



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQs)
COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA MEMÓRIA DA
COMUNIDADE BARRA-CORDENSE**

MARABÁ – PARÁ
MARÇO DE 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQs)
COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA MEMÓRIA DA
COMUNIDADE BARRA-CORDENSE**

Trabalho apresentado ao Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Áustria Rodrigues Brito

MARABÁ – PA
MARÇO DE 2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Campus do Tauarizinho da UNIFESSPA. Marabá, PA

Silva, Thiago Silva e

Leitura e produção do gênero história em quadrinhos (HQs) com alunos do ensino fundamental a partir da memória da comunidade barra-cordense / Thiago Silva e Silva ; orientadora, Áustria Rodrigues Brito. — Marabá : [s. n.], 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2018.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino – Barra do Corda (MA). 2. Histórias em quadrinhos na educação. 3. Língua portuguesa - Escrita. 4. Leitura. 5. Barra do Corda (MA) - História. 6. História oral. 7. Pesquisa-ação em educação. I. Brito, Áustria Rodrigues, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.07

THIAGO SILVA E SILVA

**LEITURA E PRODUÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQs)
COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA MEMÓRIA DA
COMUNIDADE BARRA-CORDENSE.**

Marabá - PA, 21 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

APROVADA EM 21/03/2018

Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito - UNIFESSPA
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima - UFMA
Membro Interno

Prof. Dr. Marcio Araujo de Melo - UFT
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, o dono de toda a glória.

À coordenação local do PROFLETRAS, na pessoa da Profa. Dr^a. Tânia Moreira, por ter sempre lutado pela existência desse mestrado.

À professora e orientadora, Dra. Àustria Rodrigues Brito, pela paciência, atenção e por ter me proporcionado momentos grandiosos de reflexão.

Ao secretário do programa, Othon Amil de Santiago Sousa Junior, por ser um servidor exemplar e nos ter atendido sempre com zelo e celeridade.

Aos amigos que ganhei nessa caminhada, dona Leila, dona Eliene, dona Rúbia e Daniel, pelo companheirismo e cumplicidade.

Aos demais colegas da turma, obrigado pela parceria e discussões.

À minha esposa, Alane Oliveira Nascimento, pelo amor dado a mim e pelo incentivo para que eu não desistisse.

Aos meus pais e irmãos por sempre estarem ao meu lado.

Aos indígenas pela enorme contribuição nesse projeto. Sem vocês, não seria possível a concretização desta pesquisa.

Ao meu amigo-irmão, Carlos Eduardo Penha Everton, pela disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos acerca das temáticas históricas propostas neste projeto.

Ao Sr. Ênio Pacheco e demais colaboradores pelas entrevistas dadas.

À direção da escola WolneyMilhomem, Profa. Poliana e Profa. Ellen, pelo apoio na realização das atividades em sala de aula.

E aos meus alunos da 8^a série da escola CAIC.

“Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.”

Bakhtin (2011, p. 265)

RESUMO

Com o olhar para a leitura e a escrita dos alunos da 8ª série, turno vespertino, da escola municipal Unidade Integrada Wolney Milhomem, localizada na cidade de Barra do Corda, Estado do Maranhão, esta pesquisa, realizada entre os meses de agosto e dezembro de 2016, intentou investigar as contribuições que a utilização do gênero HQs pode dar à promoção das práticas de leitura e escrita que propiciem o debate e reflexão do aluno-leitor sobre temas importantes para a consolidação da história local de Barra do Corda; além de procurar estimular a prática da leitura; conhecer o contexto histórico, principalmente aquele baseado na memória da comunidade local sobre o massacre de Alto Alegre e da chegada de Melo Uchoa, como “herói”, na cidade de Barra do Corda; avaliar os avanços das produções textuais dos alunos; entre outros. Para tanto, a proposta foi executada em duas etapas, sendo que a primeira delas foi realizada exclusivamente por estes pesquisadores, e consistiu na realização de entrevistas com indígenas e não índios, utilizando o método da História Oral, na perspectiva de Alberti (1998). A segunda etapa do projeto, realizada em sala de aula, utilizou a pesquisa do tipo pesquisa-ação, com a adoção do recurso metodológico de Sequência Didática (SD), partindo das concepções de linguagem como interação, de letramentos enquanto práticas sociais, de leitura como processo construtivo e de leitor como sujeito ativo, baseadas nos estudos de Bakhtin (2006; 2011), Geraldi (1997), Antunes (2009), Street (2007), Marcuschi (2008, 2010), Kleiman (2000) e Koch (2006). Os resultados apresentados dão-nos segurança para concluir que o gênero HQs foi decisivo para a promoção das práticas de leitura e escrita, na medida em que os alunos sentiram-se mais atraídos pela leitura, e esse gênero foi “a porta de entrada”; além disso, verificamos que houve uma ampliação dos conhecimentos sobre o gênero e sobre a língua padrão; eles conseguiram se posicionar refletidamente frente aos momentos da história local de Barra do Corda e produziram duas revistas acerca desses momentos.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. História em Quatinhos. Memória.

ABSTRACT

With a look at the reading and writing of the students of the 8th grade, afternoon shift, from the municipal school Wolney Milhomem Integrated Unit, located in the city of Barra do Corda, State of Maranhão, this research, carried out between August and December 2016, tried to investigate the contributions that the use of the genre HQs can give to the promotion of the practices of reading and writing that propitiate the debate and reflection of the student reader on important themes for the consolidation of the local history of Barra do Corda; besides trying to stimulate the practice of reading; to know the historical context, especially that based on the memory of the local community about the massacre of Alto Alegre and the arrival of Melo Uchoa as "hero" in the city of Barra do Corda; to evaluate the progress of students' textual productions; among others. To do so, the proposal was executed in two stages, the first of which was carried out exclusively by these researchers, and consisted of interviews with indigenous and non-Indians, using the Oral History method, from Alberti's (1998) perspective. The second stage of the project, carried out in the classroom, used research-action type, with the adoption of the methodological resource Didactic Sequence (SD), starting from the conceptions of language as interaction, of literacy as social practices, reading as a constructive process and of reader as an active subject, based on studies by Bakhtin (2006, 2011), Geraldi (1997), Antunes (2009), Street (2007), Marcuschi (2008, 2010), Kleiman (2000) and Koch (2006). The presented results give us confidence to conclude that the genre HQs was decisive for the promotion of the practices of reading and writing, as the students felt more attracted by the reading, and this genre was "the door of entrance"; in addition, we verified that there was an increase of the knowledge about the genre and the standard language; they managed to position themselves reflectively in front of the moments of the local history of Barra do Corda and produced two magazines on these moments.

Keywords: Reading. Writing. History in Quarinhos. Memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bilhete	36
Figura 2 – Carta Comercial	37
Figura 3 – Propaganda.....	38
Figura 4 – Esquema da Sequência Didática	50
Figura 5 – Alunos realizando a T1 na ficha.....	70
Figura 6 – Alunos vetorizando a T1	70
Figura 7 – Alunos vetorizando a T1	70
Figura 8 – Produção Inicial (T1) da Aluna Sara Maysa Gomes da Silva, de 14 anos de idade	71
Figura 9 – Produção inicial (T1) da Aluna Maria Caroliny da Conceição Cabral, de 15 anos de idade	73
Figura 10 -Produção inicial (T1) do Aluno Railson dos Santos Alcântara, de 14 anos de idade	74
Figura 11 - Produção inicial (T1) do Aluno Kaio Costa da Silva de Almeida, de 14 anos de idade	75
Figura 12 – Atividade aplicada no módulo 1	79
Figura 13 – Atividade aplicada no módulo 1	80
Figura 14 – Continuação da atividade da figura 13.....	81
Figura 15 – T2 da aluna Daniele Feitosa da Silva, de 15 anos de idade	82
Figura 16 – Mural de divulgação dos textos.....	84
Figura 17 – Alunos socializando o que leram	85
Figura 18 – Tirinha.....	88
Figura 19 – Atividade de leitura	91
Figura 20 – Atividade aplicada no módulo III	92
Figura 21 – Palestra com o professor Carlos Eduardo Penha Everton	96
Figura 22 – Palestra com o professor Carlos Eduardo Penha Everton	96
Figura 23 – Alunos socializando as leituras	97
Figura 24 – Alunos socializando as leituras	97
Figura 25 – Texto utilizado como atividade	99
Figura 26 – Sequência de imagens utilizadas para produção oral de uma história	100
Figura 27 – Atividade para preenchimento das lacunas com conectivos adequados – Trecho do Livro “Os miseráveis”	101

Figura 28 – Produção T3 da Aluna Maria Caroliny da Conceição Cabral, de 15 anos de idade	102
Figura 29 – Produção T3 do Aluno Kaio Costa da Silva de Almeida, de 14 anos de idade..	104
Figura 30 – Palestra com o Sr. Ênio Pacheco	107
Figura 31 – Ficha de correção elaborada pela aluna Miquelane Carvalho dos Santos	108
Figura 32 – Alunos produzindo os desenhos.....	109
Figura 33 – Alunos digitando os textos para inserir na plataforma.....	109
Figura 34 – Alunos realizando a vetorização dos textos	110
Figura 35 – Discussão dos Textos já vetorizados.....	110
Figura 36 – Capa da revista 1	111
Figura 37 – Último quadrinho da revista 2.....	111
Figura 38 – Último quadrinho da Revista 1	113
Figura 39 – Proposta de apresentação da revista 2 do aluno Noberto de Oliveira da Silva, de 15 anos.....	114
Figura 40 – Culminância do Projeto.....	117
Figura 41 – Alunos apresentando como foi o projeto	117
Figura 42 – Alunos apresentando a revista.....	118

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você costuma ler?	68
Gráfico 2 – O que a leitura significa para você?	69
Gráfico 3 – Percentual de inadequações das capacidades em função das reescritas	105

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Síntese do modelo didático do gênero HQs.....	47
Quadro 2 – Síntese da SD aplicada em sala de aula.....	50
Quadro 3 – Perguntas-guia utilizadas para a correção dos textos	55
Quadro 4 – Constatações sobre a T1 da Aluna Sara Maysa Gomes da Silva.....	72
Quadro 5 – Constatações sobre a T1 da aluna Aluna Maria Caroliny da Conceição Cabral ...	73
Quadro 6 – Constatações sobre a T1 do aluno Railson dos Santos Alcântara	75
Quadro 7 – Constatações sobre a T1 do aluno Kaio Costa da Silva de Almeida	76
Quadro 8 – Ficha de avaliação individual	83
Quadro 9 – Plano de aula.....	90
Quadro 10 – Levantamento prévio	93
Quadro 11 – Plano de aula: módulo V	98
Quadro 12 – Constatações sobre o texto T3 da aluna Maria Caroliny da Conceição Cabral.	103
Quadro 13 – Constatações sobre o texto T3 do aluno Kaio Costa da Silva de Almeida.....	104
Quadro 14 – Constatações sobre a produção final	115
Tabela 1 – Percentual de inadequações por capacidade de linguagem	76

LISTA DE SIGLAS

FUNAI	Fundação Nacional do Índio
HQs	História em Quadrinhos
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
MDG	Modelo Didático do Gênero
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SD	Sequência Didática
TI	Terra Indígena

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO I.....	21
CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTO E LEITOR.....	21
Linguagem como expressão/representação do pensamento	21
Linguagem como instrumento de comunicação.	22
Linguagem como interação.	25
SEÇÃO II.....	28
LETRAMENTOS: O PLURAL QUE NÃO PODE MAIS SER DESPREZADO.....	28
Letramento ideológico e a legitimação do poder.....	32
SEÇÃO III.....	35
GÊNEROS TEXTUAIS: FORMAS E FUNÇÃO; O QUE PRIVILEGIAR?.....	35
A didatização dos gêneros textuais.....	39
SEÇÃO IV.....	43
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	43
Sujeitos da Pesquisa	43
Escola, Família e Alunos	43
Entrevistados	43
Procedimentos Metodológicos para Coleta das Narrativas Oraís.....	44
A Pesquisa na Sala de Aula	45
A Pesquisa-ação.....	45
Modelo Didático do Gênero.	46
A Sequência Didática	50
Apresentação da Situação.....	51
Conhecendo os Softwares e Plataforma	53
Produção Inicial.....	54
Módulos.....	56
Produção Final.....	57
SEÇÃO V.....	58
ANALISANDO A MEMÓRIA ORAL SOBRE A FUNDAÇÃO DE BARRA DO CORDA E O MASSACRE DE ALTO ALEGRE.....	58
História Oral e Memória: Conceitos e Discussões Preliminares.....	58
A História de Barra do Corda segundo a Memória de seu Povo.....	59
Contextualizando o Massacre de Alto Alegre	62
Análise da Memória Oral Indígena sobre O Massacre de Alto Alegre	65
SEÇÃO VI.....	68
ANÁLISES E DISCUSSÕES	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119

REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	124
ANEXO 1 – POEMA DA PROFESSORA LUZIA ALVES	124
APÊNDICES	133
APÊNDICE 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DE DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DE ENTREVISTAS E/OU QUESTIONÁRIO	133
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	134
APÊNDICE 3 – FORMULÁRIO PARA A PRODUÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHO.....	136
APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS INDÍGENAS.....	138
APÊNDICE 5 – TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL	139
APÊNDICE 6 – PRODUÇÃO FINAL SOBRE O MASSACRE DE ALTO ALEGRE.....	140
APÊNDICE 7 – PRODUÇÃO FINAL SOBRE A FUNDAÇÃO DE BARRA DO CORDA.....	147

INTRODUÇÃO

A utilização do gênero História em Quadrinhos, doravante denominado HQs, como recurso metodológico, em especial no ensino da língua materna, é bastante recente, tendo em vista, que até a década de 90 havia uma massiva marginalização do seu uso, cunhando-se àqueles que liam textos desse gênero o rótulo de “cidadãos desajustados” (RAMOS e VERGUEIRO, 2009, p.12.). Após esse período, o gênero HQs começa a ganhar espaço, devido, entre outros fatores, ao abandono da posição que considerava a língua sob a ótica de uma estrutura pronta e estanque. Nesse cenário, a língua passa a ser entendida como “fenômeno social da interação verbal realizada por meio das enunciações” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Assim sendo, a língua não é estática, mas viva e interativa, contrariando aqueles que a tem apenas como um sistema abstrato, desconexa das práticas sociais, e que concebem sua aprendizagem apenas pela transmissão de estruturas prontas e acabadas. Com essas mudanças, Antunes (2009, p. 51) nos aponta que ganhou impulso a proposta de que um estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência, o texto. Afinal, segundo a mesma, falamos ou escrevemos, sempre, em textos.

Rojo (2005, p. 18) ratifica a importância de que as situações de ensino da língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como as suas características específicas.

Ao analisarmos as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é possível perceber que os mesmos foram fortemente influenciados pela teoria da linguagem como processo interativo e social, e, ainda, pela teoria dos gêneros textuais. Em virtude disso, essa peça oficial aponta o texto e seus diversos gêneros como “pontos de partida” para que se aprenda sobre linguagem.

Nesse sentido, os PCN (1997, p. 25), primeira parte, expressam que a escola terá que promover uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente, se quiser atender a essa nova demanda.

Ainda nessa linha, Marcuschi (2008, p. 51) informa que o ensino da Língua Portuguesa “através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCN”.

Nesse novo momento da história da educação brasileira, e com o aporte dos PCN que passam a orientar que é necessária a utilização, nas atividades de ensino, da diversidade de textos e gêneros, é que o gênero textual HQs ganhou espaço no cenário educacional. As HQs, antes desprivilegiadas, somam-se aos outros gêneros em prol da concretude da formação de leitores críticos e reflexivos. Os PCN (1998, p.24) nos informam que “É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social”.

Sobre a leitura, os PCN para 5ª a 8ª séries (1998, p. 17) informam-nos que “O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos”. Hoje, em sala de aula, o nosso maior desafio está realmente nesses dois pontos: leitura e escrita (produção textual). Os discentes, em sua grande maioria, não conseguem produzir textos coerentes e coesos. Ressaltamos que ler não é simplesmente decodificar, mas pensamos leitura como pensa Lajolo (1993, p.59): “ler é ser capaz de atribuir aos textos significados, relacionando-o a todos os outros textos. É perceber as inferências que o texto traz consigo, permitindo melhor esclarecimento para o leitor.”

Percebemos que falta ao aluno o estímulo à leitura, o que inevitavelmente o leva ao não-domínio da mesma. Nesse ponto, cabe à escola – e não somente a ela - criar as condições necessárias para estimular a formação de leitores.

Assim sendo, os problemas de investigação deste estudo são:

- Em que medida as atividades propostas utilizando o gênero HQs podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, para o estímulo à leitura e para a formação de leitores críticos?
- Essas atividades promoverão avanços na produção textual dos alunos?
- É possível didatizar o gênero de HQs sem desfigurá-lo, ou seja, sem perder de vista a sua função sociocomunicativa?
- A reflexão sobre os fatos locais, principalmente, a partir da memória da comunidade local, poderá contribuir também para processo de ensino-aprendizagem da língua materna, para o estímulo à leitura e para a formação de leitores críticos?

Alinhado às questões apresentadas, temos como o objetivo geral desta pesquisa investigar as contribuições que a utilização do gênero HQs pode dar à promoção das práticas de leitura e escrita que propiciem o debate e reflexão do aluno-leitor sobre temas importantes para a consolidação da história local de Barra do Corda.

Concatenado ao objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Estimular a prática da leitura;

- Estreitar as relações entre a família e a escola;
- Explorar os elementos (Estilo, estrutura composicional e conteúdo) constitutivos do gênero de HQs;
- Ampliar os conhecimentos sobre o gênero HQs e sobre a língua dita padrão;
- Conhecer o contexto histórico, principalmente, aquele baseado na memória da comunidade local sobre o massacre de Alto Alegre¹ e da chegada de Melo Uchoa², na cidade de Barra do Corda³;
- Verificar quais capacidades de linguagem os alunos desenvolveram ao produzirem o gênero de HQs;
- Avaliar os avanços das produções textuais dos alunos;
- Produzir textos utilizando o gênero HQs, a partir da memória da comunidade local e interlocuções do sujeito-leitor.

A viabilidade da presente pesquisa, executada na 8ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino, da Unidade Integrada Wolney Milhomem, município de Barra do Corda, Estado do Maranhão, se sustenta, por um lado, nas orientações oficiais e arcabouço teórico que apontam para a necessidade de adoção dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, o que nos parece muito promissor e exequível; por outro lado, apesar de o problema com a leitura não ser um carma exclusivo dos alunos de Barra do Corda, vimos, a partir das análises sobre os resultados alcançados, a possibilidade de contribuirmos para além dos limites de Barra do Corda.

Nossa dissertação apresenta seis seções. A seção I, intitulada **Concepções de Linguagem, Texto e Leitor**, faz um panorama amplo das diferentes concepções de linguagem adotadas no cenário educacional, em especial brasileiro, com o intuito de observar e discutir o que se disse/diz sobre o texto e o leitor em cada uma das abordagens linguísticas analisadas.

Nela, a primeira análise se deteve à concepção da linguagem como expressão/representação do pensamento, em que o texto era(é) um depósito de informações, e o leitor, por sua vez, um simples “captador” da mensagem do autor. Em seguida, desbruçamos sobre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, onde o texto era (é) concebido como uma superestrutura autossuficiente e o leitor, apenas decodificador da

¹Conflito entre índios e brancos, ocorrido em 13 de março de 1901, no povoado Alto Alegre, que na época pertencia à cidade de Barra do Corda, e hoje, a Jenipapo dos Vieiras.

²Manoel Rodrigues de Melo Uchoa, mais conhecido na cidade como Melo Uchoa, é considerado o fundador de Barra do Corda.

³Barra do Corda é um município localizado na região central do Estado do Maranhão

mensagem constante nele. Por fim, a nossa análise alcançou a concepção dialógica da linguagem, na qual o texto é o próprio lugar da interação e os interlocutores sujeitos ativos.

