietações. Não poderia também nos satisfazer com respostas deterministas que atribuíssem o mau desempenho escolar do aluno somente às condições socioeconômicas, pois sabemos que as dificuldades de leitura e de escrita, recaem sobre qualquer escola, independentemente do “poder” econômico familiar.

Mas se somos uma “*Pátria Educadora*”², precisamos repensar a educação de forma que o aluno, ao concluir o Ensino Fundamental, possa fazer uso da linguagem com autonomia, sendo capaz de re-conhecer as práticas languageiras para se relacionar, produzir sentido, compreender o mundo no contexto social e cultural em que está inserido e ser

²Referência ao lema do novo governo da presidenta Dilma Rousseff (2015-2018): “Brasil, Pátria Educadora”.

compreendido pelo outro. De forma que o aluno possa colocar em prática a língua na escola e fora dela, através da relação com as diferentes formas de linguagem.

As práticas de leitura e escrita tem sido alvo de preocupação por todos os segmentos envolvidos na área educacional, pois não obstante as inovações almejadas no sistema de ensino, a atuação de profissionais qualificados, a democratização do acesso à escola, o aparato tecnológico disponível por meio dos laboratórios de informática não tem garantido o aprendizado do aluno de forma consistente, conforme preconizam as políticas públicas.

Dessa forma, uma maneira diferente do aluno se relacionar com a leitura e a escrita no processo de aprendizagem escolar, praticando diversas formas de linguagens (verbal e não verbal) são as produções de Histórias em Quadrinhos (HQ), que envolvem, além da escrita, o desenho, a pintura, a criação possibilitando a prática da autoria. Assim, a partir das produções de HQ de forma manual, o aluno tem a possibilidade de experimentar a linguagem virtual, através da criação de HQ de forma eletrônica, por meio das tecnologias educacionais disponíveis na escola. Para isso, *softwares* foram criados especialmente para produção dos quadrinhos e se apresentam como uma alternativa interessante como suporte na realização de atividades de linguagem em sala de aula.

O *software HagáQuê*, criado por um grupo de pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED)³ da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foi o selecionado para que os alunos produzissem suas histórias de forma eletrônica. A escolha do *software HagáQuê* se deu em função, primeiramente, de ser um programa disponibilizado gratuitamente para os usuários interessados em trabalhar com as tecnologias educacionais na escola. Além disso, o programa apresenta baixa complexidade quanto à sua instalação no computador e o acesso às ferramentas disponíveis para desenvolver as HQ de forma digital como, *design*, palheta de cores, borracha, editor de texto, figuras, personagens, balões etc. se apresentam de maneira bastante acessível. Dessa forma, mesmo as crianças que não dispõem de domínio tecnológico, ou dominam minimamente as tecnologias, conseguem utilizar o *software* de forma bastante produtiva e prática na realização de suas produções.

As HQ, além do entretenimento que oferecem, formam um leque de opções no desenvolvimento de diferentes práticas, como: leitura, oralidade, interpretação, escrita,

³O NIED foi criado em 17 de maio de 1983 pela UNICAMP e está diretamente vinculado à Coordenadoria de Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa - COCEN e tem como missão difundir conhecimento sobre as relações entre a educação, a sociedade e a tecnologia por meio de pesquisas e desenvolvimento de tecnologias e metodologias de forma integrada às demandas da sociedade.

Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>. Acesso em: 22/01/2015

autoria⁴ etc., possibilitando ao aluno produzir conhecimento de várias formas e em diferentes contextos. De acordo com Lotufo e Smarra (2012, p.120):

Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema - não existe qualquer barreira para o aproveitamento das Histórias em Quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para a sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles.

Dessa maneira, o trabalho com as HQ, como um instrumento pedagógico, vai além da possibilidade de entreter, podendo ser utilizada em diversas atividades com objetivo de se conhecer e compreender diferentes formas de linguagens, tendo em vista os múltiplos recursos que possui. Almada (2012, p.150) ressalta que:

[...] a história em quadrinho pode ser utilizada para introduzir um tema, aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussões sobre um assunto [...] enfim, como suporte para qualquer conteúdo programático proposto pelo professor.

Assim, são várias as possibilidades que as HQ oferecem para se trabalhar em sala de aula, desde a leitura lúdica, até a produção textual escrita de forma manual e eletrônica, cujas práticas abrem à possibilidade de experienciar a prática da autoria.

Ao discutir sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escolarização do aluno, sentimos a necessidade de refletir sobre a relação da escola com a autoria, uma vez que formar escritores não se constitui a única função da escola, no entanto “[...] para ser autor, sim: a escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria” (ORLANDI, 1996, p. 82). Portanto, para essa mesma autora, a escola enquanto instituição, “[...] enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem” (p.82).

Concepção defendida também por Lagazzi-Rodrigues (2010), de que a escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, é lugar propício para que [...] “a autoria do aluno possa se produzir” (p.98). A autora lembra que a produção da autoria pode ser praticada

⁴ A noção de autoria será especificada em detalhes no decorrer do trabalho, visto que a mesma é uma das noções mais consistentes para o desenvolvimento da proposta.

utilizando-se de outros tipos de linguagem que não seja apenas a verbal, como desenhos, imagens, pinturas, etc.

O profissional responsável pelo ensino da Língua Portuguesa, no ambiente educacional, ao lançar mão de variados tipos de materiais nas práticas de linguagens, pode possibilitar ao aluno “[...] inscrever-se em posições-sujeito de discursos onde o efeito-autor é possível, isto é, em outros discursos que não sejam somente circulares e auto avaliativos, como é o caso do discurso didático-pedagógico” (GALLO, 2008, p.16). O trabalho de produção de texto de forma convencional, praticada na sala de aula muitas vezes, faz com que o aluno se sinta desmotivado a escrever. A oferta de outras possibilidades de produção textual envolvendo diferentes formas de linguagens, como desenhos, imagens, pinturas, gravuras etc., pode se apresentar ao aluno como uma maneira nova de produzir texto, diferente de sua prática comum, o preenchimento com palavras, de uma folha com dezenas de linhas em branco. Além disso, a prática de produção textual que não seja somente verbal, se apresenta para o aluno como uma possibilidade de modificar a sua relação com a linguagem e desenvolver a experiência da autoria.

Estas reflexões relacionam-se a outras consideradas determinantes para que se possa compreender o processo de aprendizagem do aluno, as condições de produção do sujeito, da leitura e da escrita no ambiente de ensino. Procuramos relacionar as condições de produção do aluno no contexto imediato e no contexto amplo. Sendo o contexto imediato o espaço escolar e o contexto amplo as condições que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.⁵

Além disso, relacionado às produções de HQ, produto final do trabalho realizado com a turma da 3ª Fase do 2º Ciclo do ensino fundamental através da proposta de intervenção pedagógica, refletimos sobre a importância do uso das tecnologias educacionais como possibilidades nas atividades de leitura, escrita e autoria dos alunos.

Com estas reflexões que permeiam o processo de aprendizagem, buscou-se pensar discursivamente a relação do sujeito com a linguagem no espaço escolar. Sustentada na teoria da AD, procurou-se desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica que oferecesse condições ao aluno de re-significar a sua prática de linguagem através da leitura e da escrita, possibilitando compreender que “língua e sujeito se constituem mutuamente” e que autor e texto se constituem à mesma medida, em concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2010), de forma que o aluno percebesse que ao produzir o seu texto ele constitui a autoria, pois “[...] o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem” (ORLANDI,

⁵ Orlandi (2000) exemplifica as condições de produção no contexto imediato e o contexto amplo através de um exemplo: “época de eleições no campus universitário” (p.31).

1996, p.77). Dessa forma, podemos considerar que “[...] há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo efeito de coerência, não contradição progressão e fim” (ORLANDI, 2012, p.69). Portanto, o aluno ao produzir seu texto, se responsabilizando pelo que diz e da forma como diz está representando-se na função-autor na escola e fora dela.

Assim sendo, com vista a dar visibilidade à proposta de intervenção pedagógica elaboramos nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro capítulo composto de três subitens, apresentamos o ambiente empírico onde foi desenvolvida a proposta, a localização, o ambiente escolar, os recursos materiais e humanos, o processo histórico da criação da Unidade Escolar, os documentos oficiais que dão sustentabilidade à organização curricular e ao funcionamento da escola (Portarias, Resoluções e Atos) e a missão, filosofia e objetivo da escola amparado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP).

Também neste capítulo apresentamos o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA), do Governo Federal, pelo qual a escola foi contemplada em 2010, e que nos faz refletir sobre as políticas públicas implantadas pelo governo federal, sustentado pelo discurso da inclusão digital no ambiente escolar e de suas condições de seu funcionamento. Além disso, procuramos explicitar minuciosamente as condições de produção do currículo escolar, pois o número reduzido de aulas de Língua Portuguesa é apenas um dos fatores que tem dificultado significativamente o processo de ensino aprendizagem na escola, tendo em vista que o professor, para completar sua carga horária, “tem” que assumir várias turmas e muitas vezes em mais de uma Unidade Escolar.

No segundo capítulo, refletimos sobre a proposta de intervenção pedagógica propriamente dita, desde a identificação dos problemas em sala de aula, passando pela inquietação que nos levou a escolha do tema, as condições de existência dos alunos na escola, a relação do sujeito com a linguagem na sala de aula, as condições de produção de leitura e escrita no ambiente escolar e a constituição do sujeito e autoria na sua relação com a linguagem. Colocamos em destaque as orientações e as linhas norteadoras do sistema estadual e federal de educação sustentada pelos dizeres das Organizações Curriculares (OC) de Mato Grosso, os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de linguagem (PCN) e a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tudo isso, sob a luz do referencial teórico da AD, de linha francesa, tendo em vista a existência de uma relação estreita entre sujeito, linguagem e conhecimento.

Adentramos ao terceiro capítulo para falarmos um pouco sobre a história das HQ. Esses estudos mostram a constituição de conhecimento sobre os quadrinhos na educação, que

sob o olhar de alguns segmentos da sociedade no início do século XX atribuem a eles, imaginariamente, funcionamentos que deslizam entre mitos, “benefícios e malefícios”. Fazemos uma reflexão sobre a relação das HQ como sendo uma forma de comunicação presente na existência da humanidade desde a sua pré-história, quando o homem utiliza as paredes das cavernas, como extensos murais para registrar imagens que contavam acontecimentos do seu cotidiano. Os fatos mais comuns retratados nos desenhos eram as figuras de animais, provavelmente suas experiências com a caça e a pesca. Apresentamos também, de forma concisa, a relevância das ferramentas tecnológicas nas produções das HQ, “[...] considerando que conhecimento e tecnologia estão ligados, pela linguagem” (DIAS, 2009, p.8). Mostramos a relação do sujeito e autoria através das novas tecnologias e “por outro lado, e por razões que incluem essas novas tecnologias, [...] a forma histórica da autoria, está mudando” (ORLANDI, 2012). Na sequência, apresentamos o *software HagáQuê* produzido e disponibilizado gratuitamente pelo NIED/UNICAMP, utilizado pelos alunos nas produções das HQ de forma digital.

No quarto capítulo, apresentamos a descrição do processo da proposta de intervenção pedagógica detalhadamente. Na primeira parte, fazemos uma breve retomada sobre a teoria que deu sustentação a esta experiência, capítulo que denominamos como: *Dos princípios e procedimentos*, e nesse item refletimos sobre a relação entre teoria e prática. Na sequência, descrevemos as atividades realizadas com os alunos, processo preparatório que antecedeu a produção final das HQ. Na segunda parte, apresentamos as HQ de forma manual produzidas pelos alunos e analisamos cada uma delas relacionando a prática com a teoria. Em seguida, mostramos as produções dos alunos na forma digital e a análise do processo de produção dessas histórias.

Caminhamos para o quinto e último capítulo, nele descrevemos a prática de leitura e escrita através das HQ nos dizeres dos alunos. Apresentamos alguns relatórios com a compreensão deles do que é ser autor, bem como mostramos o modo como eles atribuíram sentidos à experiência por eles vivenciada.

Para dar visibilidade às produções de HQ dos alunos de forma manual e eletrônica, organizou-se uma Coletânea de HQ que fora entregue aos alunos em um evento denominado “Noite de Autógrafos”, com a presença de toda a comunidade escolar.⁶ Para fazer circular as produções dos alunos no contexto da escola e fora dela, cada autor recebeu um exemplar da Coletânea de HQ, sendo também disponibilizado na Biblioteca da Escola e na Biblioteca

⁶ No evento “Noite de Autógrafos” foram premiadas as três melhores produções (manual e digital) dos alunos.

Municipal da cidade. Outra forma de circulação do material produzido pelos alunos foi a publicação das produções das HQ no blog da escola, juntamente com fotos que mostram o processo de produção e o evento da noite de autógrafo.

1. UM OLHAR SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR E SEU ENTORNO

1.1. Identificação e caracterização da escola

A Escola Estadual onde foi desenvolvida a proposta de intervenção pedagógica está localizada na Rua Messias Cassemiro Barbosa s/nº, Bairro Bela Vista, no Município de Arenópolis no Estado do Mato Grosso. Foi construída em 1986, durante o mandato do Governador Carlos Bezerra e entrou em funcionamento em fevereiro de 1987. Criada através do Decreto-Lei nº 2.272 de 31/10/1986 e autorizada a funcionar conforme Resolução nº 191 de 11/12/1990. Autorização renovada através do Ato 510/2014-CEE/MT a partir de 2014 até 31 de dezembro de 2018.

A Escola está instalada em prédio próprio, de boa estrutura e razoável manutenção. Possui nove (09) salas de aula, com tamanho padronizado (48m²), sala de professores com banheiro, secretaria com banheiro, sala de coordenação, diretoria, biblioteca, cozinha, refeitório, Laboratório de Informática, sala de recursos didáticos e sala para depósito, dois (02) banheiros para alunos, quadra de esporte descoberta e um pátio com parte coberto entre os dois pavilhões na entrada da escola, espaço utilizado para realização dos eventos com a comunidade escolar.

A Unidade Escolar onde foi desenvolvida a proposta de intervenção é uma das Escolas do Estado de Mato Grosso contemplada com o PROUCA⁷ que tem por objetivo promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual e municipal. No Estado de Mato Grosso, o referido projeto teve início em junho de 2010. Segundo a Secretaria de Estado de Educação, ao todo, nove escolas foram beneficiadas pelo Programa Educacional. A seleção das escolas teve como um dos critérios a situação de risco social vivenciada pelos estudantes. Cada escola recebeu os *laptops* para alunos e professores, infraestrutura para acesso à *Internet*, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia⁸. As ferramentas tecnológicas (*laptops*), oriundas do Projeto Piloto UCA, após um cadastro, o aluno, além de utilizá-lo em sala de aula, pode levá-lo para casa para auxiliar na realização das atividades escolares, pesquisas, entretenimento etc. A escola recebeu trezentos e dezesseis (316) *laptops*, porém, segundo a coordenadora pedagógica da escola, não houve por parte do governo reposição das máquinas, tampouco a manutenção, sendo a escola obrigada a manter a

⁷Projeto Um computador Por Aluno (PROUCA) foi lançado pelo governo federal em 2007 em fase experimental. Mais informações Disponíveis em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>>. Acesso em: 24/07/2014

⁸Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/imprime.php?cid=58943&sid=171>>. Acesso em: 24/07/2014.

atualização e assistência técnica das ferramentas tecnológicas com ajuda de um técnico do Centro de Formação de Professores (CEFAPRO)⁹ e muitas vezes dos próprios alunos.

Quanto aos Recursos Humanos, a escola conta com: dezesseis (16) professores efetivos habilitados; três (03) professores contratados habilitados; uma Coordenadora Pedagógica escolhida pelo Corpo Docente para um mandato de dois anos 2014/2015; uma Diretora eleita pela Comunidade Escolar para um mandato também de dois anos; dez (10) profissionais distribuídos entre Técnico Administrativo Educacional (Secretária, Técnico Administrativo e Auxiliar de biblioteca) e Apoio Administrativo Educacional que compreende (nutrição, limpeza e vigia). Apesar da escola ter sido contemplada com o PROUCA, em 2014 o programa não funcionou, em virtude de o governo do estado não permitir a contratação de um profissional qualificado para dar suporte na manutenção dos computadores portáteis (laptops), recebidos pelo governo federal e atender aos alunos no laboratório de informática. Esses foram alguns percalços de ordem administrativa identificados nas condições de produção desse espaço escolar.

A Escola Estadual 25 de Outubro funciona em dois turnos: matutino e vespertino, mantendo o curso do Ensino Fundamental de nove (09) anos. Trabalha com o Ciclo de Formação Humana, amparada na proposta educacional para o Sistema de Educação do Estado de Mato Grosso, conforme normas estabelecidas pela Resolução nº 262/02 – CEE/MT, pautada na “defesa de educação básica democrática, integrada, unitária e orgânica”, atendendo a proposta das Orientações Curriculares (OC) para a Educação Básica de Mato Grosso em consonância com a LDBEN (Lei de Diretrizes da Base da Educação Nacional). A Unidade Escolar, através do sistema de Escola Ciclada, que vai da 1ª fase/1º ciclo a 3ª fase/3º ciclo, permeadas pelas fases da Infância, Pré-Adolescência e Adolescência, atende a uma comunidade escolar com perfil econômico variado, distribuída entre classe média e baixa, com um corpo discente de aproximadamente trezentos e cinquenta (350) alunos, com predominância, porém, para os filhos de trabalhadores de baixa renda, moradores das imediações da escola, que necessitam constantemente de se ausentarem em busca de trabalho nas cidades circunvizinhas.

A escola proporciona aos alunos um contra turno, reforço com o professor da turma que elabora outras atividades para ajudar no desempenho educacional e no processo ensino aprendizagem. Oferta também, sala de recursos multifuncionais para atender alunos com necessidades educacionais especiais, amparados por laudo médicos ou diagnósticos de um

⁹ O CEFAPRO (Centro de Formação de Professores) fica na cidade de Diamantino (distante de Arenápolis 55 km) e atende aproximadamente dez (10) municípios.

psicólogo e educação integral com o Programa Mais Educação¹⁰, tendo como prioridade atender os alunos com baixo desempenho escolar¹¹.

Os pais são convidados a vir sempre à Escola, participarem de reuniões quando solicitados pela gestão e acompanharem a aprendizagem dos seus filhos, porém, poucos comparecem e se envolvem no cumprimento de seus deveres junto à escola.

A Equipe Gestora, juntamente com o Conselho Deliberativo trabalha em consonância com o PPP¹² e Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE)¹³. Estes, elaborados juntamente com os Profissionais da Educação, após refletir com toda a comunidade escolar, permitem que se tenham decisões colaborativas com foco nos alunos e no processo ensino aprendizagem.

O bairro onde está situada a escola é afastado do centro, e de acordo com o PPP, apresenta diversos problemas de ordem social: famílias ditas desestruturadas e suspeita de alguns pontos de tráfico de drogas. Não possui rede de esgoto, muitas ruas sem calçamento e sem espaço organizado para o lazer, por vezes discriminado pela pobreza e pela violência. Como resultado do trabalho desenvolvido pela/na escola, nesses últimos anos, percebe-se que a escola tem se tornado uma referência no bairro e na própria cidade.

As famílias dos alunos têm a escola não apenas como lugar de escolarização de seus filhos, mas um espaço de socialização. Para a maioria delas, os eventos realizados na escola são as poucas oportunidades de informação, orientação, socialização e lazer a que tem acesso. Faz parte do PPP da Escola a realização de eventos como: Família na Escola, Festa Junina, Noite Cultural (com apresentação de danças, músicas, teatros, poesias, pratos típicos etc.), além das comemorações do dia dos pais, dia das mães, festa de encerramento de projetos realizados pelos professores e alunos, festa de encerramento do ano letivo etc. Além do mais, a escola oportuniza a comunidade escolar participar de palestras em diversas áreas: saúde, higiene, família, violência, direitos e deveres dos cidadãos, meio ambiente, drogas etc. Pois as famílias veem a escola, não apenas como lugar de produção de conhecimento, mas um espaço capaz de amenizar problemas sociais e auxiliar na educação de seus filhos.

¹⁰O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113>. Acesso em: 06/04/2015.

¹¹ Informações retiradas do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, fornecido pela Gestão Escolar.

¹² PPP (Projeto Político Pedagógico) elaborado pela comunidade escolar. Documento que norteia todas as ações administrativas, pedagógicas e financeiras desenvolvidas no seio da Unidade Escolar.

¹³O PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar) foi elaborado pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), e constitui no plano de ação das prioridades a serem aprovadas e executadas na escola com os recursos financeiros recebidos do Estado via Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

1.2 Missão, filosofia e objetivos da Unidade Escolar.

Segundo o PPP, a Escola tem como missão “[...] contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus deveres, capazes de atuarem como agentes transformadores da realidade em que estão inseridos” (p.6) e, para isso, a escola tem buscado parceiros (família, profissionais da saúde, autoridades civis e religiosos, entidades não governamentais etc.) para somar forças nesse trabalho.

As ações da escola são norteadas pelas decisões coletivas da comunidade escolar preconizadas no Regimento Escolar e PPP, anualmente reformulados. O PPP da escola contempla ações e metas elaboradas coletivamente por toda comunidade escolar, a fim de que se alcance sempre a melhoria no processo aprendizagem e funcional de todo espaço escolar. A dimensão pedagógica visa a escola como um todo, proporcionando ao aluno um processo de ensino aprendizagem constante. A comunidade espera que a Escola, além de oferecer a escolarização, resolva problemas e conflitos inerentes à vida familiar e social do aluno, tem nela um ponto de referência, um lugar onde a maioria dos pais busca apoio para a educação de seus filhos.

A Escola, de acordo com o PPP, propõe proporcionar aos alunos condições para “criar hábitos e atitudes críticas e construtivas em sua função social e política”, auxiliando-os para contribuir na transformação do momento histórico e social do ambiente onde estão inseridos, visando prepará-los para con(viver) na sociedade. Além de oferecer uma educação voltada para a formação de um indivíduo mais participativo, criativo, solidário, crítico e responsável por mudanças em si mesmo e no meio em que vive. Tem como princípio a formação do “[...] cidadão consciente, responsável, íntegro, que saiba usar suas potencialidades para o seu crescimento e atuar na transformação do processo social, político e econômico da sociedade” (p.6).

A escola também tem como filosofia organizar e promover ações educativas, buscando alternativas de atendimento às necessidades e particularidades de seus alunos, respeitando as diferenças sociais, econômicas, culturais e religiosas. Os trabalhos da escola estão baseados nas Teorias Construtivistas de Piaget e seguidores, em que Vygotsky defende a ideia de que a integração de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento pode ser encarada como um fator determinante no processo de aprendizado. Os estudantes se apresentam de forma heterogênea e as habilidades individuais são distintas, significando também que cada criança avança em seu próprio ritmo e a troca de experiências entre os alunos possibilita a aquisição da aprendizagem de maneira significativa.

1.3 Das condições de produção do currículo

Atualmente, os Componentes Curriculares do Ensino Fundamental da Área de Linguagem para o 2º Ciclo/3ª Fase (6º ano) somam uma carga horária de 320 horas/aulas anual, distribuídas entre as disciplinas de Artes (40 h/aulas); Língua Estrangeira (Inglês) (80 h/aulas); Educação Física (80 h/aulas) e Língua Portuguesa (200 h/aulas), estas sendo organizadas em cinco (05) horas/aulas semanais, sendo que, no Ensino Médio, a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa é de (03 horas/aulas semanais).

Este número reduzido de aulas de Língua Portuguesa, aliado a diminuição do contingente de alunos em função da migração constante de famílias para outras cidades da região em busca de trabalho para subsistência tem ocasionado a insuficiência de turmas a serem atendidas e, como consequência diminui-se também o número de aulas necessárias para completar a carga horária dos professores, obrigando-os muitas vezes a prestarem serviço em mais de uma unidade escolar.

Lotada em duas escolas estaduais, completo carga horária em uma escola de ensino fundamental, “25 de Outubro”, onde trabalho apenas com a 3ª Fase do 2º Ciclo, denominada pela própria escola de “6º ano “B”, em cuja turma foi desenvolvida a proposta de intervenção pedagógica, uma exigência do ProfLetras que tem por objetivo a formação de professores em Língua Portuguesa para exercício da docência no *Ensino Fundamental*, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

A turma, composta por trinta e um (31) alunos, pré-adolescentes, entre onze e treze anos, com predominância do sexo feminino, um grupo bastante heterogêneo, que apresentava diferentes dificuldades de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à leitura e a escrita. Alguns alunos se encontravam ainda em estágio de alfabetização e uma minoria deles apresentava domínio do conteúdo referente à fase em que se encontrava em relação a seus conhecimentos linguísticos.

Como a turma escolhida para o desenvolvimento da proposta era formada por alunos considerados ainda bastante infantis e imaturos, a escolha do tipo de material a ser trabalhado seria determinante para a elaboração do produto final, pois considerando a faixa-etária e as condições de produção da turma seria necessário propor um tipo de trabalho que mobilizasse a atenção dos alunos e que eles se identificassem com as atividades a serem produzidas (desenhos, pinturas, imagens, recortes, revistas etc.).

Diante das condições elencadas, optou-se em elaborar uma proposta que viesse atender as diferentes necessidades da turma, mas que, sobretudo fosse interessante e os motivassem a

participar das atividades, especificamente no que diz respeito à leitura e a produção escrita de diversos materiais. A proposta visava produzir novas práticas de linguagem que dessem as condições para o aluno problematizar seu próprio processo de leitura e escrita, possibilitando a compreensão de sua produção textual verbal e não-verbal através da criação de HQ em concomitância com a prática da autoria. Como lembra Lagazzi-Rodrigues (2010, p.93), “[...] o autor se constitui à medida que o texto se configura”. Dessa forma, a escola, como espaço institucional na construção do conhecimento, torna-se o local ideal em “que a autoria do aluno possa se produzir”, segundo a mesma autora. A autora lembra que a produção da autoria pode ser praticada no uso das diferentes linguagens, numa relação necessária entre o texto e autoria:

Por isso não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto. Texto tomado como delimitação em diferentes formulações significantes, sempre sob a determinação da produção dos efeitos de desfecho, unidade, coesão, coerência, responsabilidade. Não só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca espacializar **a autoria no desenho, nas imagens, na pintura**, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem... (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.99, Grifos nosso).

Além disso, a proposta da produção de HQ desenvolvida de forma manual e eletrônica (*laptops*, computadores etc.), permite que o aluno reflita e analise o processo de formulação da escrita, possibilitando realizar comparações e reflexões sobre o processo de produção de texto em diferentes tecnologias. Ademais, os alunos além de produzirem suas próprias HQ e experimentarem a prática da autoria através da escritura de uma coletânea, têm a oportunidade de explorar as tecnologias da informação e comunicação e apropriar-se dos suportes tecnológicos para fazer circular suas produções, através das redes sociais.

Ainda, em relação à proposta de intervenção, é interessante registrar que, mesmo esperando o interesse espontâneo por parte dos alunos na realização das atividades, decidiu-se premiar os “melhores”¹⁴ trabalhos da turma, como forma de incentivo e reconhecimento pelo empenho e dedicação dos alunos. Ao término do projeto seria realizada uma “noite de autógrafos” com a presença de toda comunidade escolar.

Considerando as condições do bairro onde está localizada a escola, com poucas opções de lazer para os moradores, e a importância da proposta para os alunos, a “noite de autógrafos” se consolidou em um momento muito especial para a Escola 25 de Outubro. Os professores, alunos, gestão etc., se envolveram em uma parceria de muito trabalho e

¹⁴ Entenda-se como significado de “melhores” os trabalhos, cujos alunos demonstraram maior dedicação e empenho na realização, além do avanço observado em relação às dificuldades iniciais. Mesmo porque cada trabalho tem sua particularidade, seu significado, sua importância, sua história...

dedicação, tornando o evento um acontecimento social para toda a comunidade escolar e as pessoas que lá residem.

O evento “Noite de Autógrafos” foi realizado em conjunto com a escola e teve como objetivo socializar as produções dos alunos com todos os segmentos da escola. Foi organizada uma comissão de professores para avaliar e selecionar os melhores trabalhos produzidos de forma manual e eletrônica, sendo as três primeiras colocadas em cada categoria, premiadas pelo desempenho dos alunos na realização dos trabalhos.

A cerimônia de Autógrafos foi organizada de forma que os alunos recebiam a Coletânea de HQ, autografavam, em seguida entregavam para os pais ou responsáveis. Ao final do evento de autógrafos foi oferecido um coquetel pela escola para todos os presentes.

Interessante destacar o reconhecimento dos pais em relação ao desempenho dos filhos na realização dos trabalhos. Sentimo-nos gratos pela manifestação deles quando diziam: *“Professora, muito obrigada pela oportunidade que você deu ao meu filho em produzir uma história tão linda!”*, *“Professora, meu filho melhorou muito em relação à aprendizagem!”*, *“Professora, muito obrigada por ajudar meu filho a aprender a ler e a escrever”*, *“Desde que meu neto começou a participar do projeto dos quadrinhos ele passou a se interessar mais pela escola”*. São depoimentos como esses que nos dão a certeza de que a diferença está em “como” se faz e não somente “o que” se faz em sala de aula, que nos encoraja a prosseguir mesmo quando as condições de produção não se apresentam como as mais desejadas. Claudia Pfeiffer lembra que, o professor deve assumir a posição de sujeito de transformação e provocar mudanças consistentes na sua prática pedagógica. Afirma a autora:

“Acreditamos que cabe aos professores que estão, no seu dia a dia, tendo que lidar com prática da sala de aula, assumirem-se como sujeito capazes de agir, refletir, elaborar, não se apagando sob a voz de uma ciência de cunho acadêmico que se coloca como a que tem o direito à interpretação. Seremos todos irreverentes e, como quem não quer nada, seremos sujeitos-leitores intérpretes e não apenas escreventes...” (PFEIFFER, 2003, p.104).

A autora lembra que transformar o sistema educacional é um trabalho árduo, que exigem muita determinação, temos que lidar com diferentes questões (políticas, econômicas, administrativas, sociais, ideológicas) que dificultam e muitas vezes nos impossibilita de alavancar as tão desejadas mudanças. Como diz a pesquisadora, “é a construção de uma impossibilidade histórica funcionando”, dificultando que as transformações aconteçam de fato. No entanto, o professor não pode prescindir do sonho de tentar amenizar as dificuldades presentes em sala de aula, através de práticas diferenciadas, capazes de provocar mudanças

visíveis no espaço escolar e por vezes ser reconhecido através de gestos tão sinceros de carinho e gratidão por parte dos alunos e pais.

Vale ressaltar que práticas diferenciadas realizadas pelo professor por vezes também são reconhecidas pela Gestão Escolar, como podemos observar nas palavras da Coordenadora Pedagógica da Escola, quando solicitada para avaliar a proposta de intervenção pedagógica.

A avaliação de toda a comunidade escolar foi positiva uma vez que o trabalho contribuiu para o crescimento pedagógico e pessoal de cada aluno envolvido. A partir do momento que se envolveram na produção do gênero a turma toda pode usufruir de boas leituras, de produção, de reelaboração dessas produções e assim ampliar o vocabulário, melhorar a leitura e a escrita. Além disso, puderam perceber suas capacidades de criação e melhorar sua autoestima e suas relações. Vale destacar ainda que este projeto utilizou os meios tecnológicos, fazendo com que os alunos usassem as mídias de forma apropriada.

Podemos observar que a coordenadora fala de um lugar de sujeito que representa toda a comunidade escolar. Como gestora acompanhou todo o percurso dos trabalhos com os alunos e se colocava com frequência à disposição para atender no que fosse necessário, embora nem sempre dependia de sua vontade, dada as condições de produção da escola.

Compreendemos através de seu discurso, que o resultado foi produtivo para toda a comunidade escolar, em especial para o ensino aprendizagem dos alunos, embora algumas dificuldades que se apresentaram durante o processo foram silenciadas.

2. NOS CAMINHOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

2.1 A inquietação inicial

Convidada a completar a carga horária das aulas em Língua Portuguesa em outra escola, localizada na periferia da cidade, inicialmente relutei em aceitar, embora não tivesse outra escolha. A proposta de trabalho e pesquisa do Programa de Mestrado - PROFLETRAS teria que ser obrigatoriamente desenvolvida em uma turma do ensino fundamental (6º ao 9º ano), e até então, as turmas em que eu ministrava aulas eram todas do ensino médio.

Ao assumir as aulas da disciplina de Língua Portuguesa na turma da 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, sala em que seria desenvolvida a proposta de trabalho, inicialmente percebi que os desafios a serem enfrentados não eram poucos, muito menos simples. A turma, que no início era de treze (13) alunos, encerrou o ano letivo com trinta e um (31) alunos matriculados, pertencentes a uma faixa-etária entre onze e treze anos, a maioria deles proveniente de famílias carentes, pais separados e com baixa escolaridade.

À semelhança das demais turmas do ensino fundamental, a 3ª Fase do 2º Ciclo não se eximia dos entraves básicos inerentes às condições da escola brasileira: em que uma minoria consegue ler e escrever relacionando os sentidos sobre os diversos materiais que tem acesso ao contexto em que foi produzido, sendo que a maioria se encontrava em fase de compreensão da leitura e alguns se encontravam mesmo em fase de alfabetização.

Diante disso, gerou-se para mim a necessidade de envolver-me mais consistentemente com o cenário que ora se apresentava. Bastava entrar na sala, para tornar evidente a impertinência de tais inquietações. Também seria utópico e presunçoso de minha parte em achar que iria resolver todos os problemas daquela turma, não seria “o salvador da pátria”, mas acreditava na possibilidade de auxiliá-los no processo da construção dos saberes e me permitia sonhar com outra direção àquele quadro que estava posto.

A alternativa que restava, então, era tentar transformar as dificuldades apresentadas em possibilidades para seguir em frente e tentar encontrar maneiras diferenciadas que fossem capazes de deslocar a situação. Por isso, optei em desenvolver uma proposta que contemplasse a leitura e a escrita, possibilitando ao aluno condições para o processo de produção da autoria, mobilizando a relação do sujeito com a linguagem verbal e não-verbal, através da formulação de HQ produzidas de forma manual e digital. Além do mais, propiciaria ao aluno formas diferenciadas de utilização dos recursos tecnológicos na relação com a linguagem, levando-o a refletir sobre a apropriação da língua através das novas

tecnologias, utilizando as ferramentas eletrônicas (computadores e *laptops*) na leitura, nas produções textuais escritas e na criação da arte das HQ (desenhos, pinturas, imagens etc.).

Logo, trabalhar a produção de HQ seria uma forma de chamar a atenção dos alunos que se mostravam desmotivados, alguns se sentindo incapazes de aprender em virtude das dificuldades que demonstravam na leitura e na escrita. Além de criar condições de realizar um trabalho de escritura que pudesse mostrar a possibilidade de autoria do aluno, “[...] pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.83). A autoria vista pelos alunos como privilégio apenas dos escritores de livros, ou de uma obra de arte apresentados em sala de aula.

Althusser (1985) situa a escola como sendo um Aparelho Ideológico do Estado dominante nas formações sociais capitalistas, pois semelhantes aos demais Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), a escola é por excelência reprodutora das relações de produção. Lembrando ainda que “[...] cada um deles concorre para este resultado único de maneira que lhe é própria” (1985, p.63). Para esse autor, ao longo dos tempos a função que a escola melhor exerce é a da reprodução. A escola sob uma roupagem “livre e democrática” devolve à sociedade sujeitos ideologicamente¹⁵ prontos para desempenhar o papel que lhe cabe na sociedade de classes, seja ele de dominado ou de dominante.

Fomentar a autoria dos alunos não tem sido tarefa da escola. As produções escritas dos alunos são quase sempre a transcrição da oralidade que tem valor tão somente no contexto escolar. Segundo Gallo (2008) aquilo que é produzido na escola é feito em nome da escrita, mas é um “discurso de oralidade, grafado”, está longe de ter efeito de autoria.

É fundamental destacar que desde o primeiro contato com a turma criou-se uma relação de companheirismo entre professor e aluno. Conseguimos desenvolver as atividades além do planejamento em função da disposição da turma.¹⁶ Isso tudo fez com que aumentasse ainda mais a empatia entre os alunos. A sala totalmente heterogênea causou um fascínio que ainda não consigo por certo descrever. Aqueles olhares ora extrovertidos, ora tímidos, alguns alegres outros às vezes tristes, alguns pareciam mais com um pedido de socorro. A linguagem não verbal (os gestos, olhares, caras de surpresas etc.) dos alunos revelava diferentes “efeitos de sentidos”, pois “[...] nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes” (ORLANDI, 2000, p.48), “sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo”, de maneira que

¹⁵ Althusser (1985) a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos. Só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos.

¹⁶ Quando convidados a participarem no contra turno para realizar as atividades da intervenção ou para realizar algumas outras tarefas do programa da escola eles não mediam esforços para se fazerem presentes, por vezes compareciam sob fortes chuvas, em horário intermediário ou à noite. A Coordenadora da escola chegou a dizer que a partir da proposta de intervenção pedagógica os alunos passaram a participar mais das atividades escolares.

“o sujeito ao significar, significa-se”, e não precisava de palavras para significar naquele momento, o silêncio significava por si só, “ele significa”. As palavras antes de significar são silêncios que significam. Para Orlandi (1995), quando alguém se coloca em silêncio, se modifica, muda a “expressão”, os gestos. “Procura ter uma expressão que “fala”. Não eram as imagens que significavam, mas a relação com as condições de produção daqueles alunos. O medo, a angústia, as dificuldades da turma, que tanta preocupação nos causou inicialmente, dava lugar ao desejo de prosseguir com a proposta e encorajava-nos a realizar com aqueles alunos um trabalho no mínimo prazeroso, através da prática da linguagem, das diferentes linguagens.

Mas o espaço escolar inicialmente vislumbrado como o lugar “ideal” para desenvolver a proposta, aos poucos foi se mostrando desigual. A escola que havia sido contemplada com o PROUCA, que figurava entre as demais como a “escola totalmente digital”, sendo a preferida pela maioria da clientela estudantil não correspondia às expectativas. A possibilidade de realizar um trabalho diferenciado com os alunos, mediante as condições de produção da escola com seu aparato tecnológico, onde cada aluno dispunha de um computador conectado à *Internet*, além de um Laboratório de informática amplo e estruturado, se distanciava da realidade. Isto porque, apesar de todo esforço que a Gestão Escolar concentrava para que a escola funcionasse da melhor forma possível e pudesse atender o aluno e professores em suas necessidades, não era suficiente, pois algumas ações não dependem apenas de boa vontade, é imprescindível a atuação do sistema público responsável pelo atendimento às políticas de ensino de forma precisa.

Muitas ações foram implementadas pelo poder público para garantir a “inclusão digital” nas escolas. Dentre essas ações podemos destacar: o “Programa Banda Larga nas Escolas”, do governo federal, visando conectar todas as escolas públicas urbanas à *Internet*, rede mundial de computadores, por meio de tecnologias que propiciassem qualidade, velocidade e serviços a fim de incrementar nas escolas o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, com vistas a auxiliar no processo de aprendizagem do aluno e consequentemente melhorarem a qualidade da educação no país¹⁷; o PROUCA, criado também pelo governo federal, com o objetivo de promover a inclusão digital de professores e alunos; as políticas públicas educacionais criadas pelo governo do estado de Mato Grosso, que previam a implantação de laboratórios de informática em todo sistema estadual público de

¹⁷Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15808:programa-banda-larga-nas-escolas&catid=193:seed-educacao-a-distancia>. Acesso em: 17/11/2014

ensino, possibilitando aos alunos o livre acesso aos computadores, oportunizando a utilização da informática na prática educativa - além de servir como ferramenta motivadora do educando na aquisição do conhecimento para trazer à escola o acesso à informação cibernética “eliminando virtualmente as paredes da sala de aula”¹⁸. Entretanto, essas iniciativas não surtiram os efeitos desejados e a tão sonhada “inclusão digital” não conseguiu atingir, efetivamente, a comunidade estudantil. Vários entraves foram surgindo ao longo da execução dos programas educacionais tecnológicos nas escolas.

Embora os programas do governo federal tais como, conectar todas as escolas públicas urbanas da Educação Básica do País à *Internet* (Programa Banda Larga nas Escolas e o PROUCA) tornarem-se, inicialmente, uma realidade na Escola 25 de Outubro, a gestão dos programas dependeria de parcerias firmadas entre governo federal, estados e municípios para seu total funcionamento. Contudo, o governo estadual, por razões desconhecidas, tem-se mostrado ausente em relação ao cumprimento de alguns compromissos considerados essenciais para o efetivo funcionamento dos programas educacionais tecnológicos, como a manutenção e reposição dos computadores, ampliação dos pontos de *Internet*, infraestrutura física, e principalmente recursos humanos, ou seja, a contratação de um profissional que atendesse no Laboratório de Informática e desse suporte no atendimento, atualização e reparos dos computadores portáteis (*laptops*).

Assim, torna-se visível o descaso com algumas políticas públicas criadas e silenciadas pelo discurso institucional de inclusão digital: “cem por cento das escolas informatizadas e conectadas à *Internet*”. Além disso, o discurso da inclusão digital produz outros sentidos no espaço da escola, tendo em vista as barreiras que precisam ser transpostas para levar de fato a tecnologia da informação e da comunicação para a sala de aula e atingir a promessa de “uma efetiva inclusão digital”.

Sarian (2012, p. 40) em sua tese de doutorado sobre o PROUCA do Governo Federal, analisa o Decreto nº 7.243/2010, que regulamenta o PROUCA e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional (RECOMPE) do Presidente da República, neste documento no Artigo 1º - § 1º lemos: “O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual [...] e assistência técnica necessária ao seu funcionamento”. Observamos que, além da inclusão digital, através da oferta dos computadores (*laptops*) aos alunos das redes públicas é também de responsabilidade do governo federal a “manutenção das ferramentas tecnológicas” (*laptops*)

¹⁸Disponível em: <http://www.pop-mt.rnp.br/proinfo/projetos.html>. >. Acesso em: 24/10/2014

através de assistência técnica, no entanto não é o que se observou na Unidade Escolar contemplada pelo Programa Federal (PROUCA). Durante a realização das atividades da proposta de intervenção pedagógica, envolvendo os instrumentos tecnológicos, não foi possível a utilização dos *laptops* pelos alunos em função da falta de manutenção dos aparelhos.

Desse modo, o discurso que circula na sociedade é o discurso de que: todo sistema educacional público possui um completo aparato tecnológico, com os recursos humanos necessários à disposição dos alunos e professores para melhorar a qualidade do ensino e diminuir os números que alimentam a estatística dos alunos que não dominam a leitura e a escrita. Quando isso não acontece é atribuída ao professor a responsabilidade pelo fracasso da qualidade do ensino da língua, por vezes recebendo duras críticas pela falta de habilidade e criatividade, na relação com as tecnologias em sala de aula.

2.2 As condições de existência dos alunos da Escola

A “sondagem”¹⁹ foi uma ferramenta que possibilitou conhecer e organizar alguns conhecimentos dos alunos com relação à leitura e à escrita logo no início do ano letivo.

Na primeira aula com a turma, onde posteriormente desenvolveria a proposta de intervenção, fazia parte do plano de aula, uma atividade de apresentação com a turma, na qual optamos em desenvolver uma dinâmica de apresentação que nos levasse conhecer um pouco sobre cada um dos alunos, a realidade na qual eles estavam inseridos, além de trabalhar a desinibição²⁰ e a oralidade com a turma.

A atividade consistia na seguinte dinâmica: divisão da turma em duplas, sendo que o aluno era entrevistado pelo seu colega que, posteriormente o apresentaria à classe, de forma sucessiva até que os alunos todos fossem devidamente apresentados. O foco das questões que norteava a entrevista referia-se à apresentação pessoal (nome, idade, onde vive e com quem vive etc.), sua relação com a escola (se gosta da escola, de estudar, por que, qual a melhor/pior lembrança que tinha da escola etc.), suas aspirações (o que pretendia ser no futuro

¹⁹Entendemos que a “sondagem” aqui referida não tem caráter de mostrar a realidade de forma transparente, visto que as formações imaginárias sempre atravessam essa questão. Segundo Orlandi (2000) não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso.

²⁰É bastante comum quando os alunos passam do ensino fundamental I para o fundamental II se sentirem inibidos diante da nova turma, um número maior de professores, outra realidade etc.

e por que etc.) e o que acha que a escola poderia contribuir para a realização de seus sonhos, de suas aspirações etc.

Após ter explicado detalhadamente a atividade e seu objetivo, alguns alunos aparentemente tímidos, perguntaram se poderiam escrever a resposta do colega e depois então ler para a sala. Achei interessante a ideia, pois além do objetivo da dinâmica que era conhecer cada aluno, teria ainda a possibilidade de analisar a leitura e a escrita da turma. Então sugeri que a dupla poderia escrever as perguntas e as respostas e depois então leriam para a sala e no final das apresentações os textos seriam recolhidos.

Durante a realização das atividades de perguntas e escrita das respostas observei que alguns alunos não estavam participando, embora estivessem com os cadernos abertos. Sutilmente me aproximei das duplas e depois de várias tentativas de diálogo, uma delas me segredou: “*Professora, agente não sabe escrever!*”, “*a gente não dá conta de fazer as letras*”. Após alguns minutos de silêncio, surpresa, procurando as palavras e essas pareciam que fugiam, passei a mão na cabeça deles num gesto de carinho, mas muito mais com sentido de um pedido de desculpas, e sussurrei: “*Não se preocupem, nós vamos aprender a escrever*”, “*aqui é o lugar de aprender a ler e escrever*”.

Constrangida com o acontecido, embora não havia conhecido aqueles alunos anteriormente, me senti responsável em parte, por aquela situação. A impressão é de que a escola estava em “falta” com os alunos que se encontravam nessas condições, e a escola somos todos nós educadores. Mas, Pfeiffer vai nos dizer, que no ponto de vista discursivo não há “falta”, porque só é possível encontrar alunos em uma sala de aula da 3ª Fase do 2º Ciclo que não sabem ler nem escrever porque há uma construção histórica de impossibilidade. Portanto, afirma a autora, “não tem “falta”, tem “presença” de uma construção histórica dessas impossibilidades funcionando”, impedindo, impossibilitando, interditando pelas práticas que não são culpa de ninguém, são práticas que são construídas historicamente pelas formações ideológicas que nos determinam. Para a autora “é a consistência histórica de um ritual funcionando, de uma maneira extremamente perversa, mas funcionando, nessa interdição histórica no discurso da escrita. É a saturação do ritual, porque as condições históricas de produção da nossa relação de sujeito brasileiro com essa língua institucionalizada portuguesa, enquanto a língua de escolarização se dá consistentemente na interdição à língua.²¹ Na condição de professora de Língua Portuguesa, logo, seria a pessoa indicada naquele momento, em tentar modificar as condições de produções da turma, para que

²¹ Contribuição da Prof.^a Dr.^a Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, durante a defesa de mestrado.

podéssemos tentar juntos, construir, sob outras condições, a relação com a língua escrita, de maneira que a aprendizagem fosse retomada e pudesse acontecer de forma consistente e contínua a partir daí.

Através desse acontecimento compreendemos que o “problema” em relação à leitura e a escrita era de várias ordens. Citaremos dois: a) a escrita como transcrição da fala (escrita muitas vezes segmentada) e a leitura como decodificação do código escrito; b) a escrita silábico-alfabética e a leitura silábica²². Pensamos, então, a partir da disciplina de Língua Portuguesa, espaço apropriado para trabalhar as questões que permeavam a leitura e a escrita dos alunos e ao mesmo tempo levá-los a uma reflexão sobre a linguagem, que através dela seria possível transformar-se a si e a realidade em que se vive, pois ao falar, o sujeito constitui um sentido e constitui a si próprio, num processo de formação e identificação com a língua.

Assim, não bastaria aprender a ler e grafar corretamente palavras, frases, questões que não garantem a produção linguística dos alunos, seria preciso apreender a prática da linguagem, haja vista que o conhecimento da linguagem se inter-relaciona ao conhecimento do sujeito, ou seja, falar em linguagem é referir-se ao mesmo tempo ao sujeito, sujeito histórico, ideológico e social. E na perspectiva discursiva, sujeito de um discurso. Diferentemente do que vimos na maioria das práticas pedagógicas, onde nem sempre é levado em consideração o sujeito, tampouco as determinações históricas e ideológicas.

Acreditamos que embora os alunos precisassem ampliar a compreensão sobre o sistema alfabético da escrita para ler e escrever com autonomia, era preciso ir mais além, possibilitar condições para que o aluno pudesse produzir diferentes textos e ocupar uma determinada posição de sujeito de discurso, que lhe garantisse a posição do efeito-autor. Possibilidade que a escola não tem conseguido através da forma como vem trabalhando a língua somente como estrutura, isenta de qualquer relação com a exterioridade, sem se preocupar com a posição de sujeito dentro do discurso.

Apresentação de repetidos conteúdos, formas, modelos pré-determinados, repetidas atividades de fixação não são capazes de produzir no aluno o efeito-autor. No entanto, para a maioria dos professores que trabalham ainda com o ensino da língua dessa maneira, o único material do qual eles têm acesso, trazem teorias normativas reafirmando esse modelo. A forma de ensino que está posto pela maioria das escolas, não coloca como base concreta a

²² a) alunos que escreviam da mesma maneira que falavam (*meudia foi legau*). – apenas capturavam o sentido que lá estava, não conseguindo atribuir outros sentidos.

b) alunos que escreviam uma sílaba para representar uma palavra ou re(conheciam) algumas sílabas da palavra.

relação da língua com a exterioridade que lhe é constitutiva, tendo em vista que este seria o lugar por excelência para a constituição do sujeito e a prática da linguagem.

Assim sendo, acreditamos que na prática do ensino da Língua Portuguesa, professor, aluno e ensino podem se constituir de forma diferente. E nesta constituição, o modelo de “aluno receptor”, “o professor como detentor do conhecimento” e “um conteúdo a ser ensinado” não cabe mais, pois é preciso romper com esses estereótipos pedagógicos ainda presentes em algumas de nossas escolas. Cabe ao professor oferecer condições aos alunos para que possam “[...] inscrever-se em posições-sujeito de discursos onde o efeito-autor é possível” (GALLO, 2008, p.16). O ensino da língua portuguesa, no molde do discurso didático-pedagógico, dificulta a posição-sujeito para se produzir o efeito de autoria, aliás, esse modo de trabalho impossibilita a constituição dessa posição-sujeito.

Diante de tal situação surge o questionamento, o que este aluno fez ao longo de quase uma década de escolarização? Ou melhor, o que a escola fez com/por este aluno, como espaço legitimado de produção e circulação do saber?

Pensamos, então, se a preocupação das políticas educacionais foi, durante décadas, a expansão da escolarização, “*escola para todos*”, hoje ela deve ser voltada para a revisão do projeto educacional do país, de maneira a melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, dando condições concretas para que o aluno aprenda no tempo certo e no ritmo adequado de cada um, respeitando as diferenças e as individualidades. Pois, análoga às pesquisas que mostram os desafios a serem enfrentados por todos da educação, está a realidade da sala de aula. Alunos saindo do ensino fundamental sem dominar o sistema da escrita e da leitura. Apesar das várias políticas públicas educacionais e do acesso aos modernos recursos tecnológicos utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, ainda se faz presente em muitas salas de aulas modelos didáticos que não se encaixam na contemporaneidade, desvalorizando, assim, o potencial criativo e a participação do aluno no processo de aprendizagem.

Segundo os PCN (1998, p.37):

É preciso conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos.

Entendemos que cabe à escola e principalmente ao professor, refletir sobre a necessidade de conhecer o aluno, adequar o ensino à aprendizagem, pensar atividades que

possibilitem ao aprendiz compreender o processo de produção de conhecimento. Faz-se necessário e urgente romper com práticas inflexíveis, que repetem sempre os mesmos recursos, independente da turma, sujeitos da aprendizagem, direcionando o ensino como se a classe fosse homogênea, que aprende em tempo igual e no mesmo ritmo.

A desigualdade de aprendizagem verificada nos alunos acaba trazendo desafios adicionais ao ensino de língua para a turma, na medida em que, tendo numa mesma série, alunos com diferentes condições, é preciso repensar, por exemplo, a seleção de temas e a forma a serem trabalhados, de maneira que todos possam aprender e atribuir sentido ao que está sendo estudado.

Os PCN (1998) observam que a interação entre escola, alunos, pais e outros segmentos educativos são capazes de viabilizar a elaboração de propostas que possibilite a formação do aluno de forma ampla e consistente. Entretanto, com referência ao espaço em que o projeto foi desenvolvido, cuja escola está localizada em um bairro periférico da cidade, é cada vez mais comum os pais saírem de casa em busca de trabalho e deixarem os filhos aos cuidados dos familiares mais próximos como avós, tios e outros parentes. Isso dificulta o acompanhamento da vida escolar da criança, comprometendo a relação entre escola e família.

Outra realidade da escola na qual a proposta foi trabalhada e que também se estende à maioria das escolas brasileiras: a questão da evasão escolar. Garantir a permanência do aluno na escola tem se tornado um desafio para todos da educação. Embora seja sabido que as causas que levam o aluno à evasão escolar são inúmeras, cabe ressaltar entre elas a falta de incentivo dos alunos pelo sistema de ensino, tendo em vista que esse acontecimento leva a outros. Outro fator preponderante para a não permanência do aluno na escola é a falta de envolvimento da família na vida escolar do educando. Tornou-se contumaz para muitos pais “entregar” o filho na escola e atribuir a ela não só a tarefa de ensinar, mas todas as demais responsabilidades e atribuições inerentes à família. A função da escola que deveria ser a “escolarização” dos alunos se reverte ao cumprimento dos deveres dos pais, que atribui à escola a “educação” de seus filhos. Além disso, a dificuldade de diálogo entre escola, alunos e família muitas vezes impedem de conhecer os verdadeiros motivos pelos quais os alunos evadem do âmbito escolar, dificultando ações dos gestores que possibilitem o retorno desse aluno à escola.

Assim, esses alunos, que por motivos alheios ao nosso conhecimento, abandonam os estudos na idade escolar, têm contribuído cada vez mais com as estatísticas de jovens que voltam à escola, com idade defasada, e que então, são encaminhados para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA), geralmente para o período noturno. Porém, pesquisas têm mostrado que nem

todos esses alunos, que retornam à escola em idade adulta, conseguem avançar em seus estudos. Pressionados por fatores sociais e econômicos que obrigam boa parte deles optarem pelo trabalho em detrimento do estudo, a necessidade de sair para outras cidades em busca de sustento e o desinteresse pelos conteúdos ofertados pela escola, muitas vezes distantes da realidade do aluno, fazem com que a população estudantil acabe desistindo da escolarização.

Para isso, lançamos mão da AD de linha francesa, que nos possibilita pensar discursivamente sobre a relação do sujeito com a linguagem, refletir sobre o processo do sujeito na constituição de autoria nas produções orais e escrita, nos limites da escola e fora dela, possibilitar ao aluno refletir sobre as condições de produção que a escola oferece. Além disso, dar condições ao aluno de se apropriar do conhecimento sobre a língua através das novas tecnologias da linguagem, utilizando as ferramentas tecnológicas (*laptops*, computadores) na leitura e nas produções textuais escritas, utilizando da linguagem verbal e não-verbal de forma consistente por meio das HQ.

2.3 A relação entre o sujeito e a linguagem no Contexto Escolar

A linguagem é construída historicamente através das relações sociais, portanto inerente a toda produção humana, e, intrinsecamente ligada ao modo como o ser humano produz, (re)constrói, (re)significa e sustenta as práticas sociais. Dessa forma, é na/pela linguagem que o ser humano define-se, mostra-se, transforma sua realidade e produz novos sentidos ou ressignifica suas práticas ao longo de sua história.

A maneira como os alunos da turma em que foi desenvolvida a proposta de intervenção se relacionava com a prática da linguagem, a leitura e a escrita, no início do ano letivo, nos incomodava e essa inquietação nos levou a refletir sobre alguns questionamentos, tais como Smolka (2012, p.15):

Se o contexto cultural, sobretudo urbano, é permeado pela escrita, isto é, se existem e se ampliam fora da escola condições que propiciam a leitura, como e o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda a “ler e escrever” na escola? É preciso ir à escola para aprender a ler e a escrever? (p. 15).

Esses questionamentos nos impulsionaram a buscar uma melhor compreensão sobre a relação do sujeito com a linguagem no ambiente escolar e em que condições a leitura e a escrita é produzida na Escola, de maneira que muitos alunos após anos de escolarização não

conseguem avançar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita com consistência. Smolka (2012, p.15) lembra que:

[...] a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais, mas que contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva.

Para a escola, aprender a ler e a escrever parece significar a aquisição de um instrumento para a futura aquisição do conhecimento, ela desconhece a linguagem como forma de relação entre sujeito e mundo, a importância que a leitura e a escrita exercem no processo de construção de saber e meio de conquista social e política. A escola não explicita com clareza a função da linguagem no contexto histórico e social do aluno e o valor que ela representa.

É sabido que a escola tem priorizado o estudo da linguagem à prática da escrita, contudo no cotidiano se lê muito mais do que se escreve. A criança quando chega à escola, já consegue realizar várias leituras à sua volta, lê placas, nomes de estabelecimentos, anúncios, produtos, jogos etc., mas a leitura que a escola ensina se apresenta para o aluno de forma complexa e difícil. A primeira dificuldade que o aluno encontra é a linguagem oral que se apresenta diferente da escrita, a maneira como a escola fala é diferente do que o aluno está acostumado a ouvir no seu dia a dia.