Esse panorama foi importante – e não é mera coincidência constar no primeiro capítulo desta dissertação – na medida em que nos levou a escolher conscientemente a concepção de linguagem interacional/dialógica para lastrear todas as nossas ações como educadores-pesquisadores.

A segunda seção, **Letramentos: o plural que já não pode mais ser desprezado**, faz a defesa da importância de se oportunizar um espaço amplo, dentro da escola brasileira, aos múltiplos letramentos, que por vezes são desconsiderados/desvalorizados em virtude da sobrepujança que é conferida ao letramento autônomo (que de autonomia só tem o nome!). Com essa defesa, a qual está pautada em um riquíssimo arcabouço teórico proposto por Street (2007), Kleiman (2005) e Soares (2007), entre outros pesquisadores, justificamos a pesquisa sobre a temática do Massacre de Alto Alegre sob o olhar dos Guajajaras, que em sua maioria são de tradição oral.

A terceira seção já traz em seu título uma espécie de “provocação” com o intuito de alcançar a reflexão sobre a didatização dos gêneros textuais em sala de aula, que quase sempre prioriza a forma em detrimento da função comunicativa e, também, social deles. Em um segundo momento, abordamos a utilização do gênero HQs, com ênfase no seu aspecto funcional, no incentivo à leitura e desenvolvimento de práticas reflexivas de escrita.

A seção dedicada aos aspectos metodológicos, a IV, nos informa que esta pesquisa foi realizada entre os meses de julho e dezembro de 2016, e a execução dividida em duas etapas, sendo que a primeira delas foi realizada exclusivamente por estes pesquisadores e autores deste texto, sem o envolvimento dos alunos, e consistiu na realização de entrevistas gravadas em áudio com moradores da zona urbana de Barra do Corda e comunidades indígenas, em sua maioria, situadas no espaço rural do município. Para a coleta dessas entrevistas, utilizamos, como procedimento metodológico, a história oral, na perspectiva de Alberti (1998), aplicando aos entrevistados o roteiro de entrevista semiestruturado.

A segunda etapa do projeto, executada em sala de aula, teve a participação direta dos discentes e foi iniciada com o planejamento das ações ligadas mais às questões linguísticas, como a confecção do modelo didático de gênero (MDG) de HQs. Em seguida, a partir de um levantamento prévio com os alunos, adotamos o recurso metodológico denominado Sequência Didática (SD). Na etapa final, os estudantes, divididos em dois grupos, produziram duas revistas de HQs, as quais versavam sobre a fundação de Barra do Corda e o Massacre de Alto Alegre.

Na seção V encontramos em seu bojo tanto os resultados das pesquisas realizadas em campo (referente à primeira etapa de execução) como os oriundos de pesquisa bibliográfica acerca das duas temáticas centrais neste trabalho. Como resultados da etapa de coleta de entrevistas, apresentamos os relatos dos indígenas Guajajaras sobre a hecatombe ocorrida em 1901 e os dos moradores não-índios a respeito da fundação de Barra do Corda. Neste mesmo capítulo, situamos dentro do arcabouço teórico que versa sobre a memória e a história oral as narrativas orais por nós escutadas, imprimindo, sempre que possível, nosso posicionamento.

Já na seção VI, diferentemente do seu antecessor, todas as análises feitas por nós centram-se em cima do que foi refletido/produzido pelos alunos que participaram ativamente deste projeto, isto é, as vozes analisadas não são as nossas, mas as dos estudantes. Nesse capítulo, as análises e discussões estão polarizadas em dois pontos: inicialmente, (1) nos aspectos linguísticos (capacidades linguísticas) e, na segunda metade do trabalho, nos aspectos (2) extralinguísticos (as leituras/reflexões dos alunos a partir de outros olhares a respeito das temáticas históricas propostas).

Por último, nas considerações finais, apresentamos uma síntese do projeto desenvolvido ao longo desta pesquisa e dos resultados alcançados.

I

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TEXTO E LEITOR

Toda prática de ensino da língua materna está baseada, intencionalmente ou inconscientemente, em uma ou mais concepção de linguagem. Dessa forma, ao falarmos de práticas de leitura e escrita, é imperioso que façamos uma análise acerca das diferentes concepções de linguagem adotadas ao longo dos anos, inclusive no Brasil, pois verificamos, inicialmente, a estreita relação entre elas e as práticas de leitura e escrita exigidas em cada época.

Geraldi (1997, p. 41) diz-nos que a linguagem se dá por meio de um processo interlocutivo, que é composto por suas atividades linguísticas e pelo contexto social das interações verbais. Assim, podemos considerar que a linguagem humana, enquanto objeto de estudo linguístico, permite variadas concepções, são elas: a primeira como representação do pensamento, a segunda vê a linguagem como instrumento de comunicação e a terceira como processo de ação e interação na e pela linguagem.

Para Bakhtin (2006, p. 71), as duas primeiras concepções de linguagem são tratadas como Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato, respectivamente. A terceira concepção, a linguagem como forma de interação, é cunhada, por ele, como dialógica. A seguir, discutiremos sobre cada uma dessas concepções.

1.1 Linguagem como Expressão/Representação do Pensamento

Sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento, Bakhtin (2006, p. 72) acrescenta à nossa discussão que um dos fundamentos dela é que “As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.” Do excerto, verificamos que à linguagem é atribuída a característica de ser individual, o que não nos parece razoável, tendo em vista que ela é produzida por meio da interação entre interlocutores e, por isso, o que falamos sempre dependerá de algumas variáveis, tais como: para quem estou falando, em que momento estou falando e por que estou falando. Assim sendo, a linguagem não tem sua nascente na mente de um sujeito egocêntrico, senhor de sua vontade e de suas ações.

Outros aspectos a serem analisados dentro da concepção de linguagem como expressão do pensamento são os impactos que seus fundamentos trouxeram à concepção de texto e a de leitor. Sobre isso, Koch (2005, p. 16) afirma que:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao

leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

De acordo com essa perspectiva, ao leitor cabia (cabe) apenas a função de procurar o que o autor (o dono do sentido do texto) quis dizer, ou seja, o leitor era (é) apenas um “captador” e o texto, por sua vez, não passava de um depósito de informações, pronto e acabado.

Inspirado nos fundamentos da linguagem como representação do pensamento, em que o autor é o único criador e dono do sentido do texto, o principal objetivo dos críticos da literatura foi por muito tempo o de “captar” esse sentido, e ao consegui-lo, ostentava-o como troféu, conforme nos revela Barthes (1988, p.69):

Dar ao texto um Autor é impor-lhe um travão, é provê-lo de um significado último, é fechar a escritura. Essa concepção convém muito à crítica, que quer dar-se então como tarefa importante descobrir o Autor (ou as suas hipóteses: a sociedade, a história, a psique, a liberdade) sob a obra: encontrado o Autor, o texto está "explicado", o crítico venceu [...]

Ancorados na crítica feita ao reinado do autor nesse trecho, somos provocados à reflexão de que atualmente ainda existem traços fortes dos fundamentos dessa concepção de linguagem na nossa prática escolar. Isso fica evidente quando abraçamos a ideia de que o autor é o legítimo dono do texto e que a linguagem materializada nele não passa de uma representação mental que deve ser transmitida de forma exata da mente do autor/falante para a do leitor/ouvinte.

1.2 Linguagem como Instrumento de Comunicação

A segunda concepção, que tem a linguagem como instrumento de comunicação, possui escopo nas teorias do Estruturalismo linguístico, principalmente a da corrente de Ferdinand de Saussure, e na teoria da comunicação, proposta por Jakobson.

Nessa concepção de linguagem, parte-se do princípio estruturalista de que a língua é um sistema, ou como nos diz Costa (2012, p.114), “um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento”. Até aí tudo bem, e até concordamos que a língua obedece a certos princípios - e aqui não estamos nos referindo apenas à língua que é denominada culta/formal, mas a todas as outras variações de uma mesma língua. O cerne da questão aparece quando outro princípio estruturalista entra em cena: “o de que a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma. [...] o que significa dizer que toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada. (Ibid, p. 115)

Refutamos esse último princípio por compreendermos que a língua não comporta somente o viés linguístico, mas, alcança também o não linguístico (o cultural, social, histórico, político etc.). Sobre isso, Antunes (2009, p. 21) alerta-nos que:

[...] a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do sistema em si mesmo, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis, algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões.

A língua como instrumento de comunicação está alicerçada, como já dito, na teoria estruturalista e na da comunicação. Porém, reafirmamos que esse alicerce não nos parece sólido e, muito menos, capaz de sustentar a concepção de linguagem, na medida em que dentro da teoria da comunicação, por exemplo, é dada muita ênfase a uma única via (do emissor para o destinatário) excluindo desse processo a interação entre os interlocutores, que no momento de interlocução deixam de ser apenas emissor e/ou destinatário e se tornam sujeitos do processo.

Na perspectiva analisada, percebemos que a língua é distanciada das situações reais de uso, e a ela, enquanto conjunto de signos com regras próprias de combinação (código) cabia apenas a tarefa de comunicar (e não a de interação), e como metodologia para aprendê-la, bastava à escola aplicar muitos exercícios para imitação e formação de hábitos, a partir, de instruções programadas.

Falando de Brasil, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação passou a fazer parte do nosso cotidiano no momento em que o nosso país passou a ter novas condições sociopolíticas, tais como: a afirmação da democratização da escola, onde as camadas populares conquistam o direito à escola pública.

Em 1971, no Brasil, a concepção de língua como instrumento de comunicação ganhou relevo e respaldo legal com a aprovação da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tratava das diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, conforme constatamos no trecho seguinte:

Art. 4º [...]

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como **instrumento de comunicação** e como expressão da cultura brasileira. (Grifos nossos)

Compreender a linguagem como mero instrumento de comunicação, dissociado das práticas sociais trouxe grandes impactos à concepção de texto e de leitor. Vislumbramos, no

primeiro momento, o deslocamento do protagonismo do autor para o do texto, que nesse contexto, passou a ser autônomo e autossuficiente.

Koch (2005, p. 16), sobre isso nos fala o seguinte:

Na concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.

Na visão ora transcrita, o texto por si só já possuía todos os elementos para que houvesse a sua decodificação, bastando ao destinatário apenas conhecer as regras de regulação do código. Essa visão intersecciona-se com o Estruturalismo, de vertente francesa, que pregava “a afirmação absoluta do texto que se sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura autossuficiente cujo sentido advém tão somente de sua organização interna”, segundo Zilberman (2015, p.17 -18).

Por outro lado, posicionamo-nos contrariamente ao defendido por essa corrente teórica, por entendermos que o texto (materialização da linguagem) comporta a dimensão linguística (léxico, sintáticos etc.) e também a extralinguística (contexto de produção e recepção), sendo a última muito mais determinante do que a primeira. Nessa linha, é coerente apresentar o que fala Geraldi (1997, p.16 - 17):

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário), pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema.

Analogamente, inferimos que a compreensão de um texto não se dá somente pela incorporação de regras gramaticais, mas no momento em que se faz sua leitura, o leitor, no processo de compreensão, o inclui num universo discursivo mais amplo. (Ibid.,p. 32)

Aproveitando o ensejo, a concepção de leitor dentro da concepção de linguagem como instrumento de comunicação era a de decodificador/tradutor do código.

Nas duas concepções de linguagem analisadas até aqui, verificamos a forte presença de um modelo de letramento autônomo que, segundo Zapone e Yamakawa (2013), concebem a escrita como um produto completo em si e, dessa forma, independente dos contextos de produção e recepção. Os autores dizem, ainda, que essa concepção torna a escrita como sendo invariável, fazendo da leitura um processo de decodificação do texto obedecendo à lógica interna imanente a ele, ou seja, todas as respostas e leituras possíveis estão no texto.

Soares (1998, p.57) informa-nos que na concepção de língua como instrumento de comunicação, os objetivos são pragmáticos e utilitários, onde a escola deveria desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como recebedor-decodificador. Isso equivale a dizer que o aluno, no momento da leitura de um texto, deve decodificar (traduzir) o que foi codificado pelo autor (emissor), e, para isso, o texto por si só é suficiente.

Incisivamente, posicionamo-nos resistentes à utilização das duas abordagens de linguagem apresentadas até aqui para promoção de práticas de leitura e escrita; contudo, isso não quer dizer que elas não foram importantes para sua época.

1.3 Linguagem como Interação

Nessa nova concepção, a linguagem deixa de ser somente a expressão/representação do pensamento ou, ainda, mera ferramenta de comunicação, e passa a ter uma função social na medida em que ela é uma atividade de interação, em que os interlocutores se envolvem mutuamente e tentam, através dela, agir um sobre o outro.

Antunes (2009, p. 21) fala-nos que sob a ótica dessa nova concepção – linguagem como interação - “a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos; deixa de ser apenas um conjunto de regras [...] para definir-se como um fenômeno social, como uma prática interativa [...].”

Essa dimensão social da linguagem, que é revelada nessa nova concepção, também encontramos na passagem seguinte de Bakhtin (1992, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

Assim sendo, torna-se imperioso reconhecer a dimensão social que tem a linguagem, para que avancemos do nível fixista e reducionista de se ater apenas ao “como se diz” para o “o que se diz”.

Ainda na esteira de linguagem como interação, Soares (1998, p.58) diz-nos que essa atividade inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com o contexto sócio-histórico de sua utilização. Essas discussões acerca da linguagem só chegaram ao Brasil por volta das décadas de 80 e 90 e trouxeram para o ensino do português possibilidades metodológicas até então não experimentadas, e que nos parecem bastante produtivas para o trabalho com leitura e escrita, na medida em que é dado o destaque

para os processos interativos entre autor-texto-leitor, sendo o último protagonista desse processo.

Nesse ponto, a teoria da Estética da Recepção, proposta por Jaus (1967), coaduna com o deslocamento do protagonismo do texto, como estrutura máxima, para o leitor como aquele que dar vida a ele, conforme nos diz Zilberman (2015, p. 18) “a Estética da Recepção apresenta-se como uma teoria em que a investigação muda de foco: do texto enquanto estrutura imutável, ele passa para o leitor [...]”.

Ademais, nessa percepção de linguagem, segundo Koch (2005, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”. Importa evidenciar que agora o leitor assume um papel atuante, deixando de ser mero decodificador passivo ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação de um texto e de seu leitor. Dessa forma, a noção de texto também é ampliada, na medida em que não fica restrita ao que está escrito, mas se abre para englobar diferentes linguagens e situações. (Cf. BRITO, 2005, p. 75).

Acerca disso, Geraldi (1997, p.60) ressalta a importância de se estudar o contexto linguístico (o mundo dos sujeitos, estados de coisas e acontecimentos) para uma melhor compreensão no âmbito da significação, pois como sabemos, um mesmo enunciado pode ser interpretado de maneiras diferentes, conforme a situação sócio-comunicativa. Com efeito, para compreendê-lo não mobilizamos tão somente o nosso conhecimento da língua (código). Recorremos também ao nosso conhecimento do mundo biossocial. Desta feita, muitos outros fatores contribuem para a significação: fatores culturais, relações que se estabelecem entre os interlocutores, imagem recíproca que estes fazem uns dos outros, conhecimentos que partilham e inúmeras outras condições da situação de fala. Desconhecer todos estes fatores intervenientes da significação e da língua seria desconsiderar o seu lado social.

Reconhecer as experiências pessoais evidencia que o texto não é um produto pronto e acabado, ao contrário, existem muitas outras possibilidades de se fazer uma nova interpretação do mesmo texto. Essa capacidade de a obra permanecer sempre aberta dá ao leitor condições para que ele, ao entrar em contato com o texto, demonstre suas próprias impressões e utilize seu saber prévio para determinar a maneira como esse texto pode ser recepcionado, além do que, a recepção que o leitor terá da obra dificilmente será igual para outros leitores, pois como suas histórias de vida não são iguais, e seus saberes prévios também são diferentes, a recepção deverá ser diferente para cada leitor.

Assim, constatamos que, ao longo dos anos, no Brasil, o ensino de língua, leitura e escrita passou e passa por várias mudanças que estão atreladas às diversas concepções de linguagem e letramento. Essas mudanças, principalmente com a chegada da concepção de língua como interação e letramentos como práticas sociais, acabaram apontando novos “caminhos” para ensino de língua. Antunes (2009, p. 51) nos aponta que ganhou impulso a proposta de que um estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegesse, como ponto de referência, o texto. Afinal, segundo a mesma, falamos ou escrevemos, sempre, em textos.

Diante de tudo até aqui abordado, temos nosso trabalho inscrito na concepção de linguagem como interação, já que vislumbramos nela ser a única capaz de comportar o conceito mais produtivo e verdadeiro do que venha a ser linguagem.

II

LETRAMENTOS: O PLURAL QUE NÃO PODE MAIS SER DESPREZADO

Objetivando refletir sobre as contribuições dos estudos sobre letramentos para esta dissertação, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da temática.

Informamos, primeiramente, que optamos por utilizar o termo Letramentos ao invés de sua forma no singular por concebê-lo como plúrimo, ou seja, não há apenas um tipo de letramento, mas existem diversos. Soares (2007, p. 59) informa-nos que:

[...] o uso que se vem fazendo com muita frequência, em língua inglesa, da palavra *literacy*, no plural – *literacies* -, plural que começa a ser usado entre nós também – letramentos. Um plural que tem sido usado para designar diferentes tipos de letramentos.

Assim sendo, reconhecer os múltiplos letramentos no processo escolar mostra-se urgente e necessário, principalmente num país como o nosso, onde existe grande variedade cultural acompanhada de profundas desigualdades sociais, e, por isso, corroboramos com a ideia de que a escola precisa valorizar as práticas de letramento que seus alunos já praticam antes de chegarem a ela, do contrário, continuará ocorrendo a colisão entre o que o aluno traz de casa com o que lhe é “imposto” por ela. Essa colisão, na visão de Soares (2007, p.62), deve-se ao fato de que:

[...] em um país tão grande como o nosso, com tantas e tão marcadas diferenças culturais e linguísticas, entendendo aqui por subculturas as culturas de grupos de diferentes condições sociais e econômicas, com diferentes níveis de acesso aos bens culturais, com diferentes graus de acesso a material escrito, portanto, grupos que atribuem diferentes valores às práticas de leitura e escrita, que vivenciam práticas sociais de leitura e escrita peculiares.

Os autores, Zapone e Yamakawa (2013), dizem que a escola, agindo como a principal agência de letramento, cujo objetivo seria possibilitar a participação democrática de seus alunos nas várias práticas sociais que utilizam a escrita, acaba sendo um espaço de exclusão e apagamento de outras formas de letramento. Nesse sentido, Rojo (2009, p.106) revela que “Isso cria uma situação de conflito entre as práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola”.

A supervalorização do letramento escolar gera a cultura do letramento dominante – o letramento de prestígio e legítimo, e, portanto, segundo essa visão, o único que deve ser aceito. Para Zapone e Yamakawa (2013, p.189) o letramento dominante promovido pela escola se baseia no letramento autônomo.

Sobre letramento autônomo, cabe aqui elencar o que diz Moterani (2013, p.136 apud Street, 1984):

Nesse sentido, ao pensar nas questões escolares, Street (1984) denominará modelo autônomo de letramento para aquele praticado nas escolas, o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto.

Na mesma linha, Kleiman (1995, p. 22) diz-nos que o processo de interpretação, segundo o modelo de letramento autônomo, estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade.

Voltando ao que disseram Zapone e Yamakawa (2013, p.186), o modelo de letramento autônomo concebe a escrita como um produto completo em si e, dessa forma, independente dos contextos de produção e recepção. Desta feita, essa concepção torna a escrita como sendo invariável, fazendo da leitura um processo de decodificação do texto obedecendo à lógica interna imanente ao texto, isto é, todas as respostas e leituras possíveis estão no texto.

Esse modelo de letramento autônomo coaduna com o que propunha a vertente francesa do Estruturalismo, o qual, segundo Zilberman (2015, p.17 -18), defende “a afirmação absoluta do texto que se sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura autossuficiente cujo sentido advém tão somente de sua organização interna”. Nesse ponto, evidenciamos a primeira relação de oposição entre o que propunha o Estruturalismo, e, por conseguinte, o letramento autônomo; e a teoria da Estética da Recepção, conforme verificamos nas palavras de Zilberman (2015, p.17-18):

Como nos casos anteriores, a referência de Jauss não é direta; nem mostra-se radical, pois ele conserva, principalmente nessa apresentação inaugural da Estética da Recepção, várias dívidas para com o Estruturalismo, sobretudo a ala representada pelo Círculo Linguístico de Praga e o Formalismo russo. O que não se verifica, contudo, é qualquer afinidade com a vertente francesa do movimento, então em evidência, porque nessa exacerba-se o aspecto julgado inaceitável por Jauss: a afirmação absoluta do texto que se sobrepõe ao sujeito por contar com uma estrutura autossuficiente cujo sentido advém tão somente de sua organização interna.

Ao persistirmos na supervalorização do letramento autônomo, estaremos retornando à concepção de letramento proposto por Ogbu (1990, p.23) que nos diz “Defino letramento como a capacidade de ler e escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal... [letramento portanto é] sinônimo de desempenho acadêmico”.

Na definição em tela, a postura reprodutivista parece imperar. Reprodutivista porque à educação formal (escola), segundo a definição em análise, cabe ditar as regras e caminhos que sua clientela deve trilhar, e ao aluno incumbe apenas a tarefa de reproduzir (imitação) fielmente o que lhe é imposto, do contrário será deixado à margem. Além disso, o caráter

excludente gerado pela crença na existência de um único e correto letramento (letramento autônomo) também se mostra visível.

Apesar de a definição, ora esmiuçada, ter sido dada há um tempo razoável, percebemos, porém, que a mesma é bastante atual e presente nas nossas práticas em sala de aula. Basta pensarmos, por exemplo, a utilização exacerbada dos termos certo e errado, quando o assunto, por exemplo, é o estudo da língua. O aluno nos diz: **Nóis vai, professor(a)!** Prontamente, respondemos: **Está errado, o certo é nós vamos.** Mas, por que não explicamos que nós vamos é o adequado conforme a gramática normativa? Ou que a norma culta, também dita padrão, é só mais uma das “n” formas de se comunicar? A resposta às perguntas está na crença da existência de um único, verdadeiro e correto letramento.

Numa análise mais atenta sobre essa questão, concluímos que o próprio termo língua padrão já revela um tom excludente, já que se a considerarmos como padrão, nós estaremos confirmando que as que não estão de acordo com ela estão fora do padrão, ou seja, estão erradas. Com isso, geramos outro problema: a marginalização. Quem quer usar um tênis, por exemplo, fora do padrão (um “pé” maior do que o outro, ou com um solado mais largo que seu par)? Provavelmente ninguém; até mesmo porque seria desconfortável. No entanto quem usar estará fadado a ser rotulado como o “fora do padrão”. Percebamos que todas essas questões nascem a partir da concepção que adotamos sobre letramento.

Frisamos, porém, que não somos inimigos da existência de uma língua “padrão”. Acreditamos que ela é sim de grande valia, todavia, combatemos como ela é colocada ao aluno – normalmente “goela a baixo” sem que haja uma reflexão. Impomo-la como se não existissem as outras “línguas” dentro dela. Deveríamos, e neste ponto nos apoiamos no que diz Street (2007, p.472), falar do padrão como mais uma “variedade”.

Nesse aspecto, dentro do campo da linguística já se reconheceu claramente que existe uma grande variedade de formas de língua – dialetos, registros, crioulos, etc. – e que o padrão é, ele também, apenas mais uma “variedade” (STREET, 2007, p.472).

Ainda sobre a língua dita padrão, Street (2007, p. 472) diz-nos que:

O modo como um padrão alcança esse status foi posteriormente enfatizado pela cunhagem da expressão língua dominante (Grillo, 1989), que deixa explícito que se trata de poder e de luta pela dominação, mais do que de um processo natural da emergência do “melhor” como padrão.

Ainda na esteira do letramento autônomo, verificamos que o mesmo imputou à escrita o atributo de “ser supremo”, conferindo-lhe um poder tão absurdo que se chega ao ponto de se considerar como verdade incontestável apenas o que é ou está escrito. Notadamente, vemos isso acontecer reiteradamente em nosso meio, em que se têm dois grupos: Os que sabem ler e

escrever (os letrados) e os que não dominam a escrita (os chamados iletrados). Kleiman (2005, p.27) alerta-nos que esse tipo de agrupamento, que tem como pilar o domínio da escrita, pode criar concepções perigosas e fornecer argumentos para produzir o preconceito. Outra análise pertinente nesse contexto é que ao elevarmos a escrita às “alturas” acabamos por reduzir a nada o seu outro lado: a oralidade. Dessa forma, a escrita e a oralidade tornam-se polos opostos, pensamento do qual não compartilhamos.

Com esse fosso aberto entre a oralidade e a escrita, as culturas indígenas, que são predominantemente orais, sofrem bastante preconceito porque não dominam a escrita (e não têm necessidades práticas dentro de seu contexto social de dominá-la). No contexto específico de Barra do Corda, cidade fundada dentro das terras indígenas, volta e meia ouvimos agressões verbais do tipo: “índio é burro, besta”; “índio não sabe ler”; “a coisa mais fácil que tem é enrolar um índio”. Palavras desse tipo, que exalam ódio e desrespeito, mostram a cristalização da prática de letramento autônomo.

Por não concordarmos com a massificação de um único letramento, tido como o único correto, e ainda, por entendermos que a oralidade e a escrita são processos contínuos, em vez de polos extremos, é que estimulamos práticas de leitura e escrita a partir da memória (história oral) da comunidade barra-cordense. Durante todo o projeto, os alunos fizeram leituras, a partir do texto oral, principalmente, sobre os dois fatos analisados – a história de fundação de Barra do Corda e o massacre de Alto Alegre - contados pelos seus pais (ainda que de forma esparsa), avós, não – índios, indígenas e estudiosos da memória local.

E por que não partir do texto escrito? Porque a história escrita já se encarregou de perpetuar estereótipos, a exemplo dos indígenas Guajajaras, que após o tal massacre de Alto Alegre, são rotulados de assassinos, mal feitores, covardes etc., e hoje, por conta dessa história escrita por quem detinha o poder à época, os indígenas da nossa cidade são discriminados sem ao menos terem a chance de contar a sua versão sobre os fatos, isso porque, para a cultura letrada, a escrita vale mais do que a memória oralizada que é passada de pai para filho na tradição dos Tenetherrara-Guajajara⁴.

Seria muito mais fácil estimularmos as práticas de leitura e escrita somente a partir do que já está escrito nos livros, porém, se adotássemos esse procedimento só estaríamos reproduzindo a visão do dominador, reiterando assim, a prática do letramento autônomo.

⁴ Segundo Zannoni (1999) o termo Tenetehara significa “nós somos os verdadeiros” ou “o povo verdadeiro” (ten = ser / ete = verdadeiro, real / hara = nós). Tanto o povo Tembé (que ficam mais na região do Estado do Pará) quanto o Guajajara (que reside na região central do Estado do Maranhão) se intitulam Tenetehara. Assim sendo, sempre que nos referirmos às comunidades indígenas pesquisadas neste estudo as denominaremos de Tenetehara-Guajajara ou simplesmente Guajajara.

Precisamos ir além, precisamos dar voz à população local – aquela que em sua maioria não teve a oportunidade de frequentar a escola, e, por isso, é tida como “iletrada”, isto é, precisamos ouvir o “outro lado da história”.

Sobre as contribuições dadas pelas populações locais ao tema práticas de letramento, Oliveira (2010, p. 334) diz-nos que:

Em resposta à ‘aparente pobreza’ dos letramentos locais, inúmeros pesquisadores (STREET, 2001; 2003; BAYNHAM, 2004) observam que, embora vozes dominantes caracterizem as populações locais como ‘iletradas’, uma rica variedade de práticas de letramento pode ser deflagrada em comunidades marginalizadas, sejam elas situadas em ambientes rurais ou urbanos. Defendem, por isso, a necessidade de tornar visíveis as práticas de letramento cotidianas em toda a sua complexidade.

Depreendemos do trecho transcrito que as populações locais podem e devem ter espaço para contribuir quando o assunto é práticas de leitura e escrita. Outra constatação que fazemos, a partir do trecho transcrito, é o equívoco que se comete ao considerar essas populações locais como “iletradas”; elas, diferentemente dos que as cunham assim, possuem “uma rica variedade de práticas de letramento”; nelas, reiteramos, o que não há é ausência de letramentos.

A fala da autora abre espaço para uma discussão bastante salutar entre o que ela chama de letramentos locais e globais. Sua reflexão nos leva à conclusão de que a escola deveria partir do “local” para chegar ao “global”, pois segundo a mesma “O global se imbrica ao local à medida que essas comunidades tencionam garantir os seus direitos e necessidades locais”.

A escola da qual fazemos parte, nesse ponto, falha bastante, apesar de as leis e normas que orientam a educação brasileira apontarem para a necessidade do reconhecimento das práticas locais no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e como educadores-pesquisadores da nossa própria prática não poderíamos ficar inertes frente às questões aqui elencadas.

2.1 Letramento Ideológico e a Legitimação do Poder

A relação de poder e de luta pela dominação à luz do que nos informa Street (2007), faz-nos lembrar da época em que o Brasil era colônia de Portugal. Naquele momento da história, era primordial a Portugal (colonizador) evidenciar em “letras garrafaís” ao Brasil (colonizado) a relação de dependência política, econômica e cultural deste com aquele. Para isso, Portugal impunha seus costumes, religião, moeda, língua etc. Sobre isso, Cotrim (2013, p.10) informa-nos que:

[...] os colonos recorreram diversas vezes à guerra “justa” [...] Assim se chamava a guerra contra os indígenas, autorizada pelo governo português ou seus

representantes. Isso ocorria, basicamente, quando os indígenas (que eram politeístas) se recusavam a se converter à fé cristã – imposta pelos colonizadores.

Com a língua não era diferente; o colonizado teria que aprender e falar na língua do colonizador. Isso era uma forma da metrópole ratificar seu poderio. Hoje, nossa Língua está eivada de marcas dessa reafirmação do poder (não política, mas linguística) de Portugal sobre nós, apesar de a subordinação (política) em relação àquele país ter findado há um bom tempo.

Antunes (2009, p.24) explícita que ao compararmos as diferenças entre os falares de Portugal e os do Brasil, há preponderância de uma mentalidade de que o português falado no Brasil é uma “língua errada” e “língua feia”. Tal mentalidade é na verdade uma herança deixada por Portugal da época em que éramos colônia deles.

Nesse domínio, as complicações são muitas. Por exemplo, se compararmos os dois falares, se constatadas as diferenças (sobretudo de ordem sintática), a diferença é vista como erro, e o erro é sempre atribuído ao português brasileiro. Evidentemente, esse julgamento é, em última análise, herança de uma história de colonização e dominação política, e remonta a relações seculares de uma pretensa superioridade cultural do povo colonizador. Não deixa de ser, portanto, resquício de uma **ideologia**, baseada num certo etnocentrismo, que deixa o colonizado na condição de inferior, eternamente subalterno. (Grifo nosso)

Um exemplo típico, na nossa língua, da manutenção dessa subordinação a Portugal é o padrão da colocação pronominal. Nossas escolas consideram erro iniciar a oração com um pronome oblíquo. “Não se inicia período por pronome átono” (ANTUNES, p. 26 apud BECHARA, 1999, p.588). Segundo Antunes (2009, p. 26), “essa é a norma que predomina no português de Portugal”, e a mesma ainda relata que:

Mas é diferente no português do Brasil. Neste, ao contrário, o padrão comum é a próclise, que comparece no uso da língua em geral, da culta a menos culta. Por que, então, não assumir como corretamente gramatical o que, de fato, é norma, isto é, é prática regular, na fala (e até em exemplares da escrita formal) do português do Brasil?

No poema “Pronominais” encontrado em Cereja e Magalhães (2014, p. 248), de Oswald de Andrade, encontramos a defesa da colocação pronominal de acordo o padrão fonético brasileiro – a próclise é mais comum - distante do padrão português que normatiza a preferência pela ênclise.

PRONOMINAIS

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro.

Ao impor a sua língua ao colonizado, o colonizador o faz não porque ela seja “melhor”, mas para estampar o seu poder sobre aquele. Essa imposição reflete o caráter ideológico dos letramentos. Nesse sentido, Street (2007, p. 466) nos diz que no modelo “ideológico” de letramento, os usos das práticas de letramento estão sempre relacionados com contextos específicos; e estão sempre associados com relações de poder e ideologia.

Assim como Street, reconhecemos que os diferentes tipos de letramentos carregam uma ideologia que lhe é particular, porém, o cerne da questão está na supervalorização de um letramento – o que fatidicamente reproduzirá a ideologia que é inata a ele – em detrimento de outros letramentos. Esse letramento largamente valorizado passa então a ser o dominante, criando a falsa ideia de que também é o único correto.

É importante frisar que, nesse contexto, a escola brasileira tem servido para massificar a ideia constante no final do parágrafo anterior.

Por fim, à guisa das discussões realizadas neste capítulo, concluimos que a educação formal (a escola) tem servido para massificar a ideia de que o letramento dominante (letramento autônomo), aquele institucionalizado por ela mesma, é o único, legítimo e correto letramento. Com tal postura, cria-se um ambiente de desprezo às práticas de leitura que os alunos já praticam antes mesmo de chegarem à escola.

III

GÊNEROS TEXTUAIS: FORMA E FUNÇÃO; O QUE PRIVILEGIAR?

Ao iniciarmos a discussão sobre gêneros textuais, inquiriremos o ofício a fazer as seguintes perguntas: O que é gênero textual? Quais características o definem?

Compreendemos não ser fácil a tarefa de conceituá-lo e defini-lo, e, talvez, nem consigamos tais proezas. Porém, é certo que a didatização empregada atualmente pelas nossas escolas para o ensino dos gêneros textuais não tem logrado resultados satisfatórios pelas razões que exporemos nas linhas seguintes.

Primeiramente, pontuamos que é notória a relação automática que se mantém entre gêneros textuais e as formas como eles se apresentam cotidianamente. “Façam uma resenha crítica, e não esqueçam que para ser resenha tem que ter isso e aquilo...” Até parece que a única característica que se deve observar no gênero é a sua formatação em detrimento das demais (estilo, conteúdo e função social), e, por isso mesmo, esbarramos na ideia falseada de que o gênero do discurso é concebido sob a égide da rigidez e imutabilidade.

Por outro lado, não estamos negando que a forma, ou construção composicional, é uma característica importante para qualquer gênero textual que seja, mas antes de qualquer coisa, é preciso perceber que ela é resultado de uma construção que se deu (dá) ao longo da história, e que é sempre pautada nas práticas sociais. Em palavras diretas, o padrão que hoje temos para o gênero ofício, por exemplo, foi construído ao longo do tempo, ou seja, não foi uma invenção que surgiu do nada, e muito menos partiu de um único indivíduo. Marcuschi (2010, p. 37) reforça que “Os gêneros textuais não são fruto de intervenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas”.

Aceitar as contribuições da história das sociedades para a construção dos gêneros textuais é reconhecer que eles não estão parados no tempo e que não são formas eternamente cristalizadas, mas que mudam. Essa afirmação faz-nos lembrar da célebre frase sobre o que seria o gênero textual: “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Percebê-lo sob essa outra ótica (a de que são relativamente estáveis) leva-nos novamente à reflexão de que o gênero não goza de uma tipicidade/forma absoluta e imutável, mas relativa, ou seja, muda a depender de fatores extralinguísticos.

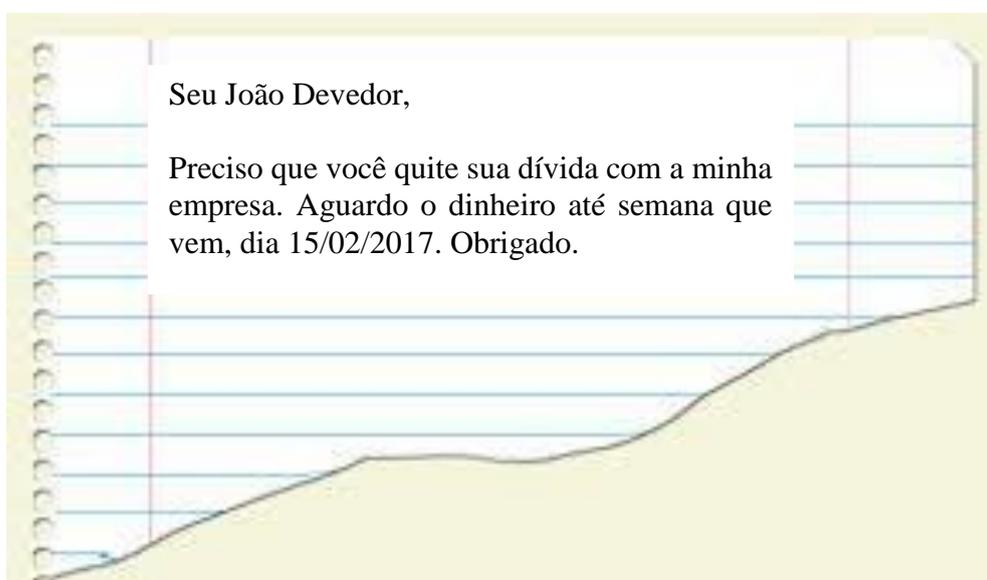
Essa tipicidade relativa atrelada a fatores extralinguísticos cria a possibilidade de perecimento, de criação ou transmutação do gênero. Dessa forma, não há uma lista fechada de gêneros discursivos, pois infinitas são as atividades humanas. Isso foi observado por Bakhtin (2011, p. 262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividades humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Todos os variados campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, disse-nos Bakhtin (2011, p. 261). Porém esse uso não se dá de forma linear e igual em todos os domínios discursivos, pois segundo o autor citado, essa utilização se dá por meio de enunciados concretos e únicos que refletem as condições específicas e as finalidades de cada domínio. A passagem transcrita permite-nos compreender duas coisas: que a função sociocomunicativa é sem dúvida o principal traço definidor de um gênero textual, e que este traço (característica) acaba resvalando na forma (construção composicional), conteúdo (temático) e estilo da linguagem.

Numa situação hipotética, o chefe do setor de cobranças de uma multinacional necessita urgentemente receber alguns valores que estão em atraso por parte dos clientes da empresa. Abaixo se encontram duas comunicações, leia-as atentamente e pensem no seguinte: Qual comunicação (forma ou modelo) usaríamos? O que nos fez escolher o que escolhemos?

Figura 1 - Bilhete



FONTE:Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Figura 2 – Carta Comercial

Carta de cobrança

Joinville - Santa Catarina, 24 de janeiro de 2017

Prezado(a) Senhor(a), **João Devedor**
 CPF nº: 123.123.123-87
 Rua dos Inadimplentes, 9999
 Joinville - Santa Catarina

Informamos que até a data de emissão desta comunicação não identificamos o pagamento da prestação abaixo, referente à fatura de sua responsabilidade.

Documento..... **Nota Promissória**
 Número **544554**
 Vencimento..... **02/02/2002**
 Valor Original **150,00**

Lembramos que o pagamento da prestação deve ser realizado em até **15 dias** do vencimento, conforme instruções constantes na 2ª via do boleto bancário em anexo.