A escola deveria ser o espaço privilegiado para oferecer o aprendizado da língua escrita e da realização desta em leitura, porém ela propicia poucas oportunidades para que essas práticas se realizem. Ainda, a leitura é pouco trabalhada no espaço escolar, e, quando ocorre ela é realizada com fins avaliativos ou como forma de autoanálise. A preocupação da maioria dos professores de língua portuguesa é se certificar se o aluno lê com fluência ou não. “As atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida” (SMOLKA, 2012, p.18). A língua escrita é ensinada como uma habilidade de decodificar sons em letras e a decodificação das letras em sons, desconsiderando qualquer outro elemento da exterioridade do aluno, sua história de vida, sua experiência de leitura e escrita, valores, etc.

Entendemos que o ensino da língua pelo viés da AD não se restringe na codificação e decodificação das palavras, há outros objetivos envolvidos nesta prática capaz de possibilitar ao aluno a compreensão de que ler e escrever é também uma ação de produzir sentido.

2.4 As condições de produção de leitura na Escola

Segundo Orlandi (1996, p.35), “[...] a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”. Para ela não há como separar um fato do outro, os três estão integrados, contudo, cada especialista a toma em sua perspectiva, de maneira a não priorizar uma à outra. A autora chama a atenção para os tipos de reducionismos que a leitura é submetida na escola, o reducionismo pedagógico, o linguístico e o social.

A pesquisadora lembra que a reflexão sobre a leitura não deveria ser restrita ao seu caráter técnico, pois isso induz ao tratamento da leitura apenas como recurso pedagógico. A leitura deve ter na escola, uma função importante que envolva todo o processo de desenvolvimento intelectual geral do aluno e não se reduzir a mais uma ferramenta metodológica escolar colocada à disposição do educando, como soluções imediatistas para tentar resolver um problema que se arrasta há tempos. O que transformaria a leitura em um “pedagogismo”, ações pedagógicas desvinculadas do caráter sócio-histórico mais geral.

O discurso da escola democrática, oriunda de uma sociedade capitalista é que o aluno tenha acesso ao conhecimento em sua totalidade, mas não deixa claro quem tem o direito ao conhecimento e em que condições esse conhecimento é adquirido. “No discurso da classe média, ou se tem o conhecimento dominante ou se tem um abstrato, menos rigoroso, o da facilidade, rebaixado”, segundo Orlandi (1996, p. 36), ou seja: um saber reduzido. A prática de leitura na escola é tratada de forma homogênea, espera-se que todos leiam da mesma maneira que a classe média lê, implantando dessa forma o reducionismo social. Portanto, diz a autora, para não ser submetido a esse reducionismo social da classe média, faz-se necessário buscar uma forma de leitura que possibilite ao aluno refletir sobre sua própria história de leitura, incluindo a história das leituras dos textos e a história da sua relação com o ambiente escolar e com conhecimento legítimo.

Na perspectiva da linguística estrutural, a leitura na escola é tomada como prática de decodificação das palavras, frases, enunciados, etc., cabendo ao aluno apreender o sentido unívoco que está dado ao texto, estabelecendo dessa forma o reducionismo linguístico.

Assim, compreendemos que tomando a leitura pelo viés da análise do discurso o leitor não se apropria apenas do sentido que está posto no texto, ele atribui sentidos ao que lê. Ele significa e significa-se ao produzir a leitura. Por isso afirma Orlandi (1996, p.37-38):

[...] considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o

momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

Sendo assim, deve-se oportunizar ao aluno condições necessárias para que ele possa compreender que ler vai além da simples decodificação das letras em sons, é necessário que ele perceba que o texto é passível de outros sentidos que não seja tão somente o que está lá. No modelo de escola vigente, o aluno é estimulado a realizar a leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) enquanto exclui de sua importância a leitura polissêmica (que atribui vários sentidos ao texto). Além disso, é preciso que a escola possibilite ao aluno o acesso a outros tipos de leitura que não seja apenas a verbal. Orlandi (1996, p. 38) afirma que: “[...] o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem”. O aluno mesmo antes de chegar à escola já faz uso de diferentes tipos de linguagem para se relacionar, compreender o mundo e ser compreendido pelo outro. “O aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem” (p.38). No entanto, a escola reluta em praticar outros tipos de linguagem que não seja a verbal, ela prioriza a escrita em detrimento da oralidade.

Pfeiffer (2003), afirma que no contexto escolar, a escrita é entendida como legitimadora e evidenciada a dos fatos, uma vez que é a escrita que vale, “é porque está escrito que é”. “As coisas se tornam enquanto tais através da escrita. Quando lemos, aquilo que não era, passa a ser” (p.91). A escola entende que é só na escrita que há o saber, tendo em vista que o modelo seguido de ensino está no livro didático.

Segundo Orlandi (1996), a noção que a escola faz do aluno-leitor, o que se relaciona apenas com a linguagem verbal e no âmbito da escola, determina os métodos de leitura na escola. Em vista disso, na nossa proposta de intervenção, o trabalho de leitura e produção de texto através das HQ, além de modificar as condições de produção do aluno, procurou produzir um deslocamento no espaço escolar instaurando um ponto de partida, para incentivar o aluno a se relacionar com outras formas de linguagem, tanto na leitura quanto na escrita, pois a mesma autora assume que:

[...] chamar a atenção para o fato de que na constituição do sujeito-leitor, a escola tem excluído a relação dele com outras linguagens que não a verbal (a da música, da pintura, do cinema, da computação, etc.) e a sua prática de leitura-não escolar (ORLANDI, 1996, p. 47).

A escola ao supor o “grau zero”²³ do aluno exclui qualquer outro tipo de prática de leitura por parte dele, desconsidera que em seu cotidiano ele tem acesso a diversos tipos de linguagem, como a música, a fotografia, a pintura, o desenho, o filme, os jogos etc. Essa variedade de linguagem com que o aluno convive diariamente faz parte do seu universo simbólico e se articulam entre si. “E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno” (ORLANDI, 1996, p. 40). No entanto, a escola não tem se aproveitado “desse bem” que o aluno tem acesso para estimular e fazer com que ele avance em seu processo de aprendizado. A escola, por vezes, desconhece que a linguagem que o aluno está em contato constantemente não é a linguagem verbal, essa há tempos que não ocupa o espaço central.

Ancorado em um discurso de mudança os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que (1998, p. 23): “[...] toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”, no entanto, do ponto de vista discursivo entende-se que é necessário que a escola propicie formas diferenciadas e inovadoras ao trabalhar leitura e escrita, de maneira que possibilite ao aluno fazer uso da língua de diferentes formas, em diferentes contextos “para produzir diferentes (efeitos de) sentidos”, uma vez que as atividades de leitura e escrita na maioria das vezes estão restritas ao discurso da escola, submetidos aos modelos padronizados, ao campo da repetição formal, em que o sujeito apenas repete com outras palavras, não historiciza o dizer, de modo interpretável como coloca Orlandi (2012a p.70).

Para os PCN (1998, p. 69), da 5ª a 8ª séries de Língua Portuguesa, no tópico *Leitura de textos escritos*, a leitura:

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

No entanto, entendemos que a leitura é uma prática onde o leitor tem condições de atribuir sentidos ao texto e que a compreensão deste depende das condições de produção em que a leitura é realizada. Para Orlandi (1996, p.11), “[...] saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. Trata-se em considerar o que está implícito, o que não está dito, mas que está significando.

²³Orlandi (1996) afirma que a escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez.

As Orientações Curriculares (2010) da Área de Linguagem afirmam que na contemporaneidade, ler consiste em atribuir significado ao objeto de leitura que pode ser um texto, uma imagem estática ou em movimento. Contudo, ler não significa apenas atribuir significado ao objeto de leitura, seja ele verbal ou não verbal. Na perspectiva discursiva a leitura é pensada como “produção”, “produção de sentidos, de historicidade” (ORLANDI, 1996). Assim, ler não implica apenas na compreensão das letras, palavras, há diferentes formas de leitura, pode-se ler um texto, um desenho, um anúncio, um produto, uma imagem etc., e todas essas formas de linguagens são passíveis de produção de sentidos. Dessa forma, o sujeito ao significar está significando-se, tendo em vista que “[...] leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo” (ORLANDI, 1996, p. 10). Então compreendemos que há modos diferentes de leitura, depende do contexto e de seus objetivos, ou seja, depende das condições de produção.

A concepção de que ler é decodificar, converter letras em sons, sendo a interpretação consequência natural dessa ação, deve ser desconstruída. Por causa dessa concepção equivocada, o sistema escolar vem re (produzindo) um número elevado de “leitores” capazes de decodificar diferentes textos, mas que demonstram dificuldades em compreender o que leem, não conseguindo atribuir sentido à leitura produzida. Sobre este tema Pfeiffer (2003, p. 101-102) diz que:

[...] a interpretação não pode ser vista como mera decodificação, já que a linguagem é histórico-social. Deste modo, não há como entender que ao aluno – ao leitor – basta ir à palavra capturar o sentido que lá está. Intervêm neste gesto interpretativo, necessariamente, dois aspectos da memória discursiva: a memória constitutiva e a memória institucionalizada. A primeira diz respeito ao trabalho histórico de constituição de sentidos – o dizível, o repetível, as estabilizações, mas também os deslocamentos, desregularizações, perturbações na rede de implícitos; em outras palavras, o interdiscurso. A segunda refere-se ao trabalho social da interpretação no qual há uma tensão entre aqueles que têm o direito a ela (os intérpretes) e aqueles que apenas a legitimam e a mantêm (os escreventes) [...]

Como já afirmava Orlandi (1996, p.101) “[...] não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas”. É através da leitura que os sentidos são produzidos (reproduzidos ou transformados). Ao lermos, fazemos parte de um processo de produção de sentido, sócio histórico-ideologicamente determinado. “A “naturalidade” dos sentidos é, pois, ideologicamente construída” (ORLANDI, 1996, p.101). Para a autora, a transparência dos sentidos que “brotam” de um texto é aparente, e os

sujeitos envolvidos no processo de leitura devem buscar conhecer os mecanismos envolvidos nesse jogo em que se dá a linguagem.

É importante observar que o sentido e interpretação estão intrinsecamente ligados, para que haja sentido é necessário que haja interpretação, isso confirma a presença da ideologia. Ademais, conforme a autora assevera, diante de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, a questionarmos o que isto significa? E diante do processo de interpretação o sentido surge como se ele sempre já existisse.

Dessa forma, a ideologia torna evidente aquilo que não é, os sentidos são ideologicamente construídos como se fossem naturais, como se a linguagem e a história fossem transparentes. Para Orlandi (2000, p. 46): “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”. Para produzir o seu dizer o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. E a aparente ilusão de que somos sempre já sujeitos apaga o fato de que o indivíduo é interpelado pela ideologia. Assim, para que haja sentido a ideologia surge como efeito da relação necessária do sujeito com a linguagem e o mundo. Segundo Orlandi (2000), para que haja sentido é necessário que a língua, como sistema sintático suscetível de jogo, de equívoco, sujeita a falhas, se inscreva na história. A mesma autora afirma que:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito –afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever (ORLANDI, 2000, p.47).

Assim sendo, a ideologia aparece como condição necessária na relação do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E essa relação só se torna possível porque a ideologia intervém através do seu modo de funcionamento imaginário, pois não há uma relação direta entre linguagem/mundo/pensamento. Além disso, a ideologia é responsável pela constituição dos sujeitos. Através da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, produz-se o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique e o sentido apareça como evidencia, como se ele estivesse sempre já lá e o sujeito ter a ilusão de ser origem do seu dizer (ORLANDI, 2000).

Outra concepção que deve ser superada sobre leitura é a do mito da interpretação única, fruto do suposto de que o significado está dado no texto. Entretanto, o significado é construído pelo leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento de outras

leituras e das condições de produção do leitor. Para Orlandi (2011, p.185), “[...] o leitor na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica”. A forma como o leitor se representa no processo de leitura está relacionado ao fato de que a leitura é seletiva, ou seja, existem diferentes modos de leitura, que podem ser caracterizados, de forma geral da seguinte maneira:

a) o que tem relevância para o leitor é a relação do texto com o autor (seria, por exemplo, o modo de leitura que responde à questão: ‘o que o autor quis dizer?’; b) a relevância é a da relação do texto com outros textos (seria, por exemplo, a leitura comparativa); c) a relevância é a da relação do texto com o seu referente (seria, por exemplo, a leitura que responde à questão: ‘o que o texto diz de x?’); d) a relevância é a da relação do texto com o leitor (seria a explicitação do papel do leitor, respondendo à questão: o que você entendeu?) (ORLANDI, 2011, p.184).

É interessante refletir sobre a relação do leitor com o texto e a forma de como o texto é tomado pelo seu leitor e a relação que o processo de leitura envolve. É importante que o aluno perceba a diferença de ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar etc.

Nas atividades envolvendo práticas de leitura, faz-se necessário oferecer condições para que o aluno reconheça os procedimentos utilizados para atribuir sentido ao que está sendo lido e que ele compreenda que o texto significa a partir da ação de seus interlocutores sobre ele. De acordo com Orlandi (2011), quando o texto é produzido há um interlocutor constituído durante a escritura do texto. Então quando o interlocutor (leitor real) encontra um outro, um leitor constituído (leitor virtual) no texto, inicia-se o debate. Assim, “[...] se pensamos a escrita como se constituindo na interação, podemos observar o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real” (p.185). Assim sendo, a autora lembra que:

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e ao se constituírem como tais desencadeiam o processo de significação do texto (p.186).

Assim, é a partir da relação entre os interlocutores que se institui o espaço da discursividade. O interlocutor (leitor real) se depara com o leitor constituído (leitor virtual) e definem-se em suas condições de produção. Os elementos que formam essas condições é que vão determinar o processo da leitura e os sentidos possíveis do texto.

Segundo Orlandi (2011) a relação entre interlocutores pode variar, eles podem comungar dos mesmos sentidos, como podem demonstrar maior incompatibilidade ideológica, isso ocorre devido à inscrição do autor e do leitor em diferentes formações

discursivas²⁴ e ideológicas, o que vai determinar a compreensão do texto, levando em consideração o fato de que a leitura é produzida.

Dessa forma, entende-se que a legibilidade de um texto depende de vários fatores e que as exigências de ordem gramatical e de coesão textual, são importantes, porém não suficientes. A interpretação e a produção de sentidos de um texto dependem das condições de produção da leitura e do lugar que os interlocutores ocupam numa formação social e da sua relação com a ideologia.

É importante ressaltar que a escola como espaço privilegiado do saber deve oferecer condições suficientes para que o aluno compreenda o funcionamento dos elementos que constituem a leitura, de maneira que ele possa desenvolver as formas de leitura mais adequadas e mais consequentes, como afirma Orlandi (2011, p.202) ao discutir as condições de produção da leitura:

Dessa maneira se estaria incluindo, nas condições de produção da leitura, o conhecimento de mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem. Estar-se-ia dando elementos para que o aprendiz trabalhasse explicitamente com o que se tem chamado competência discursiva.

Dessa forma, o trabalho com a leitura atingiria um nível mais abrangente do que as simples estratégias que são desenvolvidas em sala de aula ao se ensinar leitura para os alunos. Além disso, o que se pode verificar é que a maioria das escolas não tem inovado as condições de produção de leitura do aluno. A escola trata o ensino da leitura de forma homogênea, ou o aluno já faz parte do leitor padrão (leitor ideal para a escola) ou ele é forçado a repetir, memorizar, reproduzir.

Formar leitores que saibam se posicionar criticamente requer mudanças nas condições de produção da leitura, não só acerca dos recursos materiais disponíveis, mas, que o aluno conheça os mecanismos discursivos, que ele possa não só se tornar um leitor proficiente, mas descubra o processo da leitura em aberto, tendo a possibilidade de se colocar como sujeito de sua leitura. Orlandi (1996, p.88) ressalta a importância do professor na relação do aluno com a sua história de leitura:

²⁴ Manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica. A FD é a matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito (Courtine, 1994), funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso. (*Glossário de termos do discurso*). Disponível em: <WWW.ufsm.br/corpus/grupo_estudo/pecheux1.html>. Acesso em: 08/09/2014

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leitura do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

Portanto, o professor deve possibilitar práticas de leitura que leve o aluno ao desafio à compreensibilidade, sem deixar de proporcionar as condições para que esse desafio seja assumido de maneira consequente.

Além do mais, as atividades envolvendo a leitura na escola com regularidade é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever.

2.5 As condições de produção de texto escrito dos alunos

Na concepção tradicional de linguagem o texto é concebido como uma forma verbal, escrita, uma sequência de frases que deve apresentar clareza. Na visão empírica o texto é entendido como uma unidade homogênea, com começo, meio e fim, onde o foco é o conteúdo, respondendo a questões como: qual é a ideia central do texto? O que quer dizer este texto? Na perspectiva da análise de discurso:

[...] um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas considerações de produção (os sujeitos e a situação), como o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).(ORLANDI, 2012a:54)

Dessa forma, pensar o texto na sua incompletude significa dizer que o texto não pode ser tomado como um objeto acabado, pronto, fechado em si mesmo, “ele vai se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leitura” (ORLANDI, 2012b, p.64). E como “peça de linguagem, como objeto simbólico, o texto é objeto de interpretação” (ORLANDI, 2012a, p.61).

No contexto escolar é comum depararmos-nos com produções textuais que são inteligíveis, porém, com a falta de elementos que garantam sua coesão e a coerência interna do texto, o sentido fica comprometido, “não podendo lhe atribuir uma interpretação”. A compreensão está relacionada ao modo como um objeto simbólico produz sentido

considerando a relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, pois de acordo com Orlandi (1996) “não há compreensão sem historicidade”, o sentido é sócio historicamente determinado e está relacionado à forma-sujeito que, por sua vez, é constituído de acordo com o lugar que ocupa numa formação social e na sua relação com a ideologia.

O trabalho com produção textual no âmbito da escola tem por objetivo ensinar o aluno a produzir textos coerentes, coesos, com unidade etc., textos não só inteligíveis, mas, sobretudo, interpretáveis, passíveis de ser atribuído sentido.

Orlandi (1996), se reportando ao modo como Halliday (1976) toma a noção de textualidade, apresenta uma noção fundamental sobre a distinção entre o inteligível, o interpretável e o compreensível. De maneira que:

a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação); b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão); c) o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação (ORLANDI, 1996, p.115).

Assim, cabe a escola propiciar condições para que o aluno produza textos com elementos que garantam a compreensão, a atribuição de sentidos. É importante possibilitar ao aluno a compreensão de que as palavras não significam em si, mas é o texto que significa (ORLANDI, 2012).

A compreensão a respeito de questões dessa natureza tem implicações significativas na didática da produção da escrita. A fundamental delas é que não se deve ensinar a escrever a partir de práticas voltadas apenas na codificação de sons em letras. Pelo contrário, é necessário possibilitar aos alunos a aprenderem a praticar a escrita em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. Segundo Ferreira (2005), no decorrer dos tempos, a escola como instituição produziu uma “transmutação” da escrita. Transformou-a de produto social em produto exclusivamente escolar, ocultando simultaneamente suas funções extraescolares, “[...] precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem” (p.20). A autora lembra que é imprescindível, (porém difícil de se conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (p.20). A autora acrescenta que escola como instituição se tornou guardiã fiel desse objeto social que é a língua escrita e espera do aluno respeito total diante desse objeto, cujo objeto deve ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo, tampouco atuar sobre ele.

Sobre os aspectos que envolvem o processo do ensino da escrita na escola, Gallo (2008) chama atenção em relação ao conceito de escrita que o professor se apoia ao ensinar o aluno a escrever, as concepções teóricas que dão sustentação à sua prática, a relação entre teoria e prática que o professor elabora e por último a autora questiona como é trabalhado o que é discursivo e textual na linguagem.

Portanto, pautado nesse tipo de concepção e em meio à falta de clareza entre a escrita e a grafia, o professor as toma como se fosse uma coisa só. Porém, Gallo (2008, p. 17) afirma que:

[...] se a escrita gráfica produz palavras, sílabas e letras, há outras formas de escrita, não necessariamente gráficas, onde tais noções não existem. Esse tipo de observação já estava de certa forma em Freinet (1957), quando ele dizia que uma criança poderia, por exemplo, produzir os textos de um jornal, sem ter conhecimento nenhum de escrita alfabética ou gráfica.

Podemos observar, então, que a escrita faz sentido em situação real de produção, mesmo quando o aluno não tem domínio total da linguagem escrita. Além disso, o aluno aprende um modo de ser leitor e escritor porque experimenta a escrita nos seus contextos de utilização. Portanto, é fundamental que a escola inclua em suas condições de produção de escrita elementos que possibilite o aluno o reconhecimento dos mecanismos discursivos e textuais que fazem parte da linguagem, de forma que o desenvolvimento da escrita possa se constituir de forma consistente pelo aprendiz.

De acordo com Smolka (2012, p. 153), “[...] a materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel”. Assim, as produções textuais dos alunos, a partir das primeiras experiências, se constituem e geram outros momentos de interlocução. “É nesse espaço que se trabalham a leitura e a escritura como formas de linguagem” (p.153). A aprendizagem acontece nesse movimento discursivo. A autora lembra que nessas práticas com a linguagem, “[...] nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda a leitura e toda escritura são constitutivas do dizer” (p.153). Daí a importância de refletir sobre a relação pedagógica e dos mecanismos de ensino da leitura e da escritura na escola. É preciso repensar as condições de produção da escrita no espaço escolar. Para a mesma autora, a escola tem ensinado o aluno a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura. Para a escola como instituição não convém que os alunos digam o que pensam, que eles escrevam o que dizem, que eles escrevam como dizem, porque “o como dizem” revela as diferenças, e a escola tem ensinado os alunos a “ler” um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos.

Logo, é preciso que a escola, como instituição, dê condições para que o aluno diga o que pensa e escreva o que diz, pois dessa forma se abre espaço para que o sujeito-aluno assuma outras posições em seu texto que não seja tão somente aquela que a escola tem ensinado: a de repetir. Assim:

Com o exercício do dizer das crianças pela escritura, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo – como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras... – vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas “falas” e “lugares” sociais (SMOLKA, 2012, p.154).

Dessa forma, compreendemos que são atividades, então não apenas de explicitação, mas de constituição do discurso social enquanto elaboração individual que o aluno precisa realizar no cotidiano escolar. De maneira que, a escrita, além de representar serve como meio de interação, transformando a realidade sociocultural do aluno. Além disso, “[...] as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução” (SMOLKA, 2012, p.154). São nestes espaços e nestes momentos, nas atividades de escrita que surge a possibilidade do aluno se constituir na função de autoria.

De acordo com Pfeiffer (2000), a escola deve oferecer condições para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria. E uma das maneiras de produzir isso é realizar a leitura dos textos dos alunos esperando encontrar pistas de construção de sentidos que não necessariamente correspondam com os modelos de textos convencionais. A autora afirma que “[...] ouvir sentidos é atribuir autoria ao sujeito, atribuir autoria é abrir espaço de interpretação. A autoria deve ser construída e não simulada” (p.20). Assim, mediante a leitura da produção textual do aluno, se tivermos como objetivo encontrar apenas os quesitos convencionais que normalmente se espera de um texto (começo/meio/fim, coerência e coesão)²⁵ e não buscarmos pelas marcas que nos remetam ao processo de construção da autoria do aluno e ainda atribuir sentido ao que foi dito, estaremos incorrendo no mesmo equívoco que é a manutenção da reprodução das condições de produção vigente em nossas escolas, isto é, “a repetição empírica ou formal”.

²⁵ Orlandi (2012) explica que “[...] texto, na análise de discurso, se constitui como delimitação imaginária, instaurando na incompletude do discurso um contorno material imaginariamente finito, isto é, uma unidade de análise do discurso que, enquanto tal, é uma superfície linguística fechada em si mesma (tem começo, meio e fim).

2.5.1 Sujeito e autoria no espaço de escolarização

Consideramos relevante refletir sobre a função do sujeito no texto antes de abordar sobre a função autor e a prática da autoria na escola através da escrita, tema central deste trabalho. Entendemos que ao referir-se a linguagem não dá para separar discurso e texto, sujeito e autor, haja vista que “o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto” (ORLANDI, 1988).

A afirmação que comunga a AD de que o discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito, nos leva ao reconhecimento de que o texto é atravessado por várias posições do sujeito (ORLANDI, 1988). De forma que as diferentes posições que o sujeito ocupa no texto estão relacionadas às diferentes formações discursivas. Isto ocorre porque podemos encontrar em um mesmo texto, discursos que originam de diferentes formações discursivas, que por sua vez, se representam pelas diferentes relações que estabelecem com a ideologia. Assim, o sentido das palavras não está nelas mesmas, elas dependem da posição ideológica de quem as emprega.

Orlandi (1988), lembra que a palavra *sujeito* tomada pela AD refere-se ao que Pêcheux (1975) ao pensar o discurso, chama de *forma-sujeito*, “que é sempre historicamente determinada”, ou seja, sujeito afetado pela *ideologia*. A relação da forma-sujeito com a linguagem é constituída da ilusão (ideológica) de que o sujeito é a origem do seu dizer, quando na verdade, ele retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas determinadas (PÊCHEUX, 1975). Assim, os sentidos sempre são determinados ideologicamente.

Dessa forma, sujeito e sentido se constituem pela ideologia, sendo esta uma função da relação necessária entre linguagem e mundo. “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2000, p.46), se assim o é:

[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são somente nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2000, p.32).

De maneira que, mesmo inconscientemente o que dizemos tem relação com a história e com a língua, pois os sentidos não estão somente nas palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições como eles são produzidos e não dependem somente das intenções dos sujeitos.

Desse modo, as reflexões trazidas pela AD sobre a relação entre texto e sujeito e as várias posições que o sujeito pode ocupar no interior de um mesmo texto, as quais estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas trazem contribuições relevantes para os profissionais que trabalham com o ensino da língua no espaço de escolarização. Essas contribuições possibilitam refletir a linguagem não somente como código, mas como um dos elementos constitutivos do processo discursivo o qual se dá sob determinadas condições histórico-sociais e ideológicas. Também auxiliam aos que trabalham com a linguagem reconhecer que não há um sujeito único, mas diversas posições-sujeito que podem ser ocupadas dentro de um mesmo texto, as quais estão relacionadas com diferentes formações discursivas e ideológicas. Além disso, abre caminhos para ampliar a compreensão do funcionamento discursivo e as condições de constituição de um sujeito-autor.

Em se tratando de autoria Orlandi (2000, p.73) afirma que a autoria é uma função do sujeito ao lado de outras funções:

A função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas, que são o locutor e o enunciador, tal como as define O. Ducrot (1984): o locutor é aquele que se representa como “eu” no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse “eu” constrói.

Como forma de contribuição específica de acordo com o “princípio de autoria” criado por Foucault (1971)²⁶, Orlandi (1996), acrescenta outra função: a de autor. Para a autora a função acrescida por ela deve ser colocada junto às outras e na ordem hierárquica: locutor, enunciador e autor. Assim, a função-autor, “[...] é aquela em que o sujeito falante está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções” (p.77) e acrescenta:

Diríamos que o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares.

Sendo assim, podemos pensar a autoria como uma função discursiva desta maneira: se o locutor se representa como “eu” no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse “eu” assume, então, a função discursiva autor é a função que esse “eu” assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto, portanto, “[...] mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc.” (ORLANDI, 2000, p.75).

²⁶ Para Foucault (1971) o autor é então considerado como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência (ORLANDI, 2000, p.75).

Segundo Orlandi (2000), o princípio de autoria de Foucault (1971) não vale para qualquer discurso nem de forma constante. Para o autor há discursos como, as conversas, receitas, decretos, contratos, que não necessitam de autores, precisam apenas de quem os assine. Entretanto, a autora desloca essa noção proposta pelo autor e afirma que “a própria unidade do texto é efeito discursivo que deriva do princípio de autoria” e estende o princípio de autoria sendo necessário para qualquer discurso, uma vez que o coloca na origem da textualidade. Para a autora, “[...] um texto pode até não ter um autor específico mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele” (ORLANDI, 2000, p.75).

Além disso, a autora criticando a noção de função-autor de Foucault (1971), porque acaba “[...] configurando um quadro restrito e privilegiado de produtores originais de linguagem”, afirma que prefere “[...] dessacralizar essa noção, e estender a função autoria para o cotidiano, toda vez que o produtor de linguagem se coloca na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, não contradição e fim” (ORLANDI, apud TFOUNI, 2010, p. 54).

O que podemos observar também no trabalho de Gallo (1989) que desenvolve e aprofunda tal concepção de autoria, investigando a origem e desenvolvimento desses princípios com alunos de um curso de produção textual, isto é, modalidade escrita de texto. Entretanto, Orlandi (2000, p. 69) afirma que:

[...] ser escrito ou oral também não muda a definição de texto. Como a materialidade conta, certamente um texto escrito e um oral significam de modo particular a suas propriedades materiais. Mas ambos são textos. O texto é texto porque significa.

Dessa forma o que interessa para a AD não é a organização linguística do texto, mas como está organizada a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito com o mundo.

Portanto, mesmo desconhecendo as várias funções discursivas que o sujeito assume enquanto produtor de linguagem, o aluno ao produzir o seu texto está de alguma maneira assumindo a autoria de sua produção textual. Do ponto de vista discursivo, Orlandi (2012) afirma que “[...] na instância do imaginário, em que o sujeito toma forma na história e funciona pela ideologia, ele se realiza em sua função-autor que começa e termina seu texto. De um lado, dispersão do sujeito e do discurso, do outro, acabamento do texto [...]” (p.114).

O professor ao trabalhar produção de texto na escola, espera que o aluno tenha domínio dos mecanismos necessários para escrever, cobra dele criatividade, coerência e

coesão, originalidade, domínio das normas gramaticais, exige que a produção escrita do aluno seja desenvolvida obedecendo principalmente os critérios de estruturação textual, como paragrafação, começo, meio e fim. Segundo Orlandi (2000, p. 76):

[...] é do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras, originalidade, relevância, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor, de seu texto.

Para a autora essas exigências têm uma finalidade, uma vez que procuram tornar o sujeito visível. Além do mais, como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve referir-se, ainda se remete a sua interioridade, construindo sua identidade como autor.

Dessa maneira, entendemos que é através da prática da escrita textual que o aluno consegue articular a interioridade/exterioridade, nesse processo o aluno é capaz de “aprender” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica (ORLANDI, 2000). Assim, compreendemos que é na sua relação com a linguagem e na prática da escrita que o aluno é capaz de compreender como se dá o processo de se constituir na função autor quando está produzindo seu texto.

Para Orlandi (2000):

[...] o autor é o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc. (ORLANDI, 2000, p. 76).

De forma que “não basta falar para ser autor” é preciso aprender a se representar através da linguagem, das produções textuais escritas, se constituir e se mostrar autor na escola e fora dela.

Portanto, é preciso pensar nas condições de produção da escrita na escola e procurar compreender o processo em que o sujeito assume o papel de autor. Isso implica na inserção do sujeito na cultura e em sua posição no contexto histórico-social. Assim, cabe ao professor dar condições para que o aluno se utilizando dos mecanismos discursivos possa assumir a função autor. Pois o aluno quando solicitado a produzir, mesmo não possuindo domínio total do sistema da escrita, enquanto constrói o seu texto (através da linguagem verbal ou não verbal), seu dizer, ele vai tomando uma posição enquanto sujeito-autor.

Nesse sentido, Gallo (1989) reafirma o “princípio de autoria” defendido por Orlandi como geral, e acrescenta que a assunção da autoria se dá quando o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso institucionalmente legitimado. Para a autora a constituição do sujeito possibilita que o sujeito reconheça a assunção da autoria:

A autoria se elabora, mas não é “explicitada” para o sujeito, este não se constitui como sujeito-autor (aquele que se representa como tal) e a autoria é, nesse caso, apenas um dos efeitos de sentido produzido pelo D.E. [...] Sendo assim, o que está em jogo, aqui, são as formações imaginárias que presidem toda a produção. Portanto, como se trata de uma “passagem” o que procuramos mostrar é a “autoria” sendo construída enquanto efeito de sentido, para em seguida mostrar o sujeito se constituindo enquanto sujeito-autor (GALLO, 1989, p.114-115).

A autora lembra que a assunção da autoria pelo sujeito, ou seja, a sua inscrição na função-autor está relacionada a assunção da construção de um “sentido” e de um “fecho” responsável na organização de todo texto. Apesar de que esse “fecho” ser um entre tantos outros praticáveis, é ele que irá produzir um sentido “único” no texto, com se não fosse possível outro. Dessa forma esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito ideológico pela “instituição” onde o texto se inscreve. A pesquisadora lembra ainda que o “[...] fecho arbitrário, mas necessário, de um texto torna-se fim por um efeito da posição-autor, o efeito de sua unidade e de sua coerência” (GALLO, p.114).

Sobre a relação da assunção com a construção do sentido, Pfeiffer (1995) afirma que “estamos sempre nos filiando a autores quando atribuímos e construímos sentidos”. Embora, na escola, é o professor que determina o sentido único e autorizado de cada texto, só então o aluno pode reproduzir esses sentidos em suas produções. Como consequência disso, o aluno se torna inseguro em produzir seus textos e por vezes se autodenomina de incapaz sentindo verdadeiro pavor quando solicitado para escrever.

O imaginário que se cultiva é de que a escola não é considerada com uma instituição produtora, mas conservadora e transmissora do conhecimento, em consequência disso, não tem possibilitado ao aluno refletir sobre o processo em que se dá a sua inscrição na função-autor. Orlandi (1996, p.79) chama a atenção para as condições de produção da escrita e sobre o processo em que se dá a autoria na escola:

O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos querendo mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

Desse modo, faz-se necessário que a escola possibilite ao aluno condições para que ele possa na sua relação com a linguagem compreender o seu processo de escrita, sendo capaz de construir sua identidade como autor, se responsabilizando pelo seu dizer e aquilo que ele implica.

Alguns questionamentos têm sido feitos sobre como se dá a autoria na escola e o que é preciso para ser autor? De acordo com Orlandi (1996, p.79):

Aprender a se colocar - aqui: representar - como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. Aí está uma tarefa importante da atividade pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a esta questão - o que é ser autor - é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor.

Sendo assim, é de responsabilidade de todos os professores, principalmente os que trabalham com linguagem, em especial com Língua Portuguesa, abrir possibilidades para que o aluno compreenda que é através do processo do "produzir textos", sejam eles orais ou escritos, verbal e não verbal, que o torna capaz de fazer a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor. Cabe ao professor criar diferentes mecanismos que possibilite ao aluno experienciar a autoria através da produção textual, considerando a escola como espaço privilegiado para a realização do ensino da escrita e a consequente formação do autor.

Sobre esse assunto, Pfeiffer (1995, p.127) chama atenção para as impossibilidades que a escola produz para que o aluno se constitua em autor:

O que defendo é que ao aluno sequer está sendo permitido, no seu processo escolar, que se represente como origem do seu dizer, apesar de estar sob este efeito sempre. A ele não é possível inscrever-se no interdiscurso. O aluno é jogado em um funcionamento paradoxal: ele é e não é origem de seu dizer. Se o aluno entrasse de fato no efeito de se sentir dono e controlador de seu dizer, ele conseguiria ser autor: seria dada a ele a responsabilidade.

A escola como instituição, sustentada pelo discurso autoritário, com práticas repetitivas (repetição formal) e conservadoras tem dificultado no seu processo de ensino que o aluno se posicione como responsável pelo seu dizer, e, em consequência disso o impossibilita de se constituir na função-autor. Pfeiffer (1995) lembra que é somente a partir da inscrição do

sujeito no repetível histórico, se posicionando como controlador e produtor dos sentidos, e se sentido seguro para dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se colocando na função de autoria. Para a autora “a autoria só se dá se os sentidos fazem sentido para o sujeito a ponto de sentir-se controlador e origem destes”. No entanto, é preciso que ao aluno seja oportunizado em seu processo de aprendizagem escolar, na sua relação com a linguagem, através de práticas discursivas concretas para que ele tenha condições de se constituir na função-autor.

Percebemos que é prática comum da escola exigir do aluno a produção de texto nas aulas de linguagem, isso acontece em todos os anos de escolarização da Educação Básica.²⁷ Nos anos iniciais de ensino, são os textos orais que predominam em sala de aula, nos anos sequenciais entram em cenas produções de textos escritos. Uns com fins de avaliação da escrita, onde se cobra rigorosamente a ortografia das palavras, outros como forma de verificar se o aluno domina determinado assunto, entre outros pretextos. Sendo que não se faz referência nenhuma sobre autor. Pfeiffer (1995) observa que um dos motivos pelos quais o texto escolar não é legitimado é pelo fato de não possuir reconhecimento de um “nome de autor”, que não seja o de “nome próprio”. A autora lembra que na escola, “nome de autor e nome próprio se equivalem!” Com isso o que se percebe é a negação da autoria. Embora na escola, nas práticas de linguagem são exigidos dos alunos em suas produções textuais escritas os elementos necessários que só a função-autor atribui ao texto, sobre isso Pfeiffer (1995, p. 52) afirma:

É por isso que nos foi possível pensar se na escola é construído um tipo discursivo que se caracterize pelo funcionamento da função-autor. Tudo nos leva a crer que as condições de produção, sob as quais os alunos trabalham, não permitem que estes ocupem o lugar do sujeito-autor tal como idealizado, apesar de lhes serem exigidas todas as qualidades e características que só a função autor pode dar ao texto.

Nas aulas de Língua Portuguesa, nas atividades de produção textual é comum o professor exigir dos alunos que seus textos tenham coerência, coesão, unidade, progressão, não-contradição etc. Além disso, cobra-se do aluno criatividade, originalidade e principalmente que o texto tenha começo, meio e fim.

A autora retoma alguns escritos importantes de Foucault para explicar alguns possíveis motivos sobre o que acontece no ambiente escolar que tem impedido a constituição da autoria pelo aluno. Dentre as conclusões, Pfeiffer (1995, p.55-56) ressalta:

²⁷ Segundo a LDB – (Lei Nº 9.394/96) - A Educação Básica compreende: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (p. 60).

Atualmente o que podemos perceber é que é exigido de um bom texto que ele se apresente como um objeto acabado, organizado, fechado, que reflita uma ideia clara e coerente sobre um determinado assunto ou que trabalhe uma linha narrativa com começo, meio e fim (na escola) ou com estilo “próprio” e aceitável [...]. Não é cobrado, então – pelo contrário, aliás -, que o sujeito-autor se exponha (ou seja, exponha seus sentimentos, suas sensações e ações sobre si e o mundo em que vive). As marcas da subjetividade devem ser, no possível, aniquiladas ou “estilizadas”.

É interessante ressaltar que, para a maioria dos alunos as atividades relacionadas à produção de textos escritos se tornaram uma tarefa árdua na escola. A autora lembra que esse medo geral que os alunos apresentam quando tem que enfrentar o papel em branco e preencher inúmeras linhas com a escrita, vai além da dificuldade imposta pela escola de não permitir a textualização,²⁸ para a pesquisadora “estaria funcionando uma memória²⁹ histórica do texto como exposição do sujeito”.³⁰ Embora, estamos em exposição constantemente quando escrevemos, porém, “[...] somos responsáveis por um resultado, uma exposição de uma reflexão já pronta – um posicionamento nosso enquanto sujeitos-cidadãos do mundo” (PFEIFFER, 1995, p.55-56).

Para a autora, há um distanciamento muito grande entre o que se produz e se quer produzir na escola e aquilo que está funcionando em sua exterioridade. É esse deslocamento que precisa ser compreendido para se pensar em práticas de ensino, que se não for capaz de provocar mudanças visíveis, pelo menos, a compreensão de seu funcionamento.

Para Orlandi (1996), uma atividade importante da prática pedagógica escolar, no que tange a escrita é responder ao questionamento sobre “o que é ser autor – é atuar no que define a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor” (p.79). Portanto é sobre estas questões que devem permear a reflexão “linguístico-pedagógica”, possibilitando o professor que ensina língua intervir, oferecendo condições ao aluno para que ele possa

²⁸ Pfeiffer (1995) retoma o trabalho de Gallo(1994) onde “coloca que, em função da escola ser marcada pelo funcionamento do discurso pedagógico (caracterizado pela circularidade), os alunos não têm acesso ao processo que ela denomina de “textualização” (p.52)

²⁹ Orlandi (2000, p. 54) a memória discursiva sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Orlandi (1993) diz que o sujeito toma como suas as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos.

³⁰ Sobre essa “exposição” Pfeiffer refere-se a “correspondência” ciceroniana e a epistolar. Estas se caracterizam, basicamente, pela exposição do sujeito que escreve para si e seu interlocutor ao mesmo tempo. O efeito do escrito incide sobre ambos os lados, uma vez que o desnudamento de quem escreve sobre sua vida cotidiana é um processo de construção do sujeito em relação a uma “técnica de vida”. Ambas as correspondências (ciceroniana e epistolar) se caracterizam por colocar à mostra (expelir) sensações (a primeira) ou ações (a segunda) do dia-a-dia do homem que escreve – esse processo causa o reconhecimento do real (seja do Homem, seja das coisas) para ambos os sujeitos do texto: o que escreve e o que lê (é interessante lembrar que o sujeito que escreve é igualmente leitor de seu texto) (1995, p. 55).

“conhecer a natureza desse processo no qual o “aprender a escrever” o engaja. E o momento é exatamente o da passagem do enunciador a autor”, segundo a mesma autora.

Sobre o papel da escola no que diz respeito à passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor, Pfeiffer (1995) lembra que não cabe à escola possibilitar a passagem do aluno à posição da autoria, a ela cabe oferecer condições para que tal passagem aconteça. A autora é categórica na reflexão que faz sobre a produção de autoria na escola e justifica o seu posicionamento dizendo:

A escola é por excelência o lugar histórico (atual) da instituição da autoria. E por sê-lo, julga-se com a onipotência de criar sujeitos capazes de ler e escrever competentemente. Porém, essa sua crença acarreta outra: a de representar-se como provedora dos preceitos do que seja ser um bom leitor e autor de textos. Ela apresenta os sentidos que devem ser construídos no processo de autoria de textos. [...] Aqueles sentidos que a ele se apresentam não fazem sentido; portanto, aquela posição de autor não lhe permite que seja de fato autor, pois ele só está autorizado a repetir formalmente, não historicamente: aluno e professor. A escola, por um *processo de simulação*, faz o autor: impedindo-o de responsabilizar-se por seu texto (PFEIFFER, 1995, p.129).

Dessa forma, a diferença de produção de autoria e produção das condições de autoria está no modo como a escola trata o aluno e o professor, pois ela apresenta ao aluno uma determinada posição de autor, cuja posição o professor já se encontra, produzida “em instâncias outras” de forma que o impede de produzir seu próprio processo de constituição dos sentidos. Para a autora oferecer condições de autoria ao aluno é possibilitar a ele tornar-se sujeito responsável de seus próprios gestos de interpretação, de maneira “[...] que o aluno forme para si uma rede de Formações Discursivas (FD) que estabelecem sentidos que fazem sentido” (p.129). Assim, faz-se necessário que o aluno ao produzir o seu texto se coloque na posição de autor do seu dizer, desvinculando-se da repetição formal para que os sentidos lhe façam sentido e se inscreva na repetição histórica, ou seja, ele reconheça o seu dizer como elemento de sua história.

Além disso, deve-se considerar não apenas o texto escrito, mas também o texto que busca privilegiar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, etc., como forma de instigar o aluno à busca do domínio do processo discursivo se constituindo como autor e dos processos textuais, marcando a sua prática na função-autor. Nas palavras de Orlandi (1996, p.79): "Não basta "falar" para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta "dizer" para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor". Para ser autor é necessário que o aluno adquira o domínio de certos mecanismos discursivos e através deles

produza textos possíveis de serem interpretados, com sentido e que esses sentidos lhe possam produzir sentido enquanto sujeito produtor de linguagem.

Educadores são unânimes em reconhecer que a função da escola não é só ensinar o aluno a ler e escrever, oferecer condições para que ele se identifique através de suas produções, se responsabilize pelo seu dizer e pela forma de como diz é uma maneira de possibilitar a sua constituição enquanto autor e se mostrar como tal.

Mas a questão se depara em como a escola, enquanto espaço privilegiado de lidar com o conhecimento pode facilitar tal possibilidade. Baldini (2007) afirma que a autoria não se trata de uma função que possa ser "ensinada" ou "estimulada" ou "adquirida", mas possibilitada, sempre dependendo do contexto histórico do educando. Nesse sentido, cabe à escola criar condições para que o aluno exercite sua relação com a linguagem, possibilitando a produção de textos e sua experiência com a autoria. Ainda que o aluno não domine totalmente o sistema da escrita, ele possa se constituir na função-autor e experimentar a prática da autoria através de outras formas de linguagem.

Em estudos sobre autoria, Lagazzi-Rodrigues (2010) lembra que o texto no estudo da linguagem tem lugar privilegiado e que durante a etapa escolar é utilizado como meio para diversas atividades pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, tornando-se algo natural e familiar ao aluno. Há quem diga que o texto na sala de aula é utilizado apenas como pretexto sustentado na prática da repetição formal. No entanto, a autora observa que a relação do texto com a autoria é pouco trabalhada no ambiente de escolarização, é tida como "qualidade ou condição de autor" e o autor como "escritor de obra artística, literária ou científica". Alguns alunos chegam a sonhar com a possibilidade de um dia ser escritores, verem suas produções publicadas, outros nem sequer almejam tal possibilidade, em detrimento da distância que há entre eles e a autoria. Distância que a escola faz questão de manter durante o percurso escolar do aluno, quando deixa de possibilitar condições para que ele possa desenvolver através das práticas de linguagem a experiência de autoria. Como lembra Pfeiffer (1995, p.127) “[...] o aluno se quer está sendo permitido, no processo escolar que se represente como origem do seu dizer”, por vezes, ele está tão acostumado à repetição formal, de dizer só o que lhe é autorizado a ser dito, que desconhece a sua capacidade de produzir sentido, que é possível de produzir outros dizeres, sem ser apenas os autorizados pela instituição escola.

A autora afirma que ao encurtar essa distância que há entre alunos e autoria, faz com que a "qualidade ou condição de autor" saia do irreal para as possibilidades concretas e se reconheça como sujeito na relação com a escrita e outras formas de linguagens. Nas palavras de Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 93), o “[...] aprendizado da autoria é uma prática no processo

da textualidade, prática de textualização [...] prática em concomitância. O autor se constitui à medida que o texto se configura". E acrescenta:

Da mesma maneira que sujeito e linguagem se constituem mutuamente, também autor e texto mantêm entre si uma relação necessária. O autor (se) produz (n) o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto. O sentido de autoria depende do efeito de unidade e coesão do texto. Há nesse processo uma tensão constitutiva: ao mesmo tempo em que um texto precisa ser delimitado por um autor para receber essa denominação, permite o autor constituir-se como produtor desse texto e assim ser nomeado e/ou nomear-se autor deste texto. A pertença é mútua (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.93).

Dessa forma, a prática de produção textual escrita na escola pode se consolidar em uma verdadeira aliada do ensino aprendizagem do aluno e conseqüentemente na constituição da autoria. No entanto, a atividade de produção escrita deve ser um processo em que o aluno através de seu texto assuma a responsabilidade pelo seu dizer e pelo o que não foi dito. É na relação com a linguagem que o aluno se constitui enquanto sujeito autor, da mesma forma que ele se reconhece no texto que produz, pois é no texto que ele significa e significa-se.

Gallo (1989, p.114), em seu trabalho sobre autoria afirma que "[...] o que está envolvido é a questão do "acreditar-se" autor, "sentir" que produziu realmente [...]". Assim, é necessário que a escola proporcione condições para que o aluno no processo da escrita se sinta encorajado a produzir textos que lhe faça sentido e produza sentido ao mesmo tempo. É fundamental que o aluno acredite que é capaz de produzir algo com autonomia, se colocar no lugar do autor, se representando na posição de autor. Orlandi (1996, p. 82) afirma que a escola é necessária na constituição da autoria, embora a experiência da autoria também se dá fora dela, de qualquer forma a escola como espaço de reflexão é o lugar ideal para a realização da autoria do aluno na relação com a linguagem.

Dessa forma, cabe à escola tentar modificar as condições de produção de leitura e escrita e possibilitar ao aluno a sua inserção no processo de construção de autoria, com práticas diferenciadas, senão modernas, atualizadas capazes de acompanhar as transformações pelas quais a sociedade está passando e que a educação infelizmente não tem conseguido avançar junto. Assim, faz-se necessário que o professor de ensino de língua busque se atualizar e refletir sobre a forma como está sendo trabalhada a linguagem em sala de aula, procurando modificar sua prática, dentro das condições de produção que lhe é possível, oferecendo para o aluno, meios para que ele possa descobrir que o processo de ensino

aprendizagem e sua relação com a linguagem no espaço escolar pode se realizar de forma tão interessante e prazerosa quanto fora dela.

3. ACERCA DOS QUADRINHOS

Podemos dizer que as Histórias em Quadrinhos (HQ) apresentam uma relação antiga na forma de significar(se) da humanidade, visto que desde a pré-história se utilizava dos gestos e das imagens para relatar os acontecimentos do cotidiano, a linguagem verbal se limitava à emissão de alguns sons (ruídos). Registros apontam que neste período as rochas, as paredes das cavernas e as superfícies planas se transformavam em extensos murais onde o homem primitivo registrava elementos que lhe fizesse sentido.

Sendo a linguagem inerente ao ser humano, o homem para se comunicar usava fartamente das imagens gráficas. As pinturas rupestres encontradas nas cavernas feitas com tintas e resinas registram as primeiras formas de linguagem visual praticadas pelo homem. Estes desenhos, objetos, animais e figuras humanas representavam uma forma de se relacionar entre os povos: a existência de animais selvagens em um determinado lugar, a indicação de seu paradeiro, o relato de uma caçada bem-sucedida etc. Além disso, o homem primitivo através das gravuras marcava o tempo, trocava experiência e transmitia mensagens e sentimentos.

A maneira como as imagens eram gravadas pelo homem das cavernas leva-nos a refletir sobre a relação do homem com a linguagem desde a pré-história, pois desde muito cedo ele já era capaz de produzir sua história através de uma sequência de desenhos, como podemos ver em Rama (2009, p. 8-9):

Assim, quando o homem das cavernas gravava duas imagens, uma dele mesmo, sozinho, e outra incluindo um animal abatido, poderia estar, na realidade, vangloriando-se por uma caçada vitoriosa, mas também registrando a primeira história contada por uma sucessão de imagens.

Dessa forma, podemos perceber que anterior do que se imagina, já havia nas práticas da linguagem uma estrutura de produções visual que se assemelhavam às HQ da modernidade, bastava realizar o *enquadramento*³¹ para se obter uma história com a narrativa dos acontecimentos do cotidiano do homem das cavernas representada pela linguagem icônica.

³¹De acordo com Rama (2009), à linguagem icônica estão ligadas as questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais.

Figura 1: **Pinturas Rupestres**³²



Fonte: UOL³³

Como podemos observar, o homem primitivo passou a representar nas pedras, através dos desenhos, as cenas dos fatos ou acontecimentos do cotidiano em um único quadro.³⁴ Geralmente nestes quadros eram mostradas cenas de caça e pesca o que era bastante comum ao homem daquele período. Assim, observamos a evolução do funcionamento da linguagem através da única maneira possível de narrar e registrar sua história (linguagem visual), dada às condições de produção da época. Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 89) discute o homem enquanto sujeito de sua história e para isso retoma a célebre colocação de Karl Marx, citado por Althusser (1978, p.70):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem a partir de elementos livremente escolhidos, em circunstâncias escolhidas por eles, mas em circunstância que eles encontram imediatamente diante de si, dadas e herdadas do passado.

Lagazzi-Rodrigues (2010, p.90) ressalta que “[...] os homens fazem a história que é possível ser feita”. Desde os primórdios, a história se mostra semelhante, o homem das cavernas fazia a história de acordo com as condições que lhe era possível e que tinha à sua disposição. Trazendo para a atualidade, a história que o homem faz depende das condições de produção a que ele é submetido e do que lhe é autorizado dizer.

As crianças desde muito cedo aprendem a ter contato com as imagens, emitem suas primeiras impressões sobre o mundo através da linguagem visual. Suas primeiras produções são os desenhos representando a família³⁵, pai, mãe, irmãos, amigos etc., através de traços que

³² Manifestações de atividades gráficas rupestres, que, segundo as informações arqueológicas, teriam sido realizadas muito cedo na pré-história, por diversos grupos étnicos que habitavam a região.

³³ Disponível em: <<http://pavasconcelos.xpg.uol.com.br/pinturasrupestres.htm>> Acesso em: 09/08/2015.

³⁴ Cenas do cotidiano do homem das cavernas, contadas a partir dos desenhos nas pedras. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=cenas+de+desenhos+rupestres+do+homem+das+cavernas>>. Acesso em: maio/2015.

³⁵ De acordo com Althusser (1985), a família é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que funciona através da ideologia e, por conseguinte, espaço de reprodução das relações de produção entre outros.

muitas vezes estão longe de se assemelharem a figuras humanas, contudo esses desenhos atingem a função de dizer algo. Assim, tanto o homem pré-histórico através dos desenhos *rupestres* e as crianças por meio de seus *rabiscos* produziam sentido através da linguagem visual, uma vez que, “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2000, p. 25). É a partir da linguagem inscrita na história que o homem é capaz de “*significar e significar-se*”. Compreendemos que a linguagem é a via necessária para interligar o homem e a realidade natural e social. Esta via, que é o discurso, é responsável tanto em manter ou transformar o homem e a sua realidade social.

Todavia, apesar dos desenhos das cavernas cumprirem com a função de “comunicar”, atendendo as necessidades do homem pré-histórico, era necessário que a linguagem se modificasse de forma que acompanhasse o desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Rama (2009, p. 9), “[...] à medida que as comunidades se tornavam nômades, a escrita simbólica, grafada em materiais mais leves, como o couro ou o pergaminho, passou a funcionar como elemento básico de comunicação”. As imagens produzidas nas paredes das cavernas, rochas e outras superfícies que serviam para se comunicar, foram aos poucos sendo substituídas por outras materialidades de comunicação, como os primeiros alfabetos. Mesmo assim, essas materialidades continuaram tendo uma relação muito próxima “[...] com a imagem daquilo que se pretendia representar, construindo o que se conhece como escrita ideográfica” (p. 9). Podemos constatar que, mesmo com a chegada do sistema de escrita simbólica, alguns povos mantêm ainda hoje marcas da escrita ideográfica, como ocorre com os *hieróglifos* e *escrita japonesa*.

Com o surgimento do alfabeto fonético as imagens deixaram de ser parte relevante na comunicação humana. Tornando-se desnecessário a relação direta entre escrita e imagem. Segundo Rama (2009, p.9):

Esse nível de abstração entre o objeto e seu símbolo representou um avanço extraordinário para a humanidade, pois o novo sistema permitiu ampliar quase que ao infinito as possibilidades de composição e transmissão de mensagens e atingir um grau de comunicação que o desenho, isoladamente, não conseguia atingir.

Contudo, o acesso à linguagem escrita não se deu de forma homogênea, inicialmente somente uma parte privilegiada da população foi agraciada pelo direito à escrita, de forma que a linguagem visual continuou sendo a principal forma de se relacionar entre os povos e a maneira mais acessível.

A imagem gráfica continuou a exercer função importante na comunicação humana, mesmo após o surgimento da imprensa. De maneira que por muito tempo posterior a industrialização tipográfica os elementos pictóricos serviam para suavizar a palavra impressa que abordava os mais diversos temas, entre eles religião e política, os quais eram considerados assuntos polêmicos, além de servir como meio de entretenimento (RAMA, 2009).

Segundo o autor, com o avanço da indústria tipográfica e o surgimento dos grandes empreendimentos jornalísticos com base na tradição iconográfica, “criaram as condições necessárias para o aparecimento das HQ como meio de comunicação em massa” (p.10). Apesar de que em vários outros lugares do mundo circulasse produções com o mesmo formato das artes sequenciais, foi nos Estados Unidos que as HQ ganharam vida a partir do século XIX, graças às técnicas tipográficas e o avanço tecnológico e social.

Os quadrinhos predominantemente cômicos, direcionados aos migrantes, com “*desenhos satíricos e personagens caricaturais*” inicialmente eram publicados nas páginas dos jornais matutinos norte-americanos. Mais tarde passaram a ser publicados nos jornais com tiragens diárias, denominada de “*tiras*” e passaram a escrever sobre temas diversos abordando assuntos familiares, animais e protagonistas femininas, mas preservando ainda características estilizadas e cômicas (RAMA, 2009).

As HQ ganharam o mundo através dos “[...] *syndicates*, grandes organizações distribuidoras de notícias e material de entretenimento para jornais de todo o planeta” (RAMA, 2009, p.10), juntamente com o cinema, essas histórias ajudaram a propagar a visão de mundo norte americana, contribuindo para a divulgação “dos valores e cultura daquele país”.

Ao final de 1920, surgiu a tendência naturalista nos quadrinhos, que aproximava os desenhos de uma representação mais fiel de pessoas e objetos, expandindo o seu impacto junto ao seu público leitor. Simultaneamente, surgiu um novo veículo de propagação dos quadrinhos, as publicações periódicas conhecidas *comic books*, no Brasil – *gibi*, nos quais surgiram os super-heróis seduzindo leitores mais jovens, ampliando significativamente o consumo e elevando sua popularidade. A Segunda Guerra Mundial também ajudou a impulsionar as HQ com o engajamento fictício dos heróis no conflito bélico e seu consumo massivo pelos adolescentes norte-americanos.

Com o final da Segunda Guerra Mundial, surgem novos gêneros nas revistas de quadrinhos, com ênfase às histórias de terror e suspense, com temas de gosto duvidosos e representações excessivamente realistas. Motivo pelo qual a sua popularidade entre os leitores

adolescentes continuou a crescer, elevando-se cada vez mais as tiragens das revistas, levando parte da sociedade norte-americana a se preocupar com a enorme influência sobre os leitores infantis.