Qualquer dúvida entre em contato conosco através do telefone: **4123123**

Atenciosamente,

Supervisor de Cobrança
Cobra tudo
 Rua da esperança, 9999
 Joinville - Santa Catarina
 CNPJ/MF nº 001231230000123

OBS.: Caso já tenha efetuado o pagamento, favor desconsiderar esta correspondência.

FONTE: Google

Certamente a escolha seria pelo texto 2. Mas por que esse texto e não o primeiro? Vamos às possíveis respostas. Toda a ação humana possui sempre um objetivo/finalidade, ou seja, tem uma função/propósito. Na situação hipotética em análise, o objetivo era cobrar para receber. Mas como? E de que forma cobrar a fim de atingir a finalidade (receber o dinheiro em atraso)? A função sociocomunicativa exige que seja de forma objetiva, mas impessoal (distanciada). Coloque-se no lugar do inadimplente; você dificilmente levaria a sério uma cobrança feita da forma do texto 1 (Bilhete), ou seja, o propósito da comunicação não seria alcançado. Visualizamos que até o papel (suporte) do gênero pode transmitir a ideia de seriedade (No texto 1, o bilhete escrito na folha de caderno, passa a ideia de desleixo se enviado pela empresa, diferentemente do texto 2). Não podemos esquecer que, além disso, somos influenciados também pelo lugar de onde falamos e para quem falamos; todavia, a função é o norte.

A superioridade da função sobre as demais características do gênero – reitero; construção composicional (forma), estilo de linguagem e conteúdo - a que reclamamos pode ser observada em gêneros discursivos primários, como por exemplo, o diálogo entre dois amigos, em que um é credor e o outro, devedor. O credor, mesmo sendo muito íntimo do devedor, procurará alcançar seu objetivo (função) de uma forma (construção composicional) diferente da que se estivesse contando uma piada (neste caso o objetivo seria entretenimento).

Não podemos deixar de ressaltar que na perspectiva analisada e por nós defendida até aqui, os gêneros textuais são influenciados muito mais por aspectos extralinguísticos do que por elementos puramente linguísticos; é o que Marcuschi (2010, p. 20) defende também: “Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Esse predicativo é para o mesmo autor (p.36) a diferença entre gêneros e tipos textuais, como se vê neste trecho:

Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais).

Outro ponto importante a se destacar quando o assunto é função *versus* forma dentro do tema gêneros textuais é a intertextualidade intergêneros, que segundo Marcuschi (2010, p. 33) que cita Fix (1997, p. 97) essa expressão serve para designar o aspecto da hibridização de gêneros em que um gênero assume a função de outro, mantendo a sua forma reconhecida tradicionalmente. Para exemplificar essa situação, apresentamos o seguinte exemplo:

Figura 3 – Propaganda



FONTE: Google imagens

Se perguntássemos qual o nome do gênero acima, o gênero seria História em Quadrinhos ou anúncio publicitário? Percebamos à luz do que já fora exposto até o momento que a função supera a forma, e assim sendo, a resposta seria anúncio publicitário, apesar de

haver na parte central do cartaz um texto em forma de HQs. Estamos diante de mais um caso de intertextualidade intergêneros. “Em princípio, isto não deve trazer dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidades dos gêneros” (MARCUSCHI, 2010, p. 33).

Feitas essas análises, importa dizer que nosso trabalho com o gênero de HQs considera, primeiramente, a sua função sociocomunicativa, tendo a forma e os outros elementos que o compõe como reflexos daqueles. Ademais, observamos também o lugar de onde se fala e para quem se fala.

3.1 A Didatização dos Gêneros Textuais

Vimos de forma reiterada que os gêneros textuais se definem muito mais por aspectos extra do que intralinguísticos, e, por isso mesmo, somos, na condição de professores, atingidos por uma avalanche de questões, tais como:

1 – Se o gênero é uma entidade extralinguística, como podemos didatizá-lo a fim de trabalharmos questões linguísticas?

2 - Ao elegermos os gêneros textuais como objetos de ensino/aprendizagem, não corremos o risco de torná-los só mais um artefato (sem vida) a serviço de um trabalho puramente educacional? E mais, não arriscamos desfigurá-los a ponto de perder sua função social?

Essas e outras questões que permeiam nossa prática docente merecem ser discutidas com bastante frieza, para que tomemos a consciência do papel central dos gêneros como “uma mega-ferramenta” que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (KOCH, 2006, p.56).

Nessa esteira, não há como fugir dos gêneros textuais, afinal, todas as nossas ações linguageiras se corporificam através deles, e, vislumbramos, de certa maneira, que a escola brasileira tem incorporado esse discurso, principalmente, a partir das décadas de 80 e 90, quando os documentos oficiais que orientam a educação brasileira começaram a rumar para a adoção de uma nova postura.

Nesse sentido, Oliveira (2010, p.326) em um dos seus artigos nos fala:

Na voz dos professores, o que se ensina agora são os gêneros textuais, sugeridos e explorados pelos livros didáticos, segundo uma perspectiva de letramento. [...] Esse discurso, embora revelador de que o professor fez ecoar a voz dos PCN, não se tem efetivado na prática do professor.

A denúncia feita pela pesquisadora revela a distância abissal que há entre o que se fala (teoria) e o que se efetivamente se faz (prática), ao mesmo tempo, que nos faz perceber a

responsabilidade que temos, enquanto professores-pesquisadores, de mudar essa situação, a partir do abandono de práticas de leitura e produção de apenas extração de informações e guiadas pelas formas e conteúdos em detrimento do contexto e finalidades dos textos. Trata-se então de focalizar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, a fim de se evidenciar as variadas significações geradas mais do que as propriedades formais. (ROJO, CORDEIRO, 2004, p. 10)

Nessa mesma linha, é notória a visão equivocada que temos a respeito da temática. Oliveira (2010, p. 328) relata que “No que diz respeito aos gêneros textuais, a compreensão deflagrada é a de que estes são unidades textuais dadas, estáticas, descontextualizadas, com características facilmente identificáveis, prontas para serem ensinadas”. Dessa forma, vimos que apesar de esses documentos oficiais indicarem novas perspectivas para o ensino da língua materna, e de ocorrer no Brasil discussões que tentam levar à remodelação dos conceitos e práticas que envolvem as questões relativas à língua, percebemos que ainda há um enorme caminho a ser percorrido para que alcancemos uma postura mais crítica e reflexiva frente às questões da língua, e que na maioria das vezes, as práticas docentes, que estão inseridas em um contexto em que não há formações contínuas, corroboram para que a distância entre o que está no “papel” e o que é efetivamente praticado (uso exacerbado da Gramática Normativa; perpetuação de preconceitos de ordem linguística, etc.) se torne cada vez maior.

Antunes (2009, p.34) discorre:

Isto é, ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, desapegado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, “Inodora, insípida e incolor”. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases.

Os PCN (1998, p.23) dizem-nos:

Atualmente, exigem-se níveis de **leitura e de escrita** diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo .e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução... Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos .letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases . que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a **unidade básica do ensino só pode ser o texto**. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de **gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada **como objeto de ensino**”. (Grifos nossos)

Do excerto acima, ratificamos a tendência de se privilegiar, no ensino, o texto e os seus diversos gêneros. Estes, como objetos de ensino, proporcionam um terreno fértil para formação de leitores e escritores (não no sentido de escritor como profissão).

Quais gêneros textuais utilizar em sala de aula? Os PCN (1998, p. 23) respondem que “Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros”. Neste momento é que entra em cena a utilização do gênero textual de HQs.

Inicialmente, esse gênero possuía apenas traços iconográficos, e por isso, não raramente, encontramos fontes que indicam o seu nascimento ainda na pré-história, estando registrado nas pinturas rupestres. Por outro lado, as HQs, com as atuais características, entre elas o uso da linguagem verbal e não-verbal, surgiu na Europa, em meados do século XIX, com as histórias de Busch e Topffer. (MENDONÇA, 2010, p. 224)

Com predominância da tipologia narrativa, as HQs tratam de temas variados, e por isso mesmo, elas são facilmente encontradas em jornais impressos e *on line*, revistas, gibis, anúncios publicitários, etc. Entretanto, apesar de ela ser bastante presente no cotidiano das pessoas, no espaço escolar há ainda uma batalha por espaço, e olha que a situação já foi mais complicada, considerando que até a década de 90, elas não tinham nenhum prestígio ou relevância social, conforme comentam Lotufo e Smarra (2012, p. 112):

[...] as revistas em quadrinhos, já no seu período histórico, eram vistas como inimigas da educação, destruidoras da cultura e nocivas à formação pedagógica de crianças e adolescentes, 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-a do contato com os livros.

Na contramão dessa acepção, as pesquisas linguísticas e educacionais revelam que o trabalho com o esse gênero possui grande respaldo, e pode nutrir bons resultados para o ensino de leitura e escrita, pois os quadrinhos ajudam no desenvolvimento do hábito de leitura, e a ideia preconcebida de que elas colaboravam para afastar as crianças e jovens da leitura de outros materiais foi refutada por diversos estudos científicos (VERGUEIRO, 2014, p.23)

Com a mesma ideia, Custódio (2007, p.65) revela que “Através das histórias em quadrinhos pode-se tratar de qualquer assunto, em qualquer disciplina ou grau de ensino. A contribuição para a Língua Portuguesa, Redação, leitura e Educação Artística dispensa comentários”.

Desta forma, urge a necessidade de se dar mais espaço, em sala de aula, às HQs.

Mendonça (2010, p. 224) realça essa necessidade ao se posicionar da seguinte forma:

[...] reconhecer e utilizar o recurso de quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.

Por fim, destacamos que além das pesquisas e orientações curriculares, houve, por parte do governo federal brasileiro, outra ação no sentido de ratificar a importância do uso das HQs, em sala de aula, que foi a criação, em 1997, do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o qual tinha o intuito de permitir o acesso à cultura e à informação e estimular o hábito de leitura. Essa ação prática promovida pelo governo corrobora para o fortalecimento das práticas pedagógicas que visam a inserir, no contexto escolar, as HQs como uma das possibilidades no incentivo à formação de leitores.

IV

ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Sujeitos da Pesquisa

4.1.1 Escola, Família e Alunos

A escola pública municipal Unidade Integrada Wolney Milhomem foi criada para atender aos objetivos do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) – Instituído pela Lei Federal nº 8.642, de 31 de março de 1993. O prédio foi construído pelo Governo Federal e inaugurado no dia 16 de maio de 1994. Na oportunidade foi repassada ao Governo do Estado, que a administrou no período de 1994 a 2012; após esse período, ela esteve sob a Administração Pública Municipal.

Praticamente cem por cento dos alunos dessa escola pertencem a famílias de baixa renda e beneficiárias do programa federal Bolsa Família. Na turma da 8ª série, onde se aplicou o projeto de intervenção, nove dos treze alunos eram beneficiários desse programa de transferência de renda, e dez deles pertenciam a famílias com renda bruta total inferior a um salário mínimo. No início do ano letivo de 2016, essa turma possuía 19 (dezenove) alunos matriculados, destes, sete tiveram que migrar para outro turno, na maioria dos casos foram para o turno noturno, a fim de conciliar estudo e trabalho. Após o início do projeto, chegou uma aluna que veio transferida de outra escola municipal, a estudante Sara Félix, e uma aluna que era da turma, a discente Daniele, mudou de escola antes da conclusão do projeto.

Os pais dos alunos pouco iam à escola para saber como andavam seus filhos, e quando iam é porque tinham sido convocados, normalmente, para tratarem de questões de indisciplina.

4.1.2 Entrevistados

Os informantes que colaboraram para o levantamento das narrativas sobre o Massacre de Alto Alegre foram seis indígenas de aldeias diferentes da etnia Guajajara. Além destes, contou-se com a colaboração do professor mestre em História, Carlos Eduardo Penha Everton, o qual trabalhou a mesma temática em sua dissertação de mestrado.

Os indígenas entrevistados⁵ foram: (Z.P.G⁶), da aldeia Aldeinha, localizada no

⁵Considerando que o ingresso em Terras Indígenas (TI) é regulamentado por leis próprias, e que estas asseveram a necessidade de autorização prévia pelo Presidente da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), informa-se que não houve tempo hábil para consegui-la, o que fez com que as entrevistas fossem realizadas fora da TI.

⁶Doravante identificaremos os depoentes por letras maiúsculas.

bairro Sítio dos Ingleses, zona urbana de Barra do Corda; o senhor A.G, 35 anos de idade, pertencente à aldeia Colônia, localizada a 70 quilômetros de Barra do Corda, às margens do Rio Mearim, no povoado Catete; o senhor T.G, de 95 anos de idade, da aldeia El Betel, localizada no KM 343 da BR 226, a senhora An.G, de 49 anos de idade, da aldeia Zahytata, que também se localiza às margens da BR 226, no KM 342; o senhor L.P, de 38 anos de idade, da aldeia Cachoeira e a senhora M.J.P, de 46 anos de idade, da aldeia Taboca.

Já para as narrativas concernentes à história de fundação de Barra do Corda, especificamente a do período entre 1830 a 1835, concederam-nos depoimentos os seguintes munícipes: C.E.P, professor e historiador; M.M.L.S, escritora barra-cordense e amante da cultura local; E.M, professor e Jornalista; E.P, conhecido por ser um grande colecionador de fotos antigas de Barra do Corda e a senhora L.S.S, de 63 anos de idade, que nos informou ser bisneta do primo de Melo Uchoa.

4.2 Procedimentos Metodológicos para Coleta das Narrativas Orais

A proposta foi executada em duas etapas, sendo que a primeira delas foi realizada exclusivamente por estes pesquisadores, sem o envolvimento dos alunos, e consistiu na realização de entrevistas gravadas em áudio e anotadas com os informantes citados.

Para realização das entrevistas, foi utilizado, como procedimento metodológico, a história oral, na perspectiva de Alberti (1998, p. 52) que a entende como:

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc.

Esse levantamento utilizou o recurso denominado roteiro de entrevista semiestruturado, considerando esse instrumento como aquele em que:

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Após a realização das entrevistas, efetuamos a transcrição dos áudios, para que em momentos futuros eles fossem utilizados pelos alunos.

4.3 A Pesquisa na Sala de Aula

4.3.1 A Pesquisa-ação

Para consecução dos objetivos propostos pelo presente projeto, realizamos, na etapa que envolvia os alunos em sala de aula, a pesquisa do tipo pesquisa-ação, na perspectiva de Thiollent (2011, p. 20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O entendimento do conceito acima não se deu de maneira simples, principalmente porque há ainda muita celeuma sobre o que realmente é uma pesquisa-ação, e, por isso, existem inúmeras pesquisas que alegam estar utilizando esse método de pesquisa, quando na verdade não o estão aplicando. Então, este foi o primeiro cuidado que tomamos ao iniciar nossa pesquisa: garantir que o que íamos fazer era realmente pesquisa-ação. Após reflexões e leitura sobre essa estratégia de pesquisa, decidimos considerar, durante a execução do projeto em sala de aula, os seguintes pontos:

- Participação: enxergar os alunos como sujeitos ativos da pesquisa e não como meros informantes é, sem dúvida, o primeiro ponto que se deve primar. Eles, a partir da participação atuante, nos ajudam revelar a solução para os problemas de pesquisa. Nessa perspectiva, Thiollent (2011, p.28) diz-nos que na pesquisa-ação “Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo”. Concluímos este tópico parafraseando o mesmo autor: queremos uma pesquisa na qual os alunos implicados tenham “algo a dizer” e “a fazer”;

- Reflexão: notadamente, temos percebido, ao longo das referências lidas acerca desse método de pesquisa, que os pesquisadores têm reduzido a pesquisa-ação ao ciclo “ação – reflexão – ação”. Temos algumas ressalvas quanto a este esquema, pois acreditamos que a reflexão deve permear todo o processo da pesquisa-ação, e não estar como uma etapa única e distinta das demais. Não podemos esquecer que para o levantamento dos problemas de investigação foi necessária a reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que se tinha a melhorar, e até mesmo na implementação tivemos que refletir sobre o “como implementar”;

- Intervenção – Diferentemente das outras pesquisas científicas, a pesquisa-ação não é iminentemente experimental, já que estamos trabalhando num cenário social. Devido a isso, ela se encaixa mais numa perspectiva intervencionista que poderá alcançar a resolução do problema, a tomada de consciência e/ou a produção de conhecimentos. Por último,

transcrevemos um trecho de Tripp (2005, p. 452 apud Cooke, s.d., p.7) que faz resplandecer nosso ideal de pesquisa-ação: “Não se trata de pesquisa-a-ser-seguida, ou pesquisa-em-ação, mas pesquisa-como-ação”

4.3.2 Modelo Didático do Gênero

Antes de iniciarmos a etapa do projeto em sala de aula, construímos o modelo didático de gênero (MDG), onde se evidenciou, a partir das ‘dimensões ensináveis’ do gênero, o mapeamento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Sobre o MDG, Dolz e Scheneuwly (2004, p.82) dizem que ele “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas”

Para esses autores (Ibid. p.44), as capacidades de linguagem são: “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursiva)”.

A partir desse espectro, Gonçalves (2010, p. 50) nos diz que as capacidades de ação são as representações que o produtor de texto faz ou deve fazer para adaptar sua produção, oral ou escrita, às características do contexto e do referente. De outro modo, podemos sintetizar o conceito aqui transcrito com a afirmação de que as escolhas/representações feitas pelo produtor levam em conta, pelo menos, dois aspectos: o meio físico (o qual denominaremos de contexto físico), que é o lugar e o momento de produção e o meio subjetivo (contexto sociossubjetivo), da interação de fato, onde o papel social dos interlocutores, a instituição social de onde falam e os objetivos sociocomunicativos interferem diretamente no processo interlocutivo.

Concernente às capacidades discursivas, entendemos que após as escolhas/representações, o produtor articulará, nessa fase, de forma concomitante, o plano geral do texto, os tipos de discursos (ou gêneros textuais) e os tipos de sequências (ou tipologia textual). No caso das HQs, o texto verbal encontra-se sempre dentro de balões⁷; os desenhos devem estar em perfeita sintonia com o texto escrito, a fala do narrador, quando há a presença do mesmo, normalmente se localiza em um retângulo; quanto às sequências textuais, as HQs são predominantemente narrativas, contudo, dada a heterogeneidade tipológica,

⁷ Segundo Mendonça (2010, p. 2010), inicialmente os textos verbais vinham escritos no rodapé do desenho, depois passou a ser junto aos personagens e por fim, tal como conhecemos hoje, os textos são grafados nos balões.

comum a todos os gêneros, podemos encontrar nesse gênero sequências dialogal, injuntiva e argumentativa, sendo as duas últimas menos frequente. Por fim, as cenas encontram-se dentro de um quadro (vinheta) e podem ter formatos diferentes.

Por derradeiro, temos a capacidades linguístico-discursivas, que são as operações linguísticas ligadas à produção de qualquer texto, as quais mobilizam os elementos da textualização (Coesão e Coerência), os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), as operações de construção dos enunciados e as escolhas lexicais.

A partir dessas informações, constatamos que as HQs apresentam poucos elementos coesivos, pois os recursos textuais utilizados para esta função é a troca de quadrinhos e as reticências nas falas das personagens. As retomadas textuais são feitas principalmente por nomes e pronomes, coesão nominal e coesão pronominal, respectivamente. As vozes das personagens são mais abundantes, normalmente em primeira pessoa; acompanhadas de ponto de exclamação e terminadas com reticências para indicar omissão ou interrupção brusca; as escolhas lexicais se baseiam em contextos informais, podendo, entretanto, partirem de discursos formais/cultos.

Logo abaixo, apresentamos um quadro sinótico do MDG das HQs, onde colocamos em relevo as capacidades verbais (coluna 1), as características gerais do gênero observadas a partir de um estudo teórico (Coluna 2) e os objetivos que pretendíamos que os alunos alcançassem (Coluna 3).

Quadro 1 – Síntese do modelo didático do gênero HQs

Capacidades Verbais	Características do Gênero HQs	O que esperar dos alunos?
<p>Capacidades de Ação</p> <p>Contextos Físico e Sociossubjetivo de Produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os textos circulam, principalmente, em revistas, livros (retextualizações de clássicos da literatura), jornais e na internet. Esses textos podem ser reunidos em gibis infantis (Cebolinha, por exemplo) e adultos, Almanques (dedicados a um grupo de personagens), livros, como a Mafalda. - Os escritores desse gênero são chamados quadrinistas. - O público tem sido bastante eclético, na medida 	<p>Que eles possam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os variados suportes em que o gênero pode ser encontrado. - Reconhecer os objetivos comunicativos das HQs dentro de cada instância discursiva. - Adequar suas produções ao receptor e meios de circulação (Suportes) - Na proposta da produção final fazer, refletidamente, ecoar as vozes dos entrevistados (indígenas e não-índios)

	<p>em que as HQs têm alcançado do público infantil ao idoso, devido, principalmente, à variedade temática que elas abordam.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sua produção pode se dar nas instancias discursivas dos discursos jornalístico, literário e publicitário. - Dependendo do meio em que é produzido, as HQs objetivam, por exemplo, o entretenimento e o convencimento (nas campanhas publicitárias, por exemplo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporar ao texto final elementos que demarquem o lugar de onde eles estão falando/escrevendo.
<p>Capacidades Discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Predominam as sequências textuais narrativa e dialogal. - O discurso direto é mais recorrente. - Os textos são colocados dentro de balões. O formato do balão indica uma finalidade específica. - O formato da letra informa, além do significado da palavra, outras mensagens, como por exemplo, grito. - A compreensão das histórias se dá através da interação de códigos verbais e não-verbais. - O formato mais adequado de quadro ou vinheta a se utilizar em um determinada história dependerá do objetivo ou ação que se pretende realçar. A utilização de vinhetas de tamanhos diferentes na mesma página facilita a leitura da história, afastando a monotonia visual. - As linhas que demarcam o contorno das imagens que 	<p>Na produção final os alunos deverão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir uma narrativa verbal em sintonia com uma narrativa icônica/imagética. - Considerar as fases⁸ que constituem a sequência narrativa: situação inicial; complicação, ações; resolução; situação final, avaliação e moral. - Implementar, na produção final, se julgarem importante, a fase avaliação⁹ ou moral. - Utilizar adequadamente os diferentes tipos de balões. - Escolher o formato da vinheta mais indicado para as duas histórias.

⁸Ler Gonçalves (2010, p. 67)

⁹Segundo Gonçalves (2010, p. 68), as fases Avaliação e Moral podem aparecer nas sequências narrativas, esporadicamente. Para ele, avaliação e moral são, respectivamente, a proposta de comentário/julgamento do agente-produtor e apresentação de uma interpretação da história narrada, geralmente no final da história.

	<p>forma os quadrinhos trazem informações substanciais ao leitor. Linha contínuas ou sólidas indicam que a ação retratada ocorre no mundo real. Alguns autores, devido à plasticidade do gênero, preferem nem utilizar a linha demarcatória separando os quadrinhos.</p>	
<p>Capacidades Linguístico-Discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso abundante dos pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas do singular. - Uso abundante de reticências, indicando omissão de fala, o que dá ao leitor possibilidade de criar e/ou imaginar. - A entonação das falas dos personagens é marcada, constantemente, pelo uso dos pontos de exclamação e interrogação. - É comum o uso de interjeições (expressão do “estado de espírito” dos personagens). - Emprego da elipse, não somente restrita a uma única palavra. - Emprego das onomatopeias e metáforas verbais e visuais. - Utilização de Frases interrogativas, afirmativas, frases longas, curtas, frases incompletas. - Utilização da linguagem formal e informal, a depender do personagem-tipo e do contexto em que ele está inserido; - Grande variedade de tempo verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar adequadamente as vozes das personagens a fim de que possam traduzir refletidamente os diversos depoimentos dados a respeito das duas histórias também objetos de estudo. - Empregar corretamente os elementos coesivos. - Fazer uso das diferentes figuras de linguagem, especialmente as onomatopeias. - Adequar a fala das personagens aos contextos sócio-histórico-culturais em que as mesmas estão/estiveram inseridas.

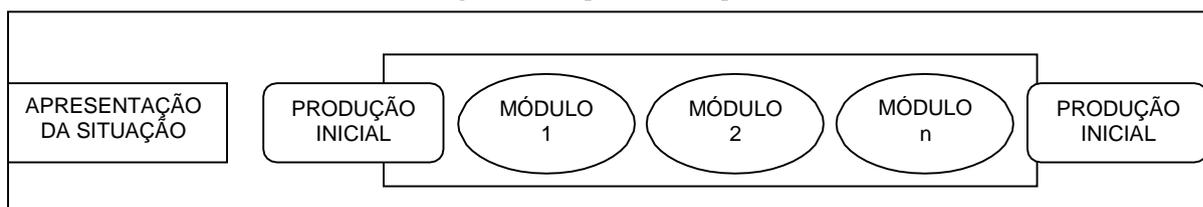
FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

A confecção do MDG nos trouxe a segurança para executarmos com eficiência a proposta, partindo do planejamento consciente e aproveitamento das possibilidades que o gênero proporciona, enquanto produto de ensino.

4.3.3 A Sequência Didática

Posteriormente, adotamos, com algumas diferenças¹⁰ do modelo proposto pelos autores Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 82), o recurso metodológico denominado Sequência Didática, doravante SD, os quais a definem como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Logo em seguida, apresentamos o esquema da SD proposta pelos autores e a que de fato aplicamos em sala de aula.

Figura 4 – Esquema da Sequência Didática



Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 82)

A seguir, apresentamos a SD aplicada em sala de aula.

Quadro 2 – Síntese da SD aplicada em sala de aula

ETAPA	CARGA HORÁRIA
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO - Apresentação do projeto aos alunos e seus respectivos pais/responsáveis. - Histórias da HQs, principais personagens; principais quadrinistas; alguns elementos composicional das HQs e distribuição de livros e revistas para leitura. - Conhecendo os softwares Hagaquê, Pixton e InstantPhotoSketch.	13
PRODUÇÃO INICIAL (T1¹¹) - Temática Livre. - Correção da T1	5
MÓDULO 1 - Formatos dos balões, letreiros, ordem dos quadros, enquadramento, planos e ângulos e figuras cinéticas. - (T2) Reescrita da Produção Inicial.	5

¹⁰ Considerando que a SD é apenas uma proposta metodológica, e, portanto, não rígida ao ponto de não poder ser adaptada à realidade em que o projeto foi executado, promovemos alterações na estrutura da mesma, nos seguintes pontos: inclusão de módulos que não tratam especificamente de um problema de ordem linguística (Contextualização dos fatos históricos da Fundação de Barra do Corda e O Massacre de Alto Alegre baseado principalmente na memória da comunidade) e a produção final não ter sido realizada individualmente, mas em grupos, e nem versar sobre o mesmo tema da produção inicial.

¹¹ T1 refere-se à produção inicial; T2 à reescrita da T1 e T3 uma nova reescrita da T1.

MÓDULO 2 - Figuras de Linguagem nas HQs. - Socialização das leituras realizadas em casa. - Entrega das correções sobre a T2.	4
MÓDULO 3 - A pontuação na construção dos sentidos.	2
MÓDULO 4 - Leitura e reflexão sobre o massacre de Alto Alegre, a partir do que os alunos já sabiam. (Levantamento Prévio). - Audição e leitura das entrevistas realizadas com os índios Guajajara. - Discussão em sala de aula a partir da perspectiva indígena. - Palestra com o professor mestre e historiador Carlos Eduardo Penha Everton (Inst. Federal do Maranhão – IFMA).	7
MÓDULO 5 - Mecanismos de Textualização. -- Sequência narrativa. - Socialização das leituras realizadas em casa. - (T3) Reescrita da T2.	6
MÓDULO 6 - Leitura e reflexão sobre a história de fundação de Barra do Corda (período de 1830 a 1835), a partir: das entrevistas realizadas e gravadas com moradores locais, do livro “Barra do Corda na História do Maranhão”, do barra-cordense Galeno Edgar Brandes e do poema da professora Luzia Silva Sousa. - Conversa com o Sr. Ênio Pacheco sobre a História de fundação de Barra do Corda.	7
PRODUÇÃO FINAL - Produção do texto (guiões ou scripts) em grupo. - Discussão, entre os alunos, dos textos produzidos. - Produção dos desenhos com base nos textos produzidos. - Vetorização das HQs utilizando o programa Pixton.	15

FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

4.3.3.1 Apresentação da Situação

Primeiramente, foi apresentado aos pais e alunos da turma da 8ª série o presente projeto, a fim de explicitar a necessidade de sua aplicação, os objetivos, a metodologia e a forma de avaliação dos resultados. Os pais também foram informados de que seriam convidados a participar dos momentos de discussões acerca dos temas propostos para produção das história em quadrinhos (Produção final).

Posteriormente, foi lido para eles os termos de cessão de imagem e de autorização (Apêndice 1) para participação da pesquisa, tendo em vista que todos os alunos eram menores de idade. Por último, aplicamos aos discentes o questionário constante no apêndice 2 com o intuito de levantar informações acerca das práticas de leituras que eram ou não realizadas por eles, além de identificar se possuíam contato com o gênero de HQs.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esta etapa deve explicitar claramente dois pontos: (1) O problema de comunicação e (2) a dimensão conteudista dos textos que serão produzidos.

Na explicitação do ponto 1, as indicações devem responder às seguintes questões:

- Qual o gênero que será abordado?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará das produções?

Concernente ao ponto 2, deverá ficar claro ao aluno a importância dos conteúdos para efetivação do projeto e com quais conteúdos eles trabalharão.

Visando atender ao objetivo asseverado pelos autores, na aula seguinte, apresentamos aos estudantes o gênero textual de HQs, contemplando os dois pontos elencados pelos autores:

- História das HQs (Origem, fatos importantes que as consolidaram como gênero textual);
- Principais quadrinistas brasileiros e internacionais;
- Principais temáticas abordadas nas HQs e suportes utilizados para veiculação desse gênero textual;

Em seguida, os alunos receberam as seguintes informações acerca das produções inicial e final (objetos de avaliação final):

- Os textos produzidos durante e na última etapa do projeto seriam veiculados através do mural da escola e revistas, respectivamente;
- As HQs deveriam ser produzidas utilizando os softwares/plataforma Haguaê¹², Pixton¹³ e Fotosketcher¹⁴;
- O receptor das produções seriam os alunos da escola, professores e pais.
- As HQs finais tratariam a História de fundação de Barra do Corda e o Massacre de Alto Alegre com base na memória local.
- As produções seriam produzidas individualmente (T1, T2 e T3) e em grupos (Produção Final).

¹²É um software educativo gratuito de apoio à alfabetização e ao domínio da linguagem escrita. É bastante utilizado para a produção de textos no gênero de HQs. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>

¹³É uma plataforma paga que oferece o serviço online para a criação de quadrinhos. Disponível em: <https://www.pixton.com/br/>

¹⁴Programa gratuito que serve para dar às fotos, um original e atrativo efeito como se fossem pinturas ou desenhos feitos a mão. Disponível em: <https://fotosketcher.br.uptodown.com/>

Com isso, conseguimos responder satisfatoriamente às questões basilares sobre os problemas de comunicação, quais sejam:

- Qual o gênero que será abordado? Resposta: HQs.
- A quem se dirige a produção? Resposta: alunos da escola, professores e pais.
- Que forma assumirá a produção? Resposta: forma escrita para publicação no mural e em revistas.
- Quem participará das produções? Resposta: os alunos da 8ª série vespertino.

Nesta etapa, também foram apresentados e distribuídos as revistas e livros utilizados durante a execução do projeto. Informamos que o material de leitura são os mesmos que foram distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

O cuidado com a seleção dos materiais a utilizar é salientado por Vergueiro (2014, p.27):

Outra questão importante diz respeito à seleção do material a ser utilizado em aula. [...] essa seleção deve levar em conta os objetivos educacionais que se deseja alcançar. Nesse sentido, talvez o ponto fundamental dessa seleção esteja ligado à identificação de materiais adequados – tanto em termos didático como de linguagem utilizada.

Em todas as etapas do SD tivemos atividades permanentes de leitura, onde os alunos, após leitura prévia, normalmente em casa, teriam a oportunidade de socializá-la aos demais colegas de turma.

4.3.3.1.1 Conhecendo os Softwares e Plataforma

Os alunos antes de iniciarem a exploração dos softwares tiveram oito aulas de informática básica sobre a utilização do Sistema Operacional Linux Educacional e de manuseio de hardware (mouse, teclado, etc.), isso porque constatamos, em conversa prévia, que a maioria deles não sabia sequer ligar o computador, tornando-se indispensável essas aulas. Após isso, passamos a explorar os recursos dos softwares, inicialmente do Hagaquê, depois do fotosketcher, e por último da plataforma Pixton.

O software Hagaquê e a plataforma Pixton servem para inserir os vetores¹⁵ nas imagens ou desenhos, sendo que o Pixton tinha mais recursos de quadrinização. O fotosketcher, que transforma foto em desenho, permitiu aos alunos utilizar fotos tiradas por eles e deles mesmos na produção dos textos.

¹⁵ Elementos gráficos típicos das HQs, tais como: balão, vinheta, expressões faciais, etc.

4.3.3.2 Produção Inicial

Para produzirem o primeiro texto, os discentes receberam um formulário (Apêndice 3) para que pudessem planejar as historinhas que fossem produzir. Esse formulário-guia, assim denominamos, servia para que eles contemplassem os seguintes aspectos:

- o que dizer;
- para que dizer;
- para quem dizer;
- como dizer.

“Esses aspectos não podem ser negligenciados, sob pena de produzirem redações do tipo escolar, cuja única finalidade seria o atendimento proposta pelo professor” (MENDONÇA, 2010, p. 221).

Além do mais, tivemos a oportunidade de refletir sobre como a nossa clientela estava articulando as capacidades comuns a toda atividade linguageira: capacidades de ação (o “como dizer” e “o que dizer” dependem do “para quem dizer”, ou seja, o aluno terá que se adaptar às características do contexto e do referente); capacidades discursivas (o “como dizer” se corporifica no gênero de HQs, fazendo com que o alunos mobilizem as formas que o gênero se apresenta) e as capacidades linguísticas (a depender do “para quem dizer” e de “o que dizer”, o aluno terá a oportunidade de articular seu conhecimento linguístico).

Adotando essa perspectiva, propomos a produção de um pequeno texto (no máximo dez quadros), com temática livre, no gênero textual de HQs. Inicialmente, os alunos produziram os textos, também chamados de guiões ou *scripts*, e só depois foram para o laboratório de informática realizar a vetorização.

Após a produção, efetuamos as análises das produções, procurando identificar o que deveria ser objeto de estudo nos módulos da SD. Retornamos à sala de aula com as produções e com as correções feitas por nós, acertamos que os alunos apresentassem oralmente seus textos, para que cada colega pudesse contribuir para melhoria, caso necessário, do texto do colega. Além disso, projetamos no datashow para toda a turma, as produções vetorizadas de cada aluno. À medida que um aluno apontava uma contribuição, nós apontávamos outra, e assim nos revezávamos nas correções. Além disso, cada aluno tinha também a oportunidade de “defender” o que escreveu.

Essa produção inicial revelou pontos cruciais que foram estudados nas próximas etapas da SD, a saber, os módulos.

Nas palavras de Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004, p. 86) sobre essa etapa, dizem:

No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessas atividades.

Dessa forma, percebemos o caráter formativo que deve assumir a avaliação dessa produção. Ela é na verdade um ponto de partida capaz de revelar o que precisa ser aprimorado e acrescentado de conhecimento.

Importa frisar que os critérios adotados para avaliação/correção/intervenção dos/nos textos foram guiados pelas capacidades de linguagem, exaustivamente esmiuçadas neste capítulo. Além destas, procurou-se fazer uma avaliação qualitativa e global, principalmente na produção final, a fim de percebermos os posicionamentos/reflexões dos alunos em relação às duas temáticas propostas.

A fim de facilitar esse processo de intervenção nas produções textuais, criamos um quadro com perguntas-guia, inspirados nas lições de Adair Vieira Gonçalves, em Gonçalves (2010), conforme segue:

Quadro 3 – Perguntas-guia¹⁶ utilizadas para a correção dos textos

Questões Relativas ao Contexto de Produção	<ul style="list-style-type: none"> - Ficaram claros os objetivos de comunicação? - Há adequação do texto em função do suporte (Mural da Escola)? - O que está no texto pode ser facilmente compreendido pelo público-alvo (inicialmente os alunos do 6º ao 9º ano da escola CAIC)? Está adequado, considerando o público-leitor?
Questões Relativas à organização geral do texto	<ul style="list-style-type: none"> - Há narrador na história? Se não, como ocorre a progressão da história? - O foco narrativo foi seguido, isto é, o narrador continua no mesmo tipo de abordagem? - As ações (gestos, expressões corporais) e falas estão se relacionando com a voz do narrador? - O texto apresenta os elementos básicos (narrador, enredo, personagens, tempo e espaço) e a estrutura (Apresentação, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho) de uma narrativa? - Há diálogos? Que tipo discurso utiliza? - Utiliza corretamente os balões? - Utiliza corretamente os elementos do gênero? - Os textos verbais estão em sintonia com o texto imagético? - O título atrai o leitor?

¹⁶Essas perguntas-guia embasaram as correções da T1, T2, T3 e Produção Final.

Questões relativas à textualização	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza as interjeições com o intuito de expressar os aspectos emocionais das personagens? - Utiliza corretamente as onomatopeias? - Faz escolhas nominais (substantivos e adjetivos) adequadas? - Os textos possuem coesão nominal e verbal? - Respeita às normas da Gramática Normativa (Ortografia, concordância, morfossintaxe, etc.)?
---	--

FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Como o número de alunos não era muito, foi possível analisar pontualmente cada texto. Contou a favor também, o fato de um destes pesquisadores, Thiago Silva e Silva, ser o professor titular da turma e não estar afastado para estudos.

4.3.3.3 Módulos

Os conteúdos trabalhados nos módulos foram resultados das constatações feitas a partir da primeira produção textual (T1). Sobre isso, os autores já citados e exaustivamente estudados aqui afirmam que “Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ, NOVERRAZ e SHNEUWLY 2004, p.87)

Além dos aspectos relacionados às inadequações identificadas, acrescentamos à SD as seguintes temáticas que foram discutidas durante as aulas:

- Leitura e reflexão sobre a história de fundação de Barra do Corda (1830 a 1835), abordando principalmente a figura de Melo Uchoa, a partir das entrevistas realizadas com moradores do município, e tentativas de incluir os pais dos alunos nesse grupo de entrevistados, e do livro **Barra do Corda na História do Maranhão** publicado em 1994, de autoria do barra-cordense Edgar Galeno Brandes e do poema¹⁷ da professora L.S.S. (Anexo 1);

- Leitura e reflexão sobre O Massacre de Alto Alegre, a partir dos fatos narrados pelos indígenas Guajajaras, dos estudos feitos pelo professor e historiador Carlos Eduardo Penha Everton. Procuramos nessa etapa mobilizar os conhecimentos que os discentes já possuíam acerca da temática a fim de traçar um comparativo com a memória oralizada dos/e pelos indígenas e o livro **O massacre de Alto Alegre**, do Pe. Bartolomeo da Monza.

Dessa forma, tivemos 06 (seis) módulos, com um total de 64 (sessenta e quatro) horas. Importa dizer que, em média, 02 (duas) vezes por semana nos reuníamos em sala de aula para realizar o debate de alguns livros e revistas de HQs lidos em casa pelos discentes.

¹⁷ Segundo a Professora, o poema que ela nos autizou utilizar não é de sua autoria, mas de seu bisavô, o qual costumava declamá-lo para seus netos e bisnetos.