Segundo Rama (2009), o pós-guerra e o início da chamada Guerra Fria foram especialmente benéficos para a criação do ambiente de desconfiança com os quadrinhos. O médico psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, Fredric Wertham, aproveitou o momento para realizar uma campanha de alerta contra os perigos que a leitura de HQ poderia causar aos adolescentes norte-americanos. O médico passou a destacar os pontos negativos dos quadrinhos e sua leitura através de publicações em revistas e jornais especializados, nas palestras que realizava nas escolas e na participação de programas de rádio e TV. Além disso, atribuía os casos patológicos de seus pacientes jovens e adolescentes às histórias de suspense e terror, denunciando os quadrinhos como uma grande ameaça à juventude norte-americana.

Em 1954 o médico psiquiatra publicou o livro *Seduction of the innocent* (Sedução de um inocente), cuja obra “[...] foi um grande sucesso de público e marcou, durante as décadas seguintes, a visão dominante sobre os quadrinhos nos Estados Unidos e, por extensão, em grande parte do mundo” (RAMA, 2009, p.12). Nesse livro o psiquiatra Fredric Wertham acusava os quadrinhos de provocar mudanças comportamentais em crianças e adolescentes. Além disso, ele afirmava que os leitores poderiam tentar imitar as personagens das histórias e seus heróis, podendo perfeitamente levar uma criança a se jogar de um apartamento depois de ter lido uma história do *Superman*.

O autor lembra que devido ao impacto causado pelas denúncias do doutor Wertham e de outras camadas da sociedade norte-americana como associações de professores, mães e bibliotecários, além de diferentes grupos religiosos, não demorou muito para que todos os produtos da indústria dos quadrinhos fossem classificados como prejudicial, exigindo um controle rigoroso por parte da sociedade em suas produções.

Como consequência, no final da década de 1940, alguns editores norte-americanos criaram um *Comics Code*, com objetivo de “garantir aos pais e educadores que o conteúdo das revistas não iria prejudicar o desenvolvimento moral e intelectual de seus filhos e alunos” (RAMA, 2009, p.13). Segundo o autor, a proposta não se mostrou suficiente aos moralistas contrários aos quadrinhos, de forma que a Comics Magazine Association of América teve que elaborar um código mais específico incluindo todas as produções em quadrinhos:

A partir dessa data, cada comic book publicado nos Estados Unidos passou a receber um selo, fixado de forma bem visível na capa, como forma de

garantir à sociedade a “qualidade” interna. Assim, as editoras norte-americanas tentavam apaziguar os ânimos da vasta classe média branca de seu país, que dizia estar zelando para manter valores morais e religiosos (RAMA, 2009, p.13).

Contundo, com a elaboração do código houve um efeito negativo, em vez de ajudar no aprimoramento do meio como tencionavam seus idealizadores, gerou o desaparecimento de grande número de editoras que tinham propostas bastante avançadas em relação aos conteúdos temáticos, além do reconhecimento por parte dos roteiristas e desenhistas. Por outro lado, foi descartada qualquer possibilidade de discussão sobre o valor estético e pedagógico dos quadrinhos nos meios intelectuais.

Mas não foi só nos Estados Unidos que os quadrinhos sofreram repressão. As críticas aos quadrinhos foram deflagradas em vários lugares do mundo como: França, Itália, Grã-Bretanha, Alemanha e Brasil, com os mesmos motivos, ainda que não tão severa quanto aos norte-americanos. De acordo com Rama (2009), alguns países europeus criaram leis específicas para os quadrinhos, restringindo publicação de material estrangeiro ou determinando normas rígidas para sua produção no país. No Brasil, um grupo de editores brasileiros³⁶ produziu um código próprio e adotou um selo de qualidade para as revistas, semelhante ao que os Estados Unidos haviam criado.

As 18 Regras do Código de Ética dos Quadrinhos Brasileiros:

1. As Histórias em Quadrinhos devem ser instrumentos de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.
2. Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis.
3. É necessário o maior cuidado para evitar que as Histórias em Quadrinhos, descumprindo sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou deem motivo a exageros da imaginação da infância e da juventude.
4. As Histórias em Quadrinhos devem exaltar, sempre que possível, o papel dos pais e dos professores, jamais permitindo qualquer apresentação ridícula ou desprimorosa de uns ou de outros.
5. Não é permissível o ataque ou a falta de respeito a qualquer religião ou raça.
6. Os princípios democráticos e as autoridades constituídas devem ser

³⁶Editora Gráfica O Cruzeiro, Editora Brasil América EBAL, Rio Gráfica e Editora RGE e Editora Abril; decidiu levar a cabo sua própria auto-regulamentação em 1961. Disponível em: <<http://lagartonegroblog.blogspot.com.br/2010/03/texto-dos-codigos-de-etica-parte-3.html>>. Acesso em 06/07/2015.

prestigiados, jamais sendo apresentados de maneira simpática ou lisonjeira os tiranos e inimigos do regime e da liberdade.

7. A família não deve ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso, nem o divórcio apresentado como sendo uma solução para as dificuldades conjugais.

8. Relações sexuais, cenas de amor excessivamente realistas, anormalidades sexuais, sedução e violência carnal não podem ser apresentadas nem sequer sugeridas.

9. São proibidas pragas, obscenidades, pornografias, vulgaridades ou palavras e símbolos que adquiram sentido dúbio e inconfessável.

10. A gíria e as frases de uso popular devem ser usadas com moderação, preferindo-se sempre que possível a boa linguagem.

11. São inaceitáveis as ilustrações provocantes, entendendo-se como tais as que apresentam a nudez, as que exibem indecente ou desnecessariamente as partes íntimas ou as que retratam poses provocantes.

12. A menção dos defeitos físicos e das deformidades deverá ser evitada.

13. Em hipótese alguma na capa ou no texto, devem ser exploradas histórias de terror, pavor, horror, aventuras sinistras, com as suas cenas horripilantes, depravação, sofrimentos físicos, excessiva violência, sadismo ou masoquismo.

14. As forças da lei e da justiça devem sempre triunfar sobre as do crime e da perversidade. O crime só poderá ser tratado quando for apresentado como atividade sórdida e indigna, e os criminosos, sempre punidos pelos seus erros. Os criminosos não podem ser apresentados como tipos fascinantes ou simpáticos, e muito menos pode ser emprestado qualquer heroísmo às suas ações.

15. As revistas infantis e juvenis só poderão instruir concursos premiando os leitores por seus méritos. Também não deverão as empresas sectárias deste Código editar, para efeito de venda nas bancas, as chamadas figurinhas, objeto de um comércio nocivo à infância.

16. Serão proibidos todos os elementos e técnicas não especificamente mencionados aqui, mas contrários ao espírito e à intenção deste Código de Ética, e que são considerados violações do bom gosto e da decência.

17. Todas as normas aqui fixadas se impõem não apenas ao texto e aos desenhos das revistas em quadrinhos, mas também às capas das revistas.

18. As revistas infantis e juvenis que forem feitas de acordo com este Código de Ética levarão na Capa, em lugar bem visível, um selo indicativo de sua adesão a estes princípios (RAMA, 2009, p.14-15).

Nem mesmo a grande aceitação junto ao público leitor, especialmente entre os jovens e adolescentes e a alta tiragem das revistas, fizeram com que as HQ escapassem das críticas das camadas ditas “pensantes” da sociedade. Segundo Rama (2009, p.16):

Tinha-se como certo que sua leitura afastava as crianças de ‘objetivos mais nobres’ – como o conhecimento do ‘mundo dos livros’ e o estudo de ‘assuntos sérios’ -, que causava prejuízos ao rendimento escolar e poderia, inclusive, gerar consequências ainda mais aterradoras, como o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para a apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e efetivo de seus leitores.

Dessa forma, a responsabilidade pelo modo como questões colocadas como desordem familiar, escolar ou social era atribuída às HQ, desde a falta de interesse para os assuntos mais sérios, o baixo desempenho do raciocínio lógico até o fracasso escolar das crianças era conferido às HQ. Ou seja, as HQ eram vistas como inimigas do processo de ensino aprendizagem. “Portanto, qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade” (RAMA, 2009, p.16). As HQ eram vistas como adversárias na educação das crianças e adolescentes, consideradas “[...] verdadeiras vilãs da leitura e alfabetização, pois provocavam segundo um dossiê organizado em 1944, por profissionais do Instituto Nacional de Estudo Pedagógico (INEP), “preguiça mental na criança”, afastando-as do contato com os livros” (GOMES, 2012, p.112).

Por muito tempo as HQ sofreram discriminações quanto à sua entrada nas salas de aulas, ainda hoje não dá para garantir que elas não mais existam. É sabido que ainda há pais que atribuem aos quadrinhos às dificuldades escolares e mau comportamento de seus filhos quando estes se dedicam com muita frequência à leitura desses materiais.

Com o desenvolvimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais, a partir das últimas décadas do século XX, os meios de comunicação passaram a ser visto de forma menos negativo, passando-se a analisá-los em sua especificidade e entender melhor seu impacto na sociedade. Essa mudança ocorreu com todos os meios de comunicação, como o cinema, TV, rádio, jornais etc. De forma que as HQ também passaram a ser vistas de um novo ângulo, recebendo um pouco mais de atenção por parte da classe culta da sociedade, sendo reconhecida como uma forma de manifestação artística com características próprias entre os meios de comunicação.

Segundo Rama (2009), o despertar para as HQ surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu e aos poucos se ampliou para outras regiões do mundo. Lentamente, o

ressurgimento das HQ fez com que as barreiras e as injúrias contra elas fossem derrubadas e anuladas, pois de certa maneira:

[...] entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte dos pais e educadores, era desprovida de fundamento, sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento (RAMA, 2009, p.17).

A partir dessa nova visão sobre as HQ, uma nova era se inaugura, elas passaram a ser vista sob uma ótica mais positiva e puderam ser reaproximadas das práticas pedagógicas. Com o “redescobrimto” das HQ, elas passaram a ser utilizadas como forma de conhecimento, e não apenas como fonte de entretenimento, o que já vinha ocorrendo com os quadrinhos desde antes do descobrimento pelos estudiosos da comunicação. Várias publicações sobre personagens famosos da história, figuras literárias, eventos históricos, quadrinhos sobre valores morais da religião católica, biografias de santos e personagens bíblicos puderam ser publicados. Títulos como “*Classics Illustrated*”, foram reproduzidos em quase todo o mundo, inclusive no Brasil, procuravam aproximar os quadrinhos das grandes produções literárias, trazendo para a linguagem das HQ as obras dos maiores nomes da literatura mundial, entre eles, Charles Dickens, William Shakespeare, Victor Hugo etc. (RAMA, 2009).

Segundo o mesmo autor, não demorou muito para que se atribuíssem aos quadrinhos uma forma ideológica. Nos anos 1950, o governo da China comunista fez uso da linguagem das HQ para retratar um novo modelo de sociedade que queria estabelecer no país. Para isso, as histórias mostravam um soldado que carregava às costas uma velhinha até a sua casa, passando com isso a imagem de solidariedade que o governo chinês queria vender à população. Enquanto que em outros países se preferia fazer uso da linguagem dos quadrinhos como forma de aprimorar o uso de equipamentos e treinamentos de pessoal em atividades especializadas.

Na década de 1970 na Europa, os quadrinhos foram utilizados de forma lúdica como apoio aos temas escolares, permitindo aos leitores um processo de aprendizagem de forma mais agradável. Na França, foi publicado *L’Histoire de France em BD*, em oito volumes, alcançando enorme sucesso comercial, levando a editora a publicar em 83, também em oito volumes outra obra também em quadrinhos com fins educativos, *Découvrir la Bible*, posteriormente editada para vários outros países. Da mesma forma, outros editores, verificando o sucesso comercial desse tipo de publicação, também se aventuraram pelo

mesmo viés, com maior ou menor sucesso, confirmando junto ao público, que as HQ poderiam ser um aliado dos conteúdos escolares, com resultados altamente positivos (RAMA, 2009).

Atualmente a linguagem dos quadrinhos é fortemente utilizada como meio de propagandas ideológicas e políticas em campanhas públicas governamentais. Frequentemente circulam inúmeras publicações sobre campanhas de esclarecimentos à população sobre diversos temas, como doenças transmissíveis, epidemias, combate à dengue, combate ao desperdício de água e energia, preservação do meio ambiente, o uso adequado e o cuidado com os bens públicos, além do amplo material de campanhas educativas do trânsito, entre outras.

De acordo com Rama (2009), a inserção das HQ nos materiais pedagógicos começou de forma bastante tímida. Nos livros didáticos, as HQ apareciam de forma reduzida, pois “[...] ainda se temia que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas” (p.20). Porém, verificando a sua aceitação de maneira positiva, alguns autores de livros didáticos passaram a utilizar os quadrinhos com mais frequência em seus materiais, ampliando cada vez mais a sua presença no ambiente escolar.

Apesar de que nem sempre a apropriação da linguagem dos quadrinhos tenha ocorrido de maneira consequente, talvez pela falta de experiência na utilização desse tipo de material em ambiente de escolarização, o aumento da utilização contribui para aprimorar o processo, tendo como resultado produtos considerados adequados, ampliando cada vez mais o uso dos quadrinhos no espaço escolar:

Atualmente, é muito comum a publicação de livros didáticos, em praticamente em todas as áreas, que fazem farta utilização das Histórias em Quadrinhos para transmissão de seu conteúdo. No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos de 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções (RAMA, 2009, p.20).

Com isso, estava-se acenando para que os últimos obstáculos contra o uso das HQ de forma pedagógica pudessem ser derrubados e as HQ fossem inclusas de vez no ambiente escolar, de maneira que alunos e professores pudessem utilizá-las livremente no processo de ensino aprendizagem.

Cada vez mais professores das diversas disciplinas têm lançado mão das HQ, não apenas para tornar as aulas mais prazerosas e agradáveis, mas também, como forma de

apresentação e discussão de temas específicos nas salas de aulas, tendo em vista que os quadrinhos têm grande aceitação entre os estudantes principalmente entre crianças e adolescentes, conforme salientam Lotufo e Smarra (2012, p.120):

A inclusão de Histórias em Quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se com sua utilização, propenso a participação mais ativa nas atividades de aula. As Histórias em Quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. Palavras e imagens juntos ensinam de forma mais eficiente - a interligação do texto com a imagem existente nas Histórias em Quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir.

Podemos observar o interesse dos alunos ao realizarem as atividades que incluem as HQ, eles apresentam mais facilidade ao praticar a leitura dos quadrinhos do que outros tipos de textos. Pelo fato da linguagem dos quadrinhos se apresentarem de forma mais informal e a estrutura das frases serem mais curtas, geralmente o aluno consegue compreender e atribuir sentido ao texto com menos dificuldades do que ocorreria com outros materiais. Os quadrinhos se apresentam como um importante aliado pedagógico em todas as disciplinas escolares, além disso, pode contribuir para despertar no aluno o hábito pela leitura, podendo ser estendido a outros tipos de materiais, segundo Lotufo e Smarra (2012, p.120):

[...] a ideia preconcebida de que as Histórias em Quadrinhos colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foram refutadas por diversos estudos científicos. Hoje em dia, sabe-se que, em geral, os leitores de Histórias em Quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e livros.

De forma que, os quadrinhos, com a grande variedade de títulos, podem ser usados em qualquer nível de ensino e com qualquer tema, não havendo qualquer empecilho para o seu aproveitamento tanto nos anos iniciais como nos anos mais avançados, podendo segundo o autor ser utilizadas até mesmo em nível universitário.

Mesmo que o uso das HQ na escola tenha sido visto no início com certa desconfiança pela sociedade, principalmente por aqueles que conheceram o período em que a leitura dos quadrinhos era considerada pela maioria como algo maléfico as crianças e aos jovens, “[...] a evolução dos tempos funcionou favoravelmente à linguagem das HQs, evidenciando seus benefícios para o ensino e garantindo sua presença no ambiente escolar formal” (RAMA, 2009, p.21). Segundo o autor, mais recentemente, em vários países, os órgãos responsáveis

pela manutenção do ensino passaram a admitir a importância de incluir as HQ no currículo escolar, elaborando orientações para isso. No Brasil, o uso das HQ na escola já é contemplado por alguns programas educacionais como recursos didáticos:

Ao selecionar recursos didáticos para o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, [...] é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos **textos dos mais variados gêneros**, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, **revistas** (infantis, **em quadrinhos**, de palavras cruzadas e outros jogos) livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros (BRASIL, 1997, p.92, grifo nosso).

Assim, os órgãos oficiais da educação reconhecem a importância de inserir as HQ nos programas escolares e a sua utilização como recurso didático no ensino aprendizagem em qualquer área do conhecimento, especialmente na área de linguagem, deixando para trás um período longo e nebuloso em que as HQ eram vistas como maléficas aos nossos jovens e adolescentes. No entanto, esses materiais são usados na maioria das disciplinas como meio de trabalhar os conteúdos do programa de ensino.

É interessante fazermos um retorno sobre o processo inicial das HQ no Brasil para compreendermos um pouco mais sobre a importância delas na sociedade e para a educação tendo em vista que, o seu surgimento de forma oficial em território brasileiro data de período tão antigo quanto aos demais países.

A primeira publicação de HQ no Brasil, e, uma das mais antigas do mundo, “As aventuras de Nhô-Quim” ou “Impressões de Uma Viagem à Corte”, segundo Gomes (2012), data de 30 de janeiro de 1869, desenhada pelo italiano radicado no Brasil “Ângelo Agostini” e publicada na revista *Vida Fluminense*, do Rio de Janeiro. A história “As aventuras de Nhô-Quim” foi considerada tão importante para o contexto das HQ, que em 1984 foi escolhida a data de 30 de janeiro como o *Dia do Quadrinho Nacional*. Feito que em 2005 recebeu a homenagem da Loteria Federal com a publicação de bilhetes alusivos à data, vendido em todas as casas lotéricas do país. Além disso, o prêmio dado aos melhores cartunistas, pela Associação dos Quadrinistas e Caricaturistas do Estado de São Paulo, tem o nome de “Prêmio Agostini”³⁷ em homenagem à primeira publicação de HQ no Brasil e seu criador.

Após algumas décadas da primeira publicação de HQ no Brasil, no início do século XX, a editora *O Malho* lança a revista/jornal *O Tico-Tico*, inspirada na revista “La Semaine

³⁷Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Aventuras_de_Nh%C3%B4_Quim_ou_Impress%C3%B5es_de_Uma_Viagem_%C3%A0_Corte>. Acesso em: 23/06/2015.

de Suzette” de publicação francesa. Na revista eram publicados diferentes materiais, como contos, fábulas, curiosidades, fatos relacionados à história do Brasil e HQ, praticamente adaptados de histórias estrangeiras. Apesar do principal personagem da revista, “Chiquinho”, ser baseado no personagem norte-americano de Buster Brown, também havia histórias brasileiras como *Re-reco*, *Bolão e Azeitona*, de Luís Sá, com aspecto bem brasileiro (GOMES, 2012).

De acordo com Gomes (2012), em 1929 surge a revista *Gazeta Infantil* que passa a publicar as aventuras do *Gato Félix*, criado pelo Australiano *Pat Aullivan*, em 1917. Apesar da maioria de suas publicações serem traduções estrangeiras, entre elas “O fantasma e O pequeno Nemo no País dos Sonhos”, havia publicações de vários artistas nacionais, como Belmonte criador do herói *Juca Pato*, cujo personagem era sempre responsabilizado pelos malfeitos dos outros.

No Brasil também não faltaram os inimigos à disseminação da leitura das HQ, a classe da elite cultural composta por jornalistas, educadores, religiosos, e o regime militar ditatorial foram responsáveis em promover uma incansável luta aos artistas dos quadrinhos, de uma forma geral. Mesmo que o livro de *Fredric Wertham (Sedução de um inocente)* sequer tenha chegado ao Brasil, ainda assim conseguiu influenciar escritores nacionais a publicarem materiais alertando contra os malefícios que a leitura dos gibis poderia causar nas crianças e adolescentes.

Segundo Gomes (2012), a palavra “*gibi*” serve para designar o famoso *comicbook* (revista em quadrinhos norte-americana). No Brasil, a autoria dos gibis é atribuída a Roberto Marinho, por ter sido ele o pioneiro em lançar esse tipo de revista, “[...] que tinha como ícone um menino negro com os pés descalços, de camisa listrada e bermuda com suspensório, o famoso “gibi” (p.114). De acordo com o autor, a revista com o nome de gibi foi publicada em 1939 através da editora do jornal “O Globo”, passando a existir de fato a partir de 1952, com o nome de Rio Gráfica Editora, atualmente editora Globo. Porém, há quem discorde desse pioneirismo e atribua a Adolfo Aizen o lançamento do primeiro “*comicbook*” nacional, a revista *Mirim*, em 16 de maio de 1939.

Paralelamente ao lançamento do livro “A sedução de um inocente”, do psiquiatra alemão *Fredric Wertham*, radicado nos EUA, cujo conteúdo era tentar convencer o público dos malefícios que as HQ representavam para os jovens leitores, no Brasil um grupo de jovens desenhistas como Álvaro de Moya, Jayme Cortez e Miguel Penteado, dentre outros, ao lado de editores de HQ que lutavam para comprovar a sua importância pedagógica, organizou

a Primeira Exposição Didática Internacional de HQ, no dia 18 de junho de 1951, em São Paulo (GOMES, 2012).

O grupo de desenhistas, responsáveis pela exposição confiava nas HQ como aliadas do ensino aprendizagem, entendiam que os quadrinhos estavam diretamente relacionados à literatura. Assim, decididos em comprovar o potencial didático das HQ, solicitaram através de cartas aos ilustres desenhistas/roteiristas da “*Era de Ouro dos comics norte-americanos*” originais de suas pranchas artísticas para a exposição. Segundo depoimento de um dos organizadores da mostra, o sucesso foi além do esperado, além disso, o mundo pode conhecer pela primeira vez as obras de renomados criadores de HQ (GOMES, 2012).

Para Gomes (2012), o evento da exposição, além de ajudar na reação das editoras de HQ no Brasil, contra a censura, possibilitou que “chargistas” nacionais divulgassem seus trabalhos (caricaturas e tirinhas) em publicações diário/semanais,

[...] sendo que alguns personagens conseguiram fama internacional a partir dos anos 60, através de seus gênios criadores como Mauricio de Souza (Turma da Mônica), Ziraldo (O menino maluquinho) Henfil (Zeferismo), Jaguar (Sig, o ratinho do jornal “O Pasquim”), dentre muitos outros... (p.116).

Os principais nomes do mercado das HQ no Brasil, Adolfo Aizen e Roberto Marinho, travaram uma batalha editorial em particular pelo controle do comércio dos quadrinhos. Os heróis da “guerra de gibis” foram acusados de instigar o crime entre os jovens leitores, “[...] pelo fato de suas publicações em quadrinhos deformarem, supostamente a conduta moral e a concepção intelectual de mentes em formação” (GOMES, 2012, p.116). Segundo o autor, a aproximação desses dois grandes editores, poria fim à caminhada em busca da redenção dos gibis no Brasil, após quase 30 anos de intensa luta editorial entre eles, ao mesmo tempo em que tinham que se defender separadamente dos ataques contra suas publicações.

Um novo cenário se redesenhou nos fins do século XX, continuando na contemporaneidade, com a revisão e flexibilização do código de ética dos quadrinhos brasileiros; “[...] os fanzines, através de sua independência editorial assumem um papel educacional importante no Brasil, denunciando as mazelas de nossa sociedade” (GOMES, 2012, p. 118). Conforme o autor, ainda na década de 1970, os fanzines americanos já eram elogiados pelo médico psiquiatra, que tanto combatia as HQ.

O discurso que circulou por décadas a fio no mundo inteiro, sustentado pelas campanhas e publicações que alertavam o público em geral sobre os perigos da leitura dos HQ pelas crianças e jovens proibindo o seu uso no ambiente escolar, chega ao fim e aos poucos

vão dando espaço às publicações com adaptações para os quadrinhos de importantes obras da literatura universal. Essas obras eram desenhadas por grandes artistas como Jack Kirby, responsável em desenhar personagens importantes das artes sequenciais, reconhecidos no mundo inteiro, como Capitão América, Thor, Homem Aranha e muitos outros super-heróis. Adaptações estas que crescem em larga escala e chegam até as nossas escolas como alternativa diferenciada de se estudar os grandes clássicos da literatura.

Com a inclusão das HQ nos programas de ensino, várias editoras passaram a se organizar de forma a incluir inúmeras publicações com adaptações quadrinizadas abrangendo diversas áreas do conhecimento, com temas variados de forma a contemplar as diferentes faixas etárias. Dessa forma afirma Gomes (2012, p.120):

Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema – não existe qualquer barreira para o aproveitamento das Histórias em Quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existente permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles.

A junção do texto escrito com a imagem, presente nas HQ produz condições para auxiliar na compreensão do aluno, pelo fato de se complementarem e ampliarem os sentidos. Mesmo o aluno que domina parcialmente a leitura das palavras (decodifica), nas histórias em quadrinhos consegue compreender o texto e atribuir sentido “lendo” as imagens. Essa relação texto/imagem amplia a possibilidade de uma melhor compreensão do conteúdo que está sendo estudado.

Pesquisadores da área educacional, escritores, professores, quadrinistas, editores, etc., comungam da mesma opinião sobre a importância do uso dos quadrinhos nas salas de aulas. Sendo eles de fácil aceitação entre crianças e jovens, os quadrinhos podem se transformar em excelentes parceiros no ensino aprendizagem desde a alfabetização até os níveis mais avançados de escolarização. Observamos o que diz Gomes (2012, p.118) sobre o uso didático dos quadrinhos:

Escritores, roteiristas, artistas gráficos, professores e editores parecem concordar com o fato da imagem associada a um texto direto, simples e explicativo poder ser úteis na alfabetização. [...] as HQs com sua arte sequencial associada a textos curtos e de fácil entendimento ou a palavras onomatopéicas, estimulam a curiosidade e a ampliação da própria leitura, em busca de informações e não pode ser limitado às crianças, pois os adultos

têm uma melhora considerável ao nível de compreensão textual graças ao hábito de leitura das HQs.

Assim, podemos constatar que o uso das HQ em sala de aula pode auxiliar o aluno a compreender determinados conteúdos propostos, considerando a sua identificação com este tipo de linguagem, como também possibilita a sua aprendizagem em relação ao processo de leitura, escrita e interpretação, tendo em vista que as imagens relacionadas à escrita favorecem o entendimento do texto. Além disso, os quadrinhos propiciam ao aluno desenvolver o hábito da leitura, levando-o a curiosidade de conhecer outros tipos de textos. Assim, diz Almada (2009, p.151):

[...] a História em Quadrinhos, ao falar diretamente ao imaginário da criança, preenche suas expectativas e a prepara para a leitura de obras escritas. A experiência de folhear as páginas de uma revista de quadrinhos pode gerar e perpetuar o gosto pelo livro impresso, independente de seu conteúdo.

De maneira que as práticas de leituras a partir das HQ podem levar o aluno a se interessar por outras leituras, instigando o ler outros tipos de materiais.

O reiterado desinteresse pela leitura da maioria dos nossos alunos tem sido tema discutido por todos os segmentos educacionais. É uma preocupação que atinge diretamente os professores, principalmente os de linguagem. Atribui-se o desinteresse de grande parte dos alunos pelos livros aos meios de comunicação de massa e as modernas tecnologias de fácil acesso à grande maioria dos jovens e adolescentes. É cada vez mais crescente o número de jovens e adolescentes que optam pela comunicação e entretenimento advindos da TV, game, computador, *Internet*, redes sociais, e, mais recentemente pelo uso de aparelhos celulares em detrimento da leitura impressa.

Segundo Gomes (2009), outro fator que também pesa quando se relaciona o pouco interesse pela leitura de uma parcela considerada da sociedade, são as questões financeiras, o baixo poder aquisitivo da população e o preço elevado dos livros, o que para ele não se justifica, tendo em vista que a falta de atração pelos textos também incide entre os jovens estudantes de poder aquisitivo mais alto. Além disso, há a oferta de bibliotecas públicas que embora, não estão presentes em todos os espaços escolares nem tampouco contemple a preferência da maioria dos leitores, é uma forma de acesso gratuito à leitura.

Para o autor, o desinteresse pela leitura por parte da maioria das pessoas nos últimos tempos pode ser atribuído “[...] a um fator cultural: o brasileiro não está sendo instigado a ler, ou por causa da censura dos anos 70, ou devido ao pouco incentivo por parte das escolas e da família, pelo número reduzido de biblioteca etc.” (p.150). Embora sendo conhecedores de que

o aluno tem lido muito e diferentes tipos de leituras. Com o advento das novas tecnologias da linguagem, o acesso facilitado à *Internet*, a conexão da maioria dos aparelhos de celulares às redes sociais, *tablet*, *notebook*, computador etc. tem atraído o aluno a disponibilizar boa parte de seu tempo com a leitura, apesar de que não é a leitura desejada pela escola instituição (literatura canônica). O aluno lê rótulos, propagandas, revistas, quadrinhos, anúncios, figuras, desenhos, placas, outdoor, pichação (em muros, paredes, fachadas de casas ou edifícios etc.). Podemos, então, perceber que a maneira como a leitura é trabalhada na escola está na contramão da leitura que interessa ao aluno.

Dessa forma, faz-se necessário repensar a maneira como a leitura está sendo desenvolvida no espaço escolar e tentar modificar as condições de sua produção nas salas de aulas, de maneira que o aluno possa sentir o prazer de ler na escola, na mesma proporção que o faz fora dela.

O uso dos HQ no ambiente escolar pode auxiliar o professor na prática de leitura dos alunos, haja vista que os quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens há décadas, sendo muito popular entre eles. Assim, a utilização das HQ nas atividades pedagógicas dos alunos de forma planejada pode ser uma aliada de grande valia para levar os alunos a se interessar pela leitura. Rama (2009, p.23) reforça a importância dos quadrinhos no processo de leitura:

Hoje em dia sabe-se que, em geral, os leitores de Histórias em Quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros. Assim a familiaridade com a leitura de Histórias em Quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidades de estudo.

O mesmo autor, ao discutir o uso dos quadrinhos no ambiente de ensino, lembra que eles podem ser utilizados de várias maneiras em sala de aula. Ele observa que no caso dos quadrinhos, o único limite para o seu bom rendimento em qualquer ambiente de ensino é a criatividade do professor e a capacidade de fazer com que os objetivos do ensino sejam alcançados.

É interessante lembrar que as HQ podem ser utilizadas como recurso pedagógico em todas as disciplinas escolares. As páginas coloridas e os textos curtos facilitam a leitura possibilitam a aprendizagem de forma mais consistente. Os quadrinhos podem ser usados pelos professores para apresentar um tema, aprofundar um conceito já apresentado, refletir sobre um determinado assunto, explicar uma matéria, reforçar a aprendizagem de um

conteúdo estudado, ilustrar uma ideia, desenvolver a leitura e a interpretação, praticar a escrita e instigar a criação do aluno através de suas produções, entre tantas outras possibilidades que se abrem. No entanto, Rama (2009, p. 26) observa que em cada um desses casos:

[...] caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos.

Nesse sentido, as HQ se apresentam para os alunos, independente da faixa etária, como uma forma agradável para praticar atividades de compreensão de leitura e desenvolver diferentes habilidades interpretativas com as diversas linguagens (verbal, visual, digital etc.). Rama (2012), estudioso sobre o uso das HQ na escola, lembra que o caráter elíptico da linguagem dos quadrinhos leva o aluno a pensar e imaginar:

Dessa forma, os estudantes, pela leitura de quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico. Além disso, as Histórias em Quadrinhos são especialmente úteis para exercícios de compreensão de leitura e como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens (p.24).

Assim, os quadrinhos, como uma forma de linguagem, possibilitam ao aluno produzir sentidos e compreender melhor o processo de interpretação. A relação do texto com os desenhos consegue reiterar para o aluno, em outra forma de linguagem, conceitos que continuariam abstratos se limitado tão somente à palavra escrita. Portanto, “[...] o aluno é estimulado a interpretar a história em quadrinho, desde a maneira com que articula a narrativa quadrinhográfica focando a sequencialidade, com uma vinheta sucedendo a outra, em ordem lógica, mas fragmentada temporalmente [...]” (GOMES, 2009, p. 152), exigindo do aluno a participação dele para preencher os instantes não mostrados, isto é, levar o aluno-leitor a usar a imaginação, instigando-o a pensar e reagir mediante as imagens, completando-as de tal forma que elas possam significar.

De acordo com Gomes (2009), o uso das HQ no processo de aprendizagem é um meio muito rico para os educadores e que devem ser amplamente explorados. Para ele são várias as possibilidades que os quadrinhos oferecem para ser desenvolvido no processo de ensino, com objetivo de ampliar o conhecimento do aluno, provocar mudanças em sua relação com a linguagem, incentivar atitudes críticas, desenvolver o potencial artístico das crianças, jovens e adolescentes, e, principalmente possibilitar ao aluno modificar as suas condições de leitura e

escrita, levando-o a perceber como os elementos visuais são importantes para depreensão do contexto e do sentido.

De forma semelhante, Rama (2009), em seu livro “*Como usar as Histórias em Quadrinhos em sala de aula*”, discute as várias possibilidades de abordagem que a linguagem dos quadrinhos permite enquanto instrumento didático na sala de aula, podendo ser utilizadas em todas as áreas do conhecimento. A autora ressalta que cabe ao professor descobrir maneiras apropriadas e explorar o vasto potencial que a linguagem dos quadrinhos possibilita e, adverte:

É importante lembrarmos que o uso dos quadrinhos em sala de aula requer planejamento e cuidados [...] não podemos encarar tal utilização como ‘receita milagrosa e infalível’ para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes para os alunos. Devemos entendê-la apenas como mais um recurso pedagógico que, se bem empregado, pode trazer bons resultados (RAMA, 2009, p.106).

Sendo assim, é pertinente ressaltar que o professor não deve perder de vista que os quadrinhos assim como outros meios de comunicação de massa são mais um recurso didático a disposição do professor, mas que deve ser cuidadosamente analisado para não ser usado apenas como um suporte ou pretexto para um conteúdo. “O ideal seria o professor adaptar as atividades à sua realidade de sala ou, melhor ainda, aprimorá-las, reinventá-las, inová-las”, conforme afirma Rama (2009, p.66). De forma que o ensino da língua se realize de maneira significativa e que o aluno possa encontrar nos quadrinhos além da forma agradável de aprender, um recurso capaz de modificar a sua relação com a linguagem, através da leitura e da escrita.

3.1 A importância das tecnologias nas produções das HQ

Com a chegada do computador e as inovações tecnológicas os produtores de quadrinhos acostumados a produzirem suas obras de forma tradicional e artesanal, através de grafite, lápis de cor, borracha, tinta, pincel etc. viram nas tecnologias uma alternativa de facilitar o trabalho deles. Segundo McCloud (2006) por volta dos anos 1970 e 1980 começou-se a produzir quadrinhos no computador, no entanto, a maioria dos artistas não demonstrou entusiasmo em fazer arte digitando comandos numa máquina, quando poderia continuar produzindo num mundo muito mais intuitivo, “onde você tem aquilo que vê”. Além do mais, para o autor os quadrinhos *online* são todos quadrinhos digitais no sentido técnico, mas muitos ainda não são mais do que impressões “adaptados” em essências (2006, p.203).

A primeira revista em quadrinhos totalmente produzida por computador foi a do *Homem de Ferro – Crash* no final da década de 1980³⁸. Ainda assim, os quadrinhos continuaram de modo geral sendo produzidos de forma tradicional. Até que novas técnicas de colorização das revistas por computadores surgissem encorajando até mesmo os artistas mais antigos a aderirem a essas técnicas gráficas.

No fim dos anos 1990 as HQ surgem na *Internet*. Com a circulação de gibis, tiras e HQ online, um usuário conectado à rede de *Internet* pode ter acesso tanto à leitura desses materiais quanto às informações sobre seus produtores e a maneira como eles são produzidos.

Apesar do fácil acesso aos quadrinhos no espaço digital, segundo McCloud (2006), há uma grande maioria de leitores que ainda prefere o gibi impresso. Há uma lista extensa de motivos que justificam tal preferência, desde a facilidade de acesso aos exemplares e o seu manuseio até o prazer visual pelas imagens melhor definida do que as do computador. Além disso, para a leitura *online* é preciso à disponibilização das ferramentas tecnológicas, a conexão à *Internet* e o domínio da tecnologia. Soma-se ainda à preferência da leitura impressa dos quadrinhos, a facilidade de aquisição dos exemplares, principalmente pela possibilidade de trocas ou empréstimos das revistinhas.

Segundo Lotufo e Smarra (2012) os quadrinhos auxiliam na prática da leitura e a ideia preconceituosa de que os quadrinhos afastavam as crianças e jovens de lerem outros materiais foram refutadas por diversos estudos científicos. Além do mais, sabe-se que, em geral, os leitores de HQ, são também praticantes de outros tipos de leituras, como revistas, jornais e livros.

³⁸Disponível em: <<http://www2.ic.uff.br/~otton/graduacao/informatica/apresentacoes/quadrinhos>>. Acesso em: maio/2015.

As HQ, associadas ao uso das tecnologias digitais, podem se apresentar como importante perspectiva para o ensino aprendizagem dos alunos em sala de aula, pois os quadrinhos e as ferramentas tecnológicas são elementos que despertam a curiosidade das crianças, jovens e adolescentes, de forma a atrair a atenção e o interesse deles pela aprendizagem. Essa dupla pode dar condições para a realização das atividades de forma consistente pelos alunos, mostrando outras formas de relação com a linguagem, principalmente no que concerne à leitura, a interpretação e a escrita.

Nesse sentido, a escola, utilizando-se das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento das atividades pedagógicas poderá, além de "minimizar" a desigualdade do acesso às tecnologias digitais como um "direito" de todos, possibilitar que o aluno reflita e analise o processo de formulação da escrita tanto na forma manual, como na forma eletrônica, permitindo realizar comparações e reflexões sobre o processo de produção de texto, em diferentes tecnologias.

Na perspectiva de auxiliar o aluno em se constituir como autor de sua própria história, seja ela de caráter verbal ou não-verbal, estes recursos podem entrar em cena com objetivo de ajudar, motivar, incentivar e facilitar sua inserção no processo de criação. Lançar mão dos meios tecnológicos pode ser propício, no processo da constituição da autoria.

A possibilidade de desenvolvimento da escrita e autoria do aluno através da criação das HQ em sala de aula, com o auxílio das tecnologias educacionais, principalmente do computador, que oferece ampla possibilidade de uso vem corroborar com as novas práticas de ensino, que focalizam a incorporação dessas novas tecnologias como suporte na qualidade do ensino aprendizagem, possibilitando ao aluno usar a imaginação, a identificar seu potencial criador, que na maioria das vezes se mantém oculto.

Com o avanço das novas tecnologias da comunicação e informação outras formas de se praticar linguagem se apresentam no contexto escolar. Contudo, essas tecnologias só têm sentido se contribuírem para a melhoria da qualidade do ensino. O simples uso das ferramentas tecnológicas na escola não garante, por si só, qualidade no ensino, pois a aparente modernidade pode esconder práticas de ensino que não condizem com a contemporaneidade.

É na forma como os alunos e professores se relacionam com os recursos tecnológicos disponíveis (livro didático, quadro, giz, TV, computador etc.) no espaço escolar e nas práticas em sala de aula que demonstra a concepção de ensino aprendizagem. Desse modo, a existência de ferramentas tecnológicas na escola não se apresenta como garantia de mudanças na forma de ensinar e aprender. Assim, cabe ao professor buscar alternativas para inserir o uso

das tecnologias de forma consistente nas suas práticas pedagógicas, propiciando ao aluno formas diferenciadas de se relacionar com o processo de ensino aprendizagem.

É importante ressaltar que apesar do fácil acesso às tecnologias pela maioria das pessoas, muitos alunos têm a escola como o único espaço de oportunidade de inserir-se no mundo virtual. Mesmo que os laboratórios de informática não contam com tecnologias de última geração, é ele o local preferido da maioria dos alunos. Eles vêm no computador uma ferramenta atrativa e de fácil acesso tanto na realização de atividades educacionais quanto como um meio prazeroso de socialização. Portanto, faz-se necessário refletir sobre a criação de novos ambientes de aprendizagem incluindo o uso das tecnologias, pois espaços educacionais que lançam mão do computador como ferramenta que auxilia no ensino aprendizagem, além de atender às demandas da sociedade contemporânea pode contribuir para o desenvolvimento e inserção do sujeito num mundo globalizado.

No entanto, vale ressaltar que a inclusão das tecnologias nas práticas de ensino não deve ser entendida como a informatização do processo de ensino já existente, pois não se trata de dar uma nova roupagem ao que está posto. O uso das ferramentas digitais deve abrir possibilidades para criar ambientes de aprendizagem capazes de produzir novas formas de pensar e aprender.

É sabido que muitas experiências utilizando as tecnologias da informação no ambiente escolar se sustentam em uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre o tipo de educação que queremos oferecer aos nossos alunos, de maneira que a inclusão das ferramentas tecnológicas não seja o “antigo” disfarçado de “moderno”. O uso das tecnologias educacionais deve ser visto como novas possibilidades de pensar o ensino aprendizagem, envolvendo o aluno em situações que possibilite a sua autonomia e conduza o seu próprio processo de aprendizagem e o professor orienta e articula as diferentes práticas de elaboração e construção, dando sugestões, resolvendo dúvidas, propondo novos problemas.

Para as crianças e jovens o computador representa uma ferramenta com inúmeras oportunidades, com programas e recursos diversos capazes de satisfazerem suas curiosidades, pois através dele descobrem um mundo de possibilidades, inventam novas utilidades para os recursos existentes. Para elas o computador é um ambiente cheio de novidades pronto a ser explorado.

Da mesma forma que as HQ evoluíram ao longo dos tempos, em relação ao seu uso no ambiente de escolarização, as tecnologias também avançaram, e numa velocidade ainda maior, permitindo inúmeras possibilidades de utilização, principalmente como suporte

educacional. Existe uma variedade de *softwares* que podem ser utilizados no processo de aprendizagem do aluno. Das possibilidades oferecidas pelas ferramentas tecnológicas podemos contar com os *softwares* educacionais. Muitos desses programas são direcionados com o fim específico de contribuir na aprendizagem do aluno através da leitura e de escrita. Além da possibilidade que oferece ao aluno para desenvolver o seu potencial de criação, possibilita ao aluno a aprendizagem autônoma, já que permite representar ideias, comparar resultados, refletir sobre sua ação e tomar decisões, refinando o processo de construção do conhecimento.

Entretanto, para que as práticas de ensino utilizando as ferramentas tecnológicas se transformem em situações concretas de aprendizagem para o aluno é necessário que o professor conheça as ferramentas com as quais vai lidar durante o processo, de modo a identificar suas potencialidades pedagógicas. Assim, segundo os PCN (1998) para que o professor possa propor boas situações de aprendizagem utilizando os recursos tecnológicos, é fundamental considerar alguns aspectos como, “conhecer o *software* que pretende utilizar para problematizar conteúdos curriculares: por isso, cada *software* deve ser explorado pelos professores, com o objetivo de identificar as possibilidades de trabalho pedagógico [...]”. Além disso, o uso de um *software*, por si só, não garante a aprendizagem dos conteúdos de ensino, de forma que “[...] o professor deve exercer um papel importante, instigando a curiosidade e o desejo de aprender, solicitando relações, comentando, dando informações, criando novos problemas” (PCN, 1998:151). O professor deve possibilitar e incentivar que os alunos utilizem os meios tecnológicos na aprendizagem das diferentes áreas e realizem pesquisas sobre assuntos variados e busquem explorar as diferentes possibilidades de conhecimentos que as tecnologias oferecem.

O *software HagáQuê*³⁹ é um desses programas que permite a produção de HQ pelo aluno mesmo quando este não domina totalmente as ferramentas tecnológicas (computador). O programa oferece recursos de fácil entendimento para o seu manuseio e, além disso, os itens que compõe o *software HagáQuê* são atraentes e capazes de despertarem no aluno a curiosidade, a imaginação, e o interesse pela criação, auxiliando no desenvolvimento da leitura e da escrita.

A criação de HQ através dos recursos tecnológicos do *software HagáQuê*, permite ao aluno produzir histórias, realizar adaptações a partir de textos, de obras literárias ou até mesmo do seu cotidiano, compreender como se dá o processo de leitura e escrita de forma digital, além de oferecer condições ao aluno de relacionar a leitura, a escrita e a constituição da autoria a partir das tecnologias. A grande quantidade de personagens, ambientes, figuras,

³⁹Software criado e disponibilizado de forma gratuito através do site <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>.

objetos, balões etc. disponibilizados pelo *software* permite ao aluno criar diferentes enredos utilizando-se da linguagem verbal e visual.

O programa oferece ainda, condições para que o aluno possa desenvolver suas habilidades artísticas e a partir de seus próprios traços, criar sua história, as personagens, objetos, ambientes, figuras, balões, onomatopeias etc. O aluno poderá ainda usar o editor de texto para escrever as falas das personagens da história em quadrinhos, além de outras ferramentas que o *software HagáQuê* disponibiliza. São várias as possibilidades de criação que o software oferece como alternativa para que o aluno possa desenvolver práticas de linguagem de diferentes formas.

Dias (2009) lembra que o “[...] conhecimento e tecnologia estão ligados, pela linguagem” e, “sujeito e conhecimento também não se separam”, dessa maneira se forma um trio inseparável: sujeito, conhecimento e tecnologia. Assim, considerando esse trio indissociável (sujeito, conhecimento e tecnologia) a escola, lugar por excelência na constituição do conhecimento, deve possibilitar condições para que o aluno possa refletir sobre como se dá essa relação através da linguagem e os efeitos de sentido produzido na vida dele, na sua constituição e no espaço em que ele está inserido. Para a autora, o sujeito e o mundo atravessados pela linguagem fazem sentido na relação com o conhecimento e com a tecnologia.

Segundo a mesma pesquisadora, o gesto de escrever é uma das mais antigas tecnologias criadas pelo homem para auto se conhecer, de forma que é a partir da historicidade da escrita que nos permite compreender que as diferentes formas de relação de uma sociedade estão ligadas a uma tecnologia e a esta está relacionada à forma do conhecimento. Para a autora: “[...] as formas da escrita contemporânea que utilizam a tecnologia digital, especificamente a escrita no computador, colocam o sujeito em relação com distintos imaginários” (DIAS, 2009, p.12). A autora lembra que temos modos diferentes de escrita: “teclar, digitar, escrever” e nesses modos distintos “da mão em escrita, a relação imaginária do sujeito com a língua e com o conhecimento sobre a língua é diferente”, porque o funcionamento se modifica. “Há assim, palavras tecladas, palavras digitadas, palavras escritas” (DIAS, 2009).

Assim sendo, as tecnologias educacionais se apresentam como uma forma diferenciada para que o aluno possa produzir textos escritos e se constituir em autor, utilizando-se da linguagem verbal e não verbal. A produção de HQ através do suporte tecnológico possibilita ao aluno refletir sobre sua relação com a linguagem escrita e o seu processo de aprendizagem. Acreditamos que os *softwares* desenvolvidos com o fim de

contribuir e ampliar as possibilidades do ensino, quando bem planejados, podem tornar-se produtivos no processo de aquisição de conhecimento pelo aluno, possibilitando a ele aprender de forma mais agradável, pois as ferramentas digitais podem desempenhar uma dupla função, o lúdico e a didática de maneira criativa, interessante e prazerosa. Espera-se que o professor possa modificar sua prática pedagógica, utilizando-se das novas tecnologias de maneira significativa, de forma a contribuir na aprendizagem do aluno e auxiliá-lo na constituição da autoria.

4. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 Dos Princípios e procedimentos

Conforme já salientamos, muito se tem comentado e discutido em relação ao papel que a escola vem desempenhando nos últimos tempos. Com frequência ouve-se que a escola está perdendo sua função principal que é a de formação, produção de conhecimento, de escolarização. E que a maioria das famílias tem confundido “escolarização” por “educação” e atribui à escola a função de educar seus filhos, quando na realidade a educação é função da família e a escolarização obrigação da escola. Talvez diante desta inversão de atribuições, a escola tenha se distanciado do objetivo principal que é produzir condições para o aluno se apropriar das práticas de leitura e escrita. Mas ler e escrever de maneira mecânica (codificar e decodificar) não garante a prática consistente da língua. É preciso pensar as práticas pedagógicas de forma que o aluno não só compreenda como se dá o processo na sua relação com a linguagem, mas possa se inscrever em uma posição-sujeito de discurso de forma que seja possível o efeito-autor.

Por isso, em se tratando do ensino da língua portuguesa não é tão simples como se supõe Gallo (2008), faz uma crítica quanto ao ensino da língua, para ela a língua materna não deveria ser uma disciplina a ser ensinada, tendo em vista que tanto o aluno (aprendiz) quanto o professor (que ensina) são falantes da mesma língua. A mesma autora lembra que seria, então, uma questão de método e de ideologia. O que deveria ser ensinado e como ensinar a própria língua? Por esse viés, a escola estaria ensinando (impondo) uma norma, tida como padrão, “a correta”, a todos os sujeitos falantes da mesma língua, independentemente das diferenças históricas e sociais. Acrescenta ainda, que se a língua materna é matéria a ser ensinada, ela não é uma disciplina como as demais. Ela tem a sua particularidade, sua especificidade, seu diferencial. Pois não dá para pensarmos o conhecimento da linguagem sem o conhecimento do sujeito, haja vista que sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo. Como não dá também para separar discurso de sujeito e este de ideologia. “Não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2000).

Contudo, não é esta prática que a escola tem procurado desenvolver, ou seja, não é preocupação da escola o lugar que o sujeito ocupa no discurso, pois nela tudo é tomado como um “objeto” de ensino, inclusive a língua (estrutura), sem levar em conta qualquer determinação discursiva, quando há, é a do discurso pedagógico, o tão conhecido “é por que

é”. “Esse tipo de prática, ao contrário de propiciar, dificulta ao sujeito-aluno a experiência de autoria” (GALLO, 2008).

Quanto à natureza da linguagem, a Análise do Discurso, contrastando com algumas práticas escolares, se interessa pelas práticas discursivas em sua multiplicidade, privilegiando tanto a linguagem verbal quanto a não verbal como o desenho, a pintura, as produções imagéticas, filmicas etc., pois para a AD os sentidos se produzem em diferentes materialidades da linguagem, produzindo seus efeitos particulares. Além disso, as novas tecnologias da informação e comunicação têm se colocado como possibilidades nas práticas de linguagem na escola pelas suas diversas formas de significar.

Assim, o trabalho com o auxílio das ferramentas tecnológicas possibilita condições diferenciadas de produções e podem modificar práticas antigas de ensino aprendizagem, muitas vezes resumidas à mera transmissão de saberes. Elas requerem novos olhares sobre as práticas desenvolvidas na/pela escola, além de reconfigurar o papel do professor que não é mais aquele que transmite o conhecimento, mas aquele que cria condições do sujeito/aluno produzir sentidos na/pela linguagem e possibilita o aluno experienciar a prática da autoria.

Foi a partir da perspectiva da AD, que se interessa pela linguagem em sua “complexidade” e “multiplicidade”, vista como relação necessária entre o homem e realidade natural e social, uma vez que o homem não é indissociável nem de sua cultura nem da natureza (Orlandi, 1996), que pensamos a proposta de intervenção pedagógica. Essa proposta, desenvolvida na turma da 3ª Fase/2º Ciclo do Ensino Fundamental, busca compreender e intervir nas dificuldades apresentadas em relação à leitura e a escrita. Além de criar condições para o processo de produção da autoria do aluno, através da formulação de HQ, possibilitando a compreensão de seu próprio processo de escrita, oferecendo condições para que o aluno realize “a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor”, segundo Orlandi (1996), na escola e fora dela.

4.2 Sobre as relações entre a teoria e a prática: o ponto de partida

A experiência que passamos a descrever ocorreu em 2014, na Escola 25 de Outubro, com a turma da 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. A maioria dos alunos, com sérias dificuldades que se relaciona ao que a escola propõe como objetivo de aquisição de leitura e escrita, em que alguns deles não reconheciam o sistema alfabético, foram os sujeitos de um trabalho que passamos a chamar de **proposta de intervenção pedagógica** que duraria aproximadamente um semestre. Tempo considerado longo se não fossem os inúmeros

desafios a serem superados e vários outros empecilhos que foram se revelando ao longo do processo. O tempo precisava ser criteriosamente aproveitado de forma que as atividades previstas fossem realizadas. A proposta de intervenção foi desenvolvida no horário das aulas de Língua Portuguesa e em oficinas no contra turno. A matriz curricular de Língua Portuguesa era composta de cinco (05) horas/aulas semanal, dessas aulas três (03) horas/aulas foram disponibilizadas para desenvolver a proposta com a turma, além das oficinas realizadas no contra turno duas (02) vezes por semana, com duração de duas (02) horas cada encontro. Estes encontros denominados de oficinas serviam para auxiliar os alunos que tinham dificuldades de realizar as atividades (leitura e produção escrita) durante as aulas de Língua Portuguesa, também era nesses momentos de encontros extraclasse que os alunos produziam seus textos de HQ para compor o produto final (coletânea de HQ).

Todos esses elementos não justificam, mas ajudam na compreensão dos interlocutores ao lerem este trabalho. Ou seja, nem todo profissional aceita transpor os desafios encontrados e desenvolver um trabalho de forma análoga ao efetuado, dada as condições de produções da escola e da turma. Tendo em vista, que se tratava de um trabalho pioneiro, onde a escola seria o palco da realização de uma proposta de intervenção pedagógica na perspectiva discursiva, até então, desconhecida para aquela comunidade escolar, que culminaria na produção de um material criado pelos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa – *uma coletânea de HQ*.

Desde o primeiro momento que comunicamos sobre a proposta de intervenção que seria realizada com a turma, todos os alunos se mostraram muito animados, alguns perguntavam: - “*Quando vai começar professora?*” - “*É hoje?*” Por eles havíamos começado naquele mesmo dia. Expliquei detalhadamente sobre a proposta e do processo que antecederia a produção final (a coletânea), as oficinas, as visitas, a apresentação dos trabalhos à família e comunidade escolar, a festa etc., foi muito animador, pois a turma se mostrou receptiva com a proposta e entusiasmada com a ideia de serem autores. Alguns comentaram que teriam que treinar um modelo de assinatura para não fazer feio na noite de autógrafos, que seria a culminância da proposta. Para os alunos a noção de autor se resumia em poder assinar uma obra, escrever um livro. Para Foucault, o autor é considerado “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (1970, p. 25). Para Orlandi (2000), a “autoria é uma função do sujeito”, onde a função-autor é uma função assumida pelo sujeito do discurso entre outras funções. Importante ressaltar, que a partir do anúncio do trabalho, todos os dias os alunos questionavam quando começariam as atividades da proposta de intervenção. Tomados por um misto de curiosidade e ansiedade mal podiam esperar para iniciar as atividades com HQ. A notícia da proposta

provocou mudanças de comportamento na maioria da turma, houve uma diminuição considerável em relação às faltas dos alunos, principalmente nas aulas de língua portuguesa, evento observado pelos demais professores de outras disciplinas, além da presença dos pais na escola buscando saber sobre a participação de seus filhos na realização das atividades.

No início do processo de desenvolvimento da proposta de intervenção, procuramos selecionar o material e organizar as atividades que estavam previstas no planejamento das ações concernentes à leitura e a escrita, tais como gibis, cartuns, charges, jornais, revistas, poemas, filmes, documentário, vídeos, entrevista, visitas ao Laboratório de Informática, visitas à biblioteca escolar etc., e uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

A descrição das atividades e o processo pelo qual se chegou ao produto final (coletânea) foram divididos em dois momentos, a saber:

Num primeiro momento, apresentamos as atividades desenvolvidas pelos alunos durante todo o processo de intervenção que antecedeu a elaboração do produto final, (a coletânea de HQ, com a produção manual e eletrônica de cada aluno). Procuramos apresentar detalhadamente cada atividade e o processo de produção com as descrições necessárias para situar a leitura e a compreensão dos interlocutores deste estudo.

Num segundo momento, passaremos a apresentar as atividades finais que fizeram parte da coletânea de HQ dos alunos. Para direcionar a reflexão, o material apresentado será dividido em dois blocos: a) as atividades produzidas manualmente pelos alunos; b) as atividades produzidas eletronicamente através de um editor de HQ (*softwareHagáQuê*)⁴⁰.

Como seres sociáveis que somos, sentimos a necessidade de compartilhar alguns contratempos, entre tantos, que ocorreram em relação às condições de produção da escola no tocante às produções das HQ dos alunos utilizando as ferramentas tecnológicas, inicialmente planejadas para serem desenvolvidas através dos *laptops* oferecidos pelo PROUCA⁴¹ e dos computadores do Laboratório de Informática da escola. Em meio ao processo do desenvolvimento da proposta de intervenção fomos informados que não poderíamos usar os computadores portáteis (*laptops*) dos alunos para realizar as atividades, em virtude de que a escola não dispunha mais de um Técnico (uma pessoa contratada pelo Estado) para dar suporte na utilização das ferramentas como configuração, atualização, consertos etc. E somando-se a isso, no Laboratório de Informática só alguns computadores funcionavam e, além do mais, também não contava com um profissional para auxiliar no uso e manutenção

⁴⁰Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>>. Acesso em: 06/07/2014. O software permite que o aluno produza sua história em quadrinhos utilizando-se de diversos recursos como editor de texto, imagens, ferramentas de desenhos e pintura etc.