Almejavamos verificar se eles realmente se sentiam atraídos pela leitura, investigando sempre se o gênero facilitava essa atração.

Por último, graças ao empenho e dedicação da maioria dos alunos, foi possível nos reunirmos nos contraturnos aos horários normais de aula, fato que facilitou a dedicação de muitas horas para execução da proposta.

4.3.3.4 Produção Final

Nesta última etapa, os alunos foram organizados em dois grupos e cada grupo ficou com um tema. Devido às especificidades do gênero em estudo, a produção final foi realizada em quatro etapas, distribuídas da seguinte forma:

- Produção do texto ou guiões (a fala dos personagens; sequência temporal dos fatos, etc.);
- Discussão/avaliação dos textos produzidos sem a nossa intervenção;
- Produção dos desenhos com base nos textos produzidos;
- Vetorização das HQs utilizando a plataforma Pixton.

Após essa produção final, confeccionamos as revistas para impressão na gráfica¹⁸. Organizamos a culminância do projeto convidando toda a comunidade escolar, incluindo os pais dos alunos. Na oportunidade, os próprios alunos apresentaram as etapas do projeto e as revistas que tinham produzido.

¹⁸ Coube à gráfica, além da impressão, a conclusão do layout das revistas a partir das sugestões dos alunos.

V

ANALISANDO A MEMÓRIA ORAL SOBRE A FUNDAÇÃO DE BARRA DO CORDA E O MASSACRE DE ALTO ALEGRE**5.1 História Oral e Memória: Conceitos e Discussões Preliminares**

Como já exposto, um dos métodos de pesquisa utilizado neste projeto foi o da História Oral. Dessa forma, reconhecendo as contribuições desse método para o sucesso do trabalho, dedicaremos este capítulo às análises e reflexões das narrativas sobre **A fundação de Barra do Corda e O Massacre de Alto Alegre** situando-as no sólido arcabouço teórico que versa sobre esse procedimento metodológico e sobre a memória, em especial, a oral.

Para Alberti (1998, p. 52) a História Oral é um método de pesquisa que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Outro conceito, mas não diferente do anterior, considera que esse método busca registrar, por meio das narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História. (NEVES, 2006, p. 15)

Pela intersecção dos conceitos transcritos, constatamos o papel relevante do entrevistador e do entrevistado ou depoente. Além do mais, esses conceitos revelam a principal matéria-prima a que o pesquisador deve se ater: a memória.

Inicialmente, ela, a memória, pode ser vista como uma representação individual. Acreditamos sim, que ela tenha esse atributo, mas só até certo ponto, considerando que todo o indivíduo pertence a um grupo social, de outro modo, estamos dizendo que o sujeito-depoente sofre fortes interferências da coletividade. Nesse contexto, Neves (1998, p. 1527) nos informa que “a memória, como substrato da identidade, refere-se aos comportamentos e às mentalidades coletivas, na medida em que o relembrar individual encontra-se relacionado à inserção histórica de cada indivíduo”.

Por fim, porém longe de se esgotar as discussões possíveis sobre a memória, Maia e Arruda, conforme cita a pesquisadora Lucilia de Almeida Neves Delgado, em Neves (2006, p. 46), dizem que a memória faz “um cruzamento importante entre o particular e o global, entre o indivíduo e o coletivo”. Ratifica, pois, a passagem acima, o imbricamento que há entre o recordar individual com a memória construída socialmente pelo grupo.

Tendo os apontamentos teóricos acima como fio condutor das nossas análises, passaremos, a partir de agora, a refletir sobre os depoimentos coletados no decorrer da

primeira etapa do projeto, iniciando pelas narrativas dos fatos entre os anos de 1830 e 1835 concernentes à fundação de Barra do Corda.

5.2 A História de Barra do Corda segundo a Memória de seu Povo

O grau de dificuldade para localizar depoentes para falarem sobre o processo de fundação do município foi alto, pois a maioria das pessoas abordadas não sabia nada sobre a história da cidade e quando aparecia alguém disposto a falar, seu conhecimento era limitado a fatos isolados. Após dias de diligências, descobrimos a existência do Sr. Ênio Pacheco (E.P), que segundo relatos prévios, o mesmo era um grande colecionador de fotos antigas da história barra-cordense, portanto, poderia nos narrar, com muitos detalhes, os fatos ocorridos no período em análise. E realmente, esse senhor mostrou que fazia jus aos comentários que tínhamos ouvido inicialmente.

Além do Sr. Ênio, contribuíram bastante para o registro das narrativas o professor e historiador C.E.P; a escritora barra-cordense e amante da cultura local, M.M.S.L; o Sr. Edjane Martins (E.M), professor e Jornalista e a senhora L.S.S, de 63 anos de idade, que nos informou ser bisneta do primo de Melo Uchoa.

Além dos depoimentos, utilizamos exaustivamente os registros históricos encontrados no livro **Barra do Corda na História do Maranhão**, do historiador barra-cordense Galeno Edgar Brandes. O livro, apesar de ser um registro escrito, utilizou, entre outras fontes, a memória oral – e isso justifica seu uso intenso neste trabalho – conforme encontramos em diversas passagens:

Definiremos, analisando documentos, **depoimentos** e registros considerados legítimos [...]

Contam os antigos que Melo Uchoa [...]

Esta história é verdadeira: nossos bisavós **contaram** aos nossos avós, que disseram aos nossos pais, que nos contaram e nós a estamos escrevendo para que nossos filhos e netos, contem-na aos seus descendentes. (BRANDES, 1994, p. 54, 61 – 62)

Guiado pelos fios de memória seja dos depoentes ou daqueles constantes no livro de Galeno, percebemos o romantismo com que a personagem principal, Melo Uchoa, é apresentado e a forma como o mesmo alcança o *status* de herói perante a sociedade barra-cordense.

Melo Uchoa, por volta de 1830, aceitou a grande tarefa de “*disbravar*” as terras que hoje é Barra do Corda. Ele teve a “*coragem*” de entrar no mato, enfrentar as feras, bichos e ainda ficou muito tempo longe de sua esposa só pra poder fundar a Barra do Corda. (Depoimento da L.S.S)

Levado pelo desejo de descobrir, povoar e servir, cultivando a terra, contam os antigos, deixara para trás um mundo de recordações gradas, mas também de

tristezas. Neles, deviam estar presentes as saudades do vale do Acaraú, nos limites da Meruoca e do Crateús [...] (BRANDES, 1994, p. 53)

Os trechos acima confirmam o que falamos há pouco: Melo Uchoa é um ídolo para Barra do Corda.

Ele, cearense, tenente de primeira linha, saiu em meados do mês de janeiro de 1835 de Fortaleza rumo a Uruçuí no Piauí em busca de terra fértil para trabalhar e viver com a família.

Segundo o depoimento de José Maria de Miranda Uchôa, a que o historiador Galeno Edgar Brandes teve acesso, em Uruçuí, Melo Uchoa se encontrou com amigos antigos, os quais o ajudaram a entrar no Maranhão e conseguir formalmente a autorização para desbravar a região central do estado, uma das poucas que ainda restava a ser povoada por não índios.

Das mãos do Presidente da Província do Maranhão, o cearense recebeu as credenciais para descobrir e povoar o Centro Geodésico da província, até então, sede de índios das comunidades Canelas e Guajajaras. (Ibid. p. 57)

Para um dos entrevistados nesta pesquisa, esse momento comprova, por um lado, que Melo Uchôa era uma espécie de mercenário, que vivia vagando de terra em terra em busca de recompensa para povoar, aliás, para “[...] **expulsar os nativos a mando dos governos das províncias para atender a sede por terras**”. (Depoimento de A¹⁹)

Em posicionamento distinto, a memória oral eternizada no poema declamado muitas vezes aos netos e bisnetos, segundo a Sra. Luzia Silva, defende fortemente que Melo Uchoa foi “aventureiro, conceituado e homem verdadeiro”.

Ao regressar a Uruçuí, Melo Uchoa junta sua família e se dirigem rumo à cidade de Pastos Bons, no Maranhão. Lá, convence José Lázaro Teixeira a ajudá-lo nessa tarefa. O papel desse amigo era fundamental para o sucesso da missão, pois José Lázaro possuía profundo conhecimento das línguas indígenas e uma estreita relação com os ameríndios.

Após deixar a família na cidade de Picos no Maranhão, hoje chamada de Colinas, o aventureiro cearense, acompanhado de José Lázaro, de Félix Ribeiro e de dois escravos, partiu da cidade de Riachão rumo ao centro do estado. Em poucos dias de viagem, a tropa alcançou uma aldeia indígena:

Quando Melo Uchôa “*encontro*” os índios, ele ficou preocupado, “*maise*” logo pediu para o “*Jusé*” Lázaro interpretar. Aí, os índios disseram que mais a diante tinha uma terra muito *bunita*. Após “*cunversarem*”, eles “*junto*” com os “*índio*” seguiram viagem até chegarem num alto. Nesse alto, como já era noite, Melo Uchoa decidiu acampar. De lá eles “*avisatarum*” um pé de Sapucaia bem grande e o encontro de dois rios que se formavam um só. (Depoente E.P)

¹⁹ A fim de preservar a identidade do entrevistado, sempre que omitirmos o autor o denominaremos de A

Esse encontro narrado pelo depoente traz à tona a representação de um contato, teoricamente sem resistência, ocorrido entre não índios, que estavam em busca de povoar as terras que já eram povoadas, e indígenas. Essa passagem, só reforça o quão plúrima e fluída é a memória, já que sofre interferência das representações sociais do grupo em que o depoente está inserido. De outra forma, a mensagem transmitida a partir da representação desse contato “amigável” é que os atributos do ídolo Melo Uchoa – corajoso, desbravador, verdadeiro, etc.– foram suficientes para engessar qualquer tentativa de revolta por parte dos indígenas.

Outra leitura possível que podemos fazer acerca das representações simbólicas no trecho analisado é a existência da figura do colonizador/senhor (não índio) e a do colonizado/submisso/subordinado (indígenas). Analisando o poema grafado pela professora Luzia, verificamos claramente a existência dessas figuras:

O monarca lhe deu ordens
Para os índios civilizar
E ser chefe direto
Dos índios desse lugar.

Voltando ao momento em que o grupo liderado por Melo Uchoa encontrou-se com os indígenas, conta Galeno que o líder da tropa ficou maravilhado com a quantidade de rios que existia nessa região. Melo Uchoa, então decidiu margear o rio Capim, hoje rio Corda, passando pelo rio Ourives, depois pelo Salobro, ambos afluentes daquele, até chegar a um lugar que os indígenas denominavam de Zuzapé.

Aí ele veio, teve aqui no ... quando chegaram no Suja Pé. Os índios “*chamava*” era Zuzapé. Zuzapé era um emitão que morava aí, o nome dele era Zuza, e ele tinha um pezão grande e os “*índio*” chamavam ele de Zuzapé. (Depoimento de E.P)

Após passarem pelo Zuzapé, hoje Sujapé, o grupo, como já dito, acampou no alto de uma colina à beira de um vale onde havia o encontro de dois rios, Corda e Mearim. No dia seguinte, Galeno, com base em relatos orais, nos diz:

Contam os antigos que Melo Uchôa e seus companheiros desceram para reconhecimento do lugar. Uns falam que foram atraídos por uma grande árvore, vislumbrada ainda do alto e de longe. Outros dizem que, margeando o rio, sem dúvidas chegaram a sua confluência com outro rio. (BRANDES, 1994, p. 53)

Após o reconhecimento do local, Melo Uchoa não encontra nenhum morador residindo nessa região, à exceção de Manoel Raimundo Maciel Parente, que segundo nossa análise, praticamente inexistente na memória da comunidade barra-cordense, apesar de ele ter sido, segundo Brandes, um grande ajudador de Melo Uchoa na valorização, extensão e povoamento da área.

Barra do Corda, inicialmente fundado com o nome Povoado das Missões, nasceu sob à sombra da grande Sapucaieira – aquela que em momentos anteriores havia fisgado a atenção de todos - na confluência dos rios Corda e o Mearim.

5.3 Contextualizando o Massacre de Alto Alegre

O Massacre de Alto Alegre é considerado, segundo alguns historiadores, um dos maiores conflitos envolvendo indígenas na história recente brasileira que culminou na morte, em números não oficiais, de mais de duzentos não índios, entre estes, quatro missionários capuchinhos italianos, seis missionárias capuchinhas italianas e uma brasileira, e de cerca de seiscentos indígenas na ofensiva liderada pelo governo estadual e amplamente defendida pela igreja católica.

A história ora relatada está inserida no contexto em que o governo maranhense tinha pretensões de avançar com o processo de colonização na região centro-sul do estado, uma das últimas a passar por esse processo; entretanto, os indígenas, em sua maioria Guajajaras, que aqui estavam, resistiam bravamente às tentativas do Estado de expulsá-los de suas terras. Diante dessa resistência, o governo propôs a “pacificação dos selvagens”, ou seja, criou estratégias, que segundo Coelho (2002, p. 107), objetivavam permitir o avanço da colonização, neutralizando a “hostilidade” indígena. Com essa finalidade, foram criadas as diretorias parciais ou colônias, que coordenavam as atividades dos índios, a fim de mantê-los sob controle, garantir a navegação e o domínio das terras dessa região.

A atuação de dois diretores, João da Cunha Alcanfor e o Frei capuchinho José Maria de L’oro, revela a forma como os indígenas eram tratados.

O senhor Cunha²⁰ serviu-se do título de diretor para tiranizar os selvagens, começando por tomar toda a tribo dos canelas como de sua propriedade privada, forçando-os a preparar terrenos e fazer roças, obrigando-os a cultivá-las para que ele se apropriasse da produção, deixando os pobres selvagens a passar fome. (MONZA, 2016, pp. 40 - 41)²¹

Aquele diretor (referindo-se ao Frei José Maria de L’oro) pretende fazer da colônia Dous Braços um feudo seu ou uma feitoria que se julga senhor absoluto [...]. Não permite que ali tenha ingresso o comércio ou a indústria e se por acaso alguém ali vai, diz que é proibido percorrer a colônia, ou falar com índio algum a não ser acompanhado e vigiado por outro por ele designado²² (COELHO, 2002, p. 111)

Escrito pelo padre Bartolomeu da Monza, o primeiro trecho exhibe uma crítica direta à forma autoritária e massacradora como os indígenas, inicialmente o povo Canela que também habitava a região central do estado, eram tratados pelo diretor João da Cunha, o qual

²⁰ Refere-se ao Diretor João Alcanfor Alcanfor

²¹ Livro escrito pelo Pe. Bartolomeo da Monza, em 1909, na Itália

²² Trecho de ofício do Juiz de Direito de Barra do Corda, de 1880

representava o Estado. Por outro lado, quando o Frei José Maria assumiu a coordenação da colônia, talvez com a promessa de que agiria diferente, percebemos que nada mudou. Inclusive, no livro de autoria do Pe. Bartolomeu da Monza, este faz questão de transcrever o que o senhor Francisco de Melo Albuquerque, inimigo da missão capuchinha, falava a respeito da gestão do Frei José Maria, diretor da colônia *Dous Braços*. Após a transcrição, o autor tece alguns comentários enaltecendo os resultados das ações truculentas do Frei.

Eis o que desse padre diz um dos mais escarniçados inimigos das nossas missões capuchinhas, o senhor Francisco de Melo Albuquerque: “Este missionário pensava em organizar a colônia chamada Dois Braços, perto das aldeias. Para tanto, reuniu naquela localidade todas as famílias dos selvagens com rara inteligência e sagacidade: obrigou todos a trabalhar e a fazer grandes roças, com grande sucesso; proibiu que entrassem estranhos na colônia; e vigiava tudo por intermédio de guardas que ele mesmo escolhia entre os selvagens de sua confiança.” E eu posso aduzir[...] que depois de pouco tempo no meio deles, acabaram a libertinagem, a crápula, e outros desregramentos; a antiga preguiça e indolência foi substituída pela diligência e atividade. (MONZA, 2016, p. 42)

Nesse cenário árido, os indígenas, em especial os Guajajaras, se mostraram bastante arredo e contrário ao poder dos missionários, que impunham por meio da catequese, inicialmente sem uso da força física, sua visão de mundo aos nativos. Os Guajajaras enfurecidos por conta do sistema adotado pela igreja, até o final dos anos 80 do século XIX, fogem da colônia, fazendo com que a colônia *Dous Braços* desaparecesse. Coelho (2002, p. 114) coloca que as fugas dessa colônia representaram uma guerra simbólica deflagrada pelos Guajajaras.

A resistência dos indígenas ao projeto da colônia *Dous Braços* já era o prenúncio da hecatombe que viria acontecer anos depois, na missão capuchinha de São José da Providência Araújo.

A partir de 1896, após o reconhecimento do governo estadual de que os membros da ordem capuchinha eram competentes para educar/civilizar os indígenas, Frei Celso Uboldo vislumbrou, em Alto, lugar fértil para fundar uma missão catequética. Todavia, a forma como a igreja, e de certa maneira o Estado, viam o índio não tinha mudado.

Nos discursos oriundos da memória oficial escrita – jornais da época, como *O Norte*²³, as correspondências emitidas pela igreja e o livro *O Massacre de Alto Alegre*, aqui tantas vezes citado – e na Memória oral – aquela propagada entre os não índios e baseadas na fé cristã – constatamos que os líderes religiosos eram (são) vistos como mártires, criaturas angelicais, benfeitores dos indígenas e os únicos capazes de libertar/civilizarem os selvagens, que estavam na mata entregues a mais dissoluta vida.

²³ Jornal que circulou em Barra do Corda entre 1888 e 1937 que, entre seus editores, tinha Dunshee de Abranches. (EVERTON, 2016, p. 45)

Antigamente, e antes que os missionários penetrassem nas matas virgens do Brasil, a vida dos selvagens era a mais brutal, abandonada à devassidão, à bebedeira, à mais terrível luxúria, fatal condição da humanidade degenerada, que se acha em nível ainda mais baixo que o dos brutos que não têm razão. [...] Sempre é grato, porém, ouvir a voz de uma testemunha insuspeita. Eis como se exprimia um correspondente de O Norte, depois de uma visita a Alto Alegre: “Como são admiráveis estes religiosos! Ninguém é mais apto para essa obra de grande civilização do que eles, que, com incríveis sacrifícios, arriscando a própria vida, penetram na mais densa floresta para ganhar, com conselhos, com orações e com constância, aqueles selvagens para o seio da nossa sociedade cristã. (MONZA, 2016, p. 39; 111)

Liderados por João Caboré, indígena Guajajara, os nativos se rebelaram contra a opressão e violências físicas e simbólicas praticadas pela igreja contra seus irmãos, e diferentemente da colônia *Dous Braços*, o fim da missão de São José da Providência Araújo foi trágico, culminando na morte dos religiosos e outros não índios instalados em Alto Alegre e região, na manhã do dia 13 de março de 1901. Nos meses seguintes, o governo estadual organizou uma ofensiva como resposta, dizimando centenas de indígenas Guajararas, inclusive aqueles que não participaram do ocorrido em Alto Alegre.

Passados mais de cem anos do conflito, as marcas deixadas estão presentes, tanto na memória social, quanto nas relações de hostilidade hoje existentes entre os povos conhecidos como Guajajara e a população regional do centro-sul maranhense. (EVERTON, 2016, p. 42 apud Matos, 2007)

A memória petrificada no imaginário popular local atribui ao índio o papel de vilão, e aos padres o de salvadores, já que estes deixaram seu conforto para embrenhar-se na mata a fim de “salvar os selvagens das garras do demônio” e levar a eles o progresso, segundo o discurso dominante. Com o aprofundamento dos estudos sobre a temática, fica evidente que a versão dos Guajararas sobre o conflito tem valor mínimo ou nulo para a maioria dos não índios, aliás, não há sequer a oportunidade de sê-la contada/ouvida.

A imagem do índio no contexto histórico brasileiro quase sempre foi negativa, e, por isso, não é raro, por exemplo, associá-la à preguiça, a rituais satânicos, etc. Já no contexto local de Barra do Corda, o preconceito enraizado na história do povo brasileiro é majorado pela memória oficial (a do não índio) acerca do conflito ocorrido em 1901. A partir desta proposta didática, conseguimos trazer à tona essa discussão, levando em consideração, agora, não somente a história propagada pela voz do colonizador.

Diante do preconceito, que também reverberava na voz dos estudantes da 8ª série, sentimos a necessidade de se discutir, em sala de aula, os estereótipos criados a partir do episódio em Alto Alegre; contudo, era preciso discuti-lo sob outro viés, ou melhor, sob outra perspectiva: a partir da perspectiva do povo Guajajara. Era necessário ouvir o outro lado da história, isto é, ouvir a voz dos indígenas que sempre foi silenciada pelo preconceito daqueles

que se diziam (dizem) civilizados. Destacamos que não tínhamos a pretensão de impor aos alunos a versão dos indígenas, mas procuramos franquear a eles a oportunidade de ouvir essas outras vozes, para que dessa forma fosse possível iniciar uma discussão que se aproximasse da realidade biossocial vivenciada por esses povos.

Assim sendo, esta proposta, em relação ao tema, não reivindica o ineditismo; por outro lado, a promoção de uma reflexão, em sala de aula, construída a partir da memória dos Guajajaras aliada ao estudo de aspectos linguísticos se mostrou bastante inovadora.

5.3.1 Análise da Memória Oral Indígena sobre O Massacre de Alto Alegre

A primeira etapa do projeto, a qual se valeu de procedimentos da história oral, serviu para ratificar a concepção de memória como um constructo social. Apesar de parecer apenas um fenômeno individual, ela deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, conforme sublinhou Maurice Halbwachs, nos anos 20 – 30. (EVERTON, 2016, p. 53 apud POLLAK, 1992, p.2).

A memória, tanto na sua versão individual como na coletiva, tem potencialidades múltiplas, que correspondem à heterogeneidade das experiências humanas. O ato de recordar é quase sempre individual, mas a memória, segundo Halbwachs (1990), está sempre inserida nos quadros sociais da vida humana, uma vez que as comunidades têm uma alma coletiva conformada por sua experiência de vida, por sua cultura, pelos símbolos que cultiva, por seu imaginário social e pelas crenças e valores que orientam seu cotidiano. (NEVES, 2006, p.64)

Dessa forma, a memória deixa de comportar apenas a dimensão individual e passa a ser uma construção coletiva, sujeita a transformações, já que a mesma é bastante fluida. No caso específico das entrevistas com os Guajajaras, várias são as passagens que localizam as recordações em um contexto social coletivo: “[...] **a cultura nossa**” (Entrevista com L.P). Outro aspecto, semelhante ao anterior, que merece atenção são os traços culturais invocados, em alguns momentos durante as entrevistas, para explicar fatos ocorridos em 1901; à guisa do exemplo, estão o fato de o Cacique João Caboré, considerado líder da revolta, ter ido visitar a outra família, ou ainda, a revolta dos indígenas por não poderem enterrar seus filhos que estavam no internato da igreja e foram acometidos de Sarampo:

[...] na nossa cultura até hoje o índio pode ter mais de uma mulher, duas ou três “mulher”, que é uma questão cultural, então assim, na época os “Capuchim” não “aceitaram” essa cultura. [...] um certo dia o cacique Caboré Imana foi visitar a outra família [...].(Entrevista com L.P)

Naquela época começou acontecer a mesma coisa com os indígenas, aí começou a aparecer sarampo, malária, aquelas coisas todas, e algumas crianças morreram. Então o que acontece, quando essas crianças indígenas morreram, e isso é outra parte da cultura indígena ... essa “dispidida” dos pais quando o filho morre, essa “dispidida” é uma coisa incrível, que o pai ou a mãe vai aos prantos e muitas “alguma”, a maioria das famílias, derrubam as casas para fazerem outras casas quando o filho morre, pra num ficar lembrando do filho que faleceu, então é toda uma questão

cultural, e a igreja católica não permitiu que os pais enterrassem seus filhos, aqueles que morreram. (Entrevista, A.G)

Dos indígenas entrevistados, nenhum deles testemunhou os fatos ocorridos em Alto Alegre, entretanto, a transmissão dessa memória chegou até eles, em momentos de contação de histórias, pelos anciãos das comunidades (pais e avós, normalmente), considerados guardiões das tradições.

Foi o meu avô que contou pro meu pai, aí meu pai sentava com a gente, nós “era” pequeno, morava na época no Coquinho, aí teve um tempo que papai sentava com a gente e contava a história pra gente, que não era isso, não era a verdade o que aconteceu né?!, aí ele falou assim pra gente, porque que aconteceu essas coisas no Alto Alegre, sempre eu fui uma pessoa assim é, como é que a gente fala? É, eu sou muita uma pessoa que fica prestando atenção naquilo que os outros “fala”, aí na época o papai falava assim pra gente: Angélica, teu avô contava pra mim, eu não cheguei a ver, meu pai falou assim, mas eu ouvi a história pelo o teu avô contando pra gente que aconteceu no Alto Alegre. (Entrevista com An.G)

A princípio, o que foi relatado pelos meus avós, né?! Que fizeram parte desse processo histórico e é marcante na minha vida [...]. (Entrevista com A.G)

Analisando outros trechos das entrevistas, constatamos que três fatos estão presentes em todas elas, o que demonstra a importância deles na memória coletiva das comunidades pesquisadas: (1) a mortalidade das mães indígenas que tinham seus filhos retirados à força de seus braços para serem levados ao internato; (2) o castigo dado ao cacique Caboré por conta da bigamia e (3) Caboré ser considerado herói do povo indígena.

Abaixo transcrevemos trechos dos depoimentos de dois indígenas que dão conta dos detalhes do castigo sofrido por Caboré:

Certo dia teve a chamada (referindo-se ao toque do sino da igreja que convocava todos os indígenas à missa ao nascer do dia) e ele (Referindo-se a Caboré) não compareceu. Aí veio a ordem dos padres superiores lá pra que fosse a captura dele, que ele ia servir de exemplo pros demais indígenas. Foram atrás dele, que ele tinha ido visitar a outra família dele em outra aldeia, foi levado e foi espancado ao público na praça, no local lá, amarraram de cabeça pra baixo e passou vários dias empenurado de cabeça pra baixo. Devido isso, as comunidades foram se revoltando [...]. (Entrevista com L.P)

Disse que os “padre” num aceitava esse Caboré ter duas “mulher” aí começou [?] Aí o padre num aceitava, aí mandou chamar ele... aí disse que num aceitava ter duas “mulher”, já “tava” preparando a corda amarrada lá de treveça [?] aí pegaram ele e amarraram de cabeça pra baixo, tava lá bebendo como cachorro. (Entrevista com Z.P)

Os dois primeiros fatos elencados (a morte das mães/retirada à força dos filhos e o castigo de Caboré) são, para os Guajajaras, as razões precípuas que os levaram a insurgir contra a igreja católica. Esses fatos, ao serem relatados, sempre acompanhados de hesitações e manifestações sentimentais, trazem à tona o imbricamento que há entre a memória individual e a memória coletiva desse povo; além disso, revelam que para a memória individual se aproveite da memória coletiva é necessário que ela concorde com esta e que existam muitos pontos de contato entre uma e outra.

É porque era assim, como eu “tô” também “tô” grávida, aí eles (Referindo-se aos membros da igreja) “marcava” que mês eles “ia ganhar”, aí eles “mandava” os “policia”, não sei se era policial na época, soldado, pra vim pegar os “Guajajara” parece, aí ficava fiscalizando nas aldeias quantas mulheres (referência às índias gestantes) “ficava”, que tem, aí quando nascia levava a força as criancinhas, aí o peito da mulher estourava e elas “morria”, porque inflamava. [...]

Toda vez que eu vou pra lá (referindo-se à igreja matriz, em Barra do Corda, que possui na fachada as imagens dos padres e freiras mortos em 1901), eu fico imaginando assim, porque que eles (Referindo-se aos membros da igreja) não colocaram também as indiazinhas que mataram lá na época, com a língua que cortaram a língua das indiazinhas que num “aprendia” falar “portuguesis”, porque que não colocaram as fotos “dela” aí também, colocaram só a foto das freiras, isso que me revolta, e as mulheres que morreram com os peitos todo estourado? Por que eles não colocam as fotos ali pra mostrar o que foi feito? (Entrevista com An.G)

Do depoimento acima, vislumbramos que a igreja matriz, localizada na posição central da cidade de Barra do Corda, e que possui em sua fachada a imagem dos religiosos mortos em 1901, tornou-se para os indígenas um símbolo que os faz lembrar do “tempo de Alto Alegre”, como eles mesmos costumam se referir ao massacre. Símbolos como esse, que remetem a um passado, segundo a historiadora Lucilia de Almeida Neves Delgado, ao citar Nora (1984), é, portanto, um lugar de memória.

Por fim, a despeito da memória não ser estanque, e este é, sem dúvida, um dos principais atributos dela, vê-se nas narrativas coletadas a atualização da memória, o preenchimento de lacunas guiado pelos valores culturais dos entrevistados revelando o lugar de onde eles falam, as convergências, as divergências, etc.

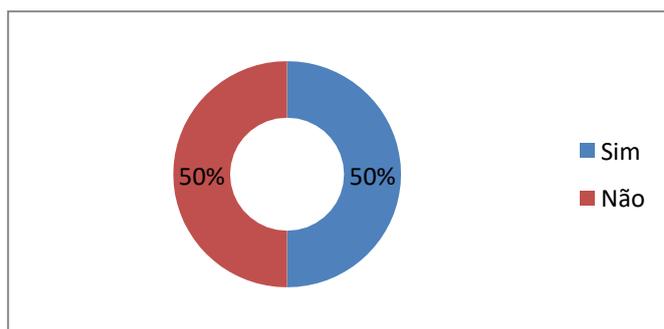
VI

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Na etapa de execução em sala de aula, realizamos na primeira parte a apresentação da proposta aos alunos e aos seus respectivos pais e/ou responsáveis. Objetivamos, naquele momento, explicar, entre outras coisas, o porquê e o como da aplicação do projeto. Então, reunimos todos, pais e alunos da 8ª série, vespertino. Antes da reunião, alguns pais, preocupados, perguntavam-nos se seus filhos tinham feito alguma coisa “errada” na escola, a ponto de ter que convidá-los a se fazerem presentes na mesma. Ao indagá-los sobre o porquê desse pensamento, fomos informados de que eles só frequentavam a escola para tratar de situações de ocorrências de indisciplina escolar. O recorte aqui feito nos faz repensar, enquanto professores e pesquisadores de nossa própria prática, se no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, onde a família é parte importante, não se estaria dando ênfase apenas aos problemas de ordem disciplinares? E mais, não seria esse o momento de convidarmos a família para apresentar também os resultados positivos de seus tutelados?

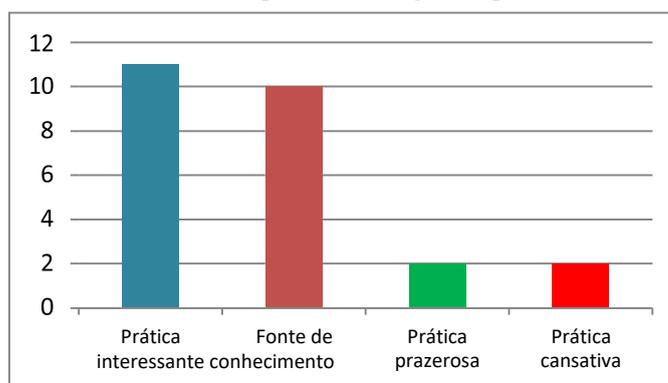
Ainda na etapa de apresentação do projeto, foi lido aos pais e/ou responsáveis os termos de cessão de imagem e o termo de autorização para participação da pesquisa, tendo em vista que todos os alunos que participaram da pesquisa eram menores de idade. Unanimemente, todos concordaram com os termos propostos, inclusive, alguns dos pais, quando solicitados, manifestaram-se dizendo que ficavam muito felizes em saber que seus filhos iam conseguir adquirir mais conhecimento. Em seguida, distribuímos aos alunos, doze no total, questionários para levantamento de informações sobre renda, gosto pela leitura, conhecimento acerca do gênero de HQs e expectativas sobre o projeto. Alguns desses resultados são revelados abaixo.

Gráfico 1 – Você costuma ler?



FONTE: Questionários aplicados em sala de aula

Gráfico 2 – O que a leitura significa para você?



FONTE: Questionários aplicados em sala de aula

Confrontando os dois gráficos, algumas inquietações nos são suscitadas, tais como: 50% dos alunos pesquisados, que correspondem, em valores absolutos, a seis, nos informaram que não costumavam ler, mas onze viam a leitura como uma prática interessante; e aí nos perguntamos por que ler é uma prática interessante para quase 100% dos alunos e somente 50% costumam ler? O que falta então para esses alunos? Quem nesse processo de incentivo à leitura não está fazendo a sua parte? A escola? A família ou o aluno? Não temos uma resposta pronta, mas pensamos que à escola, como uma das principais agência de letramento, incube a responsabilidade de prover meios de integração com a família. No *corpus* da nossa pesquisa, percebemos que há um mito de que os pais desses alunos, considerados em sua maioria como iletrados, já que não estudaram ou porque frequentaram a escola por pouco tempo, não podem contribuir para práticas de leitura e escrita de seus filhos, o que não concordamos, e, por isso mesmo, pretendemos estreitar a relação família e escola.

Voltando às perguntas do questionário, identificamos que as personagens das HQs mais conhecidas entre os alunos pesquisados, pertencem à Turma da Mônica. Esse resultado não nos causou surpresa, já que a TV, Internet e o próprio livro didático veiculam com maior frequência as HQs da Turma da Mônica.

Em outro momento, mas ainda na etapa de apresentação da situação, os alunos foram levados ao laboratório de informática da escola para que pudessem conhecer os softwares que seriam usados para criação das HQs durante e no final do projeto. De imediato, verificamos que eles possuíam pouco conhecimento de informática, e, por isso, não sabiam manusear as ferramentas do computador. A partir desse problema, foi iniciado, no turno oposto aos das aulas, momentos de treinamento para que eles adquirissem conhecimentos suficientes para operar os softwares que seriam utilizados para confecção dos textos. Após oito aulas, os discentes já estavam mais confiantes para utilizarem o computador e seus aplicativos, foi então, que apresentamos a proposta de criação de uma história em quadrinho (produção

inicial, da qual a denominamos texto T1), com no máximo dez quadros, para que a partir dessa primeira produção pudéssemos sistematizar o que seria necessário abordar durante os módulos da SD.

Figura 5 – Alunos realizando aT1 na ficha



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Figura 6 – Alunosvetorizando a T1



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Figura 7 – Alunosvetorizando a T1



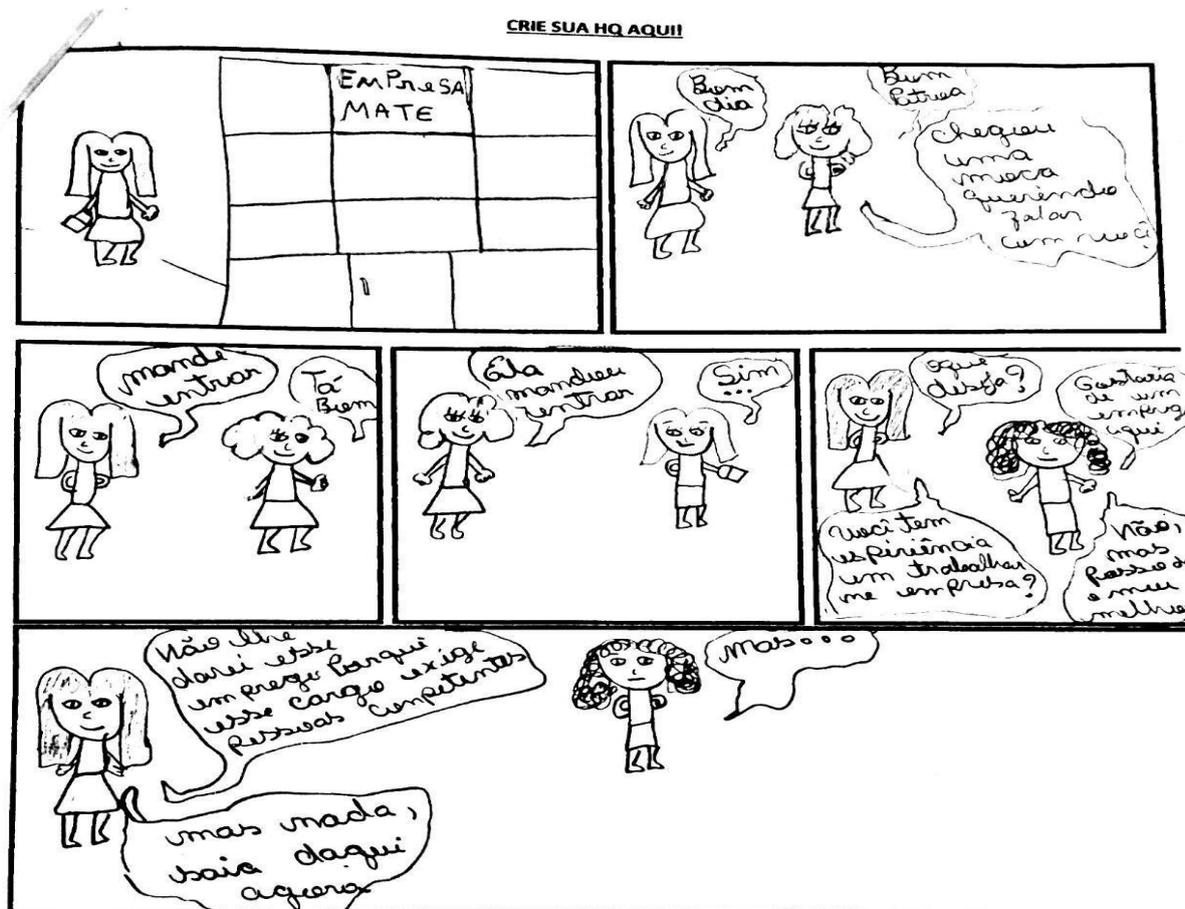
FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Para Dolz, Noverraz e Shnewly (2004, p. 86) “No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessas atividades”. Nessa perspectiva, percebemos o caráter formativo que deve assumir a avaliação dessa primeira produção. Ela é na verdade um ponto de partida, e serve tanto para avaliação do aluno como do professor, além de diagnosticar o que precisa ser aprimorado e acrescentado de conhecimento.

As correções realizadas por nós embasaram-se na presença ou não das capacidades de linguagem, tantas vezes aludidas neste texto de dissertação, onde utilizamos as perguntas-guia constantes no Quadro 3, do capítulo IV.

Para as análises desta dissertação, selecionamos quatro produções iniciais (T1). Apesar de todas essas produções terem sido produzidas primeiramente em uma ficha/roteiro, em sala de aula, para só depois serem vetorizadas utilizando o programa específico, apresentamos a seguir apenas duas delas produzidas nas fichas e duas já vetorizadas.