⁴¹ A escola foi beneficiada pelo PROUCA (Programa do Governo Federal Um Computador por Aluno).

dos equipamentos tecnológicos. Esses acontecimentos provocaram algumas reformulações no planejamento e desenvolvimento das atividades com os alunos.

Frustrada a expectativa de utilização dos computadores (*laptops*), disponibilizados por meio do Programa do Governo Federal PROUCA, surgiu a necessidade de adequarmos o planejamento, de forma que a carência das ferramentas tecnológicas da escola não compromettesse o delinear das ações.

Então, a turma foi dividida em duplas e nas aulas do contra turno (denominadas de oficinas) que aconteciam duas vezes por semana, utilizando um computador particular, previamente instalado o programa de (*HagáQuê*), os alunos produziram seus textos de HQ. Para a nossa satisfação, o que no começo se mostrou como um problema, na verdade veio contribuir com o enriquecimento do processo em face às descobertas que só foram possíveis graças à exteriorização de peculiaridades inerentes a cada participante.

Dessa forma, um trabalho planejado para ser realizado em algumas aulas em sala com toda a turma, de maneira que cada aluno utilizasse seu computador portátil (*laptop*), teve que ser estendido para mais de um mês, além de que, mesmo em duplas, cada um deles teria que fazer a sua produção. A dupla ia se revezando, enquanto um produzia o roteiro no papel o outro estava produzindo no computador e vice-versa.

Muitas coisas estavam envolvidas nesse trabalho. Algumas conhecemos no primeiro contato com a turma, outras foram se desvelando durante o processo, e outras talvez um dia eu venha a descobrir. Entretanto, acompanhar a apropriação discursiva e linguística dos alunos foi muito produtivo, eles se constituindo em sujeitos de discursos da/na linguagem, autores de suas próprias histórias. Além de que, a convivência quase que diária com aquelas crianças, possibilitou criar laços que ultrapassaram os limites do ensinar e aprender, estreitando os vínculos da cumplicidade na direção do processo de construção do conhecimento, evidenciando a linguagem como constitutiva e transformadora.

Por fim, selecionamos parte das produções das HQ da turma, que conseguem, por amostragem, apresentar as mudanças ocorridas em relação às práticas de leitura e escrita dos alunos, relacionando os trabalhos produzidos de forma manual e digital. Procuramos analisar como se deu o processo de passagem da função de sujeito-enunciador para a de função sujeito-autor, levando em consideração as condições históricas sociais dos alunos, tendo em vista que o sujeito da linguagem é um sujeito histórico, ideológico e social.

4.3 Da teoria à prática

Partindo do princípio de que a escola se constitui como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento científico e responsável em possibilitar ao aluno a apropriação do saber sistematizado, cabe a ela dar condições ao educando para compreender seu próprio processo de apropriação de leitura e escrita, rompendo com práticas que não se sustentam nas condições de produção da contemporaneidade. Além de auxiliá-lo a se posicionar criticamente, faz-se necessário também que a escola possibilite ao educando inscrever seu dizer na língua e na história, através das diferentes formas de linguagem, passando da "função sujeito-enunciador para função sujeito-autor" (GALLO, 1989). Para isso, cabe aos professores que trabalham principalmente com o ensino da língua portuguesa, buscar alternativas que possibilite a inscrição do aluno em posições-sujeitos de discursos para que o efeito-autor seja alcançado.

A seguir passamos à descrição das principais atividades desenvolvidas com os alunos e a sistemática em que as ações foram conduzidas.

1) A primeira atividade apresentada à turma para dar início ao desenvolvimento da proposta de intervenção era voltada para a prática da leitura (que o discurso escolar coloca como dificuldade) tendo em vista que a leitura é um dos componentes básicos para se chegar à produção escrita. Assim, disponibilizamos para a turma várias revistas de HQ de diferentes personagens (*Cebolinha, Mickey, Cascão, Chico Bento, Mônica, Mônica Jovem, Pateta, Magali, Gasparzinho, Batman, Superman, Homem-Aranha, coleção Álbuns de Mafalda, a Turma do Pererê, as melhores tiradas do Menino Maluquinho, 10 anos com Mafalda, etc.*) para que os alunos estabelecessem relações com essa diversidade de materiais.⁴² Eles já tinham conhecimento sobre a proposta de intervenção que seria desenvolvida com a classe, produção de HQ. Quando as revistas foram apresentadas para a sala, houve um grande interesse por parte da turma. Ficaram eufóricos com o material! Explicamos que poderiam escolher o título que desejassem para a leitura e dispusessem as carteiras na sala de maneira que todos ficassem à vontade (em nossas aulas a disposição das carteiras era sempre em círculo, no começo era preciso insistir com os alunos, passados alguns encontros, quando chegávamos, a sala já estava organizada). Ressaltamos ainda, que se quisessem poderiam

⁴² Os exemplares foram adquiridos através de uma campanha realizada nas escolas do município. Com a iniciativa conseguimos uma doação de aproximadamente de duzentos exemplares.

sentar-se no chão e se acomodar do jeito que fosse mais confortável para cada um (lembro que alguns até deitavam no chão da sala durante a leitura).

No primeiro momento não houve muita concentração, queriam compartilhar com os colegas o material que tinham em mãos. Só depois da euforia começaram então a ler, alguns apenas folhearam os materiais (porque não conseguiam ler as palavras), outros porque queriam explorar as imagens, cores, balões etc. Algumas revistas apresentavam em suas histórias apenas linguagem não-verbal, então, logo alguém exclamava: “*Professora, esta revista não tem história!*” Assim, pedimos que todos interrompessem a leitura por um momento e explicamos que era possível ler as histórias mesmo sem a presença das palavras escritas, instigamos a refletirem sobre as diferentes formas de linguagem (verbal e não verbal) e a possibilidade de realizar a leitura de outros símbolos que não fossem a decodificação das palavras. Assim como as palavras significavam, as imagens, as ilustrações, os sons, etc. também produziam sentidos. Levantamos alguns questionamentos com os alunos sobre os efeitos de sentidos possíveis a partir da leitura das imagens, instigando-os a pensar sobre as condições que estariam sustentando os sentidos do texto visual, levando-os a refletir “[...] que os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos” (ORLANDI, 2000, p.30).

Apresentamos para a turma vários exemplos de leituras utilizando a linguagem verbal e não verbal em diferentes situações, para que pudessem relacionar os sentidos produzidos através da linguagem de diferentes naturezas. A maioria dos alunos tinha um exemplo a dar, (do gesto do árbitro na partida de futebol, finalizando o jogo, até a leitura de uma obra de arte), todos queriam compartilhar com a turma os exemplos vivenciados por eles. Encerrada a discussão, o silêncio tomou conta da sala, era possível observar a leitura mesmo daqueles que ainda não conseguiam compreender a escrita das palavras. Se “a escritura faz do saber uma festa”, como diz Barthes (2013), acrescentaria: “a leitura faz do saber uma festa”.

Após a leitura de várias HQ, individual e em grupos, da troca dos materiais entre os alunos, foi realizado um trabalho de socialização entre a turma. O aluno escolheria uma obra e após a leitura, compartilhava com a sala através de uma discussão coletiva sobre as histórias lidas, com vista a dar espaço à oralidade dos alunos, explorando a linguagem verbal e não verbal. Foram propostos alguns questionamentos, para auxiliar os alunos a expor suas ideias como: o motivo que o levou a escolher aquele material e não outro. O que mais chamou atenção, a capa, o enredo, as imagens etc., daria outro final para a história, o que mudaria, como foi a experiência de leitura apenas com linguagem não verbal e quais os sentidos produzidos a partir dessa leitura. Esse momento de troca foi muito importante, pois apesar de

alguns não conseguem ler sozinhos, conseguem produzir significados para a história através das ilustrações, personagens, balões etc., pois a interpretação não depende apenas da decodificação das palavras, os sentidos são resultados que passam por um processo linguístico, histórico e social, onde tanto “o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente” (Orlandi, 1996).

Com esta atividade procuramos, também, dar condições para que o aluno pudesse refletir sobre a sua história enquanto leitor, possibilitando-o compreender que ao produzir sua leitura lança mão de seu conhecimento discursivo, mesmo que inconscientemente, incorporando sua relação com as diferentes formas de linguagem. Encerramos a roda de conversa com cada aluno participando para a turma, a preferência de seus personagens nas HQ e seus super-heróis. Quanto à preferência de leitura das HQ a maioria dos alunos optou pelas histórias da Mônica e do Chico Bento.⁴³

2) Nesse encontro, os alunos foram convidados a assistirem ao filme “*Homem Aranha 2*” (uma sugestão da turma) no Laboratório de Informática (lugar que também funciona como sala de vídeo). Com objetivo de explicitar ao aluno que a linguagem é de diferentes naturezas como letra, som, imagem, etc.; possibilitar comparações entre a linguagem utilizada nas HQ impressa e a linguagem do filme; observar a mudança de uma linguagem para outra (dos quadrinhos para filmes e desenhos animados, e vice-versa); possibilitar a compreensão de como se dá o processo de produção das HQ impressas e fílmicas.

Para a realização da atividade, foi providenciado, com antecedência, pipoca e refrigerante para os alunos durante a exibição do filme. Apesar de alguns alunos já terem assistido ao filme, a maioria da turma se mostrou interessada e muito concentrada na história. Após o filme, em círculo, foi realizada uma roda de conversa com a turma sobre o filme, onde cada um pode expressar sua opinião, destacando a importância de ser um dos filmes com mais “quadrinhos” dentre as histórias adaptadas para o cinema, destacando os pontos mais importantes, expectativas, a diferença de assistir ao filme e ler a história em quadrinhos, os efeitos de sentido produzido pelo filme, a memória que cada um tinha sobre o filme⁴⁴, personagens etc., dificuldade/facilidade na compreensão da linguagem verbal e não verbal etc.

⁴³ As práticas de leitura através das HQ (gibis, tiras, charges, cartuns, revistas etc.) permearam todo o 2º semestre/2014, nas aulas de Língua Portuguesa em sala de aula e em oficinas, embora descrevesse alguns dos momentos.

⁴⁴ (Orlandi, 2000, p. 54) o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando.

3) Para darmos início às atividades tão esperadas pela turma (formulação dos quadrinhos) e criar condições para a prática da escrita, uma das dificuldades que envolvia a maioria dos alunos, possibilitando a criatividade e a prática da autoria através das diferentes formas de linguagens, propomos a produção de uma história em quadrinhos.

A proposta foi dividida em duas atividades: a primeira atividade consistia em um material com três tirinhas de HQ e a segunda era uma história única, todas elas da Turma da Mônica, os balões estavam vazios e a proposta era criar diálogos entre as personagens. Antes, porém, de iniciar a atividade, foi apresentada para a turma uma história em quadrinhos impressa, para que praticassem a leitura. Assim terminada, foi realizada uma discussão pelos alunos sobre a história que havia sido lida por eles, sobre o tema, personagens e os gestos de interpretação por eles produzidos a partir da leitura. Aproveitando o momento, falamos das figuras de linguagem que geralmente aparecem nas HQ (onomatopeias), das interjeições, da estrutura da narrativa dos quadrinhos, das ideias sintetizadas em frases curtas e da predominância da escrita informal. Além dos tipos de linguagem (verbal e não verbal), lembramos da importância do formato dos balões (que tem significados diversos), tipos de letras usadas, tamanho, cores etc., enfim, dos diversos recursos que compõem as HQ.

Ademais, aproveitamos o momento para falar com os alunos da importância de organizar um roteiro para a história, para o planejamento da escrita, evitar a repetição de frases iguais e principalmente da coerência do enredo com as ilustrações, para que a história tivesse sentido e do “efeito de fecho”, conforme Gallo (1989), necessário a toda atividade discursiva.

Ainda, antes de ir para a produção propriamente dita, levantamos alguns questionamentos sobre autoria com a turma. Indagados sobre o que é ser um autor para eles, a maioria respondeu que “autor é quem escreve livros”, citando alguns escritores do universo infantil como Monteiro Lobato, por exemplo, um explicou: “foi quem escreveu *O sítio do pica-pau amarelo*”, outros relataram que gostariam de ser escritores quando crescessem, enquanto que alguns sequer se animaram em responder.

Apesar da pressa que estavam em começar a produzirem as histórias, parte dos alunos preferiu colorir as produções antes da escrita. À medida que iam terminando, entregavam a atividade dizendo: - “*Olha professora, a “minha história”!*”. Observamos que alguns, tinham apenas colorido as ilustrações, não conseguiram produzir a história, em virtude de que ainda não compreendia o sistema alfabético da escrita. Outros recorreram aos colegas e a professora para auxiliá-los em suas produções escritas.

Em círculo, os alunos trocaram suas produções e compartilharam a experiência de produzirem uma história onde já havia as personagens, utilizando-se apenas da linguagem verbal. Os alunos foram incentivados a refletirem sobre o processo de criação de HQ a partir das personagens, ilustrações, tipos de balões etc. e da importância de conhecer as características das personagens e observar os gestos e as expressões de cada um para facilitar na elaboração das falas e na coerência da história. Além do mais, foram instigados a estabelecerem relação de sentido entre as palavras e os desenhos, entre inventar e completar. Alguns confessaram que não gostaram, observaram que “*O legal era inventar as personagens*”, enquanto outros comentaram que “*Assim era mais fácil, bastava apenas pensar a situação de fala dos personagens e escrever*”. A dinâmica era de que todos lessem suas histórias para a sala, possibilitando uma troca de conhecimento a partir dos efeitos de sentidos que o aluno atribuiu à sua história, levando em consideração a leitura produzida das imagens e a memória que cada um possuía sobre as personagens. Memória essa construída por meio do acesso a diferentes materiais. Entretanto, nem todos os alunos se dispuseram a realizar a leitura, uns em face às dificuldades de materialização das palavras, outros por preferirem contar suas histórias oralmente.⁴⁵ Ao término da aula as atividades foram expostas no mural da classe.

4) Em outro momento, para conhecer mais sobre a história dos HQ, a origem das HQ no Brasil e seus principais criadores, os alunos foram convidados a irem à “sala de vídeo” (que funciona no Laboratório de Informática) para assistirem a um documentário. Através do material veiculado os alunos puderam assistir à entrevista de *Maurício de Souza*, criador da *Turma da Mônica* e *Ziraldo*, autor do livro *O Menino Maluquinho*, conhecido como verdadeiro símbolo do menino nacional, sendo que posteriormente o personagem passou a fazer parte do universo infantil através de revistas e tirinhas em quadrinhos.

Ao término do vídeo, foi realizada uma roda de conversa sobre o tema dando visibilidade ao efeito de sentido que o documentário produziu em cada aluno, sobre essa arte sequencial.

Foi dada continuidade às atividades e aproveitando as ferramentas tecnológicas que estavam à disposição (Laboratório de Informática), embora nem todas as máquinas funcionassem adequadamente, tampouco tínhamos um funcionário para atendimento, foi apresentado outro trabalho em complemento da proposta realizada. Os alunos (em duplas)

⁴⁵ Os alunos que apresentavam dificuldades para realizar as atividades de escrita e leitura foram convidados, individualmente, para participarem de aulas no contra turno para concluírem as produções, acompanhados pela professora.

realizariam uma pesquisa sobre as produções escritas de Maurício de Souza e Ziraldo, incluindo a memória sobre a vida dos escritores. O produto da pesquisa foi registrado pelos alunos e compartilhado com as outras turmas da escola através de cartazes, fazendo circular os conhecimentos produzidos.

5) Em outra oportunidade, a atividade apresentada teve como objetivo trabalhar a prática de leitura das/nas diferentes naturezas da linguagem, assim, os alunos receberam um material contendo uma História em Quadrinhos do *Menino Maluquinho*⁴⁶. Inicialmente foi solicitado que eles cobrissem as imagens e lessem apenas a linguagem verbal da história. Em seguida pedimos que fizessem o contrário, ocultassem os balões de fala e produzissem a leitura apenas da linguagem não verbal (as imagens).

Após a experiência, em uma roda de conversa, discutimos a dinâmica da atividade proposta e questionamos em que medida uma linguagem se complementa a outra e quais sentidos possíveis de serem atribuídos na prática de/em diferentes leituras. Com esse movimento, criamos condições para que os alunos percebessem que na maioria das HQ, a narrativa se estrutura a partir da junção entre as imagens e as falas das personagens. Levando-os a compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos e que o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer sentido. A narrativa da História em Quadrinhos tinha como temática principal mostrar que o *Menino Maluquinho* sabia se comportar em situação de formalidade (um jantar na casa de amigos), porém no penúltimo quadrinho, ao final do jantar, em uma situação inesperada, o menino não consegue se segurar e acaba “arrotando” à mesa, diante dos convidados. A maioria dos alunos divergiu quanto ao sentido atribuído à situação ocorrida na cena, durante a realização da leitura das imagens, personagens, balões etc., ou seja, da leitura não verbal. Do mesmo modo, na interpretação da leitura a partir da linguagem verbal houve diferença de sentido atribuída pelos alunos em situações análogas, evidenciando que os sentidos podem ser sempre outros, mas não qualquer um, ou seja, a interpretação sempre pode ser outra, os sentidos para a mesma palavra ou texto não são os mesmos. Segundo Pêcheux (1990) “[...] todo enunciado é sempre suscetível de ser/tornar-se outro”. Com esta atividade, desencadeamos uma reflexão com os alunos de modo que eles pudessem compreender que nem a linguagem nem o sentido são transparentes.

Continuando com a atividade, solicitamos que os alunos observassem as falas das personagens levando-os a perceber que dentro dos balões, além das falas, também podem vir imagens, sinais de pontuação, símbolos etc. Além do mais, chamamos a atenção para o fato de

⁴⁶ ZIRALDO, As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo. Melhoramentos, 2000.

que os balões são um recurso importante quanto à organização das HQ, pois eles mudam de forma dependendo do modo como as personagens se posicionam, seja por meio da fala, pensamento, grito, cochicho etc. ou da emoção que demonstra surpresa, alegria, tristeza, raiva, medo etc. Observamos, a partir dessa reflexão, a curiosidade dos alunos em produzir gestos de sentido a partidos modelos de balões e dos demais recursos presentes no material que haviam lidos, alguns atribuindo sentidos diferentes para a história.

6) Neste encontro, com objetivo de oferecer condições ao aluno na compreensão do processo de produção das HQ, utilizando as tecnologias da informação, aliadas importantes no ensino aprendizagem, os alunos foram convidados a assistirem a um vídeo sobre “o passo a passo” do processo de produção das HQ. Sempre que necessário o vídeo era interrompido, para esclarecimentos de algumas dúvidas suscitadas pela turma. Alguns alunos não tinham muita clareza quanto à definição da temática a ser utilizada na produção das HQ, a extensão da narrativa, a quantidade de quadrinhos, tipos de letras, a linguagem a ser utilizada etc., sendo necessário retomar algumas explicações. Nessa mesma aula os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o programa *HagáQuê* de Editor de HQ⁴⁷ que posteriormente utilizariam para produzirem suas histórias de maneira eletrônica para compor a coletânea das produções da turma (o produto final da proposta de intervenção).

Já em sala de aula, após um bate-papo com a classe e alguns esclarecimentos sobre o vídeo assistido, foi entregue aos alunos cópias de material impresso contendo dicas para auxiliar na produção de HQ⁴⁸, além disso, o material serviria como suporte de pesquisa na realização das atividades. Com a leitura coletiva do material, a turma pode compreender o processo de formulação das diferentes linguagens que permeiam as HQ, além de aprimorar os saberes sobre algumas figuras de linguagem como onomatopeias (responsáveis em acrescentar sonoridades às imagens) e as interjeições (usadas para demonstrar emoções), bastante utilizadas nas HQ. Os alunos puderam, ainda, entender o processo de elaboração do roteiro, da diagramação, tipos de balões (fala, pensamento, grito, cochicho etc.), tipos de letras, tamanho, cor, título, recursos indispensáveis na produção das HQ.

Em seguida, os alunos receberam materiais impressos, contendo uma lista de atividades relacionadas às histórias sequenciais, para que eles pudessem colocar em prática as noções adquiridas. Uma das atividades (fig. 1) consistia na leitura de uma tira de HQ em que predominava a linguagem visual. O enunciado da atividade compreendia dois momentos: a)

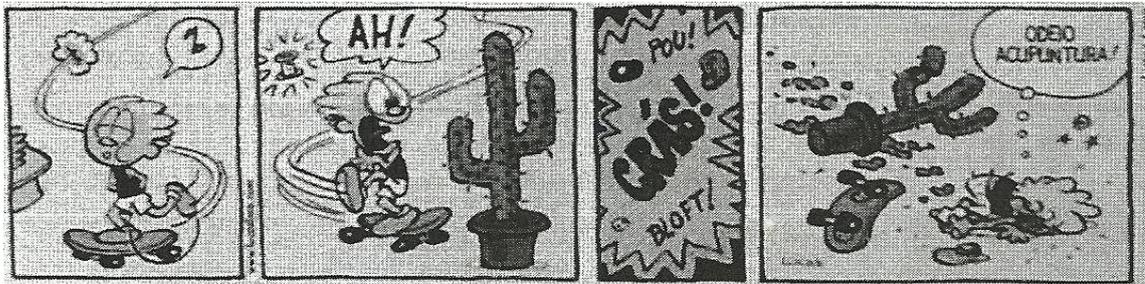
⁴⁷Disponível em: <www.nied.unicamp.br/>. Acesso em: 06/07/2014

⁴⁸Mais informações consultar o material: CERREJA, W. R, MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**, 6. ano. 7 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 98-103.

leitura e interpretação do texto b) responder a algumas questões escritas. Em duplas, após a leitura, refletiram sobre a história e os sentidos produzidos a partir das imagens. Houve questionamentos sobre o sentido da palavra “acupuntura”, pois a maioria dos alunos não conhecia a palavra ainda. Convidamos um aluno para pesquisar no dicionário o significado de “acupuntura”, em seguida solicitamos que a turma estabelecesse relação da palavra com a cena do quadrinho e os efeitos de sentidos produzidos por meio da leitura das imagens e dos balões.

Os alunos, também foram instigados a refletir sobre a diferença de interpretar uma história sem conhecer determinada palavra e os sentidos produzidos a partir do momento que tiveram acesso ao significado do vocábulo. Na sequência, os alunos responderam questões escritas relacionadas aos recursos presentes no texto, tais como: tipos de balões, onomatopeias, interjeições, tempo e lugar etc. Ao final de cada atividade⁴⁹ era realizada uma discussão entre a turma compartilhando os resultados. Observamos que os alunos ao realizarem as atividades mobilizaram conhecimentos adquiridos anteriormente através dos materiais estudados (vídeo, material impresso, leitura das HQ, pesquisa, etc.), mostrando o conhecimento produzido durante as aulas de língua portuguesa.

Figura 2: **Quadrinhos com Cactos**



Fonte: Cereja e Magalhães (2012).

7) Com o propósito de possibilitar aos alunos à compreensão da circulação das HQ e fomentar a prática de pesquisa na escola, a turma foi convidada a visitar a Biblioteca Escolar e identificar livros, revistas, jornais etc. que trouxessem material sobre HQ incluindo “tiras” “charges” e “cartuns”. Após a atividade de seleção, reunidos em pequenos grupos realizaram leituras e compartilharam os conhecimentos adquiridos.

Na sequência, com objetivo de trabalhar a leitura e a prática da escrita através dos quadrinhos, apresentamos aos alunos a proposta de produzir uma “tira” de HQ através de recortes de figuras retirados de livros didáticos usados e revistas. Após a seleção do material,

⁴⁹ As atividades apresentadas compõem os anexos do trabalho.

recortes, elaboração dos diálogos, balões etc., cada aluno produziu uma tira de HQ com tema livre.

Ao término da produção, o material produzido foi compartilhado em sala, onde cada aluno pode ler a produção do outro. Em seguida, os alunos puderam expor para a turma os diferentes efeitos de sentidos produzidos a partir do processo de criação das tiras de HQ, como a elaboração do material, a escolha do tema, personagens, balões, números de quadrinhos, imagens, onomatopeias, interjeições, título etc. Para fazer circular e dar visibilidade às produções da turma foi organizado “um varal de HQ” no ambiente escolar, onde o material foi exposto e os demais alunos puderam ter conhecimento. Com o material organizado em forma de varal no pátio da escola, as turmas das séries iniciais do mesmo período foram convidadas a visitarem o local da exposição dos trabalhos. As crianças de cada turma, além de apreciar os materiais, puderam ler as produções dos alunos.

8) Nesse dia, a atividade proposta teve como objetivo possibilitar aos alunos o acesso à leitura através de outro suporte que não fosse o impresso. Assim, a turma foi convidada a participar das aulas no Laboratório de Informática e, organizadas em duplas, tiveram a oportunidade de conhecer sobre as diferentes funções e utilizações das ferramentas tecnológicas na escola. Com a curiosidade aguçada sobre a importância da leitura digital como diferente prática de leitura, esse novo conhecimento foi experienciado pelos alunos, na versão on-line do livro “*O Menino Maluquinho*” de Ziraldo⁵⁰.

Ao final da atividade, os alunos foram incentivados a refletir sobre o novo processo de leitura, condições de produções e produção de sentidos na aquisição do conhecimento no contexto escolar; a relação entre leitura impressa e a leitura digital; a diferença da modalidade *on-line* na compreensão da leitura.

9) Nesta etapa com os alunos, aproveitando a simpatia das crianças pelo tema “menino maluquinho” e o interesse quase que unânime das crianças pela linguagem audiovisual, convidamos a turma a assistirem ao filme “*O Menino Maluquinho – o filme*”⁵¹ com objetivo de possibilitar ao aluno refletir sobre os diferentes modos de leituras possíveis, compreenderem as várias formas de linguagem sobre uma mesma temática e fazer uma relação de como se dá o processo de interpretação nas distintas materialidades (linguagem impressa, digital, fílmica etc.).

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.ziraldo.com/menino/mm32.htm>>. Acesso em: 15/07/2014.

⁵¹1. Filme adaptado da obra de Ziraldo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1pgwc_8zC3g>. Acesso em: 15/07/2014

2. Durante a realização de um projeto que a escola trabalha na semana da criança os alunos assistiram a outros filmes, embora citamos apenas um: *Batman, Super-Homem e Capitão América*; foram adaptados das histórias em quadrinhos para o cinema.

Através da relação entre as práticas de leitura impressa e *on-line* das “tiras” de HQ do *Menino Maluquinho*, somada aos saberes produzidos pelo filme, os alunos foram instigados a refletirem sobre os sentidos produzidos pelas diferentes materialidades da linguagem e a importância do modo como eles terão que lidar com essas novas práticas de leitura e escrita.

Aproveitamos a temática do filme para levar os alunos a refletirem sobre sua infância, que compreende o período de vida dos estudantes, além de repensarem questões como amizade e respeito às pessoas mais velhas, muitas vezes esquecidas nas relações sociais, pela família e a escola.

10) A escola trabalha com projetos de leitura durante todo o ano letivo, e em face da Semana da Criança, se estava trabalhando a leitura do livro *Pollyana*⁵² com a turma. Então, aproveitamos para realizar uma atividade em conjunto com a proposta da escola. Utilizamos um capítulo do livro para realizar atividades de leitura e de escrita. Para que todos participassem da proposta usamos o encaminhamento da leitura em dupla, visando contemplar principalmente aqueles que revelavam resistência à leitura e os que demonstravam maiores dificuldades.

A proposta do trabalho com a literatura teve como objetivo incentivar os alunos ao contato com o texto literário e dos múltiplos sentidos possíveis que ele pode propiciar; instigar a sala a uma reflexão a partir de leituras que contemplassem diferentes formas e modos de trabalhar a/com língua; permitir que percebessem que o sentido do texto depende das condições de produção e que os sentidos nunca são iguais, possibilitando estabelecer relações de sentidos com interlocutores de outros tempos e de outros lugares, permitindo novas condições e novas possibilidades de compreensão.

Concluída a atividade, os alunos foram incentivados a apresentar suas opiniões sobre a leitura compartilhada, as condições de produção da leitura, as dificuldades/facilidades de ler individualmente/duplas, os sentidos produzidos a partir da leitura de um capítulo do livro, a necessidade de retomar o capítulo anterior para a compreensão do capítulo atual. Além de estabelecer relação entre os gestos de interpretação possíveis do texto por meio da leitura do capítulo e não do livro todo.

Apresentamos a transcrição da fala de alguns alunos sobre a experiência realizada com a leitura compartilhada: “*Achei muito interessante ler em dupla, porque quando eu não entendia bem as coisas, o colega explicava, aí eu entendia*”; “*Ah, eu gostei de ler assim, cada um lia um pedaço do texto e ficava mais fácil, não cansava muito*”; “*Eu prefiro ler sozinha,*

⁵² PORTER, ELEONOR H. *Pollyana*. Ilustrações de Doroteia Vale, adaptação de JÚLIO EMÍLIO BRAZ. São Paulo: Scipione. 2001.

pois quando eu parava de ler eu não entendia bem o que o outro estava lendo”; “Eu entendo que ler só um capítulo do livro não é bom, a gente fica meio perdido, principalmente se não leu as partes anteriores”. Interessante observar a opinião dos alunos sobre a leitura compartilhada. Há aqueles que entendem que a leitura é um ato solitário, de concentração, enquanto para outros, ler em dupla facilita a compreensão do texto. Ainda pudemos observar que alguns alunos conseguem compreender a importância de ler um texto, uma obra por completo, pois a segmentação das partes compromete na compreensão da leitura do texto.

Na mesma aula, dando continuidade com o livro *Pollyana*, a atividade seguinte era de uma produção escrita com os alunos, a partir da leitura do capítulo do livro. No entanto, após a sugestão da produção textual eles sugeriram que, além de produzir um texto escrito, pudessem também ilustrar a produção baseando-se na leitura, materializando os sentidos produzidos através da linguagem não verbal (desenhos).

Ao final, os alunos relataram sobre a prática de produzir um texto escrito com ilustrações a partir da leitura de um capítulo de uma obra literária. Entusiasmados com o experimento aproveitaram o momento para descreverem para os colegas os detalhes da experiência vivenciada, explicando o significado de cada ilustração por eles criada.

11) Neste encontro, como encaminhamento para a prática de leitura e de escrita e como alternativa de outras fontes de aquisição/apreensão do conhecimento, através dos variados sentidos que a leitura possibilita, apresentamos à turma dois textos literários em prosa: uma crônica de Carlos Drummond de Andrade “*O pintinho*”⁵³ e um texto de Donald Buchweitz⁵⁴. Além de auxiliar os alunos na compreensão de que os fatos do cotidiano podem se transformar em uma narrativa histórica como a crônica, a piada etc., procuramos produzir condições para os alunos refletirem sobre os diferentes sentidos produzidos pela/na linguagem através das palavras e do texto; refletirem sobre a não transparência da linguagem, sobre os sentidos que não são absolutos; chamar a atenção do aluno para atentar sobre o uso de alguns recursos linguísticos (ironia) usados com frequência, tanto na linguagem cotidiana, quanto na literária e os sentidos que esses recursos podem produzir; proporcionar aos alunos uma reflexão sobre os cuidados que devemos ter com a natureza, com os animais e principalmente o respeito que cada um deve ter pelo outro e pela vida.

⁵³ ANDRADE, Carlos Drummond de. Para gostar de ler – Crônica. São Paulo: Ática, 2007. v.1.p.25-27. In _CEREJA, W. R, MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens, 6º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 211-212..

⁵⁴ BUCHWEITZ, Donald, (Org.). **Piadas pra você morrer de rir**. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p.10) In _CEREJA, W. R, MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens, 6º ano. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 84.

Ao término da leitura silenciosa, passamos então à leitura coletiva. Concluída esta fase da atividade, os alunos foram incentivados a realizar uma reflexão sobre os sentidos produzidos a partir da leitura dos textos e compartilharem as novas descobertas com a turma, reconhecendo que a troca com os colegas auxilia na construção do conhecimento, na produção dos sentidos, na troca das informações, na formulação de opiniões e principalmente na compreensão do texto.

Para que a atividade contemplasse também a escrita dos alunos e possibilitasse a sua inscrição na posição de sujeito de discursos e assumissem a posição de sujeito-autor, propusemos à turma a formulação de uma história em quadrinhos a partir da escolha de um dos textos trabalhados. Em duplas, eles organizaram o roteiro, personagens, falas, balões, onomatopeias, etc. A maioria dos alunos preferiu adaptar o segundo texto que apresentava a modalidade “piada” para a criação de sua história em quadrinhos. Acreditamos que a preferência pela adaptação da “piada” em quadrinhos se deu em função de ser um texto curto e com um tema mais próximo à realidade dos alunos. A crônica era um texto mais extenso e com uma temática provavelmente mais complexa a ser adaptada. Além disso, o trabalho com textos clássicos em sala de aula para outro fim que não seja a leitura, ainda é pouco mobilizado nas escolas. Ao término das produções, os alunos foram motivados a socializar com os colegas a experiência de produzir histórias sequenciais a partir de textos literários. Para dar visibilidade e fazer circular as produções foi realizada uma exposição do material na sala de aula.

12) Nessa aula, outra estratégia de leitura foi utilizada com a classe através do uso do Laboratório de Informática, que serviu como suporte tecnológico para auxiliar no desenvolvimento da proposta. A atividade tinha como objetivo, além de propiciar aos alunos condições diferenciadas para a prática de produção de leitura, possibilitar maneiras diferenciadas de aprendizagem através do uso das tecnologias, que, além do momento prazeroso que essas ferramentas propiciam, elas também oportunizam outras maneiras de adquirir conhecimento. Oportunizamos aos alunos refletirem sobre a leitura das HQ digitais em relação à impressa e pensar sobre as condições de produção das diferentes leituras e as diferentes materialidades da linguagem.

Os alunos, organizados em duplas, pesquisaram sobre diferentes produtores das HQ disponíveis na *Internet* e realizaram a leitura de diversas histórias on-line. Na sequência, escolheram uma história de preferência da dupla e após a leitura e comentários sobre o tema, escreveram um pequeno texto utilizando os recursos digitais, informando o nome da história, personagens, características marcantes das personagens, escritor da obra, enredo etc., bem

como os sentidos produzidos a partir da nova experiência. Para concluir a atividade, os alunos compartilharam com a sala a experiência da leitura dos quadrinhos através da linguagem digital, podendo comparar as diferenças entre a produção on-line e impressa.

13) Essa proposta de atividade foi realizada paralelamente ao projeto que a escola vem desenvolvendo todos os anos sobre a Cultura Afro-Brasileira. O projeto da escola é organizado de forma que todas as disciplinas trabalhem, durante a semana que antecede o dia da Consciência Negra (20/11), atividades relacionadas ao tema com todas as turmas, culminando com o evento de encerramento, onde os alunos apresentam teatros, músicas, danças, contação de histórias, coreografias, pratos típicos etc. para toda à comunidade escolar.

Em virtude do projeto da escola e com objetivo de praticar a autoria dos alunos, propomos a atividade de produção de HQ contextualizando os conhecimentos adquiridos durante a semana que se trabalhou sobre o tema “Dia da Consciência Negra”. Apresentamos, então, materiais de diferentes naturezas que fizessem referência ao tema, textos em prosa, poemas, músicas, crônicas, HQ (sobre os quilombos no Brasil), etc. Posteriormente ao trabalho com os diferentes materiais, realizamos uma reflexão sobre os diferentes efeitos de sentidos produzidos a partir da memória que cada aluno constituiu através dos vários saberes apreendidos durante a semana sobre o “Dia da Consciência Negra” e os conhecimentos que já possuíam sobre o tema. A partir da leitura dos materiais apresentados e das discussões realizadas sobre a cultura afro-brasileira, os alunos foram instigados a produzir uma história em quadrinhos mostrando a criatividade sobre o assunto por eles estudado.

Para essa atividade foram necessários vários encontros para se chegar ao final da arte. Durante a elaboração das HQ houve a necessidade do acompanhamento de cada aluno durante as produções. Os alunos rascunhavam o roteiro e junto com a maioria deles era preciso fazer algumas adaptações em relação à extensão das falas (algumas eram muito extensas), o número de quadrinhos, as personagens etc., além disto, alguns criavam histórias incoerentes, confusas e muitas vezes sem o efeito de fecho.

Juntos, discutíamos o rascunho das histórias, e só então iriam para a produção final. Houve um momento em que uma aluna disse: “*Ah professora, não aguento mais fazer e refazer essa história*”. Após o “fazer e refazer” das produções pelos alunos os trabalhos foram compartilhados entre a turma e expostos no evento do “Dia da Consciência Negra” para que a comunidade escolar pudesse contemplar através da arte sequencial o ponto de vista dos alunos sobre um tema tão importante para a sociedade e pouco discutido na escola. Apesar de ser obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira em todos os estabelecimentos de

ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, como prevê a Lei Federal⁵⁵, algumas escolas se limitam em trabalhar o tema somente na semana dedicada à data, enquanto outras abordam timidamente o assunto no espaço escolar.

14) Nesse encontro, a atividade desenvolvida foi a partir de uma história em quadrinhos de Ziraldo,⁵⁶ com o título “Coisas da vida”. A proposta inicial tinha como objetivo praticar os diferentes tipos de leitura (silenciosa, em voz alta, individual, coletiva, teatral etc.) e a compreensão de texto através dos quadrinhos. Inicialmente solicitamos que a leitura fosse realizada silenciosamente pelos alunos, após o evento, sugerimos que em duplas lessem oralmente o texto. Que cada aluno da dupla representasse uma das personagens e depois trocassem de papéis. Ao lerem, deveriam se expressar como se fossem os personagens e dessem à fala a entonação mais adequada para caracterizá-las, interpretando cada personagem, como se estivessem representando uma peça teatral. Subsequentemente convidamos as duplas que se sentissem à vontade para que apresentassem para a sala a encenação da história em quadrinhos.

Ao término das apresentações das duplas, incentivamos os alunos a refletir sobre os sentidos produzidos a partir das diferentes encenações realizadas das HQ. Num primeiro olhar, temas como “animais de estimação” e “morte” pareciam bastante comuns para a turma, no entanto, quando se abriu a discussão sobre a perda de alguém ou algo bastante querido, ficamos surpresos sobre os efeitos de sentidos produzidos. A maioria dos alunos trouxe para discussão vários exemplos vivenciados por eles, mostraram-se sensibilizados com o tema e declararam que era um assunto pouco abordado pela família e a escola.

15) Nesse dia, a aula foi realizada no Laboratório de Informática, a atividade proposta tinha como objetivo praticar a produção de HQ pelos alunos, usando as ferramentas tecnológicas. No começo os alunos tiveram bastante dificuldade para acessar o programa de *HagáQuê* em virtude de as máquinas serem um pouco antigas e o acesso à *Internet* bastante lento. Dispostas em duplas, pois não havia computadores suficientes (muitos estavam danificados/desatualizados), os alunos exploraram os recursos disponíveis no *software*, como o ambiente físico onde poderia desenvolver a história, as personagens, objetos e paisagens para complementar o cenário, as ferramentas de desenhos, balões, onomatopéias etc.

⁵⁵Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 15/05/2015

⁵⁶ Ziraldo, Maluquinhos por bichos. São Paulo: Globo, 2006. P.70-3.

Após compreender melhor sobre o funcionamento do *software* e adquirir mais afinidade com o uso das tecnologias, foi solicitado que os alunos criassem suas HQ. Alguns deles se limitaram em utilizar apenas os ambientes que o programa oferecia sem se preocupar em avançar e descobrir outros cenários possíveis para sua história. Outros, um pouco mais curiosos e ousados se lançaram na aventura de conhecer tudo o que o programa poderia lhes oferecer. Alguns se envolveram de tal forma nas pesquisas que a aula não foi suficiente para concluir suas produções, tendo que ser retomadas em outro momento.

Como as atividades propostas eram apenas em caráter de preparação para a produção final, os alunos ficaram à vontade para colocar em prática todo o conhecimento mobilizado ao longo do processo de intervenção. Observamos que as condições de produção dos alunos já não eram as mesmas do início da proposta, a maioria conseguiu de forma bastante produtiva criar suas histórias valendo-se dos mecanismos apreendidos durante as aulas, como o tema a ser desenvolvido, a disposição dos quadrinhos, balões, figuras de linguagem (onomatopeias), interjeições etc. Alguns alunos ofereciam sugestões e auxiliavam os colegas que ainda demonstravam dificuldade na realização da atividade. Ao término das produções eles foram motivados a salvar as histórias criadas em uma pasta no computador.

Encerrada a primeira parte do processo inicial, que durou um pouco mais de dois meses de vários encontros, o trabalho se estendeu para além das aulas de Língua Portuguesa que acontecia em horário normal em sala de aula. Realizamos encontros com os alunos no contra turno várias vezes na semana, durante todo o período de desenvolvimento da proposta de intervenção para auxiliá-los nas diferentes dificuldades detectadas durante o processo. As reuniões extraclasse realizadas com os alunos, ora coletiva ora individual, mudaram a rotina da escola, a Coordenadora Pedagógica chegou a comentar que fazia tempo que não via os alunos tão animados em comparecer na escola em horários diferentes que não fosse o período de aula.

Após todo o processo de leitura, escrita, interpretação, descobertas, pesquisas, produções, discussões, enfim, depois de conhecer todos os procedimentos que envolvia o universo da produção das HQ, iniciamos o processo de produção de forma manual e eletrônica pelos alunos que comporia o produto final, ou seja, a coletânea de HQ.

4.4 Descrição e análise do produto da intervenção pedagógica: Coletânea de HQ

O avanço na aprendizagem foi percebido em cada aluno durante a realização das atividades que antecederam o momento final de produção. No decorrer do processo de

realização e criação das HQ, no fazer e refazer de cada palavra, de cada texto, de cada produção, percebemos o quanto os alunos se desenvolveram em suas relações com a linguagem e avançaram na aprendizagem da leitura e da escrita.

A atividade proposta foi a produção de HQ de forma manual e eletrônica que fez parte do produto final (coletânea). Essa atividade tinha como objetivo, além de compor a coleção de textos, colocar em prática o conhecimento apreendido durante o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção em relação à leitura, a escrita e a produção de autoria pelos alunos.

No decorrer dos encontros com os alunos para a produção das HQ (manual e digital), tivemos a oportunidade de conhecer melhor cada um deles e compartilhar de acontecimentos particulares e inusitados que em sala de aula não eram dados a conhecer.

Por isso, acredito que algumas características particulares de determinados alunos devem ser destacadas aqui, pois de certa forma, interferiram no resultado final do trabalho, seja por dificuldade que apresentavam no início do processo, ou por acontecimentos histórico-sociais do aluno que refletiram na aprendizagem.

A descrição e análise das produções dos alunos serão divididas em dois momentos: a) produção das HQ escritas de forma manual; b) produções escritas de forma eletrônica.

Vale ressaltar que não apresentaremos todas as produções da turma, dado a quantidade dos trabalhos, selecionamos algumas das formulações que evidenciaram mudanças significativas em relação ao ensino aprendizagem dos alunos durante o processo da proposta de intervenção.

4.4.1 Produção das HQ de forma manual

Antes de apresentarmos as produções dos alunos e as respectivas análises, gostaríamos de relatar um fato que nos chamou a atenção, dado o tema que permeia todo este trabalho, a constituição da autoria.

Durante a elaboração das histórias em quadrinhos de forma digital, ainda nas primeiras produções, o aluno Rodrigo, ao terminar a sua produção perguntou: “*Professora, eu posso colocar no fim da minha história, “aluno-autor” antes do meu nome?*” Interrogado sobre o motivo de sua pergunta explicou que, como havia sido ele quem fizera a história então ele era o autor. Esclareceu ainda, que em todos os trabalhos escolares têm no final o seguinte modelo: “*Aluno: Fulano de tal..*”, ressaltou que gostaria que a expressão fosse substituída por: “*Aluno-autor:*” ao final de sua história. Após a confirmação de que poderia usar o termo, fez a notícia circular em toda a sala, levando os demais alunos a fazerem o mesmo em suas produções.

tomar o aluno apenas como sujeito da aprendizagem, desconsiderando qualquer relação com a sua exterioridade não cabe mais na contemporaneidade.

Sobretudo quando se trata do trabalho discursivo, onde a língua não é tomada como um sistema abstrato, “[...] mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas...” (ORLANDI, 2000, p.16). É preciso levar em conta a exterioridade discursiva do aluno, pois é a partir de algo que produz sentido para ele, que faz parte de sua vida, da sua realidade que ele se constituiu sujeito de discurso e do sentido, “é no discurso que o homem produz a realidade com o qual ele está em relação” (Orlandi, 2012a). É a partir da realidade da qual está inserido, que ele conhece tão bem, que significa, é que ele produz seu discurso e produz sentido.

O interesse da aluna (Maria Cecília) em criar uma narrativa que falasse da sua realidade, de algo que ela vivenciou, que fazia parte do imaginário dela, de sua memória discursiva, só conseguimos compreender no final da produção. Lembro da insistência da aluna em produzir uma história que falasse da perda da avó. Por várias vezes tentamos convencê-la de produzir uma narrativa mais alegre e divertida, cuidadosamente ela respondia: “*não professora*”, “*eu quero falar da minha vó*”, “*da minha história*”. Esse acontecimento fazia sentido porque era parte da realidade dela, da sua exterioridade, tinha na memória uma narrativa completa da qual ela era uma das personagens.

Num dado momento de produção da aluna, quando ainda estava organizando o roteiro, a coordenadora pedagógica adentrou na sala e por curiosidade pediu que gostaria de ver sua produção. Quando a coordenadora acabou de ler, observou que no dia do falecimento da avó de Maria Cecília tinha sido um dia letivo. Embora a avó fosse a pessoa responsável pela menina (ela morava com a avó), visitasse a escola com frequência e morasse no mesmo bairro, a escola não ficou sabendo do acontecido... A aluna com os olhos lacrimejando lembrou que a morte de sua avó havia sido noticiada através dos meios de comunicação⁵⁹, evidenciando que a escola não havia se importado, pois “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (ORLANDI, 2000, p.82), (naquele momento todas nós choramos). Comumente a escola não se interessa pelo o que acontece com os educandos além dos muros. Contudo, o que ocorre fora do espaço escolar significa muito para o aluno, muitas vezes é determinante na aprendizagem dele, são as condições de produção do aluno que a escola na maioria das vezes desconhece ou deixa passar despercebido como se não fizesse sentido. Orlandi (2012a, p.37) lembra que “o sujeito é um lugar de significação

⁵⁹ É comum na cidade um carro de som noticiar o falecimento das pessoas.

historicamente constituído”. Sujeito e sentido se constituem na mesma medida, social e historicamente.

No processo de produção da atividade, a aluna não encontrou dificuldades para a organização da sequência de sua narrativa, dada a presença forte dos fatos em sua memória discursiva, além de conhecer todo “o passo a passo” de criação das HQ que havia apreendido durante o trabalho realizado que antecedeu o produto final.

Observamos na formulação da aluna sua inscrição na função-autor, pois para ser autor é necessário produzir sentido a partir daquilo que faz sentido e se responsabilizar pelo sentido que produz, ou seja, “ele é responsável por uma formulação que faz sentido” (ORLANDI, 2012a). A partir de um acontecimento que fez sentido na vida da aluna, ela cria um texto que possibilita que seus interlocutores produzam sentido, produza gesto de interpretação.

Embora a aluna no início demonstrasse bastante dificuldade na leitura e na escrita, todo o processo de fazer e refazer repetidas vezes foram dando condições para que ela na produção final conseguisse produzir sua história com o mínimo de intervenção de nossa parte.

Figura 4: Texto 2 - Aluna-autora: Claudia



Fonte: Arquivos da Autora.

É recorrente fazer algumas considerações sobre as condições de produção inicial desta aluna, para que o interlocutor possa ter um olhar diferenciado quanto à compreensão deste estudo em relação à produção textual ora apresentada.

No início do ano letivo quando tivemos o primeiro contato com a turma, fomos informados por professores que haviam trabalhado anteriormente com a turma, de que alguns alunos daquela classe não conseguiam aprender, pois eram alunos de sala de recurso⁶⁰ e a Claudia fazia parte desse grupo cuja sentença já havia sido decretada “não aprenderia”. Como se fosse possível classificar “quem aprende” e “quem não aprende”, estranhamente, pois a criança chega à escola demonstrando o conhecimento do uso da língua através da oralidade utilizando-se de palavras/frases de maneira que se faça entender, produzindo pequenos textos aptos de ser compreendidos.

Além disso, a aluna era bastante faltosa, mas com o passar das aulas fomos observando que por ser uma aluna que não conseguia acompanhar a turma se sentia excluída pela maioria dos colegas e por alguns professores o que a levaria a se ausentar das aulas com maior frequência.

No primeiro contato com a turma quando solicitada para que lesse, imediatamente alguns alunos informaram que ela não sabia ler, e que normalmente, quando comparecia às aulas era apenas como ouvinte, pois não fazia nada do que o espaço escolarizado espera.

Semelhante ao trabalho realizado com os demais alunos da turma, que apresentavam situações análogas, durante o processo de desenvolvimento da proposta de intervenção a aluna passou a receber o auxílio de alguns colegas que foram convidados a colaborar no ensino aprendizagem dela. Além dos encontros extraclasse que aconteciam semanalmente com objetivo específico de trabalhar as dificuldades da aluna inerente a leitura e a escrita.

Feito que ao final do processo da proposta de intervenção, a aluna já conseguia produzir pequenos textos escritos, necessitando apenas de algum auxílio em relação à escrita das palavras, pois quanto à oralidade ela conseguia formular textos coerentes e interpretáveis, capazes de produzir sentido.

Apesar da produção que ela escolheu realizar que se limitava em pequenas histórias da Turma da Mônica, com a presença das personagens, faltando apenas criar os diálogos nos balões, consideramos que a aluna avançou significativamente em relação ao processo de aprendizagem, permeando tanto a linguagem oral quanto a escrita. Apesar de necessitar de auxílio para grafar as palavras, pois ainda não compreendia totalmente o sistema da escrita

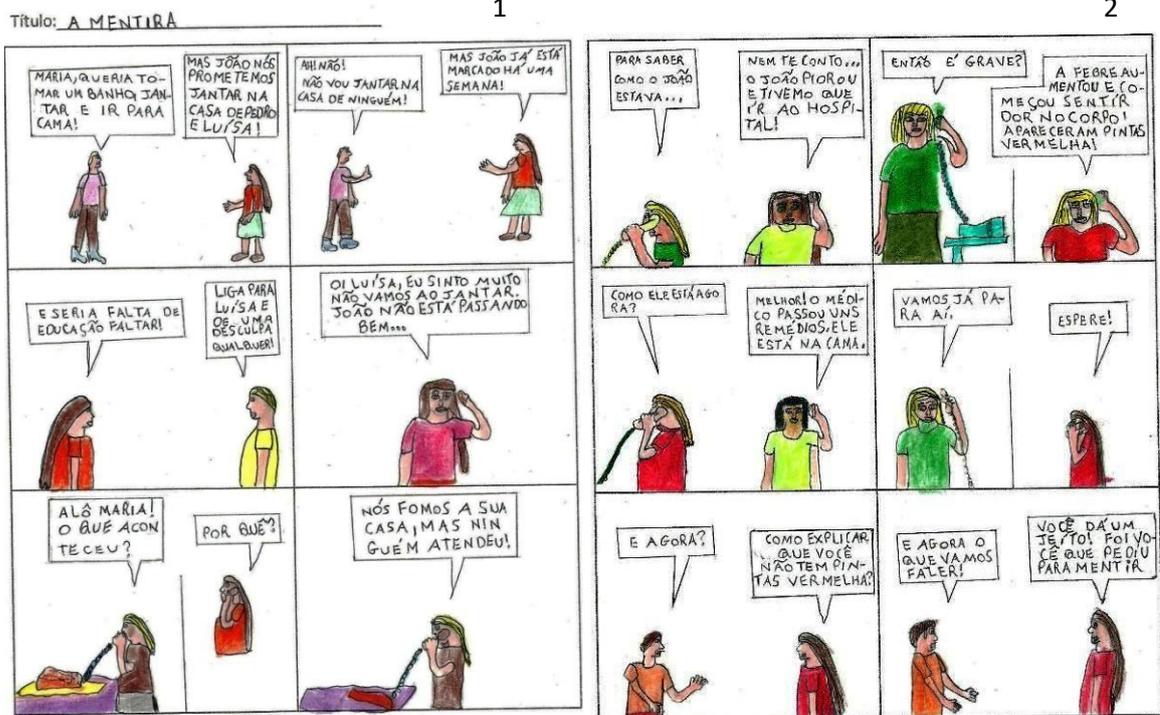
⁶⁰ Os alunos da sala de recurso normalmente são os alunos que apresentam algum tipo de déficit de aprendizagem diagnosticado por um profissional de saúde especializado.

alfabética, ela conseguia produzir na oralidade pequenos textos com coerência. Para Orlandi (2000, p.69) “[...] o texto não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas etc.”. Dessa forma não é o tamanho que vai determinar o que é um texto, é a unidade de sentido em relação à situação na qual está inserido que assim o determina.

Segundo Orlandi (2012a, p.69), “[...] a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”. Dada às condições de produção da aluna no início do ano letivo, podemos considerar que a aluna além de se inscrever na função-sujeito da linguagem e do discurso, demonstrou que se constituiu também na função-autor através da produção das HQ, visto a sua organização, unidade e coerência.

A história da aluna, apesar de apresentar um enredo curto, o que não se justifica em questão de autoria, se mostra coerente, progressiva, não-contraditória e com efeito de fecho, uma vez que, “autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem” (ORLANDI,2012a, p.69). Mesmo o texto sendo construído a partir das personagens e ambientes prontos, a aluna consegue criar um enredo com a sua versão, passível de interpretação, um texto que apresenta unidade e uma sequência lógica na narrativa.

Figura 5: **Terrão 3 - Aluna-autora: Sophia**



Fonte: Arquivos da Autora.

Penso que seja importante falar um pouco sobre as condições de produção desta aluna no início do processo de intervenção, assim poderemos compreender melhor a sua produção final.

No início do ano letivo, a Sophia era uma aluna faltosa e gostava de se envolver em intrigas, por várias vezes soubemos que ela havia brigado na escola ou na rua. Era uma aluna de poucos amigos em sala de aula e de comportamento difícil, se irritava facilmente.

Com tudo isso, o aprendizado dela era bastante lento, apresentava dificuldade na leitura e na escrita. As produções textuais sempre precisavam ser reescritas, além da desorganização da letra (não dava para entender quase nada) nas atividades que envolviam a escrita, porém gostava muito de desenhar e pintar.

A partir do anúncio da proposta de intervenção pedagógica observamos uma mudança de comportamento em relação à vida escolar dela. A aluna passou a faltar menos e se interessar mais durante as aulas de língua portuguesa.

Aos poucos foi se mostrando uma aluna comprometida com o ensino aprendizagem, tanto em sala de aula quanto nos encontros extraclasse. Nas atividades de leituras que antes não gostava de participar, já se mostrava interessada.

Em um dos encontros extraclasse que realizamos para produzir a história em quadrinho de forma manual, entre uma conversa e outra, ela contou que a mãe havia abandonado os filhos e que o pai havia sido assassinado de forma brutal em sua presença. Atualmente a única família que ela tinha era a avó que cuidava dela e de mais três irmãos. Comentou que “gostava da escola, pois era um dos poucos lugares que ela tinha para ir, além de ser na escola o lugar de adquirir conhecimento e ser alguém na vida”. Podemos observar nos dizeres da aluna o quanto o ambiente de escolarização significa para ela, o lugar da escola é muito forte, é um espaço de pertencimento.⁶¹

A história de quadrinhos produzida por ela foi adaptada de um texto que havíamos trabalhado em sala de aula. Sugeri que criasse uma história a partir de algum assunto que lhe interessasse, ela observou que as histórias dela normalmente eram tristes, por isso preferiu trabalhar com adaptação de um texto conhecido.

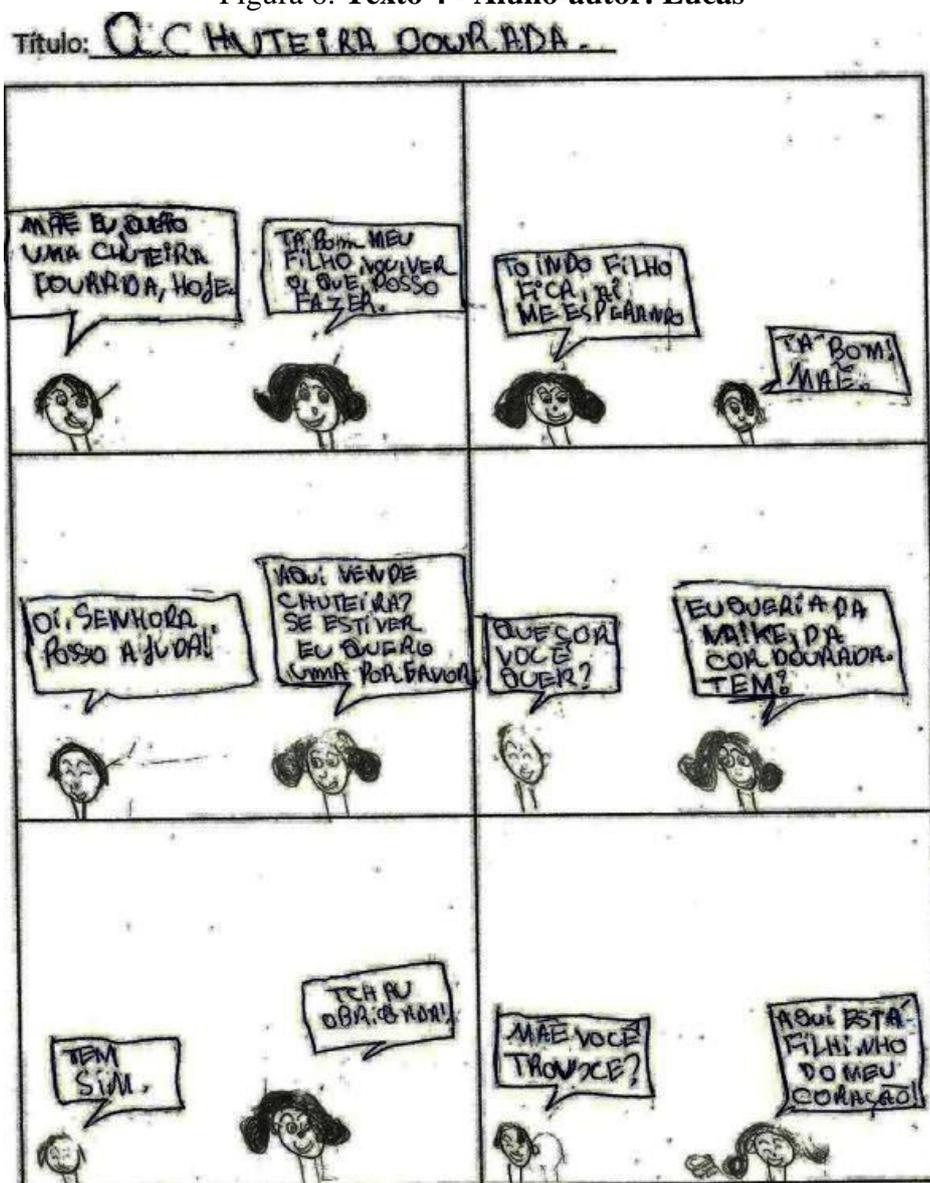
Durante o processo de criação, incluindo o roteiro, as personagens, as falas o ambiente, balões etc., observamos a dedicação e o cuidado de fazer e refazer quantas vezes fossem necessários, até que a escrita estivesse de acordo com a língua oficial e a estrutura dos quadrinhos se apresentasse no formato da tipologia das histórias sequenciais.

⁶¹ Contribuição da Prof^a. Dr^a. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, durante a defesa de mestrado.

Vale ressaltar que apesar das dificuldades iniciais em relação à leitura e à escrita, procurou fazer do momento de produção um aliado para ampliar o seu conhecimento, principalmente sobre a língua. Sempre que tinha dúvidas sobre a escrita ou significado das palavras recorria ao dicionário ou aos colegas e professores para auxiliá-la.

Embora a produção fosse uma adaptação de um texto pronto, nos surpreendemos quanto à organização textual da aluna, quando antes seus textos eram um amontoado de palavras, agora havia sequência na narrativa, coerência no texto, as imagens retratavam os acontecimentos, as falas coerentes com as personagens, enfim, produziu um texto com unidade em relação à situação. Além disso, a produção contemplava todos os mecanismos (frases curtas, linguagem informal, tipos de balões apropriados para cada situação etc.) que as HQ requerem e a função-autor exige.

Figura 6: Texto 4 - Aluno-autor: Lucas



Fonte: Arquivos da Autora.

O aluno Lucas apresentava facilidade na leitura e na escrita (grafismo), porém não gostava muito de escrever, em seu relatório sobre o processo de criação das HQ, confidenciou que “escrever em balões era um tanto difícil, exigia paciência e muita dedicação e isso ele não tinha”. Em consequência disso, sua produção limitara-se em narrar um desejo que ele esperava que um dia se transformasse em realidade.

Vale ressaltar que o tema que predominou na maioria das produções dos alunos tinha como base o cotidiano deles, suas histórias de vida e da sociedade em que estavam inseridos. A realidade histórico-social de cada um deles se fazia presente na produção de texto tanto oral quanto escrito.

Segundo Orlandi (1996, p.89), “[...] a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção escrita”. A maioria dos alunos em relação ao texto escrito esbarra em um mesmo obstáculo, falta lhes assunto, pois de acordo com a mesma autora, “[...] a leitura oferece matéria-prima para a escrita”. O aluno se depara com a dificuldade comum a grande parte dos nossos estudantes: “o que escrever”, se o aluno não pratica a leitura ele provavelmente terá dificuldade em constituir um arquivo que no momento da escrita poderia servir-se dele.

Dessa forma, o aluno vale-se de sua história de vida, da qual ele é o protagonista e utiliza-se do conhecimento adquirido a partir das leituras de outras formas de linguagem, que não seja só a decodificação, que se dá fora da escola, para produzir o seu texto.

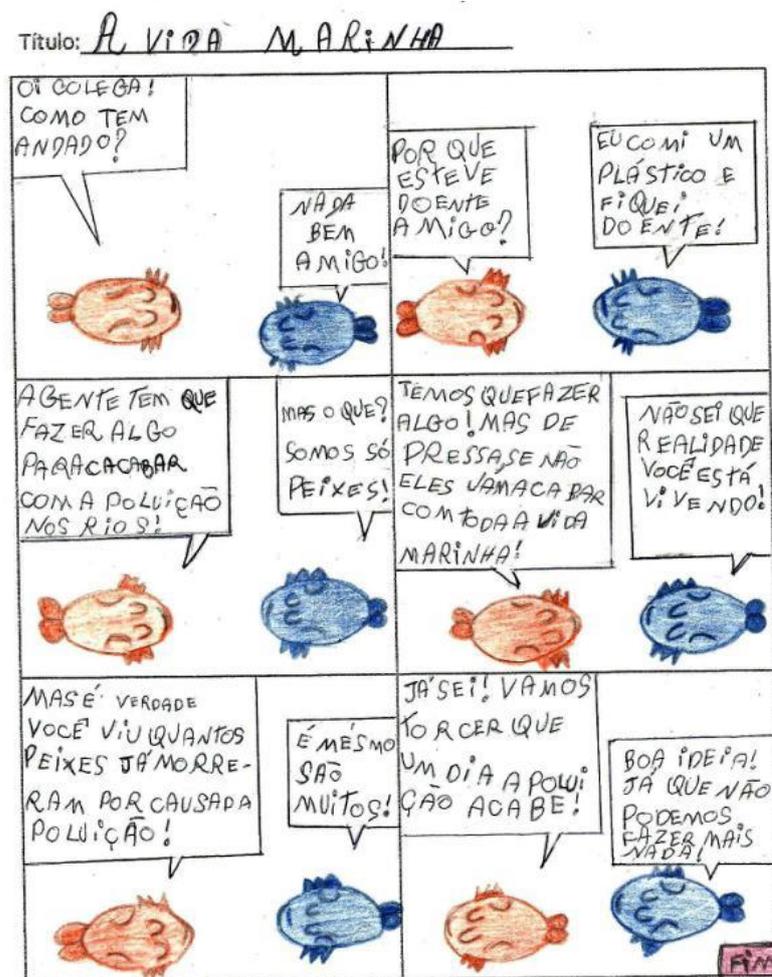
Outro aspecto que chamou atenção na produção do aluno é a presença forte da oralidade em seu texto, transcrevendo a fala para a escrita. Observamos que a narrativa dele é uma transcrição bastante fiel de um diálogo entre uma mãe e um filho, cujas personagens são a mãe e o próprio autor.

Surpreendemos com a produção textual do aluno, visto que em sala de aula era bastante participativo e possuía um bom vocabulário em sua oralidade. Percebemos que possuir fluência na leitura e facilidade em grafar as palavras, não se condiciona a produzir textos que se estruturam conforme o ritual do gênero, nem tampouco em constituir em sujeito-autor e vice-versa.

Para Gallo (2008, p.85), há diferença entre escrita e grafismo, para a autora “[...] a escrita, sendo ela ideográfica ou gráfica, de toda maneira fixa, cunha significados”. Enquanto “[...] o grafismo, trabalha a matéria escrita, analisando-a e estruturando-a de determinada forma”. Assim sendo, percebemos que o que predominou na produção textual do aluno é de ordem de estrutura (grafismo) e muito pouco de significados (escrita), produzido por um

sujeito inscrito visivelmente no discurso didático pedagógico, voltado para “análise e avaliação linguística” o que, por consequência, impossibilita alcançar o efeito-autor.

Figura 7: Texto 5 - Aluna-autora: Jéssica



Fonte: Arquivos da Autora.

A aluna Jéssica, no início da proposta de intervenção apresentava muita dificuldade em relação à leitura, enquanto a escrita era de forma segmentada, além de trocar as letras com facilidade (ex.: problema no lugar de problema). No entanto, demonstrava facilidade na produção de textos orais e relacionamento de sentidos às condições de produção da formulação dos textos, tanto na oralidade quanto na escrita.

Podemos observar que a produção da aluna apresenta uma sequência coerente nos diálogos das personagens, além dos elementos coesivos que utilizou produzindo sentido a partir de cada quadrinho, ao mesmo tempo em que possibilita ao sujeito-leitor produzir efeito de sentido na relação com o discurso de preservação do meio ambiente a partir da linguagem verbal e visual.

Cada vez mais estudos têm demonstrado que cada criança tem o seu ritmo próprio e um tempo distinto para aprender, por isso a aquisição do conhecimento não deve ser em tempo prefixado, tampouco em grau estabelecido.

Smolka (2012, p.66), traz em seu livro “A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo” a fala de Ferreira & Palácio, onde ressalta que “o processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pelas crianças”. Isso significa que apesar de todos os esforços do professor em desejar que o aluno aprenda de imediato, e quando isso não acontece, não quer dizer que ele não aprende. “Ele aprende e avança”, mas de acordo com o ritmo e o tempo de cada um.

Segundo a mesma autora (2012): “não se “ensina” ou não se “aprende” simplesmente a “ler” e a “escrever”. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico”. Dessa forma não se pode pensar a aquisição do conhecimento sem levar em conta a concepção transformadora que a linguagem exerce.

Inicialmente, devemos esclarecer que o aluno João era o nosso maior desafio, sempre muito calado, ele só (re)conhecia algumas letras do sistema alfabético. Conseguia com dificuldade escrever apenas o primeiro nome (em caixa alta). Quanto à leitura, ele tinha noção do nome de algumas letras ou números, mas não as reconhecia graficamente, ou as confundia. Por não acompanhar a turma nas atividades propostas ele se isolava dos demais colegas, passava a maior parte do tempo desenhando, absorto em seus pensamentos. Dificilmente se relacionava com os colegas e professores, nem mesmo nas atividades que exigisse a participação coletiva e até nas conversas informais, que normalmente ocorrem em sala de aula, ele se mantinha ausente, se enclausurava em um mundo onde só cabia ele, os desenhos e “seus carrinhos”.⁶³

Entretanto, se ainda não havia adquirido a habilidade da leitura e escrita, ele tinha facilidade de inter-relacionar-se com outros tipos de linguagem que não fossem a verbal. Dessa forma, apesar de não ter se apropriado da escrita alfabética, poderia ser considerado um sujeito letrado, pois dominava outros saberes (jogos, desenhos, pinturas etc.) e conseguia fazer uso desses conhecimentos, pois quando solicitado conseguia produzir textos e atribuir sentidos através da linguagem não verbal.

Logo no início do processo de intervenção pedagógica, o aluno começou a se interessar pelas atividades, mesmo quando dependia da escrita, ele solicitava auxílio dos colegas e professores para ajudá-lo na grafia das palavras. A relação com a linguagem tanto

⁶³ Todos os dias ele levava à escola os carrinhos (miniaturas) para ficar brincando em sala de aula.

verbal quanto não verbal despertou um interesse inédito no aluno levando-o em querer adaptar vários tipos de textos através dos desenhos. O aluno via nos desenhos uma forma de se relacionar com a linguagem e produzir sentido, mesmo quando produzia um texto imaginário. Ainda que necessitasse do auxílio dos colegas e professor, o modo como transcrevia da oralidade para a escrita expressava grande contentamento com suas produções.

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção observamos o avanço no processo da prática de escrita do aluno a partir das atividades apresentadas, ele formulava o texto oralmente e em seguida solicitava ajuda para transformar a linguagem oral para a linguagem escrita.

Interessante registrar que nos encontros extraclasse era o primeiro a chegar, quando as atividades eram voltadas para o uso do computador o interesse dele se multiplicava. Apesar de que outros colegas reclamavam que o aluno ainda mantinha o hábito de ficar brincando em sala com os carrinhos, nas aulas de língua portuguesa já não se verificava essa prática com tanta regularidade. Aos poucos ele foi se relacionando com os colegas, principalmente aqueles que os auxiliavam na realização das atividades.

Observamos que na produção de HQ do aluno há fortes marcas de oralidade, embora essa característica da linguagem se faça presente na maioria das produções da turma. Contudo, esse é um elemento bastante comum nas produções textuais dos alunos dos anos finais do 2º Ciclo do ensino fundamental (4º, 5º e 6º ano), tendo em vista que os alunos nesta fase ainda não adquiriram a prática da produção de texto.

Para Gallo (2008, p.84), “[...] o texto é o efeito resultante da prática da textualização. Ele é justamente o efeito de “fecho”, o efeito de realidade de “um” enunciado, enquanto uno”. Na escola se produz muito texto, porém como diz a autora “[...] é simplesmente a transcrição de uma oralidade (imaginária), que não chega a ser legitimada, que não chega a ser publicada, não chega a ter o efeito de autoria”.⁶⁴ Assim, é preciso repensar a prática de produção de texto com nossos alunos a partir do viés discursivo, em que o aluno produza textos capazes de serem interpretados “sem que haja a necessidade somente do contexto imediato”, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, onde o leitor é capaz de “re-conhecer os sentidos”, de forma a produzir o efeito de autoria.

Percebemos que a produção do aluno (João) apresenta coerência na sequência da narrativa, as cenas dos quadrinhos se complementam com as falas das personagens, embora tanto os diálogos quanto as imagens se apresentam de forma concisa. Verificamos que a

⁶⁴GALLO, S. L. Novas Fronteiras para a autoria. 2012. (Artigo).

narrativa do aluno, semelhante à da maioria da classe, procurou reproduzir a sua realidade, deixando transparecer através das falas e das personagens o cotidiano, a vida simples da qual ele faz parte. As cenas da narrativa são constituídas a partir da mãe, da casa onde mora, a rua, os amigos, os carrinhos e a escola.

O aluno procurou produzir um texto relacionado à sua história de vida, pois ao mesmo tempo em que produzia sentido, fazia sentido para ele. Além disso, face à impossibilidade de acesso à cultura letrada (ausência da leitura e da escrita), sua memória discursiva era formada das experiências vivenciadas no cotidiano dele, incluindo as brincadeiras e a escola.

Embora ele tentasse produzir o sentido de fecho ao final do penúltimo quadrinho, quando aparece a última fala da personagem (“*Que bom! Que legal!*”). Podemos interpretar que o texto não terminou, pela própria incompletude que se instaura⁶⁵, possibilitando ao sujeito-leitor imaginar outro final, outro sentido, mas que não pode ser qualquer um, para o texto a partir da linguagem visual presente na cena do último quadrinho (a mãe, o menino e a escola).

Para a maioria da turma onde foi desenvolvida a proposta de intervenção, a escola funciona como alternativa de socialização e espaço de “encontro”, tendo em vista a carência do bairro e a falta de condições de lazer. Desse modo, o aluno se coloca como um dos personagens da narrativa, sujeito-aluno, que ao saber do término das férias demonstra alegria em sua fala, dando visibilidade ao quanto a escola se constitui em um espaço de relações histórico e social na vida dele. Segundo Pfeiffer, o lugar da escola é muito forte para o aluno, é um espaço de pertencimento⁶⁶, o aluno tem na escola um lugar que significa para ele.

Além disso, no penúltimo quadrinho da narrativa, quando aparece a fala da mãe: “*Meninos acabou as férias*” e em seguida a fala do aluno: “*Que bom! Que legal!*” em qualquer outro contexto análogo a essa situação, esperávamos ouvir expressões manifestando contrariedade como, “*Ah!*”, “*Que pena!*” “*Já!*”, bastante comum às crianças nesta fase. Desta forma, é possível compreender o quanto a escola passou a significar para o aluno a partir do evento das produções das HQ, provocando um deslocamento nas condições de produção do aluno. A maneira como ele passou a se relacionar com a linguagem verbal, não verbal e tecnológica provocou uma motivação diferenciada pelo aprendizado da leitura e da escrita.

Segundo Orlandi (1996, p.80), “[...] a escola deve propiciar essa passagem enunciativo/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com

⁶⁵ Orlandi (2000, p.52) coloca que a condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente.

⁶⁶ Contribuição da Profª Drª. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, durante a defesa de mestrado.

que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve”. Assim, através da prática de escrita sustentada em diferentes materialidades discursivas o aluno se constitui como autor e por meio da produção da história em quadrinhos ele coloca em prática a sua autoria.

A partir da proposta de trabalhar a linguagem de forma diferenciada, por meio da produção das HQ, houve uma reformulação nas condições de produção do aluno na relação com a linguagem, durante o processo que antecedeu o produto final, as várias materialidades apresentadas possibilitaram o avanço em relação à leitura e a escrita.

De acordo com Orlandi (1996), para ser autor a escola é necessária, mas não suficiente, haja vista que a autoria também se constitui fora do espaço escolar. De qualquer forma, “[...] a escola enquanto lugar de reflexão é o lugar adequado para que o aluno possa praticar a autoria a partir da relação com a linguagem” (p.82). Dessa forma, o aluno, dentro do seu tempo e de acordo com o seu ritmo, a partir das práticas discursivas de diferentes naturezas da linguagem, experienciou “a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor” por meio da produção de HQ.

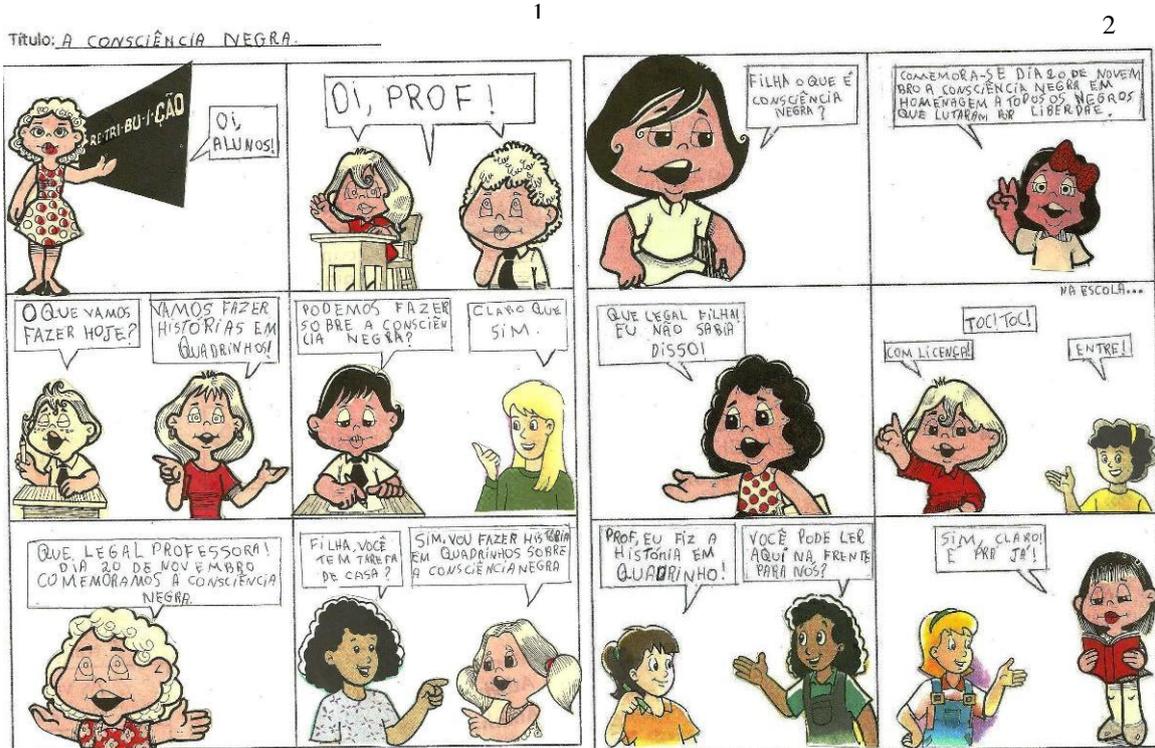
Como lembra Smolka (2012), dito anteriormente, “não se ensina e nem se aprende simplesmente a ler e a escrever”, o que se aprende são práticas discursivas através da relação de sujeito de linguagem com a escrita e com outras linguagens não verbais, como o desenho, a pintura, produções imagéticas etc., ou seja, com as diferentes materialidades significantes. Portanto, oferecer ao aluno condições diferenciadas e inovadoras de trabalhar com a leitura e a escrita como formas de linguagem durante o processo do domínio da língua escrita, pode facilitar o acesso às condições de produção da cultura letrada de forma consistente.

Para Smolka (2012, p.76), “[...] a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora”. Dessa forma, o percurso das produções das HQ serviu como meio de auxiliar o aluno a avançar no processo da aprendizagem, concernente a aquisição da leitura e da escrita, utilizando a linguagem não como suporte de pensamento, tampouco como instrumento de comunicação, mas a linguagem como fonte transformadora do sujeito e do meio em que ele está inserido.

Na sequência, apresentaremos a história em quadrinhos da aluna Lorrane produzida a partir da colagem de figuras retiradas de livros e revistas. A produção mostra outras possibilidades de desenvolver os quadrinhos, levando-nos a perceber que mesmo aqueles que não dispõem da habilidade artística de forma manual (desenhos e pinturas), o trabalho com recortes e colagem de figuras se apresenta como possibilidades na produção dos quadrinhos e podem produzir diferentes sentidos.

A produção da história em quadrinhos levou a aluna a realizar um trabalho minucioso a partir da linguagem verbal e não verbal, desde a seleção do material (das figuras) até a elaboração das falas das personagens, baseada em um tema que fora trabalhado em sala de aula.

Figura 9: Texto 7 - Aluna-autora: Lorrane



Fonte: Arquivo da Autora.

A partir do início do processo de intervenção, observamos que a aluna demonstrava poucas dificuldades em relação à leitura, quanto à escrita apresentava algumas questões de ordem ortográfica, suas produções eram meio confusas, evidenciava algumas dificuldades em relação à clareza, coerência, coesão, etc. As produções se pareciam mais com fragmentos do que com um texto. Gallo (2008) define fragmento como matéria textual, aquelas produzidas sob encomenda com fim avaliativo (linguístico e semanticamente) e em se tratando da escola e do discurso didático-pedagógico “[...] o fragmento está sempre vazio (ou esvaziado) de um valor discursivo mais forte que o desse discurso” (p.84). A autora lembra que fragmentos “são produções de um sujeito inscrito no discurso didático-pedagógico” e que essa maneira do sujeito se constituir enquanto produtor do discurso se apresenta diferente das demais porque não é suscetível de produzir o efeito-autor. Dessa forma, aproveitamos o processo de produção de HQ para possibilitar a inscrição da turma, em especial dessa aluna, em um

discurso que não fosse circular para que saísse da produção de fragmento para o texto, isto é, se inscrevesse em práticas discursivas, capaz de produzir ao mesmo tempo o efeito-autor.

Interessante ressaltar que a aluna não gostava muito de escrever, nas atividades propostas que envolvia a escrita ela se mostrava desinteressada. Diferente do que acontecia durante as atividades relacionadas à leitura, sempre se apresentava para ler e conseguia compreender efeitos de sentido, que não fosse o sentido literal do texto estudado. Entretanto, a partir da proposta da intervenção ela passou a se dedicar mais durante os trabalhos de escrita e sempre que solicitada auxiliava os colegas que demonstravam dificuldades.

Na produção final das HQ de forma manual, exigência da proposta de intervenção, a aluna preferiu trabalhar um tema anteriormente discutido em sala de aula, além de optar em produzir os ambientes, cenas e as personagens através dos recortes de revistas, colocando em prática a experiência e as inovações apreendidas durante todo o processo que antecedeu a produção final.

Dessa forma, a narrativa criada para a realização da HQ trazia como tema principal “Consciência Negra”, assunto bastante discutido em sala de aula, pois fazia parte das atividades programadas pela escola, além de fazer parte da história do seu cotidiano familiar e escolar. Como já dissemos outras vezes, a realidade do aluno e a escola era presença muito forte nas produções textuais da maioria dos alunos.

Assim sendo, todos os acontecimentos que antecederam a produção final da aluna contribuíram para a prática da escrita sustentada em condições de produção do tema em destaque na elaboração da narrativa de sua HQ. Com o conhecimento adquirido anteriormente e a experiência vivenciada em seu cotidiano escolar através da relação com a linguagem, a aluna construiu uma história de sentidos sobre o tema consciência negra, quando construiu o diálogo com a mãe.

Segundo Orlandi (2000, p.54), “[...] é sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando a impressão de que sabemos do que estamos falando”. Dessa forma, através de todos “os dizeres já ditos”, mas esquecidos, sobre a cultura afro-brasileira, a experiência escolar, o convívio familiar etc., é que permitiram a aluna formular a narrativa de sua história em quadrinhos, com a ilusão de que é ela a origem de seu texto.

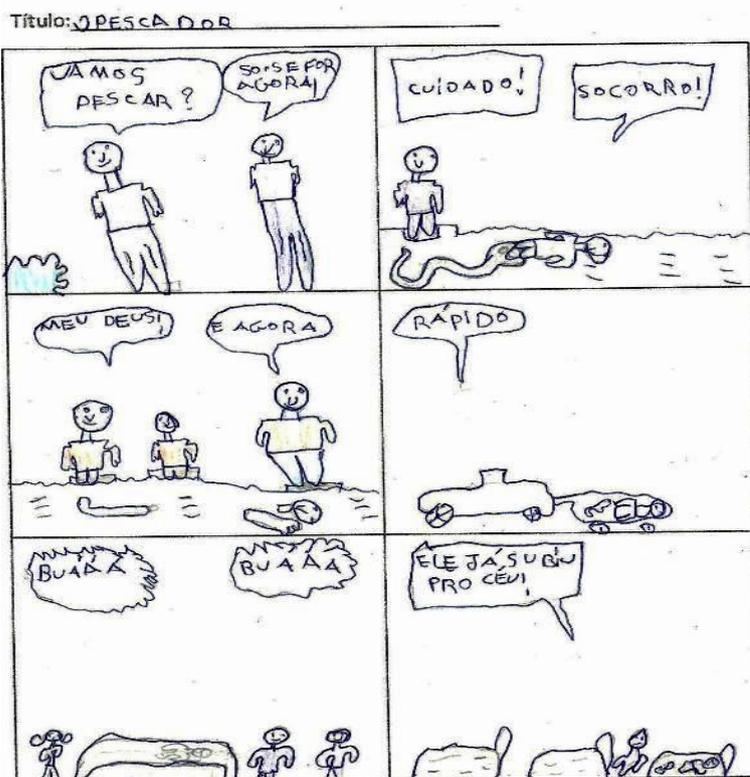
De acordo com Orlandi (2012), a transformação da relação do sujeito com a linguagem, seja ela de diferentes naturezas, verbal, não verbal, tecnológica, etc. provocam vários processos de transformação, como o modo de significar, a maneira de atribuir sentido,

a forma do texto, a forma de se constituir a autoria. A maneira em lidar com o conhecimento sofre alteração a partir da relação do sujeito com a linguagem.

Assim, o processo de transformação de produção da aluna, a partir de sua relação com a linguagem foi mostrada na formulação das HQ, pois “[...] o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz” (ORLANDI, 1996, p.76). A maneira como esse sujeito se inscreve no texto vai determinar a função discursiva dele.

Dessa forma, a aluna assume em sua produção textual, a função sujeito-autor, “responsável por aquilo que diz” produzindo um texto com efeito de “fecho”, “unidade”, “coerência”, “não-contradição”, critérios necessários para a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor, segundo Orlandi (1996).

Figura 10: Texto 8 - Aluno-autor: Marcos



Fonte: Arquivos da Autora.

Acrescentamos esta produção do Marcos entre as demais selecionadas, dada a relevância do processo de criação da HQ do aluno e as condições de produções. Ao analisarmos a produção da história em quadrinhos dele compreenderemos como se chegou ao produto final, face às dificuldades encontradas no início e durante o processo.

Antes, porém, fazem-se necessárias algumas considerações sobre os aspectos históricos econômico-sociais do aluno e suas condições de produção. A maioria dos alunos da

turma em que foi desenvolvida a proposta de intervenção morava no mesmo bairro, onde está localizada a escola. Porém, o Marcos morava em um bairro bastante distante da escola e não havia transporte escolar naquela região, tendo que fazer o percurso andando a pé, independentemente das condições climáticas e a disposição física do aluno.

Além disso, oriundo de uma família bastante carente, convivia com a avó, que dispunha de poucas condições financeiras. Dadas as dificuldades para se locomover até a escola, o aluno faltava frequentemente às aulas, no período das chuvas se ausentava por semanas inteiras, comprometendo consideravelmente o seu desempenho em relação ao ensino aprendido.

O aluno conhecia parcialmente o sistema alfabético e com auxílio conseguia ler algumas palavras, no entanto não dominava o sistema da escrita, representava as palavras com “letras” ou “conjunto de letras” sem possibilidade de identificação da sua prática. Embora quando solicitado sabia dizer o que queria escrever, mas com correspondências parciais ao que estava escrito. Segundo Smolka (2012, p.103), “[...] as crianças conseguem representar através da escrita partes e momentos do discurso” utilizando-se da “escrita fragmentada, ” ou pela “escrita também contínua e sem recortes”. Embora a autora esteja se referindo às crianças em fase inicial da escrita (alfabetização), ou seja, crianças entre 6 e 7 anos de idade, o que não condiz com a realidade do aluno Marcos (12 anos) e cursando o 6º ano de escolarização, fato que já demonstra a defasagem série/idade do aluno.⁶⁷

Semelhante a outros colegas da turma, o aluno demonstrava interesse em desenhar, gostava de reproduzir através das imagens histórias e acontecimentos de seu cotidiano, considerados significativos para ele. Muitas de suas criações tinham seus colegas de sala e ele como personagens. O desenho era para o aluno a forma de relação com a linguagem e de relação consigo mesmo e com os outros, uma maneira de dizer as coisas e produzir sentidos, uma forma de se representar.

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, o aluno foi se envolvendo de forma mais comprometida na realização das atividades, inicialmente além de ser bastante ausente, quando comparecia às aulas, quase sempre não trazia os materiais. No entanto, em meio ao processo, observamos nele mais organização com os objetos escolares e mais interesse em relação à aprendizagem, por ter um comportamento quieto, raramente se

⁶⁷De acordo com Portaria Nº 433/13/GS/Seduc/MT. Dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino/14. “a matrícula deverá observar a idade completa até 31/03/14, sendo: 1º Ciclo – 6 a 8 anos; 2º Ciclo – 9 a 11 anos; 3º Ciclo – 12 a 14 anos.”

manifestava em sala, mas passamos a observar que aos poucos ele começava a solicitar auxílio do professor e colegas para realizar as atividades relativas à leitura e a escrita.

Podemos observar na produção final do aluno, que a mesma retrata parcialmente o estágio de aprendizado que ele se encontrava em relação ao processo de aquisição da escrita (silábico-alfabética).⁶⁸ Na criação de sua história em quadrinhos, o aluno teve auxílio para realizar a escrita das palavras em relação à linguagem verbal, porém, construiu sozinho sua narrativa, as cenas dos ambientes, as situações, as personagens, balões etc.

Interessante registrar, que apesar da escrita concisa, o texto do aluno se apresenta coerente, coeso, a narrativa tem uma sequência lógica e além do mais ele produz um efeito de fecho na narrativa. Embora o texto apresente poucas falas, a narrativa é perfeitamente compreensível, as falas e as ilustrações se relacionam, de forma que as imagens se complementam através dos diálogos e vice-versa, produzindo sentidos a partir das condições sócio-históricas do aluno, Orlandi diz que “o sentido é assim uma relação determinada do sujeito afetado pela língua – com a história” (2000, p.47). Dessa forma, a produção de sentido depende da relação do aluno com a linguagem, com a história e a memória.

A escolha do tema “pescaria” para desenvolver sua narrativa mostra as condições de produção sustentando o dizer do aluno, pois fomos informados pelos colegas que o entretenimento favorito dele era pescar em companhia do tio, meio de subsistência da família. O aluno em seu texto utilizou-se de elementos que faziam parte do seu cotidiano, de sua história de vida, do contexto das situações, do meio no qual ele pertencia para dar progressão à narrativa e produzir sentido, com a ilusão de que era origem do seu dizer. Para Orlandi (2000, p.30) “[...] os dizeres não são, [...] apenas mensagens a serem decodificadas, são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presente no modo como se diz, [...]”. Dessa forma, a história produziu efeitos de sentido porque o seu dizer estava relacionado com elementos que são sustentados na memória discursiva e com as suas condições de produção. Como diz a mesma autora, “as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele”, também significam.

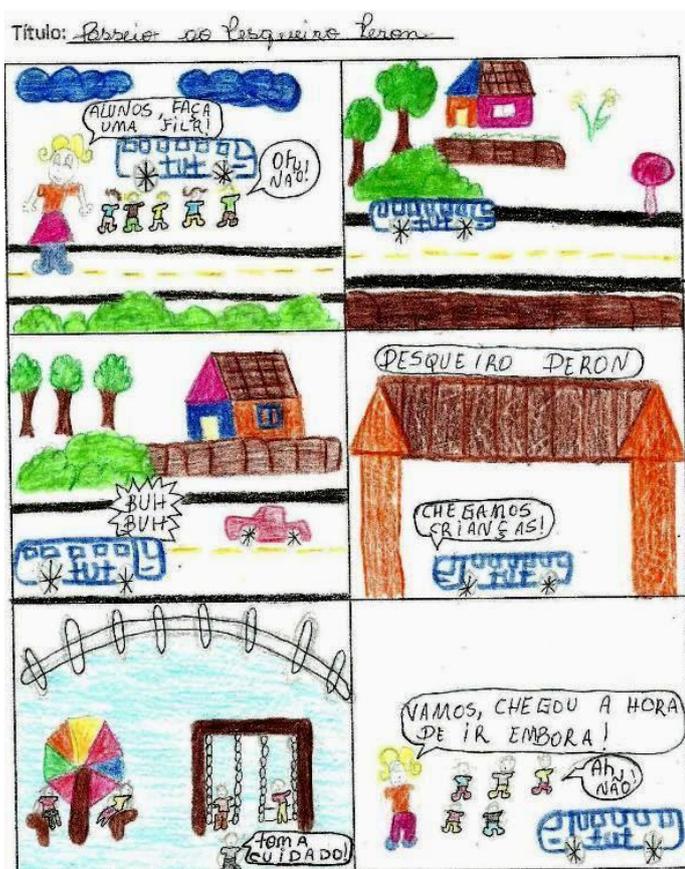
Segundo Orlandi (2010, p.24), “[...] a função-autor se realiza toda vez que o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim”. Assim, a história produzida pelo aluno (Marcos) contemplada com os critérios necessários para a autoria, asseverando que efeitos relacionados

⁶⁸ (FERREIRO, 1991) Silábico-Alfabética. É a fase na qual a criança apresenta a escrita algumas vezes com sílabas completas ou incompletas. É uma mistura da fase anterior com a identificação de algumas sílabas, exemplo: CAVALO (CVLU).

sobre a pescaria produzidos em contato com o leitor, asseguram ao sujeito-aluno do discurso (escrito) assumir a função-autor.

O aluno modificou sua relação com a linguagem, apresentando mais interesse em relação à aprendizagem, nas práticas de leitura e escrita o seu progresso foi visível. Pudemos perceber que o aluno, mesmo não compreendendo totalmente o sistema da escrita, conseguiu produzir uma história em quadrinhos passível de interpretação. Gallo (2008, p.17) lembra que “[...] se a escrita gráfica produz palavras, sílabas e letras, há outras formas de escrita, não necessariamente gráficas, onde tais noções não existem”. Isso quer dizer que é em situação real de produção que o aluno é capaz de produzir sentido, mesmo conhecendo parcialmente o sistema de escrita gráfica. E cabe a escola oferecer condições para que o aluno através de práticas discursivas não circulares possa re-significar a sua aprendizagem, principalmente em relação à escrita.

Figura 11: Texto 9- Aluno-autor: Rodrigo



Fonte: Arquivos da Autora.

Segundo Orlandi (1996), não existe uma relação direta entre ser um bom leitor e escrever bem. Pode acontecer que haja um travamento na escrita em função do excesso de

leitura. Os procedimentos de produção de leitura e de escrita são diferentes e se mostram distintos com a linguagem. Assim não se pode afirmar que aquele que lê muito seja alguém que escreva bem. Em contrapartida, quem tem facilidade de escrever pode não ser necessariamente um bom leitor.

Dessa forma, tomamos como referência as formulações de Orlandi para refletir sobre as condições de produção da escrita do aluno Rodrigo, o qual demonstrava um bom domínio de leitura e da escrita no processo antecedente ao produto final, e apresentou formulações aquém das expectativas ou de suas possibilidades.

Podemos observar que as práticas de leitura e escrita que o aluno desenvolvia no contexto escolar não foram suficientemente demonstradas por meio de suas produções de HQ.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, sustentadas pelo discurso pedagógico, em que a leitura é pensada como “decodificação do código escrito e a escrita é o mesmo que saber “grafar” as palavras, quando na verdade são eventos totalmente diferentes um do outro, não garantem ao aluno a produção de um texto com efeito de autoria. “Então, a única garantia que podemos ter como professores de língua portuguesa é a de propiciar condições para que os nossos alunos possam inscrever-se em posições-sujeito de discursos onde o efeito-AUTOR é possível [...] (GALLO,2008, p.16).

Observamos que na produção da história em quadrinhos do aluno, a linguagem visual sobressai às demais linguagens, com poucas falas a narrativa necessita das imagens para produzir efeitos de sentidos ao texto. A ausência de algumas cenas e diálogos dificulta a compreensão do texto e a produção do sentido, necessitando que o leitor conheça minimamente o contexto em que o texto foi produzido, ou seja, as condições de produção desse texto.

Ao formular o texto, o aluno serviu-se do seu contexto sócio-histórico para produzir a sua narrativa, materializando recordações que continham significados particulares para ele. A turma toda tem uma relação muito especial com o cotidiano escolar, os acontecimentos envolvendo a escola produzem efeito de sentido significativo para cada um deles, características presentes na maioria das produções da turma.

O aluno ao invocar esses eventos e a partir deles criar sua história, “[...] age sob a ilusão de estar na origem de seu dizer, mas que, de fato, precisa imergir no interdiscurso para poder dizer, pois aí reside o repetível, a memória discursiva que lhe permite dizer” (INDURSKY, 2010, p.69). A autora ressalta que é necessário que o sujeito do discurso (aqui referimos ao discurso escrito) mobilize a memória discursiva para que ele possa dizer, para que ele possa produzir seu texto.

Dessa forma, o aluno mobilizou os conhecimentos adquiridos sobre produção de HQ durante o processo que antecedeu a produção final, somadas às lembranças dos fatos ocorridos considerados relevantes para ele, produziu um texto com a temática voltada a eventos realizados na/pela escola, mostrando o quanto os acontecimentos relacionados ao seu contexto produziram efeitos de sentido na sua relação com a linguagem.

Podemos observar que apesar do texto sucinto, o aluno serviu-se da linguagem verbal, visual e de alguns mecanismos próprios das HQ para propiciar ao interlocutor a compreensão de sua história em quadrinhos. Para que houvesse progressão na narrativa ele trabalhou com cenas de ambientes diferentes, recursos que também auxilia o leitor a ter uma noção de tempo em sua história.

Segundo Orlandi (1996, p.60), “[...] o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto”. Dessa forma, o sujeito-aluno ao constituir seu texto por meio da formulação da história em quadrinhos, com “coerência”, “não-contradição”, “responsabilidade”, etc. se constitui em sujeito-autor “enquanto produtor da linguagem” e autor do seu discurso. Percebemos que o aluno consegue relacionar e atribuir sentidos diferentes para expressões semelhantes em seu texto, dependendo das condições de produção em que cada uma foi escrita.

No primeiro quadrinho na fala (*oh, não!* em resposta à fala da professora (*Meninos, faça uma fila!*)) o aluno faz uma referência ao discurso-pedagógico (discurso autoritário), tendência ainda forte no discurso da maioria dos professores, usual na/fora da escola, quando para tudo se ordena aos alunos que se faça uma fila. Orlandi (1996) nos diz que todo discurso se produz em certas condições de produção e da posição sujeito que ocupa. A professora mesmo em evento de lazer se colocava na sua posição de sujeito-professor. A resposta do aluno produz um efeito de sentido de contrariedade, de reprovação, demonstrando que até em situações de diversão o aluno tem que estar sujeito ao autoritarismo do discurso institucional do professor, obedecer “a ordem no sentido militar”. Por outro lado, no último quadrinho na fala (*Ah, não!*) o efeito de sentido produzido pela expressão do aluno, ganha outro significado, embora também seja de reprovação, porém o sentido faz relação ao término do passeio, de que era chegada a hora de voltar para casa, no entanto a personagem não concordou, pois o programa estava bom e não deveria terminar.

Segundo Orlandi (2000), palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. O aluno consegue demonstrar que é capaz de usar expressões semelhantes, com sentidos distintos, dependendo das condições de produção em que são usadas, demonstrando a sua compreensão em relação ao funcionamento da linguagem. Além disso, o aluno consegue materializar a diferença entre aluno/criança de

acordo com o contexto social. Em situação escolar ele utiliza a palavra “aluno”, observa-se o discurso pedagógico funcionando através da fala da professora. Por outro lado, ele utiliza o vocábulo “criança” para significar o momento de prazer, lazer, diversão, entretenimento etc., verifica-se assim, o deslocamento que vai sendo produzido na escola.

Figura 12: Texto 10 - Aluna-autora: Manuela



Fonte: Arquivos da Autora.

Durante o processo de elaboração da proposta de intervenção, incluindo o horário semanal das aulas de língua portuguesa e os encontros extraclasse para realização das atividades permitiu-nos uma aproximação mais estreita com a turma. Nesses encontros os alunos se posicionavam com informalidade, possibilitando o surgimento de diálogos com diferentes temas. Em um desses encontros auxiliando os alunos na realização dos trabalhos, a aluna Manuela confidenciou o seu desejo em ser autor. Questionada sobre o significado do que é ser autor, explicou que “autor é quem escreve um livro”. Aproveitamos a ocasião e falamos sobre a questão de autoria, embora esse assunto já havia sido mencionado em sala de

aula por várias vezes. Em outro momento, reunidos com os alunos para dar continuidade à realização das HQ, que formaria a coletânea, a mesma aluna voltou ao assunto sobre autor concluindo: “*Professora, eu já sou uma autora! Eu estou produzindo uma história, fui eu quem fiz!*” Percebemos que a aluna havia ampliado seu entendimento sobre autoria, passando a compreender que autor e texto se constituem da mesma forma que sujeito e linguagem se relacionam entre si.

Partindo do pressuposto que o sujeito assume diferentes funções no discurso, “[...] podemos então dizer que a autoria é uma função do sujeito” (ORLANDI, 2000, p.74). A autora enfatiza que “a função-autor, que é uma função discursiva do sujeito”, se coloca ao lado das funções enunciativas que são: o locutor (aquele pelo qual o sujeito se representa como “eu” no discurso) e o enunciador (a perspectiva que esse “eu” constrói no discurso). Dessa forma, “[...] diríamos que o autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem.” (ORLANDI, 1996, p.77). Assim, acreditamos que a aluna assumiu a função de autor a partir de sua produção de texto, tendo em vista que, “[...] o aprendizado da autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização [...] prática em concomitância. O autor se constitui na medida em que o texto se configura” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.93). Portanto, ao mesmo tempo em que a aluna produzia sua história em quadrinhos utilizando-se de diferentes linguagens ela se constituía autora em uma relação processual.

Podemos observar na produção de quadrinhos da aluna, que ela se utiliza da linguagem verbal e não verbal para construir os diálogos entre as personagens, em uma narrativa relacionada com seu cotidiano e a sua inserção como personagem da história no processo discursivo. Os acontecimentos que fazem parte do contexto sócio-histórico da aluna e o modo como ela mobilizou a memória discursiva são responsáveis pela produção de sentido em seu texto. De acordo com Orlandi (2000), “[...] os sentidos não estão nas palavras nelas mesmas. Estão aquém e além delas”. Assim compreendemos que os sentidos estão na relação com a exterioridade e nas condições em que eles são produzidos. É preciso que algo signifique antes para fazer sentido, assim a aluna narra um acontecimento que fez parte de sua vida e que de certa forma significou para ela.

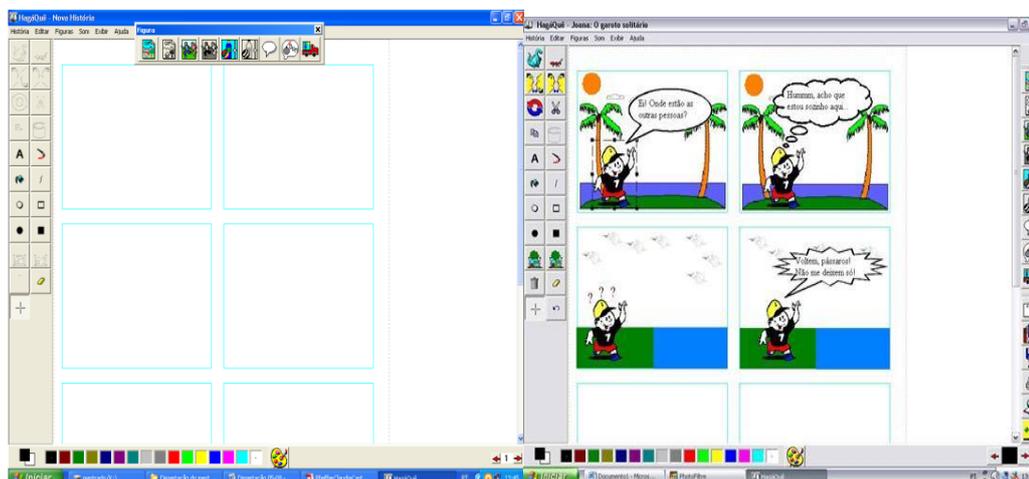
Vale ressaltar que, ao elaborar sua história em quadrinhos, a aluna optou em produzir as imagens através de recortes de revistas, cada personagem foi cuidadosamente selecionado de acordo com a sua criação e a necessidade da narrativa. Além do mais, foi produtivo a forma como ela mobilizou os materiais na construção das personagens, substituindo os desenhos manuais, comuns na elaboração das HQ.

4.4.2 Produção das HQ de forma eletrônica

Considerando que as tecnologias são as inovações mais consistentes no campo da educação na atualidade, buscamos utilizar as novas tecnologias da linguagem disponíveis como elementos capazes de oferecer condições ao aluno de estreitar a sua relação com a linguagem, ampliando sua compreensão no domínio da tecnologia da escrita na produção de HQ.

Para realização da produção das HQ digital a turma utilizou-se do *software de HQ* “HagáQuê” (fig.1/2) instalados nos computadores os quais os alunos teriam acesso.

Figura 13: Imagens do *Software* “HagáQuê”⁶⁹



Fonte: Arquivos da Autora

O *software de HQ* “HagáQuê” utilizado pela turma para a realização das produções de forma digital dispunha de várias ferramentas tais como onomatopeias, balões, objetos, personagens, ambientes etc. O programa de fácil manuseio, possibilita o aluno criar histórias a partir daquilo que lhe é mais significativo, auxilia no desenvolvimento da escrita de forma digital, além de proporcionar ao educando a possibilidade da prática da autoria.

Figura 14: Ferramenta do *Software* “HagáQuê”

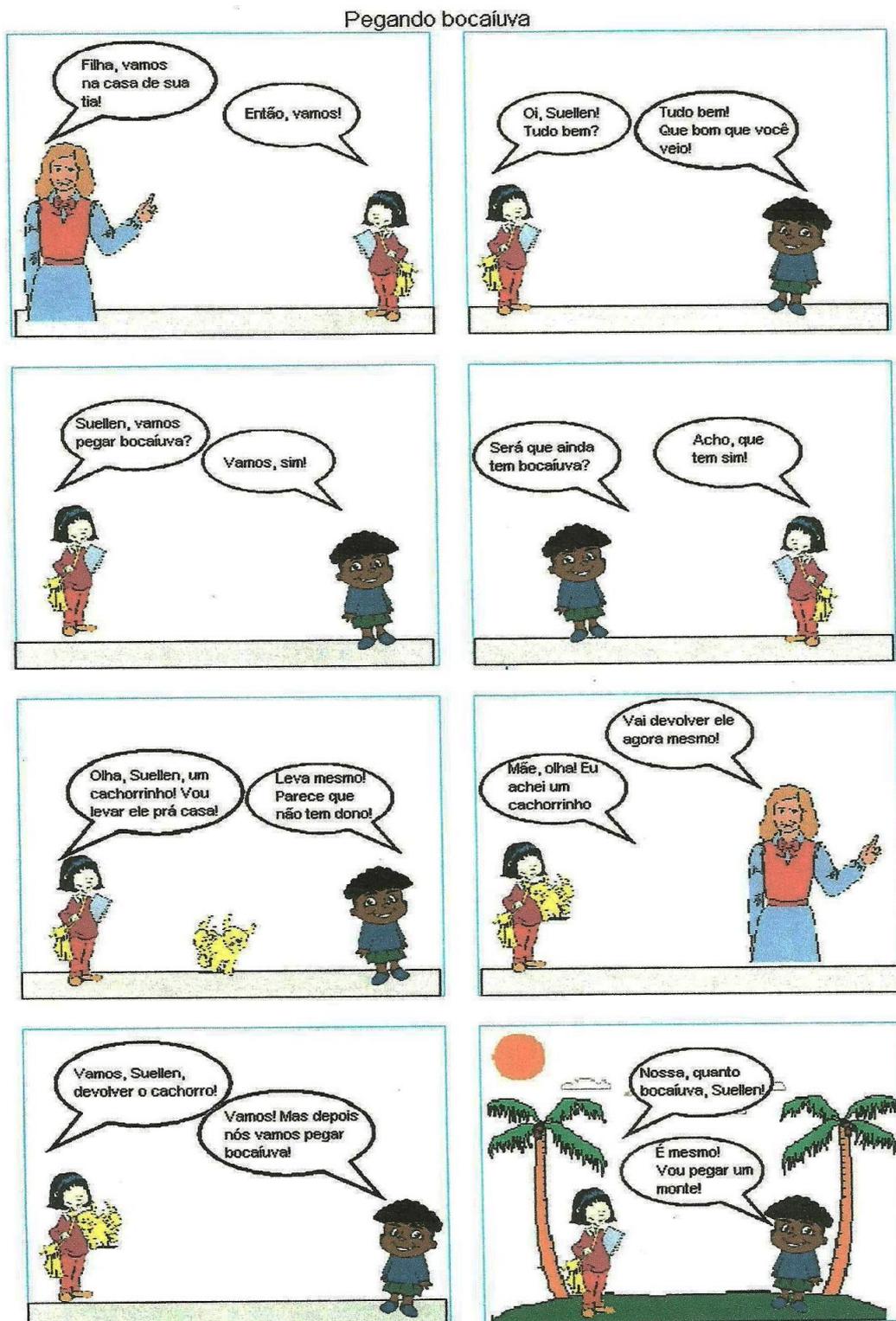


Fonte: Arquivos da Autora

⁶⁹<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA> Acesso em jul.2014.

Desta forma, passaremos à descrição e análise das HQ produzidas pelos alunos de forma eletrônica.

Figura 15: Texto 1 - Aluna-autora: Helena



Fonte: Arquivos da Autora

Ao apresentarmos a HQ da aluna, gostaríamos de ressaltar que o objetivo da atividade, nesse momento, não são as questões linguísticas que escapam às regularidades gramaticais que se apresentam no texto. Mas, o que o texto produz de sentido, o processo de produção deste texto, a relação com a linguagem, especialmente com a escrita e as condições de produção, para a compreensão do processo de elaboração textual da aluna.

É relevante, então, observar e refletir como as diferentes formas de relacionar com a linguagem e os diversos materiais e recursos mobilizados podem re-significar na aprendizagem dos alunos. A aluna Helena, no início do processo de apresentação da proposta de intervenção demonstrava dificuldades de várias ordens no ensino aprendizagem. A aluna não conseguia desenvolver nem a leitura nem a escrita com autonomia, faltava constantemente à escola, e quando comparecia, isolava-se no fundo da sala para que não fosse notada durante as aulas. Além disso, demonstrava muita resistência em se relacionar com os colegas, face as dificuldades em lidar com a própria linguagem nos momentos de socialização, se sentindo excluída do mundo da aprendizagem.

Observamos que a partir do início da proposta, com a oferta de diferentes materiais durante as aulas de língua portuguesa, a aluna foi aos poucos se interessando e passando a participar mesmo que timidamente das atividades. Para auxiliar os alunos que apresentavam mais dificuldades passamos a organizar trabalhos em grupos, sempre compondo duplas em que, aquele que demonstrasse mais domínio em relação ao tema a ser trabalhado formaria par com os alunos com menos entendimento.

Nesse processo de colaboração e de auxílio aos que possuíam “mais dificuldades na leitura e escrita” pudemos observar mudanças visíveis no comportamento destes alunos em relação à aprendizagem em sala de aula. Além de que, eles passaram a se interessar mais na participação das atividades, principalmente quando voltadas às tecnologias.

Na realização das oficinas no contra turno das aulas, os alunos disputavam entre eles a participação de cada um, em virtude de que não daria para atender a todos ao mesmo tempo. Isto demonstrava o interesse deles em participar das atividades propostas e as mudanças que esses encontros provocaram em relação à aprendizagem. Smolka (2012, p.76) fazendo referência a Vygotsky, afirma que “[...] a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo transformadora”. A escola no todo passou a perceber as mudanças que a proposta instituiu nos alunos.

Assim, a aluna desmotivada do início do processo passou a participar ativamente das atividades. Com auxílio, conseguia ler pequenos textos e a interpretá-los relacionando-os com as condições de produção. Em relação à escrita formulava pequenas frases relacionando com

o seu contexto imediato, levando-nos a perceber que não dá para separar sujeito e linguagem, ambos se constituem juntos.

Nas atividades utilizando o computador, mesmo não apresentando amplo conhecimento sobre as tecnologias, a aluna manifestava interesse em realizar os trabalhos propostos. Em duplas buscavam conhecer todos os elementos disponíveis para ampliar o conhecimento, muitas vezes indo além do planejado, transformando o espaço da sala de aula em lugar e momento de encontro prazeroso através do uso das tecnologias da linguagem.

É importante ressaltar, o quanto o trabalho com as tecnologias significou para aluna, de forma que se apresentaram como instrumentos inovadores e transformadores na sua relação com a linguagem. Podemos observar que, a aluna não conseguiu produzir sua história em quadrinhos de forma manual, mas ao fazer uso das ferramentas tecnológicas demonstrou poucas dificuldades para realizar as atividades. Ao apresentar para a aluna o programa *HagáQuê* no computador, ela aprendeu rapidamente os comandos que envolviam os ambientes, personagens, objetos, balões, onomatopeias, caixa de texto etc. Tudo isso nos levou a refletir sobre a facilidade que os alunos dispõem para manusear as ferramentas digitais e a importância das tecnologias como aliado no ensino aprendizado dos alunos, principalmente em relação à leitura e a escrita.

A aluna produziu uma história em quadrinhos com um tema relacionado à sua realidade, a sua história de vida. Quando questionada sobre a sua narrativa ela respondeu: “*Quero escrever uma história sobre bocaiuva e o cachorrinho*”, realidade vivenciada no seu dia a dia e que significava para ela. Ao produzir sua história em quadrinhos, a aluna (Helena) não conhecia a maioria das palavras ao escrever, mas os dedos procuravam nos teclados as letras que mais se identificavam com o som. Quando descobria a forma de escrever determinada palavra que não conhecia, sorria... A cada dificuldade com as palavras ela pedia auxílio e aos poucos ia constituindo seu texto e se constituindo como autor, um processo simultâneo. E desse/nesse processo a aluna experienciou a prática da escrita mobilizada nas novas tecnologias da linguagem constituindo um novo sentido na sua relação com a linguagem, instaurando novas maneiras de aprender e se relacionar com o conhecimento.

Dias (2009) fez uma análise sobre a forma de como conhecimento e informação se relacionam no discurso das novas tecnologias da linguagem e como essas relações afetam na construção do conhecimento com as novas formas de linguagem e da escrita, a partir do desenvolvimento tecnológico. A autora lembra com os avanços das tecnologias “[...] a nossa relação com o conhecimento muda, mudam o saber e as formas de aprender” (p.18). É sobre essa nova forma de aprender que a escola precisa refletir, pois “[...] há como consequência

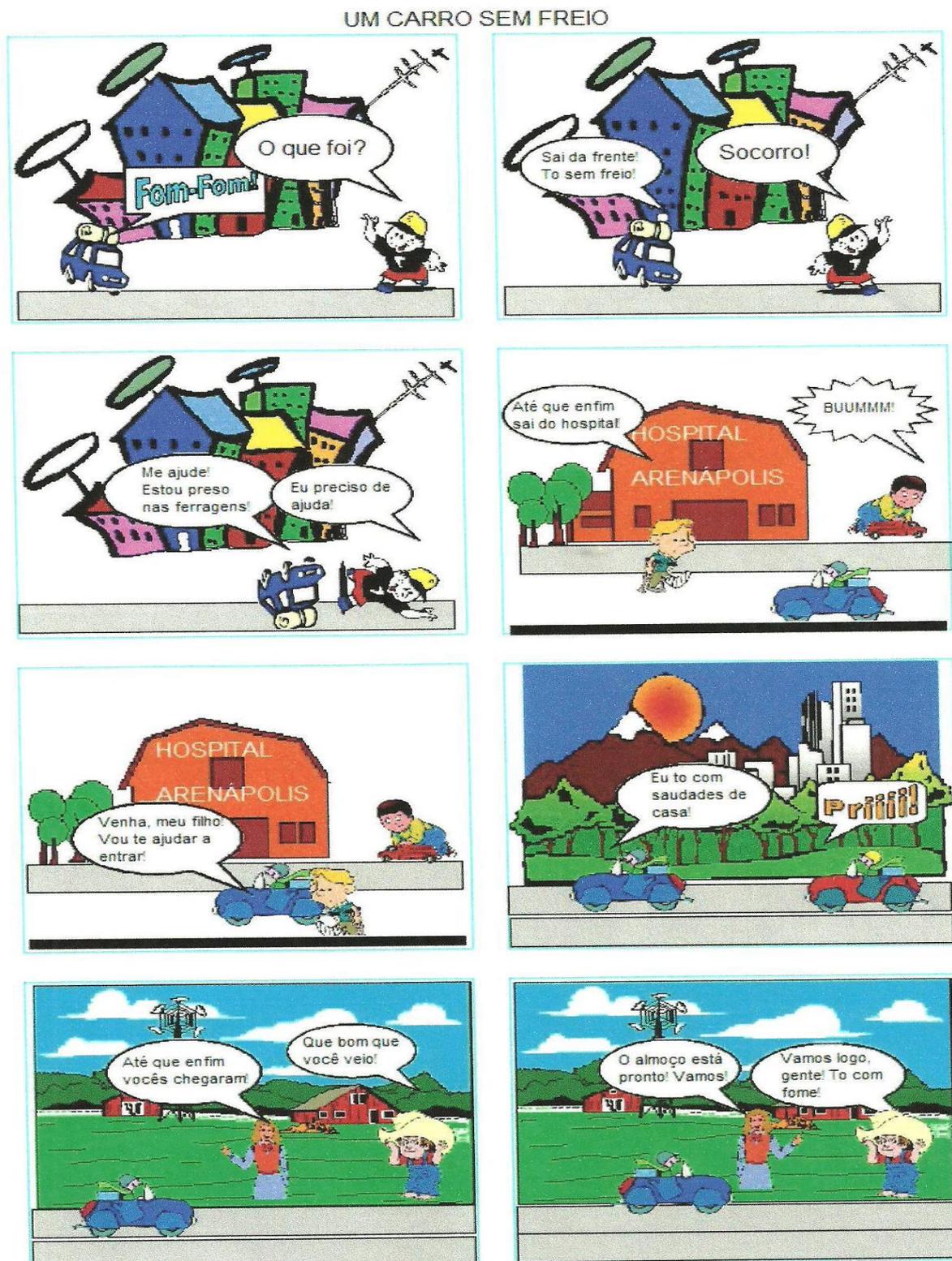
uma mudança nos chamados lugares do saber, nas instituições de saber, como escolas, bibliotecas, laboratórios, universidades etc.” (p.18).⁷⁰

Atualmente, com as inovações tecnológicas colocadas à nossa disposição tem mudado a forma de produção de conhecimento e a maneira de aprender do aluno, a escola não é mais o único espaço de produzir saber e a aprendizagem do aluno não está mais subordinada à sala de aula, quadro negro, caderno e lápis. Dessa forma, a construção desse conhecimento, pela facilidade de acesso a esses meios de informação, “cria outras redes institucionais” (DIAS, 2009, p.18), outras formas de se relacionar com a linguagem e com a escrita, de forma que o aluno não fica preso à instituição escola, tampouco às práticas de ensino que não se relacionam com modernidade, isto é, com as novas tecnologias da linguagem, abrem-se novas possibilidades de se relacionar com o conhecimento.

O próximo texto é do aluno Hugo, e se localiza na próxima página. Optamos por deixá-lo na íntegra e em tamanho considerável para a sua leitura, mesmo sabendo que o resultado seria uma lacuna no nosso texto.

⁷⁰DIAS, Cristiane. Imagens e metáforas do mundo. RUA [online]. 2009, no. 15. Volume 2 - ISSN 1413-2109 Consultada no Portal Labeurb– *Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade* <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>

Figura 16: Texto 2 - Aluno-autor: Hugo



Fonte: Arquivos da Autora.

Podemos perceber que na produção das HQ dos alunos a maioria optou em produzir uma narrativa que tivesse como base seu cotidiano, suas histórias de vidas, ou seja, seu contexto histórico-social.

O aluno Hugo, elaborou sua narrativa voltada a acontecimentos considerados comuns na vida das pessoas urbanas, acidentes automobilísticos, envolvendo pessoas simples que saem do meio rural e por falta de experiência ou costume acabam se envolvendo em ocorrências de trânsito. Para o aluno, o tema escolhido para sua produção é algo que significa para ele, produz sentido. Podemos observar as cenas que compõem sua história, são imagens que representam o lugar onde ele vive e que ele conhece, como por exemplo, “*Hospital Arenópolis*”, que aparece no quarto e quinto quadrinho. Assim, observamos que o imaginário do aluno se materializa na linguagem escrita, a partir da formulação das HQ.

Para Orlandi (2000, p. 30), “[...] os dizeres são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz”. O aluno ao produzir seu texto lança mão de dizeres já ditos em outro lugar, ou ditos de outra maneira, ou até mesmo silenciados, mas que tem relação com sua exterioridade, seu contexto social que de alguma forma produziu sentido para ele.

Consideramos relevante na produção da história em quadrinhos do aluno as condições de produção, tendo em vista que essas se remetem ao sujeito e a situação. Assim, no início do ano letivo observamos que o aluno apresentava dificuldades em relação ao uso da linguagem tanto na leitura quanto na escrita. As produções escritas se ancoravam na oralidade, ele escrevia exatamente como falava e de forma segmentada.

Quanto à leitura, apresentava dificuldades na fluência, lia silabicamente e por isso não conseguia produzir sentido ao texto. O aluno faltava muito às aulas, comprometendo ainda mais a sua aprendizagem. Apesar de todas as dificuldades que demonstrava no processo de aprendizagem, na linguagem oral possuía facilidade, se expressava com espontaneidade, fazia questão de apresentar seu ponto de vista em relação aos assuntos discutidos em sala de aula.

Contudo, por ser um aluno muito faltoso, não conseguiu apresentar a produção de história em quadrinhos de forma manual para compor a coletânea, embora tivesse avançado consideravelmente em relação à aprendizagem. No final do processo de intervenção já não escrevia mais segmentado e conseguia produzir pequenos textos com coerência.

Ficamos surpresos com o interesse do aluno em relação ao uso das tecnologias educacionais, provocando um redirecionamento às aulas de língua portuguesa, que passaram a ser planejadas com mais frequências a partir da utilização das ferramentas tecnológicas como suporte de ensino aprendizagem.

Portanto, ao realizar sua produção de história em quadrinhos de forma digital o aluno apresentou poucas dificuldades na elaboração. De posse do conhecimento adquirido durante o processo de intervenção, por meio das aulas relacionadas com as novas tecnologias da

linguagem e os mecanismos necessários sobre HQ o aluno produziu sua narrativa demonstrando conhecimento dos recursos digitais. Bastou que orientássemos sobre os comandos de utilização do programa para que avançasse com autonomia. Isto pode sinalizar que a escola, como espaço de produção de conhecimento, precisa repensar suas condições de produção proporcionando meios necessários para que o aprendizado do aluno se realize de forma significativa e a sua relação com a linguagem seja consistente.

A sistemática consistia em permitir que aluno produzisse sua história em quadrinhos, escolhendo o tema, ambientes, personagens, tipos de balões, onomatopeias etc. e só então, juntos, faríamos a leitura e refletíamos sobre as irregularidades que porventura pudessem ocorrer tanto de ordem linguística quanto à coerência, coesão, clareza, não-contradição. Elementos esses responsáveis para que o aluno passasse da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor.

Durante a produção da história em quadrinhos de forma digital, o aluno apresentou facilidade em criar sua narrativa e produzir seu texto. Podemos observar que a narrativa apresenta uma ordem lógica na sequência dos quadrinhos, além de ser um texto coerente, coeso, produz sentido e efeito de fecho. Contudo, nas produções de forma manual, o aluno demonstrou falta de interesse em produzir sua história e dificuldades ao grafar a maioria das palavras.

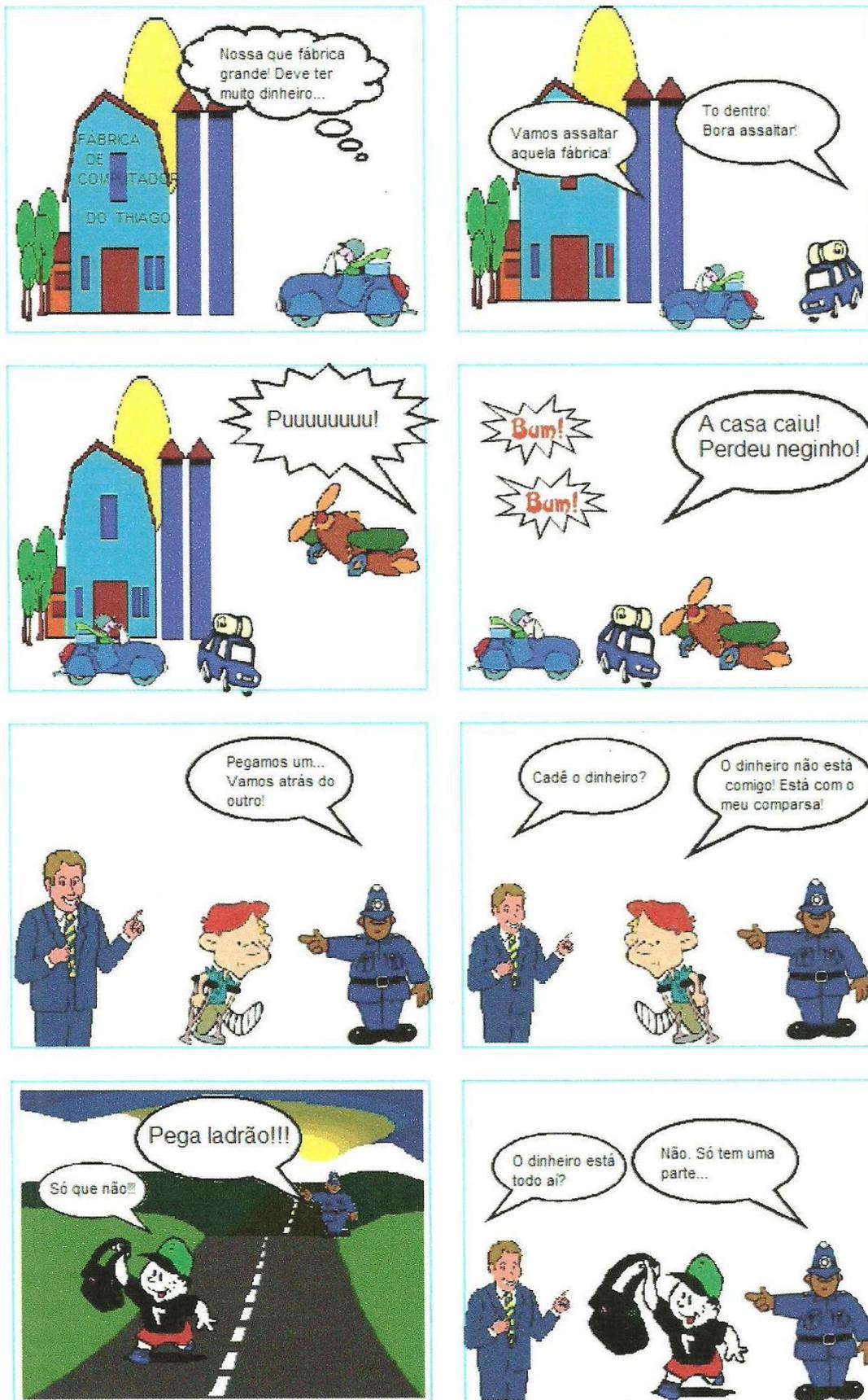
Se sentido e sujeito se constituem na linguagem, é possível deduzir que o aluno ao produzir seu texto a partir das HQ, se representa na função de sujeito-autor, haja vista que sujeito e texto se constituem simultaneamente.

Dessa forma, o aluno afetado pelo uso das novas tecnologias experimenta novas formas de produzir linguagem e re-significar o seu processo de escrita e, concomitantemente, produzir a autoria. Assim, Orlandi (1996), chama a atenção para que a escola propicie condições para que o sujeito-aluno na sua relação com a linguagem se constitua e se mostre autor na e fora dela.

O próximo texto é do aluno Francisco e se localiza na página seguinte, optamos em apresentar a sua produção de forma integral e no tamanho original para a sua leitura, mesmo entendendo que o resultado seria uma lacuna em nossa produção.

Figura 17: Texto 3 - Aluno-autor: Francisco

ASSALTO NA FÁBRICA



Fonte: Arquivos da Autora.

O aluno Francisco, semelhante a outros da turma, também apresentava dificuldades na sua relação com a linguagem, no entanto conseguia ler autonomamente e interpretar pequenos textos, quando questionado conseguia, com auxílio, atribuir efeitos de sentido ao material que estava sendo discutido. Observamos que a escrita era segmentada e os textos que produzia eram uma representação da oralidade, da mesma maneira que falava escrevia. Em virtude das faltas constantes à escola, não conseguia avançar muito na aprendizagem, sempre que convidado a participar dos encontros extraclasse apresentava algumas desculpas quase sempre relacionadas à família.

O desinteresse que apresentava no início da realização da proposta foi suprimindo-se à medida que fomos apresentando atividades relacionadas às novas tecnologias da linguagem. Nos encontros que realizávamos no laboratório de informática ou nas aulas que utilizávamos os recursos midiáticos ele procurava manter a assiduidade, apresentava facilidade no manuseio com as ferramentas tecnológicas e mostrava-se curioso na sua relação com a linguagem virtual. Por outro lado, mostrava-se desinteressado na produção da história em quadrinhos através da escrita manual, dando preferência à produção dos quadrinhos de forma eletrônica, evidenciando a influência que as novas tecnologias exercem em nossos alunos.

Embora o aluno não tivesse o hábito da leitura sistematizada fora da escola, ele praticava outras leituras, pois demonstrava conhecimento sobre games, programas de TV, noticiários (de rádio, TV, jornal etc.) desenhos, gibis, filmes, músicas, futebol etc., conseguia atribuir sentido as diferentes materialidades da linguagem. Nas atividades relacionadas à linguagem verbal e não verbal apresentava facilidade na interpretação das imagens, relacionando-as e atribuindo diferentes sentidos ao texto.

Dessa forma, as experiências de leitura do aluno colocam em cheque o discurso escolar que circula de que “o aluno não lê”, na verdade ele não lê aquilo que a escola espera e deseja que ele leia, ou seja, leitura de obras literárias, eruditas. Com o evento das novas tecnologias e a facilidade de acesso as ferramentas digitais, o aluno atualmente dispõe de uma grande quantidade de materiais passíveis de leitura, embora não seja uma prática planejada.

Podemos observar a partir de sua produção de quadrinhos, que o aluno dispõe de saberes que não são ensinados na escola, mas que ele tem acesso a esses conhecimentos, seja por meio da mídia ou através do meio social em que vive: bairro pobre, histórico de droga, roubo, violência etc., acontecimentos, experiências que vão aos poucos constituindo sua memória discursiva.

Dessa forma, o aluno mobiliza a memória discursiva que se constituiu a partir dos acontecimentos vivenciados ou apreendidos e produz uma narrativa a partir “do saber

discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2000, p.31). Assim, o conhecimento que o aluno teve acesso através de diferentes materialidades e em diferentes situações no seu contexto social sobre o tema “assalto” produz uma falsa ilusão de que ele é origem do seu dizer, no entanto “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras”, segundo Orlandi (2000, p.32). Dessa forma, o aluno ao produzir sua narrativa, retoma um dizer que já foi dito em algum lugar e esquecido para então fazer sentido no seu texto. Orlandi (2000) afirma que “o esquecimento é estruturante” e faz “parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos” (p.36).

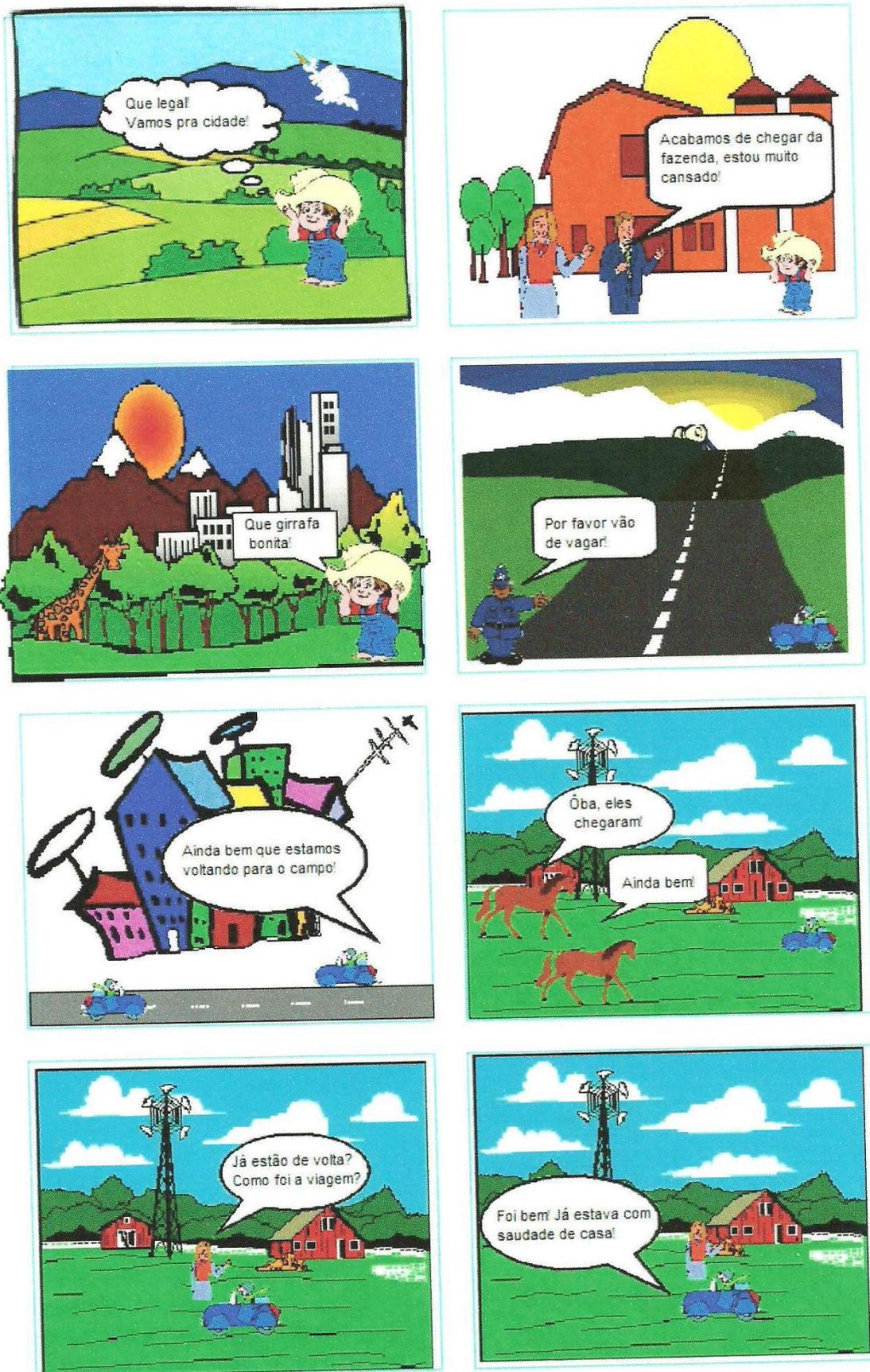
A título de exemplo, houve uma ocasião em que o aluno chegou atrasado às aulas e justificou o atraso porque estava aguardando o desenrolar de um assalto em um mercado próximo à sua casa. Quando questionado sobre o desenlace do ocorrido, ele relatou que a polícia havia chegado e que o desfecho tinha sido a prisão dos assaltantes. Assim, o aluno baseado nesses dizeres já existentes, produziu uma história como se ele fosse a origem desses dizeres, produzindo novos sentidos às suas palavras. Por isso dizemos que os sentidos e os sujeitos, de acordo com Orlandi (2000, p.36), estão sempre significando de várias e diferentes formas. “Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras”.

Observamos que o aluno, ao produzir sua história em quadrinhos faz valer-se do conhecimento apreendido durante o processo de produção de HQ como, tipos de balões, onomatopeias, representando sons que significam no texto e, uma linguagem informal (*To dentro! Bora assaltar! Só que não!*), característica própria das HQ. A história apresenta as cenas em uma sequência organizada, coerente, de forma que o leitor consegue interpretar a narrativa a partir da linguagem verbal e visual. Dessa forma o aluno constitui-se autor ao constituir seu texto, utilizando as novas tecnologias, transformando assim, como lembra Orlandi (2012b, p.80) “a própria noção de autoria, ou melhor,” diz a autora, “a forma histórica de autoria, está mudando”.

O uso das tecnologias empreende uma nova forma de praticar a linguagem na escola, dependendo da forma como são usadas, se transformam em verdadeiras aliadas do professor, funcionando como elementos capazes de despertar o interesse dos alunos na produção da linguagem, principalmente da escrita. Orlandi (2012b, p.79) coloca que “[...] a informática é uma técnica da escritura, introduzindo procedimentos novos de escrita e leitura”. Ao mesmo tempo em que oferece condições ao aluno de experimentar a prática da autoria através das ferramentas tecnológicas colocadas à disposição do ensino.

Figura 18: Texto 4 - Aluno-autor: José

A VIDA NO CAMPO



Fonte: Arquivos da Autora.

No início do ano letivo, como já relatamos, havia um pequeno grupo de alunos que se encontrava em fase de alfabetização, não dominava o sistema da escrita e na leitura não (re) conhecia o alfabeto. O aluno José fazia parte desse grupo, na verdade ele era um dos “casos” mais crítico da turma. Devido às dificuldades que apresentava na relação com a linguagem, se mostrava um menino desinteressado, às vezes rebelde e constantemente adormecia em sala de aula. Apesar da pouca idade, possuía um histórico de vida muito sofrido. Ainda muito pequeno presenciou o assassinato do pai, atualmente vive sob os cuidados da avó. Sempre que falava da família lembrava-se dos acontecimentos com muita tristeza e revolta.

Entretanto, quando da apresentação da proposta de intervenção para a turma, ele se mostrou bastante interessado, constantemente perguntava quando iríamos produzir as HQ e, principalmente, quando começaríamos a utilizar os computadores. Nos encontros extraclasse participava com assiduidade, nas aulas de língua portuguesa passou a envolver-se mais nas atividades realizadas em sala de aula.

Se por um lado, o aluno apresentava dificuldades na leitura e na escrita, por outro, tinha facilidade no uso da oralidade. Mesmo com um vocabulário reduzido em função da falta de leitura e de seu contexto social, onde o acesso ao conhecimento formal é limitado, ele conseguia expressar seu ponto de vista sobre os temas desenvolvidos em sala de aula com autonomia.

Durante o processo que antecedeu a produção final das HQ, tivemos que adotar algumas estratégias para que os alunos com mais dificuldades pudessem participar: os alunos com mais facilidades sentavam-se juntos aos que apresentavam mais dificuldades, e os que terminassem primeiro suas atividades auxiliariam os demais que porventura não haviam terminado. Podemos afirmar que foi uma experiência interessante, embora às vezes surgissem alguns desconfortos em virtude de alguns alunos preferirem mais uns aos outros. Os critérios de escolha geralmente se dão em virtude da idade, sexo, classe social, cultural, étnica etc., mas pensamos que não seja somente isso. Segundo Althusser (1970), os Aparelhos Ideológicos de Estado reproduzem as condições de produção e de exploração capitalistas. São considerados Aparelho Ideológico de Estado as seguintes instituições: AIE religioso; AIE Escolar; AIE familiar; AIE Jurídico; AIE político, AIE sindical; AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.); e AIE cultural (ALTHUSSER, 1970). O autor designa a Escola entre outras instituições distintas e especializadas como Aparelho Ideológico de Estado. Assim, a Escola, considerada um dos principais Aparelhos Ideológicos do Estado e de reprodução das condições de produção em uma posição dominante em relação às demais nas

formações sociais capitalistas, pode “[...] ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes” (ALTHUSSER, 1970, p.49).

Para Althusser, a reprodução tende a ser assegurada cada vez mais fora da produção, através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições (1970, p. 20). Dessa forma, a escola reproduz a sociedade de maneira a reforçar e perpetuar a estrutura de um sistema educativo sustentado na produção capitalista, sendo a reprodução elemento principal e responsável pela permanência de uma formação social.

Sobre o AIE escola o autor acrescenta:

[...] o papel dominante cabe à Escola, se bem que sua música seja silenciosa. Ela recebe as crianças de todas as classes em sua idade mais “vulnerável”, inculcando-lhe saberes práticos envolvidos na ideologia dominante (linguagem, cálculo, ciência, etc.) e mesmo a ideologia dominante em estado puro (moral, civismo, filosofia). [...] Grande parte dessa ideologia se aprende fora da escola, mas “nenhum aparelho ideológico de Estado dispõe, durante tantos anos, dessa audiência obrigatória (...) 5 a 6 dias em cada 7, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, 1985, p. 32).

Sendo a Escola o principal Aparelho Ideológico de Estado nas formações sociais capitalistas da modernidade, a (re) produção dos conhecimentos praticados pelo sistema de ensino reproduz sua forma de imposição burguesa pela via do conflito de classes. O aluno, desde os primeiros anos de escolarização passa a conviver com os conflitos no que tange as diferenças de classes sociais, culturais, étnicas, a relação de dominação, de alienação, entre outros tipos de conflitos que circulam no espaço escolar. Essas formulações nos levam a refletir sobre os conflitos ocorridos na sala de aula, entre os alunos durante a realização dos trabalhos em grupos, justificando a função reprodutora que a escola exerce nas formações sociais capitalistas da contemporaneidade.

A experiência desenvolvida com a turma provocou mudanças nas práticas pedagógicas de outros professores na escola, que adotaram o modelo da proposta com as turmas nas quais trabalhavam.

No decorrer do processo, o aluno conseguia com o apoio dos colegas e professor realizar as atividades mais simples. Nas atividades relacionadas às tecnologias ele apresentava mais interesse em realizá-las. Com auxílio conseguia ler na tela do computador frases e pequenos textos e atribuía sentidos ao que lia.

Durante a produção da história em quadrinhos, o aluno demonstrou facilidade quanto o manuseio dos recursos tecnológicos, se mostrou curioso em aprender sobre cada ferramenta

que fazia parte do programa “*HagáQuê*”, contudo ao elaborar seu texto percebemos que o aluno o constituía de forma fragmentada, foi preciso refazer várias vezes até que se instaurasse a unidade e a coesão. Primeiro ele produzia um quadrinho, organizava o ambiente, as cenas, os balões e só depois então é que decidia sobre a fala das personagens. Observamos que essa sistemática se dava em função de sua dificuldade em relação com a linguagem, a falta de compreensão da escrita das palavras provocava a falta de progressão no texto. À medida que o aluno conseguia escrever as palavras e dar sentido a cada uma delas, essas dificuldades iam desaparecendo, o texto fluía.

Na produção da escrita o aluno necessitou de auxílio para escrever as palavras, por não as reconhecer foi necessário fazer um trabalho de escrita e reescrita com ele. Às vezes escrevia a frase inteira segmentada, quando questionado a refletir sobre a maneira como havia grafado as palavras, ele conseguia perceber algumas irregularidades e achava graça da velocidade com que a escrita era apagada com o uso do *backspace*.⁷¹ Durante a correção do texto era comum ele dizer: “*Ah! Eu sou um burro mesmo!*”, a impressão que tínhamos era que o aluno se identificava com aquela frase, ela havia sido dita por alguém, em um dado momento de sua vida, em um determinado contexto social ou escolar e continuava se fazendo presente em suas formulações atuais, pois a memória não se apaga, é comum sua reverberação no discurso.

Podemos observar, na produção da história em quadrinho do aluno, o uso de elementos inerentes às fábulas e utilizado por Maurício de Sousa em algumas de suas HQ, a presença de diálogos entre os animais, dando a eles atributos pertencentes aos seres humanos. Fato que demonstra a relação do aluno com a produção da linguagem infantil, própria dos anos iniciais (leitura e produção de fábulas). O aluno apresenta em sua narrativa, características comuns às produções de texto de alunos pertencentes aos primeiros anos de escolarização, e, apesar da fase que se encontra ainda mantém atitudes linguísticas e discursivas de um aluno que se encontra em nível alfabético.

Observamos que na formulação das cenas que compõem a história em quadrinhos, o aluno optou em trabalhar com ilustrações de alguns animais, entre eles, a girafa, oriunda de outro continente. Questionado sobre a opção do animal em sua história, desvinculado dos demais quadrinhos, o aluno explicou que a cena se referia ao “zoológico da cidade grande”, lugar que a personagem da narrativa foi visitar. Ele esclareceu ainda, que conhecia o animal através de desenhos, filmes, documentários de TV e também nas aulas de Geografia. O aluno

⁷¹*Backspace*: tecla do computador utilizada para apagar a digitação.

demonstrou alguns conhecimentos sobre a vida e o habitat da girafa, lembrou que o período de gestação dela perdura por mais de ano e que elas “*vivem em lugares distantes e secos*” e “*não é no Brasil*” e, acrescentou: “*no Brasil só tem girafa em alguns zoológicos*”. Aproveitamos o momento de discussão sobre o tema para falar sobre o continente africano, seus países, sua cultura, suas características etc.

Interessante ressaltar que o aluno, na sua produção de história em quadrinhos de forma digital, lança mão de diferentes elementos da memória para formular a sua narrativa. Orlandi (2012a, p.15) lembra que os textos produzidos em um computador e de forma manual são diferentes em sua ordem “[...] porque as memórias que os enformam são distintas em suas materialidades: uma é histórica e a outra é formal”⁷². O aluno mobiliza a memória discursiva (conhecimentos anteriores obtidos em sala de aula, na disciplina de Geografia) e de outras experiências que de alguma forma significaram para ele e das informações adquiridas através da mídia (desenhos, filmes e programas veiculados pela TV) para elaborar um texto que lhe faça sentido. Orlandi (2012b, p.59) afirma que “[...] esse efeito é produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: algo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. O aluno retoma esses dizeres já ditos e esquecidos de forma inconsciente para que através da sua relação com a linguagem possa produzir um texto com coerência, unidade e fim, assumindo dessa forma a função-autor.

Mesmo com as dificuldades inicialmente apresentadas, durante o desenvolvimento da proposta de intervenção pudemos observar um avanço considerável do aluno em sua relação com a linguagem, principalmente, a escrita. O aluno conseguiu realizar com auxílio dos colegas e professor todas as atividades apresentadas durante todo o processo que antecedeu o produto final. Até quando não conseguia grafar as palavras, realizava suas produções textuais representadas pela linguagem não verbal, através dos desenhos, demonstrando que é possível produzir sentido por meio de outras formas de linguagem.

Na produção de história em quadrinhos digital, o aluno demonstrou interesse ao realizá-la, mesmo com as dificuldades em relação à escrita, ele perguntava constantemente como se escreviam determinadas palavras, questionando quanto a grafia, a cada palavra que escrevia e reescrevia era uma nova descoberta. Dessa forma, durante o processo de criação de seu texto pudemos constatar mudanças na forma de se relacionar com a linguagem, avançando de forma significativa na aprendizagem. O contato com as ferramentas

⁷²Orlandi (2012) explica que a memória histórica é a do interdiscurso “conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos”, já a memória formal (metálica) “lineariza” por assim dizer o interdiscurso, a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem distinguir posições.

tecnológicas através da produção das HQ possibilitou que o aluno experimentasse novas maneiras de praticar a leitura e a escrita a partir dos diferentes tipos de linguagem, além de criar condições para que ele se constituísse em sujeito-autor ao constituir seu texto. Lagazzi-Rodrigues (2010) afirma que, “[...] por isso a autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto” (p.99). Dessa forma, pudemos perceber que o aluno ao produzir seu texto, escrevendo e reescrevendo cada palavra, cada frase, deixava claro o quanto era importante para ele criar sua própria história, ser dono do seu dizer, considerando as condições de produção no início do processo.

Um fato que chamou atenção durante a produção do aluno José, foi a compreensão dele quanto a organização lógica e coerente de um texto a partir da prática das HQ. No início ele não possuía muita noção sobre coerência textual, coesão, sequência etc. Na elaboração do roteiro de sua história ele criava várias cenas e cada uma em um lugar diferente, em situações diferentes, assuntos distintos, meio confusos, misturava campo, praia, cidade, tudo ao mesmo tempo, confundindo o leitor quanto a compreensão de sua história. Então, Rodrigo⁷³, um colega que o auxiliava em sua produção de HQ, uma vez que, os trabalhos no computador eram realizados em regime de colaboração, “quem apresentava mais facilidade nas práticas de linguagem e no manuseio com as ferramentas tecnológicas fazia dupla com quem demonstrava menos conhecimento”, advertiu-o sobre a falta de coerência em sua narrativa. O colega refletindo sobre o que havia estudado nas aulas de língua portuguesa, sobre “coerência e coesão textual”, durante o desenvolvimento da proposta de intervenção com a turma, lembrou seu amigo José sobre a importância de começar a escrever sobre um assunto e não se desviar dele, manter-se no mesmo tema, para que o texto fosse possível de interpretação.

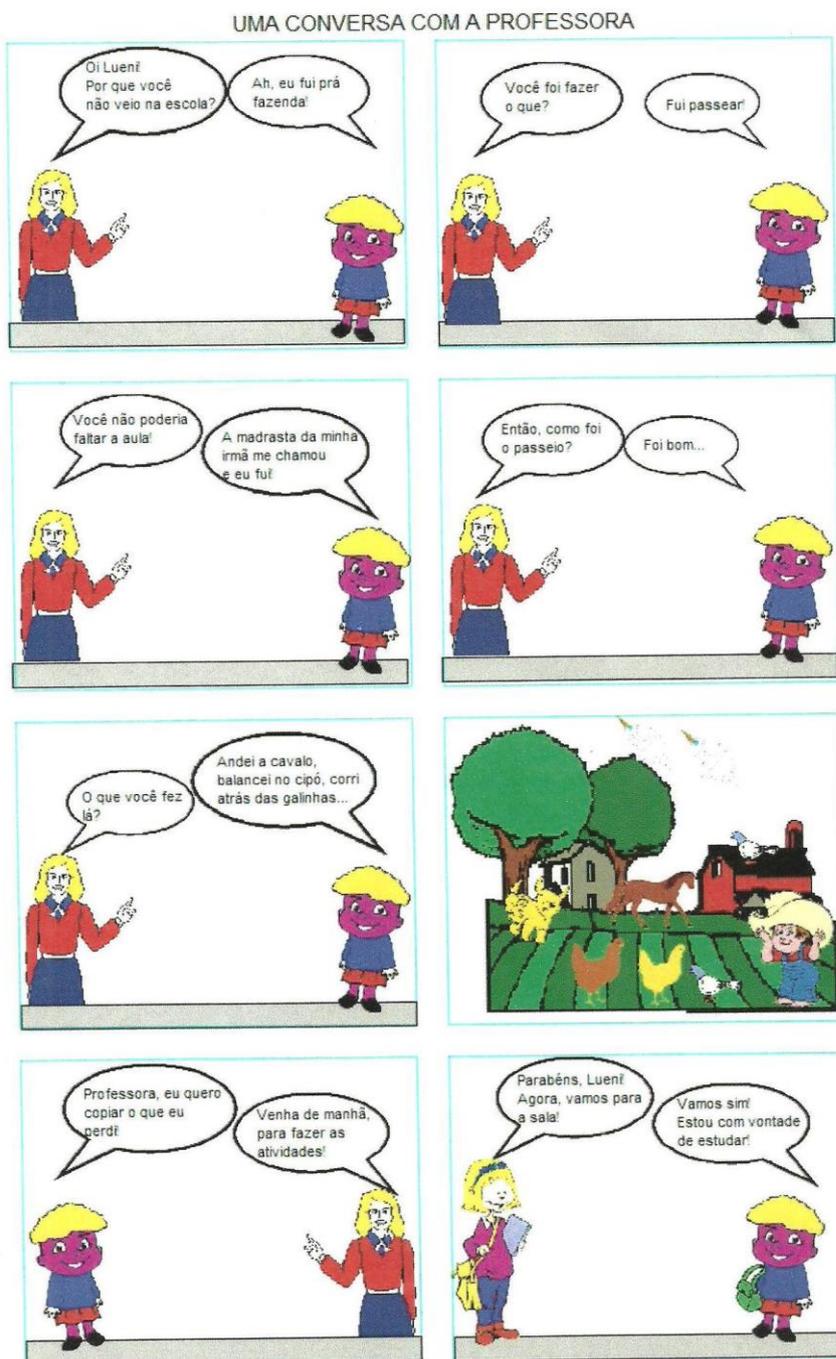
Verificamos que o aluno, afetado pelo imaginário sobre a vida no campo e a vida na cidade, demonstra um posicionamento meio “confuso” ao criar o enredo de sua história em quadrinhos. Através da fala da personagem podemos observar esse paradoxo vivido por ele (*Que legal! Vamos pra cidade!*) e em seguida diz: (*Ainda bem que estamos voltando para o campo!*), como se o lugar urbano lhe agradasse, mas é o retorno para o campo que lhe dá mais satisfação. No entanto, o seu posicionamento paradoxal em relação “campo/cidade”, “cidade/campo” não comprometeu a compreensão da história, pelo contrário, o aluno através do “jogo” (linguagem) possibilita ao seu interlocutor produzir diferentes efeitos de sentidos,

⁷³ Rodrigo é o aluno quem questionou se poderia colocar no final do seu texto a formulação “aluno-autor” tendo em vista que era ele quem havia criado a história, portanto era justo que ele fosse denominado de “aluno-autor”.

tendo em vista que nem a linguagem nem o sentido são transparentes e que os sentidos sempre podem ser outros, mas não qualquer um.

Observamos durante o desenvolvimento da proposta de intervenção que o aluno, ao realizar as atividades relacionadas à criação de quadrinhos preferencialmente elegia os temas campestres em suas produções. Isso demonstra que apesar de não viver no ambiente rural, o imaginário dele sobre o campo lhe é muito forte e significativo.

Figura 19: Texto 5 - Aluna-autora: Claudia



Fonte: Arquivos da Autora.

Com o avanço das novas tecnologias da linguagem, torna-se necessário que a escola tenha um novo olhar sobre o ensino da língua, de forma que o aluno re-signifique sua relação com a produção da linguagem e que as ferramentas digitais possam contribuir com sua aprendizagem. Sendo assim, as escolas em sincronia com os recursos tecnológicos podem possibilitar ao aluno novas práticas na produção da linguagem, principalmente da escrita.

Observamos que durante o desenvolvimento da proposta de intervenção as atividades relacionadas ao uso das tecnologias da linguagem tinham nítida preferência dos alunos. Além da predileção, os alunos mostraram-se mais interessados em realizar as produções textuais utilizando as ferramentas tecnológicas, além de demonstrar mais intimidade com as letras na escrita das palavras. Isso talvez ocorra, pelo fato de que no início da escolarização o primeiro contato do aluno com a linguagem escrita se dá através de materiais impressos, portanto eles as re-conhecem com mais facilidade no uso do computador.

Ademais percebemos que mesmo os alunos que apresentavam dificuldades na leitura e na escrita, durante o processo se sentiram mais à vontade e demonstraram mais interesse quando as atividades eram relacionadas às tecnologias, mostrando assim o fascínio que esses recursos tecnológicos podem exercer nos alunos.

É importante observar que a aluna Claudia apresentava muitas dificuldades na leitura e na escrita, porém no processo que precedeu as produções finais dos alunos, ela demonstrou interesse na realização das atividades, principalmente nas que envolviam os recursos digitais, deixando de incorrer nas ausências constantes verificadas no início do ano letivo. Isso explica o seu desempenho na produção da história em quadrinhos de forma digital sobrepondo-se à produção de forma manual, consequência do seu interesse pelas novas tecnologias da linguagem.

Além disto, pudemos observar na produção textual que a aluna se utilizou dos conhecimentos apreendidos durante o processo que envolveu a produção das HQ em relação à compreensão da prática discursiva e textual. Ao criar uma narrativa utilizando a linguagem verbal, visual e tecnológica, a aluna demonstrou uma forma diferente de produzir autoria, se colocando responsável pelo seu texto, garantindo “[...] unidade, coerência, progressão, não-contradição, unidade e fim” (ORLANDI, 2012a, p.69), requisitos indispensáveis na prática da autoria.

Para Orlandi (1996, p.80) “[...] a escola deve propiciar essa passagem enunciatória/autor – de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve”. Assim, a aluna a partir de sua relação com a linguagem modifica a sua prática por meio do processo

textual e produz sua história em quadrinhos de forma a constituir-se em autor através da escrita. Na realidade escolar, quando se fala da escrita, está-se falando da formação do autor, de uma das formas de representação do sujeito (e não do sujeito em si), explica Orlandi (1996, p.81). É no espaço escolar, enquanto instituição de ensino, que o aluno se representa como sujeito da escrita e experimenta a prática da autoria, na relação com a linguagem.

Pudemos verificar as mudanças ocasionadas nas condições de produção da aluna a partir da proposta de intervenção pedagógica. A aluna modificou a sua relação com a aprendizagem, passou a participar assiduamente às aulas de língua portuguesa, demonstrando interesse pelos trabalhos relacionados à leitura e a escrita. Apesar das dificuldades apresentadas, a aluna fazia questão de participar das atividades de leitura de forma que os colegas de sala passaram a comentar o seu interesse.

Observamos que à medida que a aluna foi participando do ritual que propusemos e se descobrindo no mundo da linguagem lendo e escrevendo com autonomia, ela passou a preocupar-se com as aulas em relação às suas faltas, preocupação que a aluna demonstrou na formulação de sua história em quadrinhos.

Durante o processo de produção das HQ de forma digital, organizamos um calendário para atendimento dos alunos no contra turno das aulas, de forma que cada dia atenderíamos uma dupla, entretanto, no dia reservado para atendimento da aluna Claudia ela não compareceu. No dia seguinte, ela demonstrou-se preocupada com a possibilidade de não produzir sua história em quadrinhos, esclarecendo que gostaria de escrever sobre fatos acontecidos que explicariam sua ausência na aula anterior.

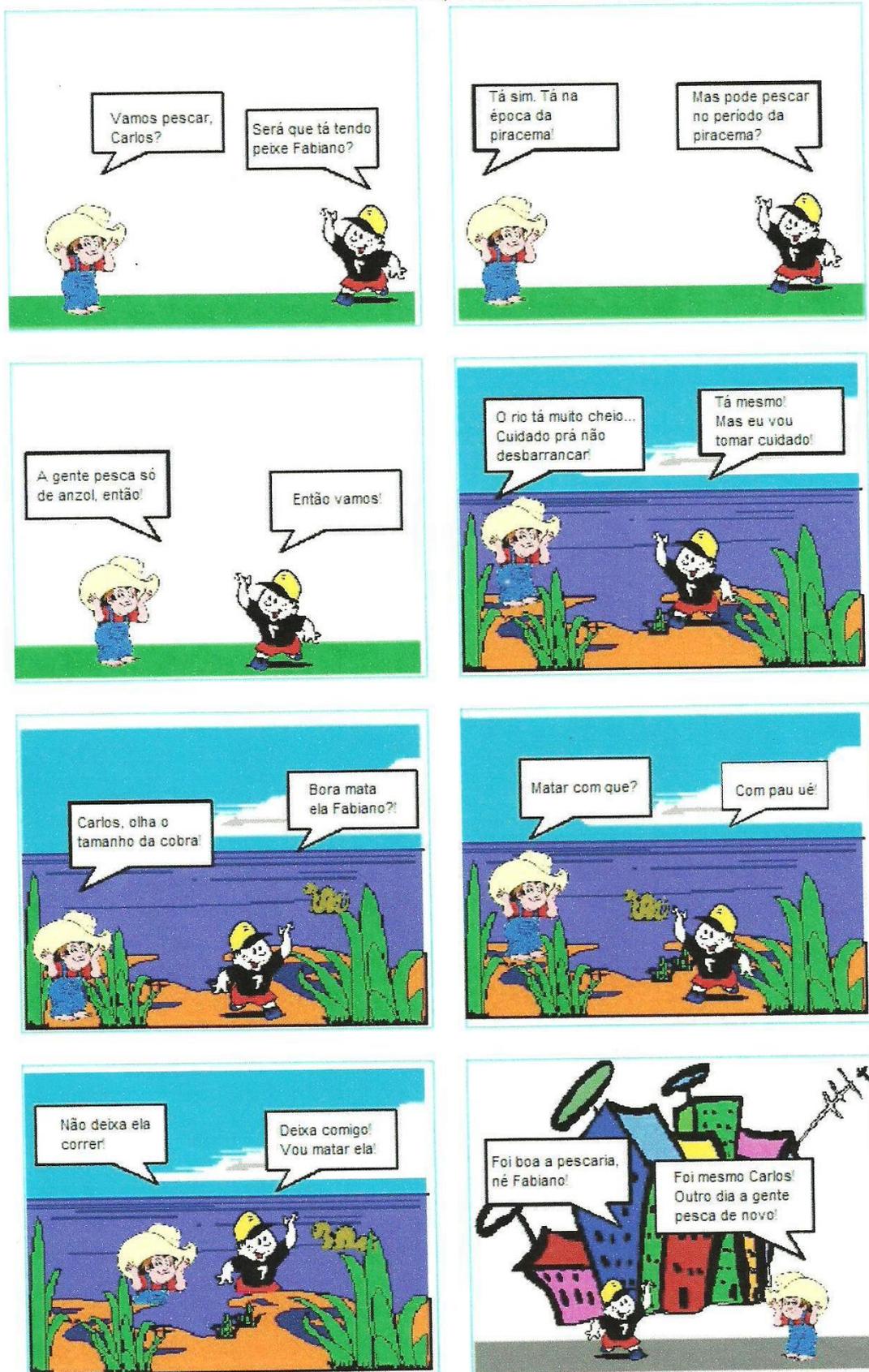
Dessa forma, ao produzir sua história em quadrinhos a aluna relatou de forma coerente o motivo de sua ausência à escola. Podemos verificar nos últimos quadrinhos a sua preocupação e interesse em retomar sua aprendizagem de forma comprometida, expressando o desejo de continuar com as produções.

A aluna ao produzir uma narrativa sobre um tema próprio do cotidiano produziu sentido, porque lhe fazia sentido “[...] e o modo como fez isso é que caracteriza a sua autoria”. Pois “na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido” (ORLANDI, 2012a, p.97). Assim, a aluna ao falar de algo vivenciado por ela estava assumindo a responsabilidade do seu dizer e pelo efeito de sentido sustentado pela sua experiência de vida.

A próxima produção textual será do aluno Marcos:

Figura 20: Texto 6 - Aluno-autor: Marcos

Um dia de pescaria



Fonte: Arquivos da Autora.

Antes de apresentar a produção de história em quadrinhos de forma digital do aluno Marcos, gostaríamos de lembrar que apesar das dificuldades que envolvia o aluno em relação às práticas de linguagem e as condições de produção no início da proposta de intervenção, observamos em suas formulações (de forma manual e digital) mudanças importantes em sua relação com a produção da linguagem e a prática de autoria.

Percebemos que o aluno Marcos, ao produzir sua história em quadrinhos cria uma narrativa com um tema voltado para a sua realidade, como já dissemos anteriormente, a prática da pescaria era muito comum no seu contexto social, era uma forma de subsistência. Assim, falar de um tema que lhe era peculiar produzia sentido. “Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido”, conforme Orlandi (2012a, p.97), logo, o aluno conseguia atribuir sentido à sua produção, porque aquilo lhe fazia sentido. A autora vai dizer que isto é uma forma de autoria, “na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz” e “[...] o modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria” (p.97), ou seja, ao produzir sua história o aluno assume a responsabilidade daquilo que está sendo dito e por consequência produzindo autoria.

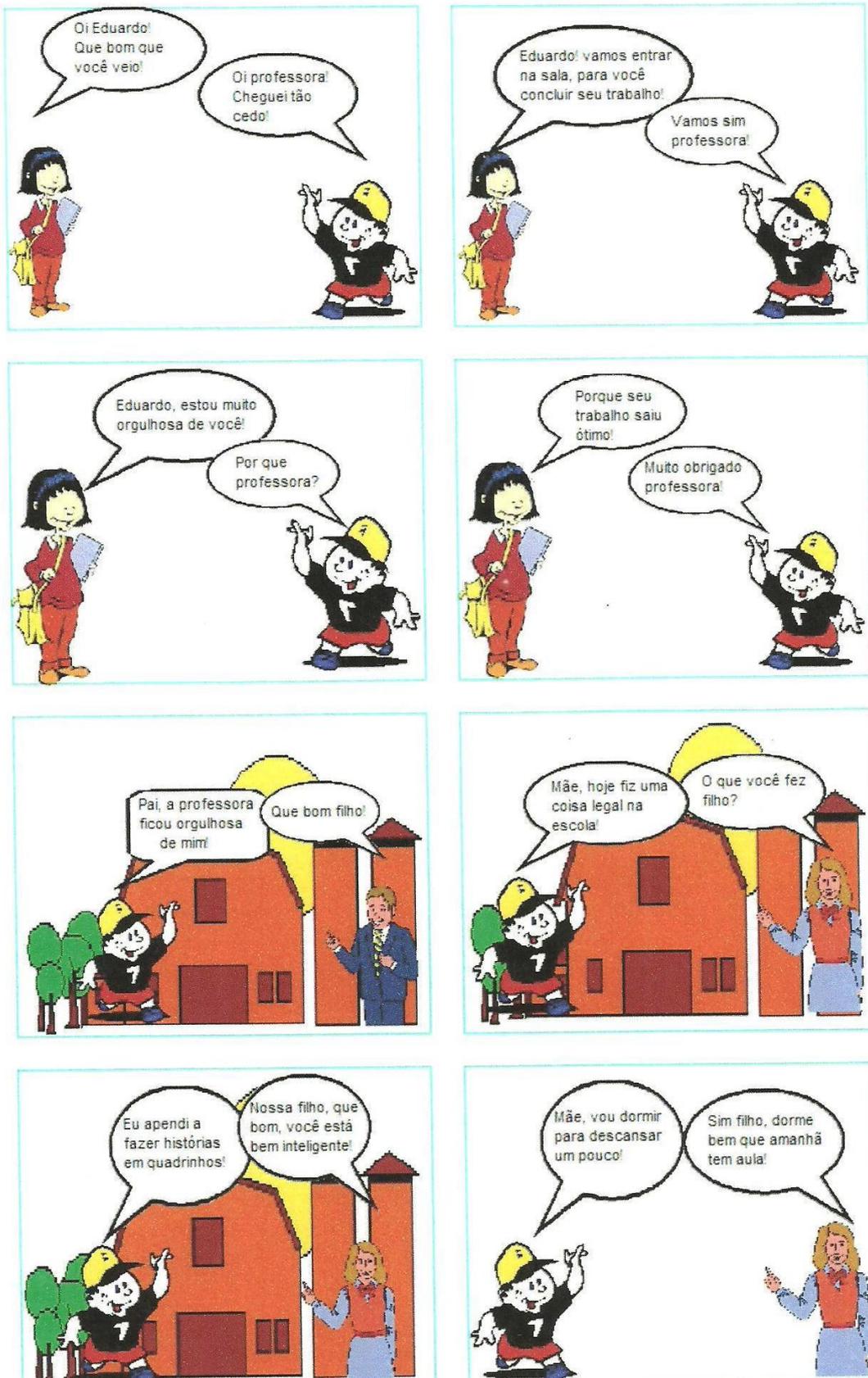
Com o evento das novas tecnologias assume-se formas diferentes de produzir linguagem na escola e fora dela. Com o fácil acesso das mídias e a desenvoltura com que o aluno aprende a lidar com esses equipamentos, o ensino da linguagem de modo tradicional tem sido relegado pelo aluno na contemporaneidade. Visto que o aluno se mostra muito mais interessado em realizar uma atividade que tenha a mediação das ferramentas tecnológicas. Experiência vivenciada durante o processo da proposta de intervenção pedagógica com a turma, principalmente com aqueles que não possuíam total compreensão sobre o sistema da escrita. Para esses alunos o ensino aprendizagem da língua portuguesa através do computador se apresentou de forma inovadora, capaz de transformar a maneira de se relacionar com a linguagem e produzir sentido.

Dessa forma, percebemos que o aluno durante o processo de criação das HQ, demonstrou-se mais interessado em realizar as atividades que compreendia o uso das tecnologias e ao desenvolvê-las apresentou facilidade no seu manuseio. Esses recursos possibilitaram ao aluno produzir um texto com criatividade, coerência, imaginação etc., capaz de produzir efeito de sentido a partir de sua realidade, de maneira que sujeito e sentido se constituem através da prática da linguagem.

O próximo texto a ser analisado do aluno Augusto:

Figura 21: Texto 7 - Aluno-autor: Augusto

UM DIA LEGAL NA ESCOLA



Fonte: Arquivos da Autora.

Antes da apresentação e análise da atividade do aluno, é interessante falar um pouco sobre ele e de suas condições de produção. O aluno Augusto veio transferido de outro Estado para morar com o pai e a madrasta em Mato Grosso. Quando chegou à escola, a proposta de intervenção já estava sendo desenvolvida com a turma. Percebemos que o aluno era bastante desinteressado em relação às aulas de língua portuguesa e irritava-se com frequência.

Logo no início, apesar da falta de interesse, verificamos que o aluno apresentava boa compreensão da leitura e da escrita, embora não gostasse de ler. Nas atividades escritas, quando precisava refazer, ficava irritado e reclamava muito, mostrava-se desorganizado com o material escolar, frequentemente esquecia os objetos e precisava tomar emprestado dos colegas. Em virtude de não ter participado do início do processo sobre a produção das HQ, possuía dificuldade em acompanhar a turma, então convidamo-lo para frequentar as aulas no contra turno de forma a se inteirar melhor do assunto.

Durante a elaboração das HQ de forma manual, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a sua história. Foi então, que soubemos que ele não gostava da madrasta, tinha dificuldade em se relacionar com o pai e sentia-se magoado com a mãe por ela ter permitido que o pai o trouxesse. Fatos que podem justificar as constantes irritações, reclamações e falta de interesse por parte do aluno nas atividades escolares.

É interessante ressaltar que o aluno se utilizou do seu contexto sócio-histórico, para produzir sua história em quadrinhos e como sintoma do período tenso pelo qual ele estava passando no convívio familiar criou uma narrativa com o tema família, cujas personagens principais são o pai, a mãe e ele, como se ainda todos estivessem vivendo juntos. No seu imaginário nada aconteceu, não houve separação e nem madrasta. Ele produz um apagamento da situação real e utiliza-se das lembranças familiares para produzir seu texto.

Para o aluno, toda a história familiar vivida por ele antes da separação dos pais de certa forma está presente em sua memória e por isso significava para ele, “[...] o sentido é assim uma relação determinada do sujeito afetado pela língua – com a história” (ORLANDI, 2000, p.47). O aluno produziu, a partir de sua memória e da projeção do seu desejo através da prática com a linguagem, uma história criativa, coerente e com efeito de sentido, como diz Orlandi, “a linguagem é uma prática; não no sentido de efetuar atos, mas porque pratica sentidos, intervém no real”, o aluno se constitui e se significa no/pelo discurso.

O desejo do aluno de retornar à sua família é reverberado na formulação de sua narrativa e ao produzir sua história em quadrinhos ele materializa o seu desejo através da escrita. Para Orlandi (2000, p.30) “[...] os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas

e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz”. Assim, a história do aluno produz sentido a partir da relação de seu dizer com a exterioridade ao mesmo tempo em que ele se remete a sua própria interioridade.

Figura 22: **Texto 8 - Aluno-autor: Miguel**



Fonte: Arquivos da Autora.

O aluno no início do ano letivo apresentava dificuldades em relação à compreensão da linguagem, a escrita era segmentada e escrevia da mesma forma que falava, no entanto, com

auxílio, conseguia ler pequenos textos e na maioria das vezes conseguia atribuir sentido ao material lido.

Quando apresentamos a proposta de intervenção para a sala, o aluno Miguel se mostrou entusiasmado com a possibilidade de produzir algo em que ele fosse o autor, além do mais demonstrou interesse em participar das atividades relacionadas às tecnologias. Ele era bastante faltoso e de difícil relacionamento, durante as aulas se mostrava estúpido para com os colegas e às vezes até agressivo. Pertencente a uma família carente, pouco escolarizada, a subsistência da família era garantida por meio da pescaria, prática que ele conhecia bem. Além disso, a sua convivência no bairro (bairro periférico com histórico de violência, droga, assalto, prostituição etc.) com pessoas de vários segmentos, possibilitava a ele conhecer sobre vários assuntos, em suas conversas circulavam temas sobre assalto, violência, droga, suborno, corrupção, crime etc.

Dessa forma, durante as discussões nas aulas de língua portuguesa, o aluno apresentava facilidade quanto à oralidade, demonstrava possuir noção sobre diversos temas, assuntos que não condiziam com a faixa etária da turma e sempre fazia questão de emitir sua opinião sobre os assuntos discutidos em sala de aula. Nas aulas de produções escritas preferia desenhar a escrever, porém tanto a escrita quanto seus desenhos se assemelhavam às produções das crianças em fase de alfabetização, como podemos constatar em sua produção de quadrinhos realizada de forma manual (fig.2).

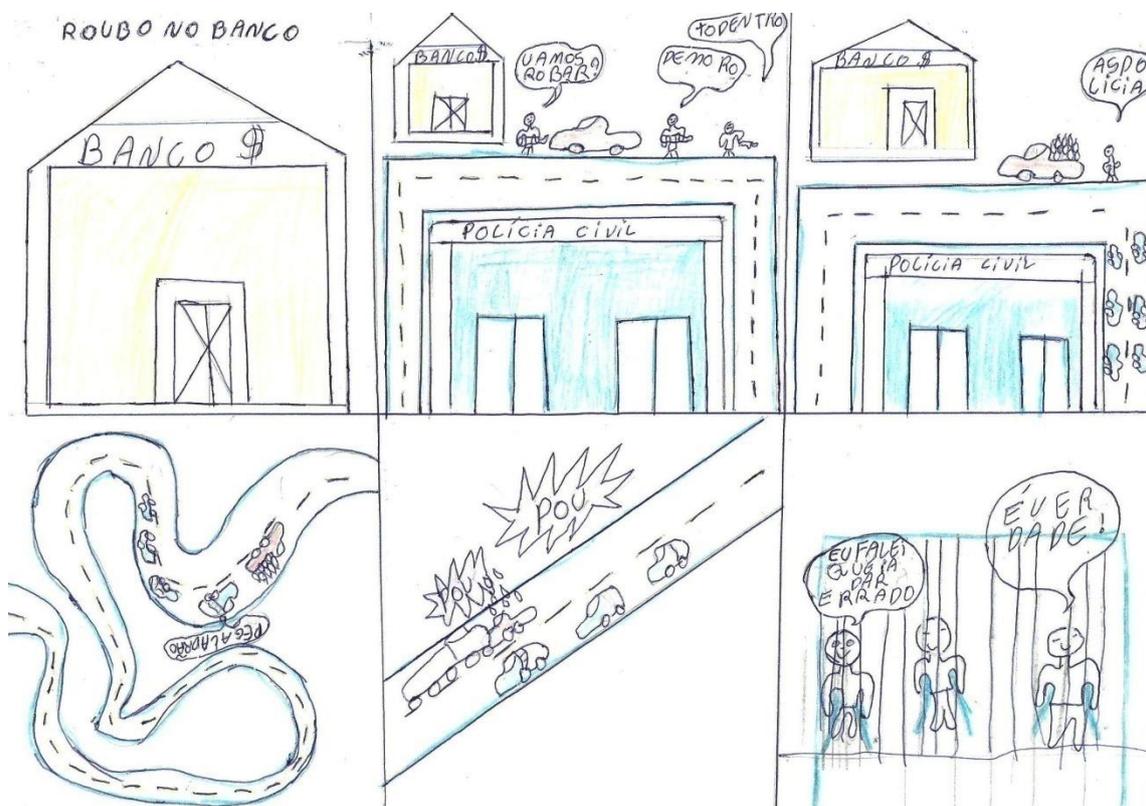
A Lei que dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso/14 - previa que a matrícula para o 2º ciclo de formação humana, deveria observar a idade completa de nove (9) a onze (11) anos⁷⁴. No entanto, o aluno Miguel (3ª fase/2º ciclo) em relação à escolarização se encontrava em defasagem de fase/idade tendo em vista que já tinha treze anos (segundo ele), assim não se adequava ao que regia a lei. Ocorrência que justifica o aluno apresentar um conhecimento consistente sobre determinados assuntos em relação à turma, pois demonstrava ter compreensão sobre alguns temas considerados impróprios à idade da maioria dos alunos, embora o aluno apresentasse dificuldades quanto ao domínio do uso da linguagem verbal.

Assuntos sobre contravenções (assalto, roubo, suborno, corrupção etc.) eram recorrentes nas produções textuais do aluno, seja utilizando a linguagem verbal ou visual, tema bastante referenciado por ele durante as discussões nas aulas de língua portuguesa.

⁷⁴Portaria Nº 433/13/GS/Seduc/MT. Dispõe sobre os critérios para Composição de Turmas das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso para o ano letivo de 2014.

Podemos observar na produção do aluno de forma manual (Figura 23) que a narrativa se refere a um assalto em um banco.

Figura 23: **Texto: assalto ao banco**



Fonte: Arquivos da Autora.

A partir da história produzida manualmente e da formulação eletrônica (texto 8) do aluno, podemos fazer uma reflexão de como se dá a sua relação com a linguagem escrita através do sistema manual e digital. Observamos também, que a produção escrita de forma manual do aluno se apresenta “mais simples” menos criativa, enquanto que na forma eletrônica é perceptível a presença de diálogos mais elaborados nas falas das personagens. Diante disso, verificamos que essa diferença pode ter sido ocasionada em razão do uso das novas tecnologias da linguagem, as quais o aluno demonstrou grande interesse durante a realização das atividades por meio das ferramentas digitais. Além do que, a escrita e a reescrita manual das palavras, com o objetivo de atender a norma padrão da língua e a exigência da instituição escola, às vezes provocava no aluno um desânimo aparente, levando-o a deixar as atividades incompletas. Dessa forma há necessidade de a escola repensar a sua forma de trabalhar a língua em sala de aula, rompendo com práticas antigas que não se

relacionam com as condições de produções contemporâneas, ficando à margem da história de vida dos alunos.

Os discursos que circulam no imaginário do aluno são outro ponto que merecem atenção nas suas produções, a formulação realizada manualmente apresenta uma narrativa sustentada pelo discurso em circulação do “bom funcionamento da polícia”, do princípio de que “roubou vai preso”. Enquanto na produção da HQ de forma eletrônica, há uma inversão de valores, o discurso que circula é de que “para tudo há um jeitinho”, “a autoridade da lei é passível de corrupção”. Mas ao mesmo tempo o aluno tenta desnaturalizar esse imaginário que se tem do policial e apresenta no quadrinho seguinte a recusa do delegado em ser corrompido e passa a cumprir a lei. Dessa forma, o aluno demonstra ter conhecimento dos discursos que circulam e que estão presentes no seu contexto sócio-histórico.

Vale ressaltar, que apesar de todas as diferenças de ordem linguístico-discursiva presentes nas produções textuais do aluno (de forma manual e eletrônica) podemos verificar que em suas formulações há a presença dos elementos imprescindíveis para que o aluno se constitua na função-autor: coerência, não contradição, responsabilidade em seu dizer, progressão, efeito de fecho etc.

Orlandi (1996, p.75) observa que “[...] autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem”. Lembramos que o aluno, em meio a tantas dificuldades no início e durante o processo da proposta de intervenção, assume “enquanto produtor de linguagem” e afetado pelo contexto sócio-histórico imediato a função-autor de sua produção de HQ. E para isso ele estabelece uma relação com o meio social em que convive e, simultaneamente se “remete à sua interioridade” de forma a se constituir autor e assumir a responsabilidade pela prática da autoria.

Dessa forma, a escola, através da proposta de intervenção pedagógica, oferece condições de produção de linguagem de forma diferenciada, possibilitando ao aluno conhecer como se dá o processo de autoria a partir da prática da escrita das HQ (manual e eletrônica). Por meio dessas práticas o aluno passa a compreender que o ato da escrita também propicia a aprendizagem de se colocar como autor de seu discurso (escrito) no espaço escolar e fora dele. Assim, se colocar autor “[...] é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: é constituir-se e mostrar-se autor” (ORLANDI, 1996, p.76). É apresentar-se autor. Dessa forma, que o aluno através da produção das HQ de forma manual e eletrônica modifica a sua relação com a linguagem e se constitui na função autor.

“*Esse aluno não aprende*”, “*não se preocupe, ele é aluno de sala de recurso*”, frases como essas ainda ressoam em nossa memória, foi assim que se referiram ao João no início do ano letivo, quando questionamos sobre as condições de produção da turma. A maioria apresentava dificuldades quanto à leitura e a escrita, outros a exemplo do João, sequer reconheciam as letras do sistema alfabético.

A impressão que tínhamos era de que os alunos da sala de recurso estavam “condenados” a não aprenderem nunca. Como se a “sala de recurso fosse um depósito de alunos”, ficariam guardados “todo ano” durante o ano inteiro, até que, cansados, desistissem sem saber ao menos o básico “codificar e decodificar” as letras e símbolos usados em nossa sociedade. Por certo, depois de adultos, engrossariam as estatísticas dos cursos da EJA noturno, sustentados pelo discurso institucional de que “não puderam” ou “não aprenderam” em idade própria de escolarização.

Já falamos um pouco do João na análise das produções de HQ escritas de forma manual (*texto 8 – Brincadeiras de crianças*), atentaremos em analisar nesta parte do estudo a formulação da história sequencial do aluno de forma eletrônica. Mas, compreendemos que seja relevante fazer esta retomada sobre as condições de produção do aluno no início do ano letivo e durante o processo de desenvolvimento da proposta, face à apresentação do produto final do aluno.

No início do ano letivo, quando entramos na sala de aula pela primeira vez, em cuja turma seria desenvolvida a proposta de intervenção, observamos que as dificuldades seriam grandes e o João era um dos nossos maiores desafios. A relação do aluno com a linguagem era exclusivamente por meio dos desenhos, gostava de desenhar, embora não fosse tão habilidoso no que se refere ao imaginário de arte que circula socialmente. Em relação à leitura e a escrita se encontrava em fase de alfabetização, não conseguia re-conhecer as letras do alfabeto, apenas “desenhava” o seu primeiro nome e com dificuldades realizava cópia de algumas palavras. No início do ano fomos informados de que ele não aprendia “porque tinha problemas”.

Smolka (2012, p.17) lembra que a escola “[...] falhando na sua tarefa pedagógica, passa a apontar cada vez mais uma série de “patologias” nas crianças”. Não conseguindo desempenhar com eficiência a função que lhe é atribuída, a de ensinar, a escola passa então a apontar fatores que passam a ser a causa do fracasso escolar do aluno, como “as dislexias”, “os problemas neurológicos”, “discalculia”, “as síndromes” das mais variadas e tantos outros elementos usados como argumento para justificar a “falta” da escola com o aluno. Há alguns casos reais de doença/transtorno, mas na maioria das vezes são apenas “achismos” ou

“modismos” de época que justificam a omissão da escola em sua função básica de ensinar o aluno na aquisição da linguagem ou tentar buscar recursos que façam com que ele compreenda o seu processo de aprendizagem em relação à aquisição da linguagem escrita.

Inicialmente com a apresentação da proposta de intervenção pedagógica, o aluno, que vivia em um mundo distante dos demais colegas, pois a sua ocupação preferida era brincar com carrinhos em miniatura ou desenhar em todas as aulas e em qualquer disciplina, manifestou interesse ao ouvir falar sobre o trabalho com as HQ chegando a esboçar um leve sorriso de entusiasmo.

Smolka (2012, p. 85), ao falar sobre a alfabetização como processo discursivo, lembra que:

[...] a questão da ‘discursividade’, a dimensão discursiva dos ‘textos’ infantis ganha lugar e relevância no processo inicial da aquisição da linguagem, sobretudo na escrita, pois nessa fase surge a mágica ‘questão da relação pensamento/linguagem, da interdiscursividade’.

Portanto, passamos a compreender o interesse repentino do aluno nas atividades que envolviam revistas em quadrinhos, gibis, desenhos, pesquisas, vídeos, filmes, documentários etc. O contato com esses materiais possibilitou ao aluno um novo olhar sobre a sua maneira de se relacionar com a linguagem, ao mesmo tempo em que o levou a uma mudança significativa na sua prática com a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, o aluno passou a participar mais ativamente nas atividades em sala de aula e nos encontros extraclasse comparecia assiduamente. O interesse do aluno aumentou significativamente a partir da realização das atividades com o uso das tecnologias. Para o aluno a experiência de produzir linguagem por meio do computador inaugurou uma nova forma de aprender a ler e escrever. Orlandi (2012b, p.79) lembra que “[...] a informática é uma técnica da escritura, introduzindo procedimentos novos de escrita e leitura”, e por meio das novas tecnologias da linguagem vem re-significar o “trabalho intelectual” do aluno.

A produção da história em quadrinhos de forma digital não só ofereceu condições ao aluno de experimentar uma forma diferenciada de praticar a linguagem escrita, mas também lhe possibilitou a experiência da autoria. Pois “[...] de toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem” (ORLANDI, 1996, p.82). Assim, o aluno assume a função-autor ao produzir seu texto com efeito de coerência, unidade, não contradição, progressão e fecho, assumindo a responsabilidade pelo seu dizer enquanto produtor da linguagem.

Figura 25: **Texto 10 - Aluna-autora: Maria Cecília**

CONHECENDO O MUNDO



QUE MUNDO GRANDE E BONITO!

Para que possamos compreender melhor a produção da aluna, é importante fazer algumas considerações sobre as suas condições de produção, embora já falássemos sobre ela na apresentação das produções das HQ de forma manual. A aluna Maria Cecília, filha de pais separados, vivia com os avôs e um irmão mais novo. Semelhante aos demais alunos da turma, a aluna residia próximo à escola, em um bairro da periferia, a família carente e com baixa escolarização, possuía poucas condições de auxiliá-la na aprendizagem, embora acompanhasse a vida escolar da neta em reuniões e em eventos da escola.

No início do ano letivo observamos que a aluna apresentava algumas dificuldades em relação à linguagem, conseguia escrever (codificava a língua oral em língua escrita) e ler (decodificava a língua escrita em língua oral). Para Soares (2005), a criança que domina a leitura e a escrita é considerada alfabetizada, para a autora a *aquisição* da língua oral e escrita e o *desenvolvimento* da língua oral e escrita não são as mesmas coisas, ela observa que a *aquisição* acontece no período de alfabetização e que o *desenvolvimento* da língua é um processo, e por ser um processo ele não cessa.

A aluna, apesar de dominar a leitura e a escrita, restringia o uso da língua para ler e escrever, possuía dificuldades em atribuir sentido aos materiais lidos e relacioná-los com o contexto social.

A proposta de intervenção pedagógica possibilitou condições para que a aluna se inserisse nas práticas de produção de texto como processo discursivo, passível da produção do efeito-autor, através da formulação das HQ.

A análise da produção de história em quadrinhos da aluna nos permite compreender que a criança de acordo com as condições de produção realiza verdadeiras aventuras em contato com a linguagem. Segundo Smolka (2012, p.153) “[...] a materialidade das palavras ganha novas formas na medida em que é produzida pelo gesto de escrever e marcada no papel”. A aluna revela por meio da escritura o que pensa e o que deseja, sustentada pela projeção imaginária que a linguagem permite realizar.

Desse modo, ao produzir sua história em quadrinhos a aluna lança mão dos conhecimentos apreendidos durante o processo que antecedeu a produção final (coletânea de HQ), além de fazer uso da *memória de arquivo* (memória acumulada, arquivos textuais) e da memória discursiva definida como interdiscurso por Orlandi (2012b, p.59) como “[...] conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer” e formula uma narrativa sobre uma viagem ao redor do mundo em companhia do irmão, cujo título é “*Conhecendo o mundo*”. Importante ressaltar que a aluna se utiliza de conhecimentos geográficos retomados a partir da memória de arquivo

constituída através de leituras de materiais impressos, em aula de outras disciplinas e que de certa forma se acumula, mas que em determinado momento pode ser acionada pelo sujeito e produzir sentido. Gallo (2008), retomando Pêcheux, vai chamar esse tipo de memória de “*arquivos textuais*” e Orlandi (2012b, p.59), corroborando com a mesma ideia, define “[...] o interdiscurso como a memória que se estrutura pelo esquecimento, à diferença do arquivo, que é o discurso documental, institucionalizado, memória que acumula”.

No momento da produção da narrativa, a aluna, questionada sobre a localização da *Lagoa dos Patos* (fala de uma das personagens no penúltimo quadrinho), declarou que havia lido sobre o assunto em livros didáticos de Geografia e assistido na TV documentário sobre o tema, justificando o seu conhecimento sobre a temática apresentada em uma das cenas de sua história em quadrinhos.

No último quadrinho, a aluna produzindo um efeito de fecho em sua história, através da fala de uma das personagens: “*Claro que você conhece, nós nascemos aqui em Cáceres*”, ela faz um retorno a sua cidade de origem, pois ela e o irmão eram naturais de Cáceres⁷⁵ e com o evento da separação dos pais mudaram para outra cidade. Percebemos que a aluna ao criar sua narrativa produz um efeito de sentido a partir da memória discursiva, “[...] para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (ORLANDI, 2000, p.33). Assim, a aluna lança mão de fatos que significaram e continuam significando para ela e que foram esquecidos para determinar o seu dizer, sustentado pela ilusão de que é ela a origem de seu discurso, em sua produção de história em quadrinhos.

Podemos observar que a aluna através da sua relação com as diferentes naturezas da linguagem, verbal, visual e tecnológica, através da escrita, deixa de produzir “fragmento” como diz Gallo (2008) para se inscrever em uma prática discursiva “não circular” e passa a produzir texto. Dessa forma, a aluna, ao produzir sua história, assume uma posição de sujeito do discurso (escrito) e concomitantemente produz o efeito-autor.

Assim, ao criar sua história em quadrinhos a aluna se coloca como responsável pelo seu dizer e produz um texto com “coerência” “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “fim”, para Orlandi (2012a) toda vez que isso acontece “se realiza” a função-autor. Dessa forma a aluna como produtora de linguagem assume a função-autor se responsabilizando pela unidade do texto e a organização do sentido.

Com a produção da história em quadrinhos utilizando as novas tecnologias, a aluna inaugura uma nova forma de produzir linguagem como prática discursiva capaz de provocar

⁷⁵ Cáceres, cidade de Mato Grosso, distante 220 km da capital, Cuiabá.

mudanças nas condições de produção e na sua relação com a escrita, propiciando diferentes formas de produzir sentidos e se constituindo na experiência da autoria.

Através de sua história a aluna demonstrou os conhecimentos apreendidos durante o processo de criação das HQ nas aulas de língua portuguesa. Procurou organizar as imagens de acordo com o texto, usou uma sequência lógica na distribuição das cenas, fez uso da linguagem informal, organizou as cenas de forma que complementassem os diálogos e ao utilizar letras maiúsculas ao escrever as falas nos balões, demonstrou familiaridade com os gibis, pois é assim que as letras aparecem nas revistinhas.

No texto apresentado pela aluna, observamos o quanto ela avançou em relação às práticas de linguagem, levando em consideração suas produções no início da proposta de intervenção pedagógica. Na escrita demonstrou autonomia ao grafar as palavras, dando sentido a cada uma delas, mesmo porque os sentidos sempre podem ser outros. Pois na perspectiva da AD sabemos que as palavras não significam por si só, na verdade o que significa é o texto.

Assim, a aluna através de seu texto convida o sujeito-leitor a embarcar com ela em uma viagem imaginária ao redor do mundo e, na medida em que o texto vai se desenvolvendo, ele vai tomando diferentes direções, produzindo vários efeitos de sentidos. Para Orlandi (2012a, p.14), “[...] o texto é um *bólido* de sentidos. Ele “parte” em inúmeras direções. Em múltiplos planos significantes. Diferentes versões de um texto, diferentes formulações constituem novos produtos significativos”. Assim, cada cena da história contribuiu para a produção do(s) sentido(s) do texto levando-nos à compreensão de que a partir de um texto sempre é possível produzir outros textos como afirma Orlandi (2012a).

Interessante observarmos que, apesar do imaginário que a aluna criou durante toda a sua narrativa, ao produzir o efeito de fecho no último quadrinho, ela faz uma referência a um fato concreto, que significa para ela, pois está relacionado com o seu contexto sócio-histórico (a cidade onde ela nasceu), produzindo um efeito de sentido como se fosse uma história real.

5. A EXPERIÊNCIA NAS PALAVRAS DOS ALUNOS

Ao planejar a proposta de intervenção pedagógica que foi desenvolvida com a turma, apesar de ter dialogado com os alunos sobre a escolha do tema e como se daria o processo antes de colocá-lo em prática, algumas questões nos instigavam: Como seria a recepção da turma em relação à proposta? Qual seria a expectativa do aluno em relação ao processo de produção de texto manual e eletrônico? O que esperavam aprender e como? Qual seria a sensação de produzir uma coletânea de histórias pela primeira vez? E ser autor de uma história? E a escola? Qual o olhar dos colegas sobre o trabalho que seria desenvolvido? Sabemos que o novo sempre provoca desconfiança. Algumas das inquietações foram sendo respondidas ao longo do percurso, outras talvez não tenhamos a resposta, mas algumas delas estão materializadas num relato produzido pelos alunos. Esse relato fazia parte do planejamento da proposta e tinha como um dos objetivos levar o aluno a compreender, através de sua própria escrita, o processo de produção das HQ de forma manual e eletrônica, se posicionando no que tangia as facilidades e/ou dificuldades em relação a cada uma das produções (manual e eletrônica). Por último, o nosso objetivo era que os alunos produzissem um texto onde eles pudessem se posicionar criticamente sobre o processo experienciado e os levassem a produzir o seu próprio conceito sobre autoria.

Para demonstrar o posicionamento dos alunos sobre a experiência vivenciada durante o desenvolvimento da proposta de intervenção sobre a produção das HQ, selecionamos alguns dos relatos. Analisamos o processo de produção das HQ nas palavras dos alunos, procurando mostrar o desenrolar desse processo no seu gesto de interpretação sobre as atividades propostas, sua relação com a linguagem a partir da prática discursiva e a experiência da autoria para o aluno.

Na análise dos relatos optamos em não remeter o texto às regularidades gramaticais, pois o que nos interessa é conhecer o posicionamento do aluno sobre a experiência dele durante o processo de produção de HQ de forma manual e digital, enquanto sujeito afetado pelo efeito da linguagem e do discurso. De acordo com Orlandi (2000) o sujeito para se constituir, para produzir sentidos é afetado pela língua e pela história. De forma que se o aluno não se submeter à língua e à história “ele não se constitui”, “ele não fala”, “não produz sentidos”.

No início, foi pensada a denominação de “relato” para a produção dos alunos, porém para nossa surpresa a maioria deles optou usar a nomenclatura “relatório” em suas produções, termo bastante conhecido por eles em função do documento utilizado pela Escola Ciclada,

onde o professor descreve o desempenho de cada aluno nas diferentes áreas do conhecimento, substituindo o tão “temido” boletim de notas do educando pelo Relatório. Acreditamos que a palavra “relatório” esteja presente no imaginário do aluno, cuja ferramenta serve para relatar todo um processo. Além do mais, é bastante comum os alunos questionarem os professores sobre o Relatório de cada um deles. São recorrentes perguntas como: “*Que dia será a entrega dos Relatórios?*” “*Professora, não vai colocar no meu Relatório que eu estou conversando na sua aula!*” Mas há também alguns professores que por vezes, utilizam-se do discurso pedagógico autoritário para ameaçar os alunos através do Relatório dizendo: “*Se você não melhorar o comportamento vou colocar no Relatório*”. Portanto, podemos observar que o relatório possui outras funções, além de descrever o processo de aprendizagem do aluno, tem sido utilizado por alguns, como ferramenta para ameaçar e punir aquele que não se “comporta” de acordo com o que a escola espera ou considera adequado.

Modelo de Relatório

Estado de Mato Grosso Secretaria de Estado de Educação	Relatório de Avaliação Descritiva do aluno Página: 13
Série/Ano/Fase: ENSINO FUNDAMENTAL > REGULAR > CICLO > FASE Turma: Turno: Período Letivo:	
Avaliação: 1º SEMESTRE	
Aluno(a):	
Área de Conhecimento:	Conceito: PPAP
O ALUNO APRESENTOU DIFICULDADES NOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NESTE SEMESTRE. PARTICIPA POUCO DAS AULAS, REALIZA MEDIANTE COBRANÇA AS ATIVIDADES EM SALA COM AJUDA DO PROFESSOR E NÃO REALIZA AS TAREFAS EXTRA CLASSE. NECESSITA DE AUXÍLIO PARA REALIZAR CÁLCULOS, LER, INTERPRETAR E SOLUCIONAR SITUAÇÕES PROBLEMAS. APROVEITOU DE FORMA PARCIAL OS ESTUDOS SOBRE OS NÚMEROS RACIONAIS E OPERAÇÕES. O ALUNO PRECISA SE DEDICAR MAIS, POIS SE DISPERSA COM FACILIDADE E SE ENVOLVE CONVERSAS COM ASSUNTOS ALHEIOS AOS DISCUTIDOS EM AULA. O ALUNO COMPARECE AS AULAS DE REFORÇO E TEM CONSEGUIDO PEQUENOS AVANÇOS.	

Assinatura do Professor

Assinatura do Coordenador Pedagógico

Fonte: SEDUC/MT⁷⁶

Assim, podemos observar que o discurso pedagógico autoritário ressoa na escola de forma implícita e, comumente, as políticas públicas de ensino implantadas dão suporte para que esses discursos sejam (re) produzidos pelo professor.

Teoricamente, o discurso que circula na escola é de que as “punições” ao aluno há muito tempo foram banidas, quando a realidade aponta que essas práticas ainda continuam presentes em muitas escolas.

⁷⁶<http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/ged/hwgedprincipal.aspx> acesso: 28/09/015

Figura 26: Relatório da Aluna Luiza

Joulemapelis 04 de Dezembro de 2034
 04/12/2034
Relatório.

Quando eu comecei a produzir histórias em quadrinhos foi muito legal, porque eu aprendi a produzir história com o meu pensamento eu aprendi o que é verbal e não verbal, eu li até aprendi vocabulário de letras de quem a e também enigmática e outras varias coisas.

O ultimo que fiz história em quadrinhos foi um pouco legal por que eu não desisterei mas pensei muito de para produzir a minha história em quadrinhos e já vem as falas.

Para mim ser autora é muito (uma) legal porque eu produzi a minha história com as minhas (has) palavras.

Fonte: Arquivos da Autora.

Observamos a partir do texto da aluna Luiza, o deslocamento que a proposta de intervenção pedagógica produziu em relação às suas práticas de linguagem. A aluna observa que, a partir do processo de produção das HQ passou a produzir com autonomia, responsabilizando-se pelo seu dizer. A afirmação em seu texto “*eu aprendi a produzir história com o meu pensamento*” nos leva à compreensão de que para a aluna, até então, suas produções se inscreviam na “reprodução” do discurso escrito. Ela faz uma crítica sobre as práticas escolares tradicionais, onde a escola continua exercendo a função de reprodutora do conhecimento, impossibilitando o aluno de exercer sua criatividade com criticidade e autonomia.

Como diz Pfeiffer (1995, p.127) “[...] é que ao aluno sequer está sendo permitido, no seu processo escolar, que se represente como origem do seu dizer, apesar de estar sob este efeito sempre”. Dessa forma, faz-se necessário que a escola ofereça condições para que o aluno, através das práticas discursivas, ultrapasse a repetição formal e alcance a repetição

histórica, se reconhecendo no seu dizer, assumindo assim a função-autor em suas produções textuais.

A afirmação da aluna sobre a experiência de autoria é importante, ela demonstra o seu contentamento em produzir uma história com suas palavras, mostrando esse processo quando diz sobre as coisas que aprendeu, prática antes considerada distante para ela. Orlandi (2012a, p.69) afirma que “[...] a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, [...]”. Dessa forma, a aluna se sentiu autora, por ter produzido uma história com suas palavras, se responsabilizando pelo dizer e pelo sentido do texto. Pois de acordo com Orlandi, “o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem”. A aluna ao afirmar “*eu produzi a minha história com as minhas palavras*” ela se coloca na origem do seu dizer, se responsabilizando pelo que foi dito, assumindo assim a função-autor.

Para Orlandi (1996, p.79), “[...] aprender a se colocar – aqui: representar – como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela [...] esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”. A experiência vivenciada pela aluna durante a criação das HQ possibilitou a ela compreender a natureza desse processo em que se realiza a escrita e entender que é nesse processo, de produção textual que o aluno se constitui em autor e se mostra como tal.

O relato da aluna aponta a mudança que a proposta de intervenção pedagógica provocou na sua relação com o ensino da língua. O processo de produção de HQ possibilitou não só escrever histórias a partir do “seu pensamento”, de “suas ideias”, mas também praticar outras coisas que ela considerou importante como, o que *é linguagem verbal, não verbal, onomatopéias e outras várias coisas*. Orlandi (1996, p.79) afirma que “[...] é, entre outras coisas, nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a escrever”, ele passa a estabelecer uma relação com a linguagem e com tudo o que está relacionado com ela.

Durante a elaboração das HQ procuramos não cobrar questões relacionadas ao uso sistematizado da gramática (ortografia, concordância, gênero/número etc.), possibilitando ao aluno compreender que ao produzir o seu texto ele estava em contato com a língua enquanto norma. Observamos, que ao surgimento de algumas dúvidas quanto à ortografia e o significado de determinadas palavras a aluna recorria ao dicionário, às vezes se surpreendia pela forma como estavam escritas e comentava “*eu sempre escrevi esta palavra errada, só agora eu descobri isso*, assim produzia uma reflexão sobre a sua prática discursiva e a sua

relação com a escrita, o que antes não acontecia. De acordo com Pfeiffer⁷⁷, isto só é possível porque a aluna passa a se relacionar com a linguagem.

A seguir mostraremos o “relatório” de uma aluna em sua íntegra, por considerar que o texto abrange diversos assuntos, possibilitando uma visão ampla do processo pelo leitor.

Figura 27: Relatório da Aluna Thaís

Brenópolis, 11 de dezembro de 2014.

Relatório

Durante o desenvolvimento do projeto da professora Madlene eu pude aprender várias coisas. Eu sabia que seria um pouco difícil, mas (duda), digo, tudo correu bem, escrevia, se estivesse errado eu apagava, assim que eu aprendi.

Eu aprendi (aflo) a fazer desenhos, a fazer quadrinhos, pintar, fazer letras de formas, e outras coisas importantes. Depois que eu aprendi isso tudo, fiquei muito melhor nas coisas, fazendo, apagando e escrevendo de novo.

Durante a produção de histórias em quadrinhos que tive que fazer na mão para ver como estava na escrita, para então escrever no computador. Quando eu escrevi a história no papel me veio muitas ideias boas na (milha) minha imaginação.

Quando eu fiz a história em quadrinho no computador foi uma coisa interessante na minha vida, porque eu aprendi muitas coisas importantes.

Para mim ser um autor é uma coisa muito importante. Fazer uma história é ser o autor, ser do uma das ideias, e ser dono da sua própria história.

Ser autor é caprichar nas ideias, na escrita e na imaginação. Quando pensar, pensar bem, olhar para ver se não tem nenhum erro e saber o que vai fazer na história.

Eu te agradeço por me ensinar a fazer histórias em quadrinhos e me tornar autora de uma história muito linda. E por me ajudar a me tornar uma aluna melhor e exemplar. Obrigada professora Madlene seja muito feliz.

Fonte: Arquivos da Autora

⁷⁷ Contribuição da Prof.^a Dr.^a Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, durante a defesa de mestrado.

No início do processo, ainda em fase preparatória, a aluna Thaís ao realizar as atividades relacionadas às produções textuais escritas apresentava dificuldades quanto à coerência, unidade, clareza, progressão e outros princípios linguísticos. Ao ser questionada sobre as inconsistências presentes em seus trabalhos escritos ela demonstrava certo desinteresse em refazer suas produções e dizia: “*Está bom assim professora, não precisa mudar!*”. Aos poucos, a aluna foi se sentindo entusiasmada e modificando a sua relação com a linguagem, passou a questionar sobre a qualidade de suas produções manifestando preocupação em produzir seu texto com os requisitos mínimos necessários para uma produção que se inscrevesse no ritual da escrita.

Verificamos que, a partir do desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, a aluna foi modificando a sua prática no que tange as produções textuais escritas, antes tidas como espaço de análise de questões gramaticais. Gallo (2008:15) afirma que as atividades gramaticais são importantes para refletir questões linguísticas e poderiam ser trabalhadas “como fechamento de um cuidadoso trabalho anterior de produção de TEXTO”, onde o aluno assumisse a posição de sujeito de discurso, “posição essa que permitisse a produção do efeito-AUTOR”. Dessa forma, procuramos trabalhar a produção escrita sem submeter os alunos ao ensino da gramática enquanto norma, tanto é que a aluna em seu relatório não faz referência à aprendizagem gramatical normativa, mas ao dizer: “*escrevia, se estivesse errado, eu apagava*”, justificando que a norma da língua é algo que está implícito nas atividades linguísticas, levando-nos a refletir sobre a necessidade do ensino da gramática na escola.

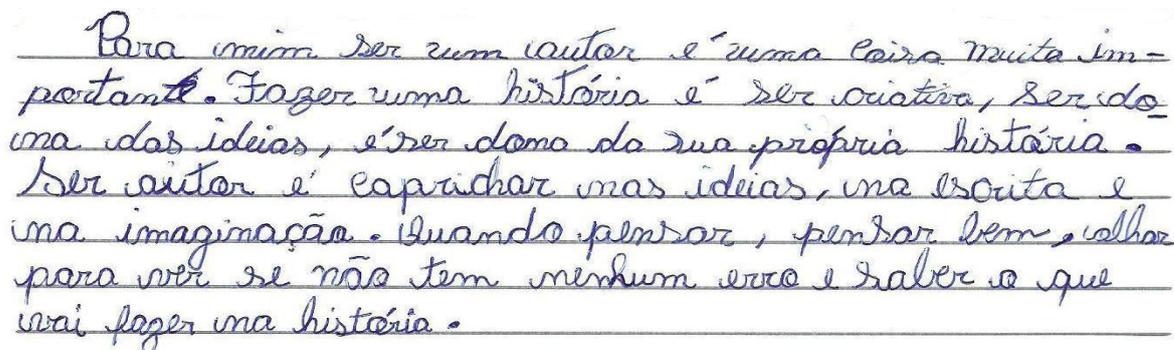
Para Gallo (2008, p.16), “[...] a lógica da gramática não oferece como uma base de elementos calculáveis para a produção de um texto, pois que esse é sempre o lugar de constituição do sujeito”. Tendo em vista que é no texto onde o aluno se constitui em sujeito e como resultado garante o efeito de autoria. E as práticas escolares que ainda privilegiam modelos e conteúdos prontos e exercícios de fixação sustentados no discurso didático-pedagógico não garantem autonomia linguística ao aluno, nem tampouco a autoria.

Alguns estudiosos defendem que o aluno não precisa dominar as normas ortográficas para começar a escrever, ele precisa compreender a escrita enquanto sistema alfabético. Isto quer dizer, que não se deve cobrar do aluno a compreensão das normas ortográficas para então, permitir que o aluno escreva. Gallo (2008) vai mais além e afirma que há uma confusão no que concerne escrita e grafia, “*tomadas por uma coisa só*”, “no entanto, sabemos que se a escrita gráfica produz palavras, sílabas e letras, há outras formas de escrita, não necessariamente gráficas, onde tais noções não existem” (p.17). A autora cita Freinet quando afirmava que uma criança poderia produzir os textos de um jornal, “sem ter conhecimento

nenhum de escrita alfabética ou gráfica”. Dessa forma nos permite compreender que é na “situação real de produção que a escrita faz sentido” independente do aluno possuir domínio da forma escrita, parcial ou total, conforme a mesma autora.

Assertivas como estas nos remetem às situações vivenciadas durante o processo de produção das HQ de forma eletrônica. Alunos que não reconheciam o sistema alfabético da língua ou dominavam minimamente a língua escrita, mas conseguiam produzir suas narrativas com autonomia e criatividade muitas vezes remetendo-se a sua exterioridade e a sua memória discursiva em suas histórias, necessitando apenas que os auxiliassem com a escrita (grafia) das palavras (exemplo: os textos nº 4 e 9 dos alunos José e João respectivamente), corroborando com o que Solange Gallo (2008) reflete sobre as condições dos alunos em produzirem textos “mesmo quando a forma escrita não é completamente dominada” e a leitura é a decodificação da escrita.

Dessa forma, a autora lembra que nós professores de língua portuguesa, em especial, devemos oferecer condições aos nossos alunos para que eles “possam inscrever-se em posições-sujeito de discursos” de forma que “o efeito-autor” seja possível, isto é, em outras materialidades discursivas que não sejam tão somente de análises gramaticais, sustentada pelo discurso didático-pedagógico.



Para mim, ser um autor é uma coisa muito importante. Fazer uma história é ser o autor, ser doador das ideias, e ser dono da sua própria história. Ser autor é capturar as ideias, na escrita é uma imaginação. Quando pensar, pensar bem, olhar para ver se não tem nenhum erro e saber o que vai fazer na história.

Durante os encontros em que foram produzidos os relatórios, verificamos vários fatos curiosos em relação à produção de linguagem dos alunos, um dos fatos que nos chamou a atenção foi o da aluna Thaís que ao ler sua produção observou que havia escrito a palavra “*ezemplada*” em vez de “*exemplar*” e a achou estranha. Após pesquisa no dicionário sobre a escrita do vocábulo e sua existência a aluna declarou que o dicionário estava “ultrapassado” motivo pelo qual não havia encontrado a palavra. Smolka (2012) lembra que é a partir do distanciamento que o aluno toma de sua escrita é que se torna possível organizar e apurar a linguagem e a forma de dizer pela escritura. Aproveitamos a ocasião para esclarecer sobre a

origem das palavras e como se dava o seu processo de dicionarização e da importância da utilização do dicionário como instrumentalização durante a escrita.

Figura 28: Relatório da aluna Lorrane

Cremapiólis, 05 de Dezembro de 2014.

Relatório

Quando a professora falou do projeto que nós íamos desenvolver sobre histórias em quadrinhos, eu achei legal, mas também sabia que ia ser difícil, tinha dificuldades para escrever algumas palavras e também como fazer histórias em quadrinhos, apesar de que eu já tinha feito algumas histórias em alguns anos anteriores.

No começo eu tive um pouco de dificuldades, mas depois eu fiz muita coisa. Foi muito legal, porque a gente pôde pintar, desenhar e escrever. Fizemos várias coisas, aprendi a fazer letras de forma, maiúscula, minúscula, balões, onomatopéias etc.

No computador, a gente aprendeu a fazer desenho, só na hora de escrever foi muito difícil para mim, mas depois eu me acostumei, e ficou mais fácil minha história ficou muito linda.

Autor é a pessoa que faz a sua própria história, que pensa e tem um pensamento criativo.

Eu penso que já fui uma autora das minhas próprias produções de texto.

Fonte: Arquivos da Autora.

Observamos no relatório da aluna Lorrane, que inicialmente o trabalho proposto com a turma sobre produção de HQ não seria nada fácil para ela, dada as dificuldades que ela possuía com a escrita das palavras.

As dificuldades da aluna não se resumiam apenas com a escrita, faltava consistência na leitura e não conseguia produzir sentido ao que lia, além do difícil relacionamento que mantinha com a turma. Em função dos pais separados, ora vivia com a mãe ora com o pai em outra cidade, isso dificultava um trabalho mais consistente em relação às práticas de linguagem, pois não conseguia ter uma sequência na aprendizagem.

Entretanto, a partir da proposta de intervenção a aluna tornou-se mais frequente às aulas de língua portuguesa, conseguimos fazer com que ela se identificasse com os rituais de leitura e escrita. Durante o desenvolvimento da proposta observamos que a aluna passou a ter mais interesse na realização das atividades, pois quando tinha dúvidas solicitava auxílio do professor e dos colegas. Observamos então, que a proposta de produção de HQ possibilitou a aluna condições para modificara sua relação com a linguagem. E a partir da prática da linguagem (leitura e escrita) a aluna passou a “se significar e significar o próprio mundo”, refletindo sobre o seu processo de aprendizagem e a sua relação com a escrita.

O empenho e dedicação da aluna na realização dos trabalhos passaram a ser notados pelos colegas da classe, pois antes era criticada pela falta de interesse quanto aos estudos e da dificuldade de se relacionar com os colegas. A mudança na sua relação com a linguagem foi reconhecida no final do processo de produção das HQ, quando o seu trabalho foi escolhido entre as mais significativas produções da turma.

Notamos que a não identificação com o ritual da escrita se consolidou em dificuldade para a aluna mesmo na utilização das ferramentas tecnológicas, levando-nos a refletir sobre a importância do aluno desde cedo compreender o sistema de signos gráficos, pois estes se tornam empecilhos na autonomia da produção de linguagem. Apesar de que a aluna relata que “*ao se acostumar ficou mais fácil e a história ficou linda*”. Entendemos que esse “se acostumar” tenha o sentido de compreensão do ritual de escrever, pois o aluno enquanto escreve, aprende sobre o processo de escrita e o funcionamento da língua.

Desse modo, a escola deve propiciar condições para que o aluno possa se inscrever nos rituais de produção da leitura e da escrita, assumindo a linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana constitutiva dos sujeitos na sociedade. Para Orlandi (1996) “a linguagem não é uma coisa só e nem é completa” e acrescenta “a linguagem não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta” (p.16). Como afirma Orlandi: “a linguagem não é transparente” e o sujeito e sentidos se constituem através da relação com a linguagem, de diferentes naturezas (verbal, não verbal, digital etc.), sendo que os efeitos de sentidos são múltiplos e variados e dependem das condições de produção e de sua exterioridade.

A aluna conceitua autor como sendo aquele que “*faz a sua própria história*”, “*que pensa e tem um pensamento criativo*”, para ela ser autor é ser dona do seu próprio dizer, ser responsável pelas “ideias” e acima de tudo ser criativo. O dicionário da língua portuguesa define *criativo* sendo aquele dotado de criatividade; diz-se de quem tem muita imaginação; muita capacidade para criar; inventivo⁷⁸. No entanto, Sarian lembra que o dicionário é constituído pela incompletude da língua.⁷⁹ A aluna através da sua relação com a linguagem, a partir da escrita, lança mão da criatividade, da imaginação, de sua exterioridade e ao constituir seu texto experimenta a experiência da autoria. Para Orlandi (2000, p.76), “[...] aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor”. Dessa forma, a aluna através do processo da produção das HQ, assume a função-autor na escola e fora dela, uma vez que “a escola é o lugar ideal para realizar a experiência da autoria em relação com a linguagem.

O trabalho de produção das HQ levou a aluna a refletir sobre o processo de sua escrita e de sua relação com a linguagem no espaço escolar, ela reconheceu a possibilidade de já ter sido autor em outro momento de sua vida estudantil, embora não se desse conta disso antes. Por meio da produção textual ela consegue estabelecer uma relação entre sua prática atual com outras práticas de produções textuais anteriores. Isso tudo pode ser observado em seu relatório quando ela afirma: “*eu penso que já fui uma autora das minhas próprias produções de texto*”. A experiência com a autoria através das HQ lhe possibilitou pensar em outros momentos de autoria vivenciada por ela.

Orlandi (1996) chama atenção para a responsabilidade da escola em dar condições para que o aluno possa compreender o processo da escrita pelo qual ele realiza “a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor”. A autora lembra que “[...] o que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor” (p.79). Assim, as produções textuais escritas na escola não têm garantindo ao aluno a passagem de enunciador a autor. Pois para a função-autor é dada a responsabilidade de “produzir um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim”. É necessário que o autor se responsabilize pelo que diz ou escreve, pois o autor ao produzir seu texto ele se coloca na origem de seu dizer.

Percebemos na maioria dos relatos dos alunos, ao estabelecerem um conceito para autor, apresentaram formulações bastante semelhantes entre si, como podemos perceber:

⁷⁸BECHARA(2011) Dicionário da Língua Portuguesa.

⁷⁹ Contribuição da Prof.ª Dr.ª. Maristela Cury Sarian durante a defesa de mestrado.

Autor para mim é quem
faz sua própria história. 
Autor tem que fazer sua
própria história, com suas
próprias ideias e palavras.

Embora não esperávamos do aluno uma conceituação de autoria, contudo percebemos que há efeitos de sentidos semelhantes, *pois a função-autor é responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto*. De maneira que *quem faz sua história com suas próprias ideias e palavras*, também está se responsabilizando pela organização do sentido e pela unidade do seu texto.

Ser autor para mim é criar histórias,
da sua criatividade.
Já fui autor, só que foi baseado em
um texto mais é a primeira vez que eu faço
em quadrinhos.

É interessante ressaltar, que para grande parte dos alunos “ser autor” é criar história a partir de sua criatividade, mostrando que o autor tem que se colocar na origem do seu dizer, ser criativo, se responsabilizar pelo que está sendo dito.

Observamos que o aluno só consegue classificar como texto algo produzido a partir da linguagem verbal escrita, ele não consegue fazer relação a partir de outros tipos de linguagem, o imaginário que ele tem de texto é só o escrito, o que o discurso pedagógico reproduziu durante a sua vida escolar. Quando diz que “já foi autor, só que foi baseado em um texto e que é a primeira vez que eu faço em quadrinhos”, como se as imagens, desenhos, figuras etc. não pertencesse ao universo da linguagem e não fizesse parte do estatuto do texto, passível de leitura, interpretação e produção de sentido.

Ser autora pra mim é produzir um texto, uma
história com minhas ideias.

Este aluno já consegue relacionar texto e história no mesmo campo da linguagem, para ele ser autor é produzir um texto, uma história com suas ideias, ser origem do seu dizer. Ele

consegue conceituar autor de uma forma interessante, pois para ele ser autor, ele deve utilizar-se de sua interioridade e exterioridade ao mesmo tempo. Orlandi (1996) vai dizer que: “para que o sujeito se coloque como autor, ele tem de estabelecer uma relação com a exterioridade, ao mesmo tempo em que ele se remete à sua própria interioridade: ele constrói assim sua identidade como autor” (p.79-80). E isso se torna possível a partir de suas ideias, pois ele utiliza-se da memória discursiva e de seu contexto social em que está inserido para realizar suas produções escritas.

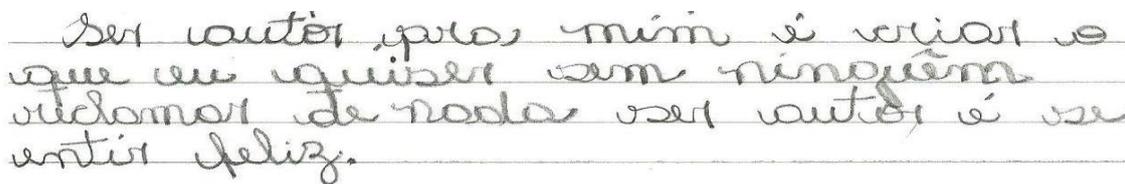
Para mim usar autoria é muito (uma) legal porque eu escrevi a minha história com as minhas (das) palavras.

Esta aluna conceitua a autoria como algo importante em sua relação com a linguagem, através de sua escrita ela faz uma reflexão sobre o que é produzir uma história a partir de suas palavras e não de outrem. Interessante observar como a aluna sente necessidade de legitimar a autoria de seu texto e, para isso ela lança mão do enunciado “*a minha história com as minhas palavras*”, onde o pronome possessivo “*minha*” se destaca pela repetição e, de acordo com a gramática normativa, esse pronome denota a ideia de posse de algo (coisa possuída). A aluna se responsabiliza pelo que diz e como diz, se coloca como origem e fonte de seu discurso. Orlandi (1996, p.78) afirma que “[...] é da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso”. É na função-autor que sua relação com a linguagem sofre o controle social. Ou seja, é da função-autor que se exige “unidade”, “não contradição”, “progressão”, isto é, requisitos mínimos necessários para a constituição da autoria.

ser autor para mim é fazer os textos sem ninguém dar palpites e fazer suas próprias personagens da imaginação

Para o aluno, o conceito de autor é semelhante à dos demais alunos que se posicionaram sobre autoria. Porém, ele acrescenta um fato interessante, quando diz que *ser autor é fazer os textos sem ninguém dar palpites*, deixando claro que quando há intervenção de alguém sobre as produções escritas já não se constitui a autoria, não se assume a função-autor. Se na prática da leitura “ninguém interpreta do lugar do outro”, na produção da escrita

não é diferente. Para o aluno a autoria se dá através da autonomia da imaginação, ser origem do seu dizer, se responsabilizando pelo que é dito e da forma como é dito.



Handwritten text in Portuguese: "Ser autor, para mim é criar o que eu quiser sem ninguém reclamar de nada ser autor é se sentir feliz."

Para este aluno, o conceito de autor se estende para além de produzir um texto com coerência, coesão, não contradição etc., para ele, ser autor é poder produzir um texto de forma que possa ser dito o que quiser, embora saibamos que nem tudo pode ser dito, “[...] a ordem simbólica, configurada pelo real da língua e pelo real da história, faz com que tudo não possa ser dito e, por outro lado, haja em todo dizer uma parte inacessível ao próprio sujeito” (ORLANDI, 2012a, p.63). O aluno ao produzir o seu texto está inscrito em uma determinada formação discursiva que vai determinar “o que pode e deve ser dito” de acordo com as condições de produção dada. Ao produzir seu texto o aluno também se reproduz nele, de maneira que o leva a acreditar que é a origem de sua produção, do seu discurso, quando na verdade ele só está retomando sentidos que de alguma forma já existem.

Orlandi (1996) afirma que “o dizer não é apenas do domínio do locutor”, pois o que ele diz depende das condições em que estão sendo ditas e estão relacionados com outros dizeres já mencionados anteriormente. Por isso, o aluno ao desconhecer a relação da linguagem com a história não leva em conta a sua historicidade e tem a ilusão de que é a origem de tudo o que diz. Com isso ele tem a ilusão de que *pode criar qualquer coisa sem ninguém reclamar*, como coloca em seu relato quando define o que é ser autor para ele.

Aqui, como em outros depoimentos anteriores, podemos perceber o discurso pedagógico autoritário⁸⁰ funcionando na memória discursiva do aluno. Quando ele coloca “*criar qualquer coisa sem ninguém reclamar*” ele faz referência a práticas tradicionais da sala de aula, quando o professor sustentado pelo discurso pedagógico autoritário produzido na escola determina ao aluno o que serve e o que não serve em suas produções, por vezes ignorando-as. Segundo Orlandi (2011), o discurso pedagógico, enquanto discurso autoritário, aparece como discurso do poder, onde não há interlocutores e o locutor aparece como agente exclusivo. Essa categoria de discurso tende à paráfrase, isto é, para um sentido já existente, é o retorno ao que já foi dito. O discurso pedagógico, praticado pela maioria dos professores em

⁸⁰ Orlandi (2011) em seu texto “O Discurso Pedagógico: A Circularidade” fala dos três tipos de discursos: Autoritário, Polêmico e Lúdico e, caracteriza o discurso pedagógico (DP), tal como se apresenta atualmente, como um discurso autoritário.

nossas escolas, não oferece condições para que o aluno possa realizar a passagem de sujeito-aluno para a de sujeito-autor em suas produções escritas. Para que o aluno assuma a função autor é necessário que o seu texto esteja sustentado no processo polissêmico, de forma que ele possa experimentar “essa tensão” entre o mesmo e o diferente.

De acordo com Orlandi (2000, p.36), “[...] é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o que se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. Dessa forma, podemos compreender que tanto sujeito, quanto os sentidos, estão em constantes mudanças e que nenhum deles se apresenta de forma pronta e acabada, faz parte da condição do sujeito e do sentido constituírem-se nesta relação “entre o mesmo e o diferente”, da paráfrase e da polissemia.

O discurso pedagógico produzido na escola, do qual a origem do sentido não está no sujeito que o produz, mas em outros dizeres, é oriundo de outros lugares sociais, onde se verifica a luta pela conservação do poder. São essas vozes que ressoam no discurso do professor, naquilo que ele fala e cobra de seus alunos. Conforme já aludimos, para Althusser (1985, p.31), “[...] todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção [...]” e o funcionamento da ideologia dominante está concentrado nos AIE, de forma que a escola sendo um deles se apresenta como espaço favorável de reprodução das relações de produção, através do discurso pedagógico autoritário em que a imposição da voz do professor é “legitimada” e não abre espaço para a voz do aluno. De forma que é na prática da linguagem que a ideologia se materializa, uma vez que “onde está a linguagem está a ideologia”, pois esta faz parte do funcionamento da língua.

Orlandi (2011, p.22) pondera sobre as condições de reprodução social da escola:

Podemos ler em Bourdieu (1974) que a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classes dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função.

A escola na função de (re) produtora do conhecimento legitimada pela esfera do sistema de ensino, sustentada pelo funcionamento do discurso pedagógico, considerado neutro, que transmite conhecimento (teórico ou científico), se apresenta como colaboradora que harmoniza a propagação de um patrimônio cultural que aparece como um bem comum a todos, independente das condições sócio-históricas de seus integrantes (o aluno). No entanto,

há uma diferença na distribuição desses bens culturais que determinam quem pode possuí-los, “[...] há, em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, [...]” (ORLANDI, 2011, p.34), determinando quem tem o direito de se apropriar do discurso educacional e quem não tem. A autora nos leva a refletir sobre a questão da qual muitas vezes não nos damos conta, de que não é só o aluno que está excluído desse discurso, nós professores também somos deixados às margens desse “dizer-ato-decisão” quando se trata do discurso sobre o poder que circula a respeito da educação, decidindo sobre currículo, conteúdo, forma, finalidade etc. Porém, a pesquisadora lembra que, em se tratando do trabalho pedagógico, enquanto professores, não estamos excluídos. Assim, em relação ao discurso educacional, devemos nos apresentar de forma crítica fazendo coro ao discurso daqueles que se posicionam contrários às práticas de reprodução no espaço escolarizado.

É necessário que a escola ofereça condições para que o aluno compreenda que o processo de apropriação da linguagem se dá de forma social e não individual, pois a linguagem é sócio-historicamente constituída. O aluno se relaciona com sua exterioridade à medida que está produzindo linguagem, pois esta é vista como relação necessária entre o homem e realidade, material e social. Entretanto, a maneira como a escola trabalha a linguagem através de práticas sustentadas pelo discurso pedagógico não permite que o aluno ao produzir seus textos relacione os com a exterioridade, com as condições em que são produzidos e com outros textos.

A definição de autor dada pelo aluno “*ser autor para mim é criar o que eu quiser sem ninguém reclamar de nada*” nos remete à crítica que Pfeiffer (1995) faz em seu trabalho quando discute a questão da autoria do aluno na escola. A autora afirma que o aluno é colocado em uma posição paradoxal, ao mesmo tempo em que é, já não o é origem do seu dizer. Para ela “[...] é só no momento em que o sujeito se inscreve no repetível histórico, representando-se como controlador e criador dos sentidos, e sentindo-se seguro e capaz de dizer aquilo que quer dizer, que o aluno está se posicionando na função da autoria” (PFEIFFER, 1995, p.127). Dessa forma, a compreensão do aluno sobre autoria tem sentido, pois “[...] a autoria só se dá se os sentidos fazem sentido para o sujeito a ponto de sentir-se controlador e origem destes: estando, portanto, dentro do efeito do interdiscurso” (p.128). Quando o aluno reclama a possibilidade de “*criar o quiser sem ninguém reclamar*” ele está se posicionando na repetição histórica “saber-se dono do seu dizer”, mas a escola raramente oferece condições para que o aluno possa romper com práticas da repetição formal e lhe permita o acesso à repetição histórica.

Desta maneira, cabe à escola se posicionar de forma diferenciada a que vem atuando para que seja possível criar condições para que o aluno através de sua relação com a escrita possa inscrever-se na função-autor e se constituir na autoria.

Observamos na análise dos relatórios dos alunos, que a autoria para a maioria deles se configura em produzir um texto a partir de suas próprias palavras, suas ideias, seus pensamentos etc. Dessa forma, compreendemos que os alunos ao produzirem suas HQ se colocando na origem de seus dizeres, responsabilizando pelo o que foi dito, se colocando como donos de suas histórias, assumiram perante a instituição escola e fora dela a função-autor.

Lagazzi-Rodrigues (2010, p.92) afirma que: “[...] localizar o princípio de autoria na origem da textualidade é vincular autor e texto a uma relação processual, o que é muito diferente de afirmar que o autor é a origem do texto ou o contrário”. Dessa forma, a afirmação nos leva a compreensão de que a autoria é uma prática que precisa ser exercitada, pois é durante a formulação de seu texto que o autor se constitui, não é antes nem tampouco depois, é no processo de textualização que o autor se representa como tal. A autora afirma ainda que “[...] o “aprendizado” da autoria é uma prática no processo da textualidade, prática de textualização”. O autor se constitui à medida que o texto se configura” (p.93). Como podemos observar no relato do aluno ao afirmar “*produzi a minha história, com as minhas palavras*” ele assume a função-autor se colocando na origem de seu dizer ao produzir um texto com efeito de fecho, unidade, coerência, coesão e responsabilidade, cumprindo as exigências necessárias para a assunção da autoria, através de diferentes naturezas de linguagens (imagem, som, letras desenhos, pinturas etc.).

Assim, a autoria é um processo que se configura na relação autor e texto da mesma forma que sujeito e linguagem se constituem. Segundo Lagazzi-Rodrigues (2010, p.93) “[...] o autor (se) produz (n) o texto, dá ao texto seus limites e se reconhece no texto”. Podemos pensar o sentido de autoria através de uma relação de pertencimento entre autor e texto, de maneira que o autor ao delimitar o seu texto para constituí-lo, está simultaneamente se constituindo como produtor desse texto, assumindo assim a sua autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Também é comum se dizer que se deve acabar o que se começa. Mas poucos se sentem assegurados de que completaram alguma coisa ao colocarem um ponto final” (ORLANDI,1988).

Com a realização de dinâmicas de apresentação da turma, comum no início do ano letivo, foi possível lançar um olhar sobre a compreensão dos alunos em relação ao modo como se apropriavam da linguagem. Observamos através do desenvolvimento da proposta com as atividades que envolviam a prática da oralidade, da escrita e da leitura - não necessariamente nesta ordem - que a maioria dos alunos apresentava sérios problemas relacionados ao domínio da língua, principalmente, a escrita de acordo com o que o discurso pedagógico propõe. Alguns deles tinham dificuldades de re-conhecer o sistema alfabético, razão pela qual os impossibilitava de realizar com autonomia tarefas consideradas simples para uma turma da 3ª fase do 2º Ciclo (6º ano). Por outro lado, mesmo os que apresentavam alguma consistência na prática de leitura e escrita, ao realizar atividades envolvendo produção textual escrita, inscreviam-se ainda no discurso da oralidade, o que dificultava a produção da autoria.

Discurso esse que, segundo Gallo (1989, p.62), “[...] produzirá sempre um sentido diverso, inacabado e ambíguo, exatamente por não ter passado pelo processo de legitimação” (p.62). Ao contrário do discurso da escrita que permite que a função-autor se elabore, produzindo “um efeito de sentido “único” e de “fecho” que produzirá um efeito de “fim” para um texto institucionalmente constituído” (p.71). Assim, a autoria se elabora por um discurso legitimado e a Escola é uma das instituições responsáveis pela legitimação desse discurso, o discurso escrito. Entretanto, ela o oferece ao aluno como modelo a ser seguido, mas não para ser apreendido. Segundo a autora, o aluno vai apreender e realizar a prática do discurso escrito fora da Escola, em outras instâncias institucionais, entre os sujeitos que o detém.

Para a pesquisadora, o aluno quando entra na Escola se inscreve na prática do discurso da oralidade, mesmo após a alfabetização, ele continua inscrito nesse tipo de discurso e segue até o fim do período de escolarização. Isso porque a Escola não oferece condições para que o aluno se inscreva no discurso escrito. Aliás, a Escola apresenta o discurso escrito ao aluno através de textos que servem como modelo e norma a ser reproduzido e através desta prática torna legítimo esse discurso, produzindo um “sentido único” e “desambiguizado”. No entanto, enquanto instituição, a Escola até estuda esse tipo de discurso, mas não produz

condições para seu aprendizado, pois entende que ele tem um lugar institucional próprio de existir que por certo não é a Escola. Segundo Gallo (2008, p.72) “[...] a Escola não é considerada como instituição produtora, mas conservadora e transmissora do DE”. E por isso, o ensino a partir de textos considerados modelos não permite que o aluno produza materiais inscritos no discurso escrito o que justifica a permanência de suas produções sempre no discurso da oralidade. Para a autora, são exemplos de instituições “produtoras” do discurso escrito o jornal, o livro, a revista, a T.V., o rádio entre outras.

De nossa parte, compreendemos que são as condições de produção que produzem o “deslocamento” necessário para que o aluno possa modificar a sua forma de produzir linguagem, de assumir a função-autor, sendo responsável pelo seu dizer e pela construção dos sentidos, de se constituir em sujeito capaz de produzir ideias e não repeti-las como temos visto. Pfeiffer (1995), em seu trabalho *Que Autor é este?*, discute a forma como a escola tem conduzido o processo escolar, impossibilitando o aluno “[...] que se represente como origem do seu dizer, apesar de estar sob esse efeito sempre...”. A autora lembra que: “[...] se o aluno entrasse de fato no efeito de sentir dono e controlador de seu dizer, ele conseguiria ser autor: seria dada a ele a responsabilidade” (p.127). Dessa forma, faz-se necessário oferecer condições para que o aluno possa refletir sobre o seu próprio processo de leitura e escrita, que ele possa inscrever-se em posições-sujeito do discurso escrito, onde o efeito-autor seja permitido e que ele possa produzir textos que não seja com o fim de praticar a ortografia e análises gramaticais. Pfeiffer (1995) afirma que, para a produção da autoria é necessário que o sujeito ultrapasse a repetição formal e alcance a repetição histórica⁸¹ e, observa que a autoria só acontece se os sentidos fizerem sentido para o sujeito de forma que ele se sinta responsável por estes. Sendo assim, escola como espaço do saber sistematizado deve proporcionar condições para a repetição histórica, possibilitando ao aluno o reconhecimento do seu dizer como elemento de sua história.

Dessa forma, a proposta de intervenção pedagógica com a turma se apresentou como um leque de possibilidades para trabalhar com a linguagem e as aulas de língua portuguesa como espaço apropriado para desenvolver práticas discursivas de forma a dar condições para o aluno reconstruir outro espaço de elaboração para o processo da leitura e escrita, pois uma está inter-relacionada com a outra. E nesse processo, possibilitar ao aluno produzir textos com coerência, unidade, não contradição e efeito de fecho, imaginariamente. Para isso, incluímos no planejamento das ações o uso das novas tecnologias da linguagem como ferramenta

⁸¹Orlandi (2000) fala sobre as três formas de repetições: a repetição empírica; repetição formal e repetição histórica.

inovadora capaz de re-significar a relação do aluno com os diferentes tipos de linguagens (verbal, não verbal, digital etc.) através da produção das HQ. Mesmo porque, muito tem se falado da inovação tecnológica como um suporte para melhorar o ensino aprendizagem, no entanto, na prática não é o que acontece de fato. A maioria das vezes em que o aluno é convidado para o Laboratório de informática, quase sempre é no intuito de tirá-lo da sala de aula, sem um planejamento adequado e os objetivos não são muito claro.

Com o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, incluindo as tecnologias educacionais na realização das atividades com as HQ de forma digital, constatamos uma nova relação com a linguagem na produção dos textos dos alunos, se comparadas às produções das HQ de forma manual, visto que “[...] há seguramente, com as novas tecnologias de linguagem uma reorganização do trabalho intelectual” (ORLANDI, 2012b, p80.). Observamos que, quando as atividades extraclasse estavam relacionadas ao trabalho com o computador, mesmo os alunos acostumados a faltarem às aulas, nesses dias eles compareciam em maior número. É importante ressaltar como se mostravam interessados na realização das atividades envolvendo as tecnologias. Às vezes, por algum motivo de ordem técnica, teriam que refazer as histórias no computador, no entanto eles não reclamavam, refaziam tantas vezes quanto fosse necessário. Alguns até preferiam “perder tudo”⁸², como eles dizem, para que no encontro seguinte pudessem participar novamente das atividades no laboratório, o que demonstra o quanto as tecnologias são significativas para o aluno na realização das atividades educacionais, independente do tema trabalhado. Observamos durante a realização das produções das HQ, que as tecnologias exercem um fascínio muito grande nas crianças e jovens. No entanto, a escola precisa canalizar esse interesse em prol da aprendizagem do aluno, ou seja, modificar sua prática pedagógica. O planejamento das aulas deve ser cuidadosamente pensado, para que as tecnologias não terminem como um pretexto de ensino, como vem ocorrendo em algumas situações.

A realização das HQ no computador possibilitou ao aluno relacionar o seu processo de escrita de forma manual e digital, de maneira que ele pudesse compreender que uma das mais antigas tecnologias produzidas pelo sujeito para conhecer-se a si mesmo é o gesto de escrever (DIAS, 2009). Procuramos com este gesto, mostrar ao aluno o funcionamento das formas de escrita contemporânea digital, especificamente a escrita no computador, enquanto uma tecnologia da linguagem. Assim, a importância das tecnologias no processo de ensino apresentou-se como um ponto forte nas condições de produção dos alunos durante todo

⁸² Às vezes por algum motivo eles não conseguiam salvar suas histórias no computador e diziam: Professora, perdi tudo! Isto resultava em ter que refazer as produções.

processo de realização da proposta de intervenção, se constituindo às vezes como uma das principais razões do envolvimento dos alunos na realização das atividades pedagógicas.

Outro ponto positivo quanto à realização das atividades digitais, foi o companheirismo que se instaurou na sala de aula. Durante o desenvolvimento das produções das HQ era comum aqueles que possuíam mais conhecimento sobre as tecnologias se colocarem à disposição para colaborar com os demais, enquanto que, nas atividades escritas de forma manual essa prática era pouco observada, por vezes, os alunos com mais facilidade auxiliavam os que apresentavam dificuldade na leitura e na escrita, principalmente na escrita, no entanto, era preciso a intervenção da professora para que o trabalho de apoio acontecesse de forma democrática. Como já foi dito neste trabalho, foi organizado um sistema de cooperação entre os alunos para que todos pudessem participar das atividades pedagógicas.⁸³

O uso das tecnologias em sala de aula através das produções digitais, abriu possibilidades para que o aluno pudesse modificar a sua relação com a linguagem e a sua forma de produzir textos. Durante o processo de produção das HQ os alunos demonstravam autonomia e facilidade em criar suas histórias, organizar o roteiro, selecionar as personagens, ambientes, balões, falas etc., assim, “[...] por razões que incluem essas novas tecnologias, tenho insistido em como a própria noção de autoria, ou melhor, a forma histórica da autoria, está mudando” (ORLANDI, 2012b, p.80). Ao mesmo tempo em que o aluno construía o seu texto, com criatividade, coerência, progressão etc., ele constituía aí a sua autoria e se reconhecia como tal. Se para ser autor a condição é que se produza algo interpretável, os textos produzidos pelos alunos produziam sentido, eram passíveis de serem interpretados por eles mesmos⁸⁴ e pelo seu interlocutor, dessa forma compreendemos que a autoria, compreendida no modo como nos inscrevemos teoricamente nesse trabalho realizado, se constituiu no processo das produções das HQ dos alunos.

A realização das HQ escrita de forma manual pelos alunos se transformou num momento muito produtivo para todos, em vários sentidos. Embora alguns alunos demonstrassem falta de interesse na participação (quatro alunos da turma não conseguiram finalizar a produção que comporia a coletânea final das HQ), enquanto as produções na forma

⁸³ Os alunos que apresentavam mais facilidade na leitura e na escrita auxiliavam os que ainda não compreendiam totalmente o sistema da escrita, as atividades escritas tinham preferência nesse sistema de colaboração. Embora, no final do processo essa colaboração já acontecia naturalmente, cada um solicitava auxílio do colega à medida que precisava. No momento de criação dos desenhos manuais na formulação dos quadrinhos os alunos que apresentavam habilidades nos desenhos eram os mais requisitados.

⁸⁴ Exemplo de interpretação do próprio aluno, que ao terminar o seu texto no computador ele leu-o e disse: “*Eita professora, meu texto ficou massa!*” “*Lê pra senhora vê como minha história ficou top!*” Esse aluno era um dos que no início do processo tinha muita dificuldade de ler e escrever. Observamos que o texto produziu sentido pra ele, modificando a sua relação com a leitura e a escrita.

digital foram realizadas com total sucesso. O que nos leva à reflexão de que o trabalho com as tecnologias sobrepõe às práticas convencionais de ensino quando se trata de identificação por interesse do aluno. Fato que merece ser repensado por todos que trabalham com o ensino, principalmente o ensino de Língua Portuguesa, disciplina que ainda tem produzido muita resistência em sua aprendizagem por parte da maioria dos estudantes. O mito de que a Língua Portuguesa é difícil de ser aprendida, presente nos discursos de muitos alunos, recai sobre as colocações de Solange Gallo (2008) quando afirma: “Será que a língua materna se oferece como um conhecimento a ser ensinado? Em que medida? ” E a autora acrescenta: “[...] já diríamos de início que quando a língua materna é disciplina a ser ensinada, ela é uma disciplina particular: o conhecimento da linguagem também é o conhecimento do sujeito [...] sujeito de um Discurso”, (p.12). Portanto, faz-se necessário pensar em práticas discursivas diferenciadas na escola, de forma que no ensino da língua haja uma preocupação com a posição do sujeito no modo de se inscrever pelo discurso, isto é, que sejam levadas em conta as determinações discursivas (históricas e ideológicas) do sujeito quando se trabalha com práticas de linguagem.

Pudemos perceber ao final do processo da intervenção pedagógica, que é possível trabalhar o ensino da língua de forma diferente, lançando mão de meios que possibilitem aos alunos re-significar a sua relação com a linguagem, de maneira que ler e escrever possam ser uma prática tão séria e responsável quanto interessante e prazerosa.

A proposta de intervenção pedagógica com a turma da 3ª Fase do 2º Ciclo (6º ano) nos levou a refletir sobre as condições de produção de leitura e escrita na escola. As práticas que impossibilitam o sujeito de fazer, como diz Pfeiffer (1995), a passagem da repetição formal para a histórica deve ser repensada urgentemente. É preciso possibilitar ao aluno produzir sentido na sua relação com a linguagem, “se filiarem às ideias, e não repeti-las”. Pfeiffer (1995, p. 129) lembra que “fazer sentido” e “estar no sentido” são coisas diferentes. Para a autora, “fazer sentido é estar na passagem da repetição formal para a histórica”, no entanto, “estar no sentido é estar obrigatoriamente em FDs que produzem sentidos”, mas esses sentidos não são os sentidos produzidos pelo sujeito, são sentidos que estão postos e que tem o efeito de impossibilitá-lo de se tornar autor. Portanto, cabe a escola criar condições para que o aluno se inscreva no *repetível histórico* de forma que na sua prática de linguagem ele possa produzir sentido e responder por esse sentido, ter autonomia “de dizer aquilo que quer dizer”, só assim ele é capaz de se inscrever na função da autoria. Dessa forma a escola precisa se posicionar em relação a que tipo de aluno ela quer formar. Para isso, é necessário abrir uma escuta para as falas dos alunos:

Ser autora pra mim é produzir um texto, uma
 história com minhas ideias.

Sei autor eu ainda não
 sei porque é a minha primeira
 vez fazendo uma história.

Dessa forma, refletindo sobre os exemplos acima⁸⁵ convidamos para uma reflexão sobre as possibilidades de autoria no ambiente escolar. Esses depoimentos revelam aquilo que a autora Claudia Pfeiffer tem discutido em seus trabalhos sobre a escola e a autoria: “[...] é que ao aluno sequer está sendo permitido, no seu processo escolar, que se represente como origem do seu dizer, apesar de estar sob este efeito sempre” (1995, p. 127). Retomamos as palavras da autora, quando insiste em dizer que **não é de responsabilidade** da escola realizar a passagem do aluno à função-autor, no entanto cabe a escola **oferecer condições** para que tal passagem aconteça.

Assim, parafraseando o nosso aluno diríamos: “*ainda não sei...*” *se nossa experiência dará frutos*, o que sabemos é que a AD nos permitiu uma reflexão muito mais ampla sobre as práticas de ensino da língua que vem sendo desenvolvidas na sala de aula. O contato com a AD nos levou a ter um olhar diferente sobre o sujeito e a linguagem no contexto escolar. Na perspectiva discursiva “[...] o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente” (ORLANDI, 2011, p. 188). Entendemos assim, que a aquisição da linguagem pelo sujeito não acontece de maneira desvinculada da realidade em que ele vive, haja vista que a linguagem é um ato social. Dessa forma, na concepção discursiva a linguagem não deve ser vista apenas como instrumento de comunicação ou um meio de se transmitir algum tipo de informação ou como suporte do pensamento, “a linguagem entendida como mediação necessária, não é um instrumento, mas uma ação que transforma”, conforme Orlandi (2011, p. 188).

Comprovamos essa ação transformadora que a linguagem exerce sobre o sujeito e a relação dele com o meio social do qual ele faz parte, a partir da experiência desenvolvida com a turma envolvendo a leitura e a escrita. Durante o processo de produção das HQ observamos

⁸⁵ Esse dois exemplos foram retirados dos relatos produzidos pelos alunos no final do processo da proposta de intervenção pedagógica. Gostaríamos de ressaltar que o aluno autor do segundo depoimento, no início do ano letivo só conseguia escrever com o auxílio do professor ou dos colegas. Outro fator interessante que merece ser registrado aqui é que, os dois alunos se encontravam em série/idade defasada. Obs.: estes textos não sofreram nenhum tipo de correção, apenas foram recortados de um texto maior (relato).

uma mudança significativa dos alunos em relação à aprendizagem e o interesse pelos estudos. Se o trabalho com as HQ de escrita de forma manual por si só já se colocava como um diferencial para os alunos, o uso das tecnologias ampliou ainda mais o interesse na realização das atividades pedagógicas.

Contudo, apesar do interesse que os alunos demonstraram no desenvolvimento das atividades relacionadas às HQ, desde a leitura das tiras de forma lúdica até a produção final da coletânea de HQ e do entusiasmo com que realizaram as atividades envolvendo o uso das tecnologias, o que não se pode perder de vista é a aprendizagem de forma consistente pelo aluno. Compreendemos a importância do uso das tecnologias na escola, mas faz-se necessário refletir sobre o uso adequado delas. Entendemos que a melhoria da qualidade do ensino pode ser efetivada através das ferramentas tecnológicas, desde que essas sejam utilizadas como ferramentas de auxílio no processo de ensino, mas ressaltamos que não se pode garantir uma aprendizagem produtiva somente pelo seu uso. Acreditamos no uso das HQ como uma possibilidade de tornar a aprendizagem do aluno mais significativa, produzindo novos sentidos. A incorporação do lúdico e das tecnologias às práticas discursivas de linguagem indica caminhos produtivos para a aprendizagem do aluno, de forma a modificar a sua relação com a leitura e a escrita.

Assim, com essa experiência, procuramos mostrar uma forma simples, mas diferente de trabalhar com o ensino da língua dando prioridade à leitura e a escrita, embora não seja possível separar leitura de interpretação, quando lemos somos instados a produzir sentido, mesmo que sejam sentidos diferentes, pois “[...] a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita” (ORLANDI, 1996, p.89), através da leitura é que temos acesso ao que escrever. Mesmo que o produto final da proposta de intervenção pedagógica seja a produção da escrita, uma coletânea de HQ, durante o processo os alunos tiveram acesso a vários tipos de leitura, desde a leitura das revistas em quadrinhos (gibis) à leitura digital, praticada na tela dos computadores. Orlandi (1996: 91) lembra que a produção textual escrita do aluno é uma das formas de ter acesso a sua leitura.

As atividades de produção de HQ de forma manual e digital realizadas com os alunos da 3ª Fase do 2º Ciclo do ensino fundamental, são sugestões de práticas discursivas de linguagem que tiveram sucesso no ensino de Língua Portuguesa, mas podem ser praticadas em outras disciplinas. Há muito a ser feito para melhorar o desempenho escolar dos nossos alunos, principalmente em relação às condições de leitura e escrita. Além do mais, faz-se necessário possibilitar condições para que o aluno realize a passagem da função sujeito-enunciador para a de sujeito-autor, “[...] aí está uma tarefa importante da atividade

pedagógica, na escola, em relação ao universo da escrita: responder a essa questão – o que é ser autor” (ORLANDI, 1996, p.79). Eis o grande desafio colocado à escola, principalmente aos professores de Língua Portuguesa, modificar as condições da escrita, no ambiente escolar, de forma a permitir ao aluno a experiência da autoria.

É necessário que a escola assuma a função de propiciar condições para que o aluno possa se constituir autor, também no espaço escolar, pois é sabido que se a escola não oportunizar esse momento, o nosso aluno se constituirá autor nos muros da escola e em tantos outros lugares da sociedade.

Autor é a pessoa que tem a sua
 própria história, que pensa e tem um
 pensamento criativo.
 eu penso que fo fui uma autora das
 minhas próprias produções de texto.

Por tudo isso, a experiência com os alunos através das HQ “valeu a pena!” Retomo a formulação de Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 93) para dar um efeito de fecho ao texto: “Talvez poucos conquistem o “[...] nome de autor”, [...] e certamente pouquíssimos serão considerados “fundadores de discursividades”, mas a responsabilidade da autoria vale, muito mais, pela ousadia de praticá-la no cotidiano da linguagem”. É preciso possibilitar ao nosso aluno a ousadia de escrever aquilo que ele quer e da forma que ele quer. Assim estamos permitindo a autoria.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, B. O uso de HQs na escola o caso das adaptações de clássicos brasileiros: O alienista, de Machado de Assis. In: GOMES, N. S. (Org.) **Quadrinhos e Transdisciplinaridade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012. p.135-154
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BALDINI, L. J. S. A autoria é algo que se ensina? In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 16, 2007, Campinas. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf> Acesso em: 20/05/2014
- BARTHES, Roland. **Aula**. Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França .10. ed.. Cultrix.São Paulo, 2013.
- _____. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. 1998.
- CASTELLANOS PFEIFFER, C. **Que autor é este?** 1995. 146p. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- UNICAMP Campinas, SP, 1995.
- DIAS, C. **A escrita como tecnologia da linguagem**. 2009. Disponível em:http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/index.php?option=com_content&view=article&id=1123&Itemid=492 Acesso em 30/06/2015.
- DIAS, Cristiane. **Imagens e metáforas do mundo**. RUA [online]. 2009, no. 15. Volume 2 - ISSN 1413-2109 Consultada no Portal Labeurb– *Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade* <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/> Acesso em 07/07/015.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. 13.ed. São Paulo. Contexto, 2005
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 23.ed. São Paulo. Loyola, 2013.
- _____. **O que é um autor?** 8.ed. Lisboa. Ed. Passagens, 2012.

GALLO, S. L. *O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito*. 1989. 138p. Dissertação (Mestre em Linguística) – UNICAMP Campinas, SP, 1989.

_____. **Como o texto se produz**: Uma perspectiva discursiva. Blumenau, SC: Nova Letra, 2008.

GOMES, N. S. (org.). **Quadrinhos e transdisciplinaridade**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2012.

GOMES, N. S.; RODRIGUES, M. L. (Org.). **Para o alto e avante**: Textos sobre HQ para usar em sala de aula. 1.ed. Curitiba: Appris, 2012.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.) **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 33-80.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.) **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.81-103.

LOTUFO, C.; SMARRA, A. L. S. A eterna luta do bem contra o mal. Os quadrinhos pela educação. In: GOMES, Natanael dos S. (Org.) **Quadrinhos e Transdisciplinaridade**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2012.p.109-133

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens**: Educação Básica. / Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Normas Legais Para os Dirigentes Empreendedores. Lei de Diretrizes e Base (LDB)**. Cuiabá-MT. 2004, p.60

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica**. / Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

McCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda., 1995.

_____. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda., 2006.

NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil - Colonial. Campinas: Unicamp, 1994.

NUNES, S. R. *A geometrização do dizer no discurso do infográfico*.2012. Tese (Doutorado em Linguística) – UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES (Org.). **Discurso e textualidade**. 2.ed. Campinas. SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso.6.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 2. ed. Campinas: Pontes. 2000.

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

_____. **Discurso e leitura.** 3.ed. Campina, SP: Cortez.1996.

_____. (Org.) **Gestos de Leitura: da história no Discurso.** 2.ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 6.ed. Campinas, SP: Pontes. 2012a.

_____. **Sujeito & texto.** São Paulo: EDUC, 1988.

_____. **Discurso e Texto.** 4.ed. Campinas, SP: Pontes.2012b.

PÊCHEUX, M.O **discurso. Estrutura ou acontecimento.** Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PFEIFFER, C, C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito.* 2000. 185p. Tese (Doutorado em Linguística) -- UNICAMP, Campinas/SP, 2000.

_____. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores.** 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Estadual 25 de Outubro. 2014

RAMA, A. (Org.). **Como usas as HQ na sala de Aula.** 3.ed. São Paulo. Contexto, 2009.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho: Um olhar discursivo ao Programa um computador por aluno (Prouca).** 2012. 238p. Tese (Doutorado em Linguística) – UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FONTES ÁUDIO-VISUAIS

Entrevista:

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: Conversa com Eni Orlandi.** Revista Teias, 2006, p. 4. Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan./dez. 2006. Disponível em <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf>. Acesso em: 30/07/2015

ANEXOS

ANEXO A – PLANEJAMENTO DO PROJETO.....	195
ANEXO B – PASSO A PASSO DOS QUADRINHOS	200
ANEXO C – FIGURA 1	205
ANEXO D – FIGURA 2	206
ANEXO E – FIGURA 3	207
ANEXO F – FIGURA 4	208
ANEXO G - FIGURA 5	209
ANEXO H – FIGURA 6	210
ANEXO I – FIGURA 7	211
ANEXO J – FIGURA 8	212
ANEXO L – FIGURA 9	213
ANEXO M – FIGURA 10	214
ANEXO N – FIGURA 11	215
ANEXO O – FIGURA 12	216
ANEXO P – FIGURA 13	217
ANEXO Q – FIGURA 14	218
ANEXO R – FIGURA 15.....	219
ANEXO S – CONVITE NOITE DE AUTÓGRAFOS.....	220
ANEXO T – FOTOS DAS OFICINAS.....	221
ANEXO U – FOTOS DA NOITE DE AUTÓGRAFOS.....	222

ANEXO A – PLANEJAMENTO DO PROJETO



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

PLANEJAMENTO

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

PROGRAMA DE MESTRADO – PROFLETRAS

PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E

A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA

Município: Arenópolis-MT.

Escola: Escola Estadual “25 de Outubro”

Turma: 3ª Fase do 2º Ciclo (6º ano “B”) – Vespertino

Professora: Marlene Machado da Cruz

Disciplina: Língua Portuguesa

Ensino Fundamental

(Previsão de 54 horas/aulas de 60 minutos em sala de aula e 16 horas em atividades realizadas em horários extraclases - em formas de oficinas)

Período: 2º semestre de 2014

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

Dia/mês	Dia da semana	Quantidade de aulas	Conteúdo	Desenvolvimento da aula
AGOSTO				
07/08	5ª feira	03 aulas	- Leitura - Interpretação - Oralidade	Serão apresentadas aos alunos várias revistas de histórias em quadrinhos; Os alunos em contatos com o material escolherão a revista a ser lida. Após a leitura haverá discussão coletiva sobre as histórias lidas explorando a linguagem verbal e não verbal. Na sequência será feita oralmente discussão sobre os personagens preferidos de cada um, bem como seus heróis.
11/08	2ª feira	02 aulas	* ⁸⁶	
14/08	5ª feira	03 aulas	- Leitura - Interpretação - Produção de textos orais e escritos.	Leitura individual e coletiva de diferentes histórias em quadrinhos. Em círculo será feita a interpretação dos textos e em seguida a produção escrita de uma história escolhida pelo aluno.
18/08	2ª feira	02 aulas	*	
21/08	5ª feira	03 aulas	- Sala de vídeo - Filme	Os alunos assistirão ao filme “Homem aranha 2”. Após o filme será realizada uma roda de conversa sobre o filme, fazendo uma relação entre histórias em quadrinhos escrita e a produção cinematográfica.
25/08	2ª feira	02 aulas	*	
28/08	5ª feira	03 aulas	- Vídeos	Na sala de vídeo os alunos assistirão vídeos, documentários e entrevistas sobre a história dos HQs, a origem das histórias em quadrinhos no Brasil e os principais autores. Ex.: Maurício de Souza, Ziraldo, etc.
SETEMBRO				
01/09	2ª feira	02 aulas	*	
04/09	5ª feira	03 aulas	- Pesquisa - Leitura	Os alunos farão pesquisas na Biblioteca da escola sobre as histórias em quadrinhos e selecionarão algumas histórias em quadrinhos nos livros didáticos. Após anotações socializarão com a sala os materiais encontrados.
11/09	5ª feira	03 aulas	- Pesquisa - Leitura - Produção de	O grupo de alunos fará uma visita à Biblioteca Pública Municipal e pesquisará sobre os materiais existentes

⁸⁶ Nestas aulas serão trabalhados os conteúdos previstos pelo programa da Escola para o ano letivo.

			textos escritos.	sobre Histórias em Quadrinhos. Terão oportunidade de ler histórias em 3 D. Após a visita produzirão um texto narrativo sobre a ida à Biblioteca, explorando os diferentes momentos da visita.
15/09	2ª feira	02 aulas	*	
18/09	5ª feira	03 aulas	- Leitura - Interpretação - Escrita	Serão levadas para a sala de aula várias revistas em quadrinhos, os alunos farão leitura silenciosa. Em seguida apresentarão oralmente para os colegas a opinião sobre as histórias lidas e os temas apresentados. Na sequência receberão revistas em quadrinhos apenas com as imagens. Serão motivados a fazerem em grupo uma leitura oral da linguagem não verbal. Após a leitura criaram uma história escrita para as imagens e personagens.
22/09	2ª feira	02 aulas	*	
25/09	5ª feira	03 aulas	- Filme - Interpretação - Escrita	Os alunos assistirão ao filme O Menino Maluquinho. Após o filme, em círculo cada aluno fará o comentário sobre o filme. Na sequência farão um texto relacionando o filme e as histórias em quadrinhos do menino maluquinho já lido em sala, refletindo sobre as diferenças e as semelhanças existentes na revista e no filme.
29/09	2ª feira	02 aulas	*	
OUTUBRO				
02/10	5ª feira	03 aulas	- Vídeo - Escrita	Os alunos assistirão entrevistas com os principais criadores de histórias em quadrinhos no Brasil. Na sequência verão vídeos sobre o passo a passo de como fazer histórias em quadrinhos. Em seguida realizaram atividades sobre os tipos de bolões, onomatopeias, interjeições, diagramação, etc.
06/10	2ª feira	02 aulas	*	
06/10	2ª feira	02 horas	Oficinas ⁸⁷	
09/10	5ª feira	03 aulas	- Filme - Interpretação	A escola na semana da criança desenvolve um projeto com atividades diferenciadas: neste dia da semana, será

⁸⁷ A carga horária de 02 (duas) horas por semana extraclasse servirá de suporte para auxiliar no desenvolvimento do projeto (filmes, laboratório, leitura, visitas, correção de atividades, etc).

			- Discussão	desenvolvido "cinema na escola". A turma assistirá filmes inspirados em histórias em quadrinhos como: Capitão América, Turma da Mônica, Chico Bento, etc. Na sequência será feita uma análise sobre os filmes e os personagens.
13/10	2ª feira	02 aulas	*	
16/10	5ª feira	03 aulas	- Leitura - Escrita - produção	Em sala de aula os alunos realizarão atividades de leitura e interpretação de tiras e charges. Também farão atividades criando histórias para os personagens e situações já existentes.
20/10	2ª feira	02 aulas	*	
20/10	2ª feira	02 horas	Oficinas	
23/10	5ª feira	03 aulas	- Pesquisa -Leitura - Produção	Os alunos de posse de vários livros didáticos antigos selecionarão tiras e charges e, em grupo farão recortes e montarão páginas de histórias em quadrinhos. As produções serão trocadas entre eles para leitura. Os materiais produzidos serão doados para a biblioteca para que outras crianças tenham acesso.
27/10	2ª feira	02 aulas	*	
27/10	2ª feira	02 aulas	Oficinas	
30/10	5ª feira	03 aulas	- Leitura - Produção de texto escrito.	Em sala de aula será realizada leitura coletiva de pequenos textos literários em prosa. Em seguida os alunos criarão com base no texto lido, histórias em quadrinhos. Será dada continuidade a leitura coletiva do livro "Pollyana" projeto que a turma já estava desenvolvendo. ⁸⁸
NOVEMBRO				
03/11	2ª feira	02 aulas	*	
06/11	5ª feira	03 aulas	- Leitura - Interpretação	No Laboratório de Informática os alunos pesquisarão sobre as histórias em quadrinhos na Internet e farão leitura individual do livro digital "O menino Maluquinho". Na sequência será realizada uma análise coletiva comparando a leitura das histórias em quadrinhos nas mídias tecnológicas com

⁸⁸A turma já vinha desenvolvendo um projeto de "leitura coletiva" nas aulas de Língua Portuguesa. Ao término da obra será elaborada uma história em quadrinhos do livro pelos alunos.

				as histórias escritas em revistas.
10/11	2ª feira	02 aulas	*	
10/11	2ª feira	02 horas	Oficinas	
13/11	5ª feira	03 aulas	-Leitura -Interpretação -Produção escrita	Leitura da crônica “ <i>Os pintinhos</i> ” de Carlos Drummond de Andrade e do texto <i>Piadas para morrer de rir</i> de Donald Buchwitz. Em seguida haverá discussão oral sobre os textos, onde os alunos colocarão o ponto de vista de cada um. Na sequência os alunos produzirão uma história em quadrinhos das narrativas apresentadas.
17/11	2ª feira	02 aulas	*	
17/11	2ª feira	02 horas	Oficinas	Visitas ao laboratório para conhecer o programa de criação de histórias em quadrinhos e fazer os primeiros ensaios com as tecnologias.
24/11	2ª feira	02 aulas	*	
24/11	2ª feira	02 horas	Oficinas	
27/11	5ª feira	03 aulas	- Oralidade - Produção textual	- Apresentação de várias narrativas para serem lidas em grupos. Em seguida elaboração do roteiro para criação de história em quadrinhos.
DEZEMBRO				
01/12	2ª feira	02 aulas	*	Produção das histórias em quadrinhos de forma manual
01/12	2ª feira	02 horas	Oficinas	
04/12	5ª feira	03 aulas	- Produção de texto.	No laboratório os alunos produziram histórias em quadrinhos em programas de computador.
08/12	2ª feira	02 aulas	*	
08/12	2ª feira	02 horas	Oficinas	Escritura dos relatos pelos alunos
11/12	5ª feira	03 aulas	Oficinas	Escritura e reescritura dos relatos pelos alunos
15/12	2ª feira	02 aulas	*	
18/12	5ª feira	03 aulas	Encerramento da proposta de intervenção pedagógica	<i>Noite de autógrafos</i> com toda comunidade escolar e exposição dos banners com fotos das oficinas.

ANEXO B – PASSO A PASSO DOS QUADRINHOS

Dicas para criar Histórias em Quadrinhos

Um belo dia a professora chega na classe e pede:

— *Queridos alunos, quero que vocês façam uma história em quadrinhos sobre um assunto qualquer!*

E aí?

É mais fácil do que muita gente imagina. Você vai até se orgulhar do seu talento!

Primeiro, um exemplo prático. Veja:

1. Primeiro quadrinho:

Desenho - *Professora na frente da lousa*

Balão - *Oi, classe! Quero que cada um faça uma história em quadrinhos!*

2. Segundo quadrinho:

Desenho - *Todos os alunos sentados em suas carteiras com cara de assustados.*

Balão geral - *OH, NÃÃÃO!*

3. Terceiro quadrinho:

Desenho - *Close de um menino ou menina (você), cara preocupada.*

Balão - *E agora?*

Viu só?

Qualquer situação pode virar uma historinha legal. Elas estão aí por toda parte, acontecendo de verdade. A gente consegue usá-las à vontade, mudando, colocando piadinhas, exagerando, misturando fatos.

Para facilitar, primeiro faça um **ROTEIRO**, assim como o exemplo acima, colocando no papel como será a história toda.

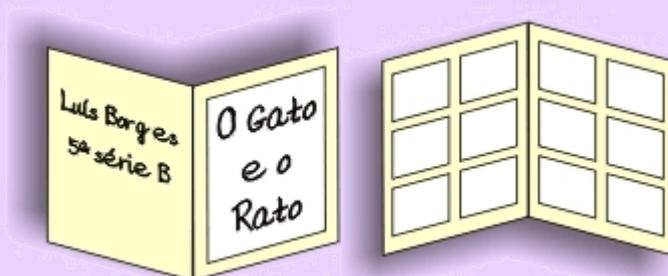
Depois, faça as contas!

Isso mesmo. Veja quantos quadrinhos sua história inteira vai ter. Aí tente descobrir de quantas páginas ela precisa.

Exemplo: 12 quadrinhos.

Aí eu posso colocar em 2 páginas, 6 quadrinhos em cada uma.

Dividindo uma folha de sulfite ao meio, posso fazer uma CAPA na primeira página, deixar a história na segunda e terceira, colocar meu nome e série na quarta, a última.

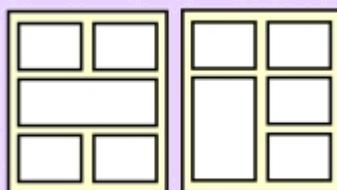


Mas isto é só um exemplo. Algumas professoras já dizem se querem uma página ou apenas uma TIRINHA (história bem curta que é só uma tira mesmo, como as dos jornais).

A “cara” da história

Quando você pensa na disposição e no formato dos quadrinhos, calculando as páginas, está fazendo uma coisa que se chama **DIAGRAMAÇÃO**.

“Diagramar” é decidir a forma e o tamanho dos quadrinhos, lembrando que um pode ser o dobro dos outros e ocupar uma tira inteira, por exemplo.



Outro pode ser pequeno, somente com um “som” do tipo “TUM”, “CRÁS”, “NHACT”...

Ai! Não sei desenhar!

Se você acha difícil desenhar ou inventar personagens, não se preocupe. Qualquer coisa que existe pode virar um personagem de quadrinhos. Mesmo bem simples. Basta um par de olhos, duas pernas ou qualquer característica dos seres humanos para “animar” algo que não tem vida.

Quer um bom exemplo? Uma esponja-do-mar virou um dos personagens mais famosos do mundo, não é mesmo? O criador do Bob Esponja foi muito criativo!



Então, comece a observar alguns personagens por aí. Nas propagandas, logotipos de empresas, mascotes de times de futebol...



Outra coisa: não precisa ser um desenho. Você pode fazer uma colagem para criar seu personagem. Um triângulo é o corpo, uma bola é a cabeça. Quem sabe até uma bola de futebol ou de basquete... se for um cara fanático por esportes...

Quando você começar, vai perceber que sua imaginação achará boas idéias.

Mão na massa!

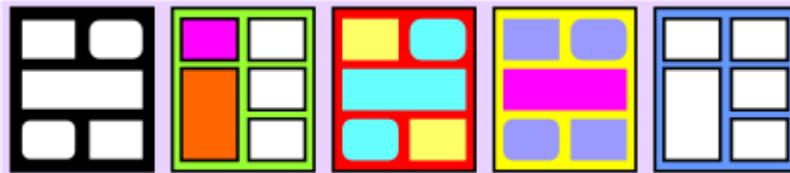
Dica importante: para fazer cada quadrinho, **comece pelo texto (balões dos personagens)**. Depois faça os desenhos. Sabe por quê? Porque, geralmente, a gente se empolga com o cenário, os personagens, e depois não cabem mais os balões. Fica tudo encolhido e ninguém consegue ler direito.

Outra sugestão:

Se quiser, faça os quadrinhos em papéis já recortados e depois cole-os numa folha preta, deixando espaços iguais entre eles.

Em vez de preta, escolha a cor que preferir, sempre contrastando com a dos quadrinhos para

ficar legal.



As letras



Use apenas letras **MAIÚSCULAS**.

Capriche bem nas letras para ficarem mais ou menos do mesmo tamanho.

Você pode destacar palavras importantes ou gritos com cores mais fortes, assim como usamos o **NEGRITO** (N) no computador.

Escreva as letras antes de fazer o balão em torno delas.

Tipos de balões



Onomatopeias

Hein? Isso mesmo: “**onomatopeias**” são palavras que imitam sons. Veja algumas delas.

FORA DOS BALÕES:

COISA QUEBRANDO

CRÁSI!

TIRO

BANG!

BATENDO EM ALGO

TUM!

SOCO

SOC!

PINGO

PING!BATENDO NA MADEIRA
OU EM UMA PORTA**TOC! TOC!**

BARULHO DE MOLA

TÓING!

BEIJO

CHUAC!

RAPIDEZ

VUPT!

CAMPAINHA

♪ **DIN! DÓN!** ♪

CHUVA, TROVÕES

CABRUM!

OU DENTRO DOS BALÕES:

GLUP!**NHAC!****BRRR!****CHUIF!****GRRR!****BUÁÁ!****CHOMP!
CHOMP!**

Final da história

O final é muito importante. É o desfecho do seu trabalho. Imagine que todo leitor gosta de uma surpresa no final.

Coloque a palavra “**fim**” no último quadrinho.



O título

Quando souber como será sua história, invente um título para ela. Lembre-se de deixar espaço no início da primeira página.

Não complique!

Cena complicada demais para desenhar?

Pense em outra. Sempre há uma solução mais simples...

Frase comprida demais? Tente cortar o que não faz falta.

Finja que está dizendo a mesma coisa, mas com pressa.

Este é um bom truque.



Faça a lápis primeiro.

Assim dá para mudar algo errado, diminuir o texto, estas coisas.

Dica de Português

Sempre coloque vírgula entre o **VOCATIVO** e o resto da frase.

Exemplos:

Oi, **turma!**

Mãe, você deixa eu brincar?

Gente, vamos jogar bola!

Para com isso, **menina!**

Vocativo é a pessoa ou pessoas com quem o personagem fala. (Invoca).

<http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html> acessado em julho/2014

ANEXO C – FIGURA 1



ANEXO D – FIGURA 2



ANEXO E – FIGURA 3

CRIE SUA PRÓPRIA HISTORINHA, PREENCHENDO OS BALÕES ABAIXO!
DEPOIS, É SÓ COLORIR PARA ELA FICAR BEM BONITA!



ANEXO F – FIGURA 4



ANEXO G – FIGURA 5



ANEXO H – FIGURA 6

Leitura digital



zivaldo.com Leitura: O Menino Mal... x +

www.zivaldo.com/menino/mm32.htm

Pesquisar

Zivaldo: O Menino Maluquinho



Um dia no fim de ano
o menino maluquinho
chegou em casa com uma bomba:
"Mamãe, tou aí com uma bomba!"

<http://www.zivaldo.com/menino/mm32.htm>

ANEXO I - FIGURA 7



A Chegada de Pollyanna

Na casa de Polly não se falava em outra coisa desde que sou-
beram que Pollyanna ia vir para morar, Polly decidiu que a me-
nina ia morar no quarto Nancy a empregada ficou muito brava
desde que sabe, mais a tarde Polly chamou Nancy para falar
que ela ia buscar sua sobrinha Nancy ficou com Polly e foi.
Festação Ferreirópolis

Nancy logo achou a menina ela falava muito perguntava
muito pois Pollyanna contou que Nancy era sua tia mais
logo Nancy explicou tudo mais Pollyanna não quis desani-
mada Nancy voltou a casa de longe para a memi-
na pois ela estava linda.



A
Chegada
de
Pollyanna

credeal

ANEXO J – FIGURA 8

• Leia esta crônica, de Carlos Drummond de Andrade:

O pintinho

Foi talvez de um filme de Walt Disney que nasceu a moda de enfeitar com pintinhos vivos as mesas de aniversário infantil. Era uma excelente ideia, no mundo ideal do desenho animado; conduzida para o mundo concreto dos apartamentos, também alcançou êxito absoluto. Muitos garotos e garotas jamais tinham visto um pinto de verdade, e queriam comê-lo, assim como estava, imaginando ser uma espécie de doce mecânico, mais saboroso. Houve que contê-los e ensinar-lhes noções urgentes de biologia. As senhoras e moças deliciaram-se com a surpresa e gula dos meninos, e foram unânimes em achar os pintos uns amorecos. Mas estes, encurralados num centro de mesa, entre flores que não lhes diziam nada ao paladar, e atarantados por aquele rumor festivo e suspeito, deviam sentir-se absolutamente desgraçados.

Como a celebração do aniversário terminasse, e ninguém sabia o que fazer com os pintos, pareceu à dona da casa que seria gentil e cômodo oferecer um a cada criança, transferindo assim às mães o problema do destino a dar-lhes. O único inconveniente da solução era que havia mais guris do que pintos, e não foi simples convencer aos não contemplados que aquilo era brincadeira para guris ainda bobinhos, e que mocinhas e rapazinhos de nível mental superior não se preocupam com essas frioleiras.

Os pintos, em consequência, espalharam-se pela cidade, cada qual com seu infortúnio e seu proprietário exultante. O interesse das primeiras horas continuava a revestir-se de feição ameaçadora para a integridade física dos recém-nascidos (se é que pinto produzido em incubadora realmente nasce). Um deles foi parar num apartamento refrigerado, e posto a um canto da copa, sobre uma caixinha de papelão forrada de flanela. Semeou-se em redor o farelinho malcheiroso que o gerente do armazém recomendara como alimento insubstituível para pintos tenros, e que (o pai leu na enciclopédia) devia ser, teoricamente, farinha de baleia. A ideia da baleia alimentando o pinto encheu o garotinho de assombro, e pela primeira vez o mundo lhe apareceu como um sistema.



711

O pinto sentia um frio horroroso, mas desprezava a flanela, e a todo instante se descobria, tentando fugir. Procurava algo que ele mesmo não sabia se era calor da galinha ou da criadeira. A falta de experiência, dirigiu seus passinhos na direção das saias que circulavam pela copa. As saias nada podiam fazer por ele, senão recolocá-lo em seu ninho, mas o pinto procurava sempre, e piava.

O garoto queria carregá-lo, inventava comidas que talvez interessassem àquele paladar em formação. Não senhor — explicou-lhe a mãe:

— Não se pode pegar, não se pode brincar, não se pode dar nada, a não ser farelo e água.

— Nem carinho?

— Meu amor, carinho de gente é perigoso para bicho pequeno.

Mas o pinto, mesmo sem saber, estava querendo era um palmo sujo de terra, com insetos e plantas comestíveis, o raio de sol batendo na poça d'água caída do céu, e companhia à sua altura e feição, e, numa casa assim tão bonita e confortável, esses bens não existiam. E piava.

A situação começou a preocupar a dona da casa, que telefonou à amiga doadora do pinto: que fazer com ele?

— Querida, procure criá-lo com paciência, e no fim de três meses bote na panela, antes que vire galo. É o jeito.

Não virou galo, nem caiu na panela. No fim de três dias, piando sempre e sentindo frio, o pinto morreu. Foi sua primeira e única manifestação de vida, propriamente dita.

O menino queria guardá-lo consigo, supondo que, inanimado, o pinto se transformaria em brinquedo, manuseável. Foi chamado para dentro, e quando voltou o corpinho havia desaparecido na lixeira.



(Carlos Drummond de Andrade. Para gostar de ler – Crônica. São Paulo: Ática, 2007. v. 1, p. 25-27)

ANEXO L – FIGURA 9



1. Leia com atenção esta piadinha:

O bebezinho da casa do Juquinha chorava o dia inteiro. Um dia, não aguentando mais aquele berreiro, o amigo de Juquinha disse-lhe:

— Seu irmão é chato, hein? O menino é chorão!

— Pois eu acho que ele tá certo.

— Certo como?

— Queria ver o que você faria se não soubesse falar, fosse banguela, careca e não conseguisse ficar de pé!

(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 10.)

Transforme a piadinha numa história em quadrinhos. Siga as instruções:

- Risque em seu caderno ou numa folha de papel sulfite cinco quadrinhos.
- Desenhe em cada um deles uma parte da piadinha, assim:
 - no 1º quadrinho, coloque um bebê chorando desesperadamente; use os recursos gráficos que você já estudou;
 - no 2º quadrinho, o bebê chorando, dois garotos olhando para o nenê e um balão com a primeira fala do texto saindo da boca de um dos garotos;
 - no 3º quadrinho, somente os dois garotos, e o irmão do bebê, indignado, respondendo;
 - no 4º quadrinho, o outro garoto fazendo a pergunta com cara de espanto;
 - no 5º quadrinho, a conclusão do irmão do bebê.

Procure mostrar o comportamento das personagens por meio de gestos e da expressão do rosto.
- Dê um título à história, incorporando-o ao 1º quadrinho, e pinte os desenhos.
- Terminando, troque sua história com os colegas ou exponha-a no mural da classe. Depois guarde-a para exibi-la na mostra **Quadrinhos: um mundo de histórias**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.

ANEXO M – FIGURA 10

O BEBÊ CHORÃO



ANEXO N – FIGURA 11



ANEXO O – FIGURA 12

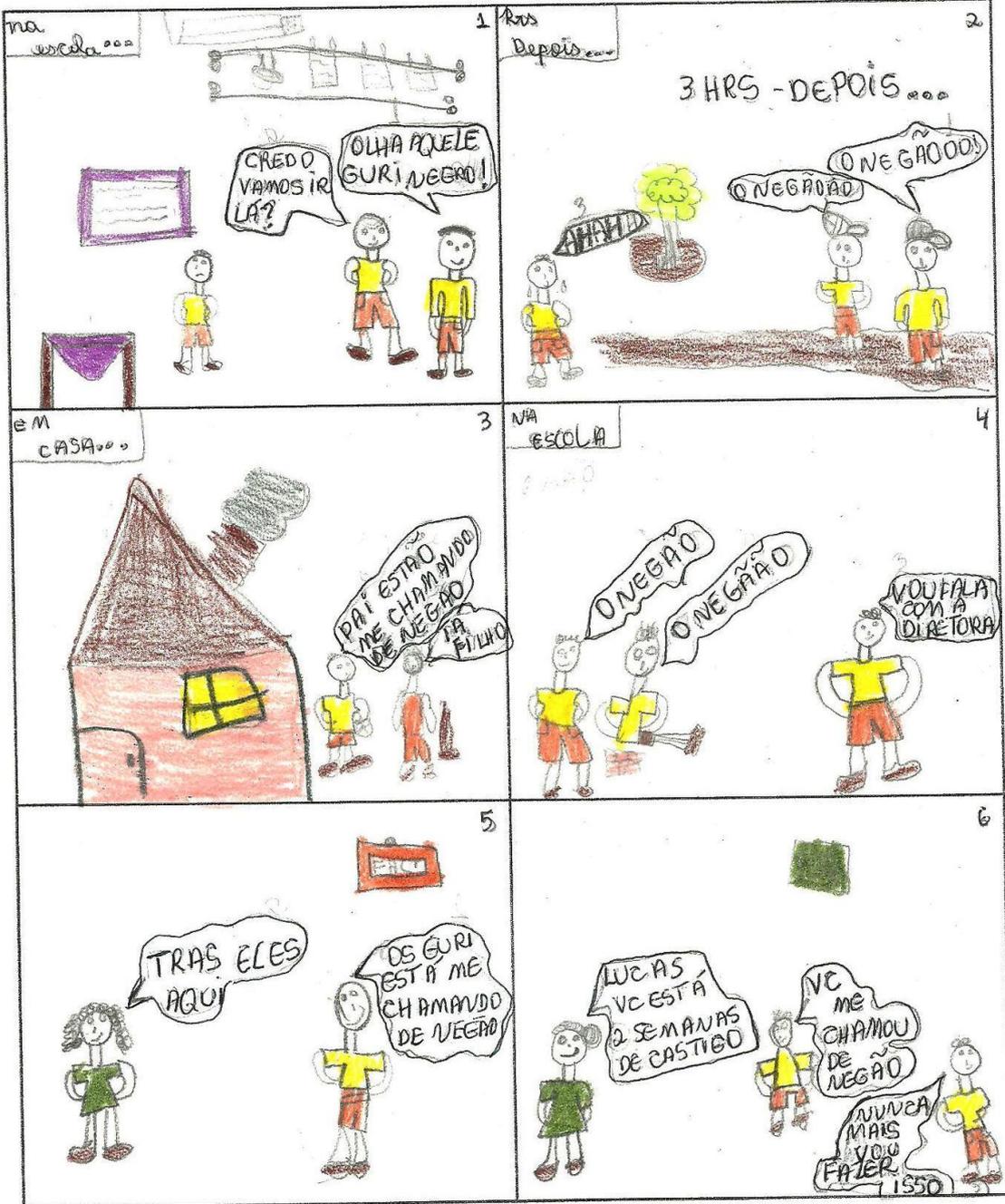
O MENINO MALUQUINHO



ANEXO P - FIGURA 13

Monte uma história em quadrinhos

Título: A história do João e Lucas



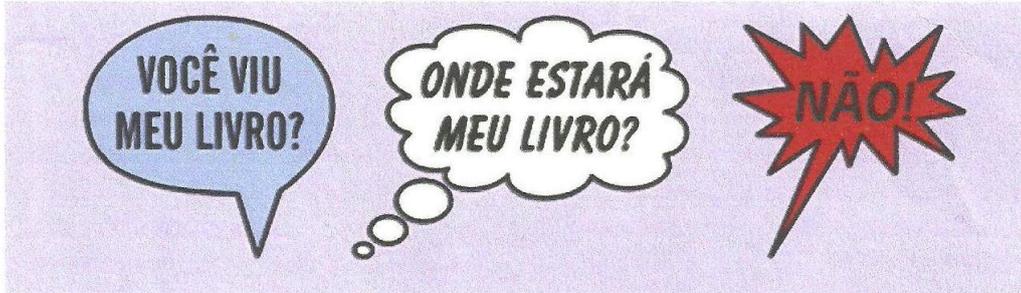
ANEXO Q – FIGURA 14



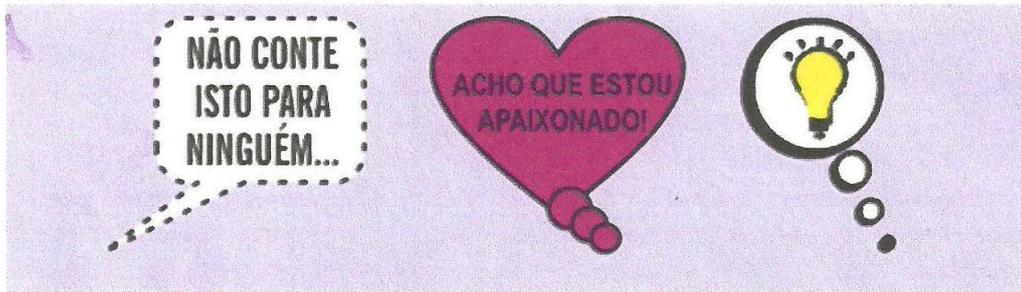
ANEXO R – FIGURA 15

Os balões das histórias em quadrinhos

O que significa cada balão?



--	--	--

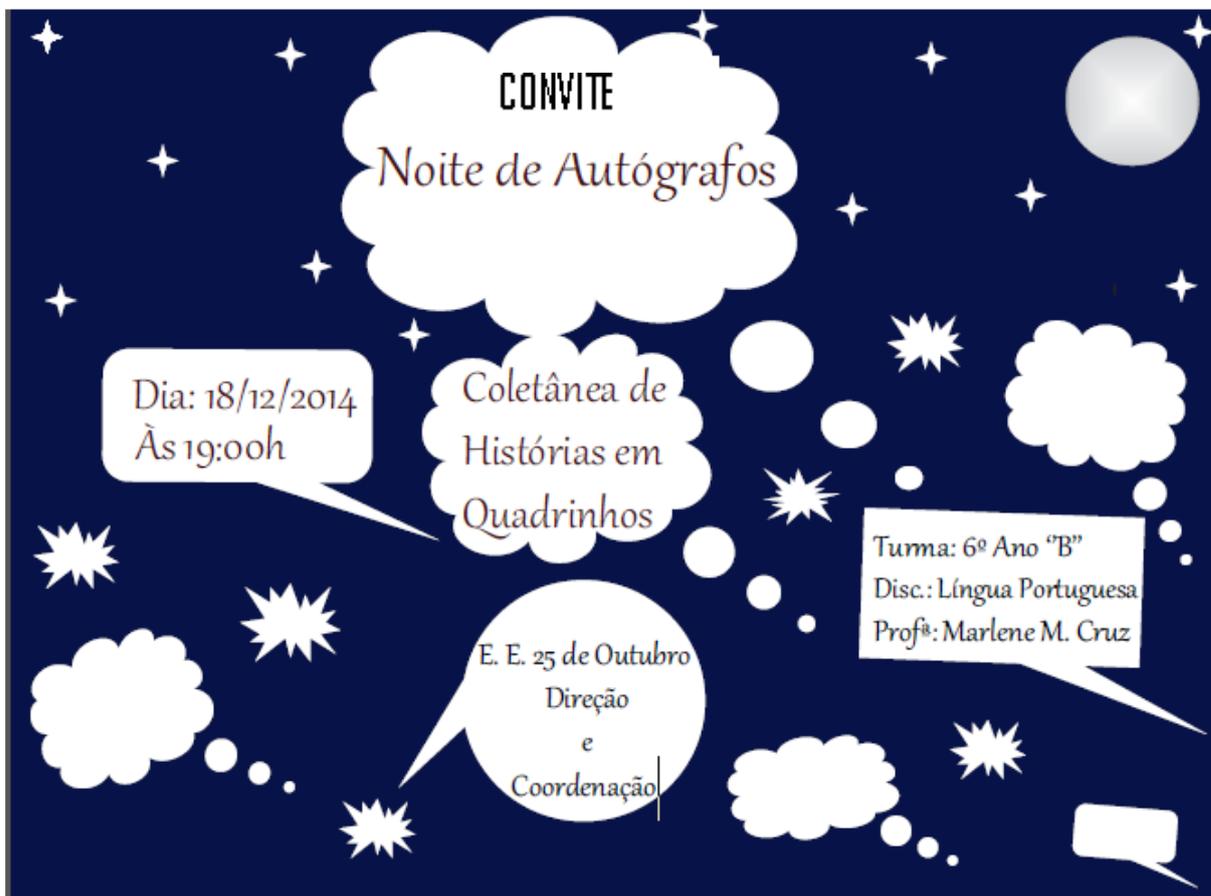


--	--	--

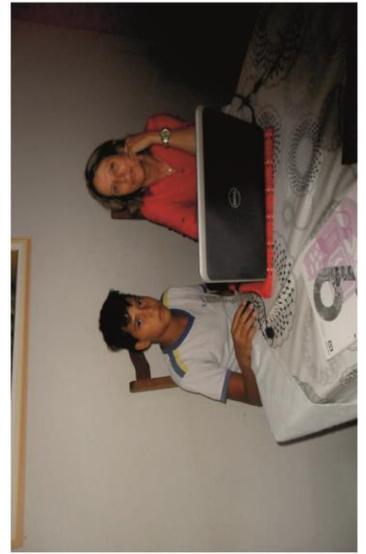
Construa os balões e escreva as falas desta tirinha!

Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5362

ANEXO S – CONVITE NOITE DE AUTÓGRAFOS



ANEXO T – FOTOS DAS OFICINAS



ANEXO U – NOITE DE AUTÓGRAFOS