Figura 8 –Produção Inicial (T1) da Aluna Sara Maysa Gomes da Silva, de 14 anos de idade



Quadro 4 – Constações sobre a T1 da Aluna Sara Maysa Gomes da Silva

- O objetivo de comunicação não ficou claro, o qual, segundo a aluna, era o de contar a história da personagem Ana, desempregada, que foi em busca de emprego na empresa da sra. Cecília.
- Considerando que a história retrata uma jovem pedindo emprego, esperava-se que ao se apresentar ao futuro chefe a jovem falasse, primeiramente, bom dia e, depois, o seu nome.
- O tamanho do texto está adequado ao suporte, apesar de que poderia ter caprichado mais na parte estética do texto.
- Não há a presença de narrador.
- Não houve uma contextualização prévia do que trataria a história, muito menos a apresentação nominal das personagens.
- Os balões não são usados corretamente (nem na ficha nem na versão vetorizada).
- O que seria o título “Empresa Mate” faz todo sentido dentro de um contexto em que a patroa mata os sonhos da jovem que busca seu primeiro emprego.
- Não há onomatopeias. Até poderia ser acrescentado um quadrinho com a cena da moça abrindo a porta (imitaria-se o som da porta abrindo) e pedindo licença para entrar.
- Não há sintonia entre o texto e as imagens.
- Precisa melhorar o desfecho (final) da história.
- Utilizou corretamente os verbos deônticos, do tipo ordem, o que caracteriza perfeitamente o perfil autoritário da dona da empresa. Ex. Saia e mande.
- Utilizou adequadamente o advérbio de tempo “agora”, com o intuito de intensificar o sentido de ordem imediata, no 6º quadrinho.
- A palavra “patroa” reforça que a dona da empresa possuía um perfil autoritário.
- Utilizou corretamente a coesão do tipo por substituição. O pronome “ela”, no 4º quadrinho, em substituição ao termo patroa.
- Utilizou inadequadamente, no 6º quadrinho, o pronome “esse”, de valor anafórico.
- Utilizou corretamente os tempos verbais.
- Há problemas de ortografia (*esperiência*, por exemplo, no 5º quadrinho) e de pontuação (ausência dela), apesar de que no último quadrinho, ao usar as reticências, a aluna criou o efeito interessante e adequado de interrupção brusca na fala da personagem.

FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Figura 9 – Produção inicial (T1) da Aluna Maria Caroliny da Conceição Cabral, de 15 anos de idade



FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

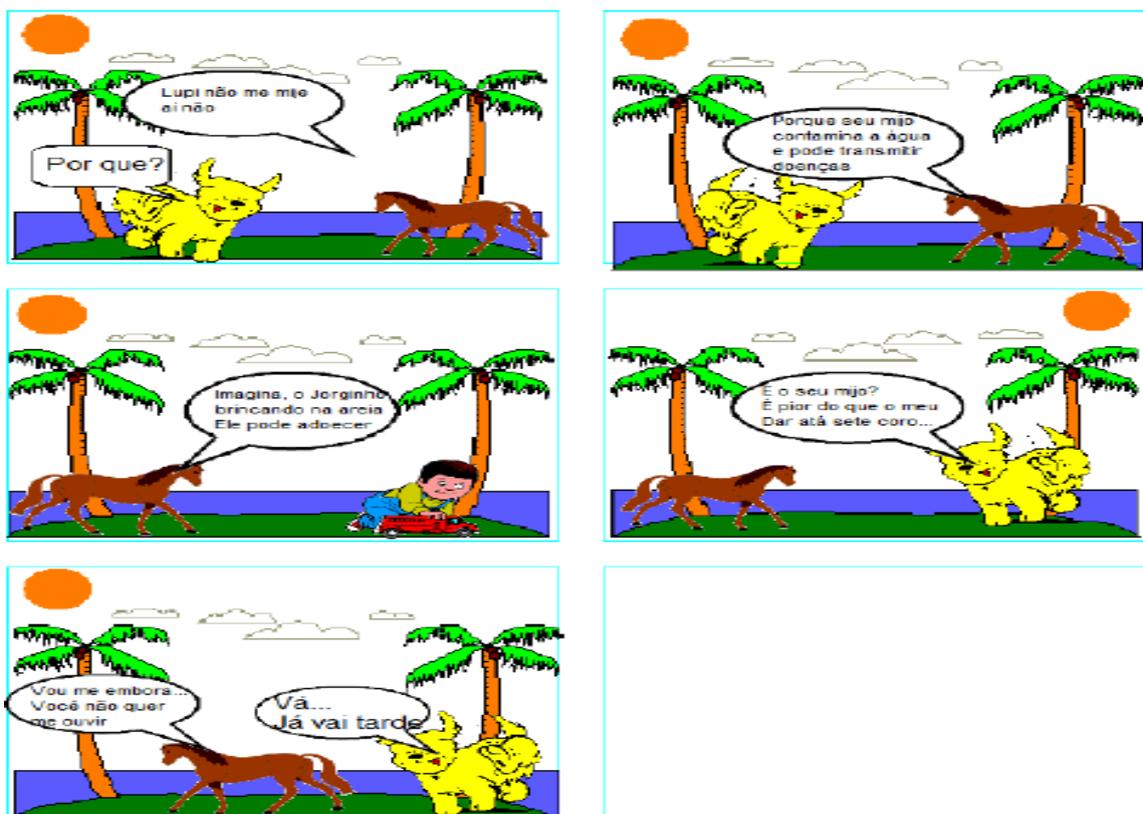
Quadro 5 – Constatções sobre a T1 da aluna Aluna Maria Caroliny da Conceição Cabral

- Pela leitura do texto, constatamos que a história tem a função de moralizar com o apelo bastante forte às questões religiosas e de cunho social (pobreza e pais que abandonam os filhos). Aluna conseguiu alcançar satisfatoriamente os objetivos nesta produção, porém é necessário observar algumas questões de melhoramento do texto.
- O contexto religioso em que a aluna estava inserida interferiu na escolha da temática.
- A aluna demonstra claramente a que público ela dirige seu texto.
- A aluna utilizou os elementos imagéticos que fazem parte do ambiente religioso: a igreja, a cruz e a Bíblia.
- Há a presença do narrador, que narra a história em 3ª pessoa (Ia, decidiram, saíram, etc.)
- O texto está adequado ao suporte.
- Houve uma contextualização prévia do que trataria a história
- A maioria dos balões foi empregado corretamente.
- A aluna inseriu a fala do narrador dentro do retângulo, local em que normalmente se encontra a fala do narrador das HQs.
- Faltou o título da história.
- O 5º quadrinho não faz sentido.
- Apesar de curta, mas o desfecho dado à história foi interessante.
- A progressão temporal deve ser melhorada. Realizar a troca da palavra “ai”, 2º quadrinho, por outra.

- Utilizou adequadamente a locução adverbial temporal “certo dia”, característica de textos narrativos.
- Afim de melhorar o entendimento, o nome do garoto deve ser conhecido logo no 1º quadrinho.
- Utilizou corretamente a coesão do tipo por substituição. O pronome “ele”, no 2º quadrinho, em substituição à palavra “Deus”.
- A resposta da personagem Vitor, o garoto órfão, à pergunta de um dos meninos (“Ei você acredita em Deus?”) gera dúvidas ao leitor, considerando que a pergunta era apenas se acreditava ou não e Vitor respondeu que, além de sim, Ele (Deus) o amava muito. Portanto, sugerimos que seja criado mais um quadrinho ou que se tenha mais uma pergunta que trate a dimensão amar ou não amar.
- Reforça o estado de pobreza do garoto com o advérbio muito, 1º quadrinho, e com as imagens (roupa rasgada).
- No início do texto a aluna não revela quais os motivos de Vitor ter ficado órfão, e só depois, no 3º quadrinho, ela explicita a razão. Isso é um importante recurso, pois leva o leitor a fazer as inferências a partir das informações contidas no texto.
- A seleção vocabular demonstra adequadamente um diálogo informal.
- O elemento coesivo “mas”, o qual a aluna grafou como “mais”, deve ser substituído por outro de valor semântico adequado.
- É necessário explicitar a que se refere à passagem “... não ligava muito”, presente no 6º quadrinho.
- Há problemas na ortografia e na pontuação (ausência dela).

FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Figura 10 - Produção inicial (T1) do Aluno Railson dos Santos Alcântara, de 14 anos de idade



FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Quadro 6 – Constações sobre a T1 do aluno Railson dos Santos Alcântara

- O objetivo de comunicação não ficou claro, o qual, segundo o aluno, era conscientizar à população a não levar animais para as praias ribeirinhas.
- A tentativa de abordagem dessa temática foi interessante, e revela que o aluno tentou adequá-la ao público (aos alunos, que frequentemente levam seus animais de estimação para as margens dos Rios Cordas e Mearim) a quem o texto se dirigia.
- Sugerimos, a fim de alcançar os objetivos, incluir uma personagem humana, pois os animais dificilmente vão sozinhos a esses espaços públicos.
- Já que não seria possível naquele momento identificar o lugar físico (Rio Corda, em Barra do Corda) com imagens, o aluno deveria situar o leito quando ao lugar onde se passa a história.
- Não há a presença de narrador.
- Não houve uma contextualização prévia do que trataria a história.
- Os balões não são usados corretamente (nem na ficha nem na versão vetorizada).
- A história estar sem título.
- Não há onomatopeias.
- A sintonia entre o texto e as imagens é parcial, pode ser melhorada.
- Precisa melhorar o desfecho (final) da história, considerando que mesmo com as observações do cavalo o cachorro não declinou de sua atitude.
- Utiliza corretamente os verbos na fala das personagens.
- A seleção vocabular está adequada ao contexto local (mijar, sete côro).
- Utilizou corretamente a coesão do tipo por substituição. O pronome “ele”, no 3º quadrinho, em substituição à palavra “Jorginho”.
- Há problemas de ortografia e de pontuação.

FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Figura 11 - Produção inicial (T1) do Aluno Kaio Costa da Silva de Almeida, de 14 anos de idade



FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Quadro 7 – Constatções sobre a T1 do aluno Kaio Costa da Silva de Almeida

- Não há contextualização prévia da história.
- O aluno não consegue atrair a atenção do público leitor.
- O texto não apresenta elementos (narrador, enredo, por exemplo) e nem contempla a estrutura (Apresentação, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho) de uma narrativa
- A fala do narrador se confunde com a fala da personagem (1º e 2º quadrinhos).
- Não há a presença de narrador, ou se tem não é nítida a sua presença.
- Os balões não são usados corretamente (nem na ficha nem na versão vetorizada).
- A história possui título apenas na versão escrita na ficha/roteiro.
- O título precisa ser reescrito a fim de se tornar mais atraente.
- Não há figuras de linguagem.
- A sintonia entre o texto e as imagens é parcial, pode ser melhorada.
- Pouquíssimos quadrinhos.
- Precisa melhorar o desfecho (final) da história.
- Utiliza corretamente os verbos na fala das personagens.
- Utilizou corretamente a coesão do tipo por substituição. O pronome “ele”, no 3º quadrinho, em substituição à palavra “Jorginho”.
- As cenas dos quadrinhos não são coesas, por isso sugerimos a inserção da fala do narrador para indicar a passagem de uma cena para a outra.
- Ausência de elementos coesivos, principalmente os de substituição a fim de evitar repetição.
- Há problemas sérios de ortografia e de pontuação. Alguns deles deram-se em virtude de dificuldades para digitar.

FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

A partir das constatações acima e das realizadas sobre os demais textos, sintetizamos, abaixo, o percentual de recorrência de inadequações por capacidade.

Tabela 1 – Percentual de inadequações por capacidade de linguagem

CAPACIDADES	RECORRÊNCIAS DAS INADEQUAÇÕES % ^{24 25}
Ação	58,33
Discursivas	100
Linguístico-discursivas	83,33

FONTE: Dados da Pesquisa (2016)

Ao analisar os dados acima, concluímos que as inadequações se concentram principalmente nos aspectos tangíveis aos conhecimentos do gênero e à sequência textual mais presente nele, seguido de perto, das relativas à dimensão linguístico-discursiva. Para nós, esse resultado não nos causa surpresa, considerando que tanto os conhecimentos compartilhados naquela quanto nesta necessitam de um embasamento teórico estudado na escola. Por outro lado, as inadequações relativas à capacidade de ação possuem resultados

²⁴ Inicialmente, estavam previstas treze produções iniciais, entretanto, um dos alunos faltou à aula nessa etapa, o que nos fez analisar e considerar nesta dissertação apenas doze.

²⁵ Para cálculo dos percentuais não foram consideradas as inadequações ortográficas e de concordância.

mais satisfatórios, o que se justifica no fato de o sujeito mobilizá-la desde cedo, isto é, antes mesmo de ele se inserir no ambiente escolar.

Após as análises/correções, em casa, dos textos dos estudantes, retornamos à sala de aula a fim de promovermos, juntamente com eles, as intervenções. Essa primeira intervenção ocorreu oralmente, baseando-nos sempre no que já tínhamos analisado previamente.

Procuramos no momento da avaliação, em sala de aula, fazer intervenções/correções interativas pautadas no que afirma Teberosky (2000, p.23):

não é só um meio, mas assume a qualidade de um objeto, quando os usuários não só interpretam ou repetem a mensagem, mas também a produzem ou a contemplam; então o ato de escrever assume novas funções.

Inicialmente, explicamos como seria a dinâmica das intervenções (organizamos os discentes em dupla, e distribuimos as produções entre eles, onde cada um falava do que achou do texto do colega) e perguntamos se todos estavam de acordo com a forma que iríamos proceder. Alguns alunos, poucos, se opuseram, alegando que poderiam ser alvos de chacotas devido aos erros. Refletimos a respeito disso, e realmente vimos que fazia sentido o que foi alegado. Então, após um breve momento de “negociação”, decidimos, unanimemente, que cada aluno faria uma apresentação do seu texto e, em seguida, os outros colegas poderiam intervir, tendo sempre o cuidado para não causar constrangimento. Essa decisão, tomada por todos, foi importante porque os alunos, mesmo os mais tímidos, sentiram-se mais confiantes, e começaram a demonstrar que o projeto não era só para eles, mas também era deles.

Dentre as discussões realizadas nesse momento, destacamos a apresentação do texto da figura 11, produzida pelo aluno Kaio Costa. Ele iniciou dizendo que sua história falava de uma girafa, chamada pintada, que havia fugido do zoológico e ansiava voltar para sua terra, no caso a floresta. Mostradas essas informações, as quais não eram observáveis só pela leitura do texto, a aluna Miquelane Carvalho perguntou a ele qual era o título da história. Antes de responder à pergunta da colega, outro aluno, Wemerson Carvalho, perguntou os motivos que levaram a pintada a fugir do zoológico. As respostas do aluno foram “**A pintada fugiu**” e “**maus tratos e saudade da família dela**”, respectivamente. Os alunos que levantaram os questionamentos propuseram as seguintes contribuições: O título ficaria melhor se fosse “a fuga da girafa do zoológico” e “que ele (Caio, autor do texto) pudesse colocar no texto os motivos da fuga da pintada”. Perguntamos, em seguida, ao discente-autor o que ele achava das intervenções. O mesmo nos respondeu que com relação ao título não concordava com a mudança, pois se ele fosse ler um texto com esse título (A pintada fugiu), ele iria querer ler para saber quem era essa pintada e de onde ela fugiu. Sobre a segunda contribuição, o aluno

reconheceu que realmente era necessário estarem no texto os motivos que levaram a girafa a fugir do zoológico.

Outros discentes apontaram, sem muita segurança, que achavam que algumas das falas presentes no texto do aluno eram do narrador e não da personagem. Essa observação, que também é nossa, mostrou a dificuldade que os alunos tinham em utilizar as sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva e dialogal). Realizadas as intervenções por nós e pelos próprios alunos, solicitamos que os mesmos anotassem as que julgamos pertinentes, para que pudessem considerá-las na segunda versão do texto.

Para encerrarmos essa aula, mostramos outras inadequações relacionadas à estrutura composicional do gênero HQs presentes nos textos dos estudantes.

Voltar a atenção ao ensino desses elementos pode dar uma ideia falsa de que se trata apenas do ensino de um gênero textual com foco em seus aspectos formais; todavia, não é bem assim; pois, apropriamo-nos do gênero para atingir algo bem maior que é promover práticas de leitura e escrita reflexivas, e, para isso, é necessário que o aluno saiba utilizar bem os elementos que o compõe. A título de exemplo, vamos analisar o caso da pontuação na construção dos sentidos dentro das HQs. Na frase “João vai embora” se colocarmos uma vírgula entre as palavras “João” e “vai” há mudança tanto na sintaxe – João deixa de ser sujeito da oração e passa a ser vocativo – quanto no sentido – deixa de ser uma afirmação e passa a ser uma ordem. O aluno, caso domine o gênero, poderá, ainda, grafar a palavra “João” em maiúsculo, para criar o sentido de grito. Concluímos que a partir desse conhecimento sobre o gênero, o aluno poderá “brincar” com o texto ou ainda ser levado a uma reflexão sobre as diversas possibilidades interpretativas que o texto permite a partir de seus elementos composicionais.

Seguindo à próxima etapa, denominada módulo I, foi abordado, em sala de aula, tópicos sobre a utilização de balões, letreiros, ordem dos quadros, leitura dos quadros, ângulo, expressões corporais dos desenhos e figuras cinéticas. O conteúdo foi ministrado a partir da aplicação dos exercícios; alguns deles seguem abaixo. Sempre que necessário, complementávamos com informações adicionais projetadas no data show.

Figura 12 – Atividade aplicada no módulo 1

Kayo costa da Silva de Almeida
Márcio de Oliveira da Silva

ANEXO I

Atividade Retirada Do Livro ATIVIDADES DE APOIO À APRENDIZAGEM 4LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, TEXTOS JORNALÍSTICOS E TEXTOS PUBLICITÁRIOS; Ministério da Educação, página 13. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/gestar/aaalinguaportuguesa/lp_aaa4.pdf. Acessado em 07 e jun. de 2016

Atividade 1

Converse com SEUS COLEGAS!

Você gosta de história em quadrinhos? Já ouviu falar na Turma da Mônica? Já ouviu ou leu em algum lugar os nomes Cascão, Cebolinha, Magali, Chico Bento, Zé Lele? Então, observe a capa da revista abaixo.



- Você sabe quem são esses dois personagens que aparecem na capa da Revista?
Mônica, Cascão, Cebolinha.
- Para você, o nome que aparece no alto da revista é o nome de um dos personagens?
Sim
- Dos três meninos, qual parece surpreso com a situação? O que você acha que os meninos da esquerda e da direita fizeram?
Os dois se ligaram a Zé Lele o coelho
- E a menina? Ela parece preocupada, zangada, tranqüila? Você acha que os meninos fizeram alguma coisa com ela?

Ficou com raiva; Zangado; Sim.

A maram a orelha do coelho

FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Figura 13 – Atividade aplicada no módulo 1

Leia o texto abaixo.



Agora, responda às questões.

1. Observe novamente o 1º quadrinho. Por que a Magali não se virou quando a Mônica disse: **"You dar um susto na Magali!"**?

Atividade 1

Faça a leitura dos quadrinhos oral e coletivamente.

Chame a atenção dos alunos para a leitura das imagens e do texto verbal, quadro a quadro. É importante que eles percebam a correspondência entre imagem, sequência de imagens e texto escrito.

Na leitura da imagem, além de observar os personagens, é necessário observar, também, os outros sinais gráficos que aparecem em cada quadro.

Como nas aulas anteriores, estamos chamando a atenção para a leitura da história em quadrinhos no item em que os alunos mais apresentam dificuldade: a correspondência entre imagem e texto escrito. Mas, evidentemente, as aulas não se limitam a esse aspecto, pois há outros recursos da H.Q.s que precisam ser explorados como, por ex.: os tipos de balões.

De tamanhos e formas variáveis e seguindo convenções universais, os balões possibilitam expressar qualquer coisa na história: são a marca registrada dos quadrinhos. Indica a fala coloquial dos personagens, expressões e emoções diversas (surpresa, ódio, alegria, medo).

Durante o processo de leitura da história, vá chamando a atenção dos alunos a fim de que eles percebam que imagem e texto, juntos, constroem o sentido do texto.

Os alunos devem perceber que um balão de fala, no primeiro quadrinho, não surtiria o efeito esperado pela Mônica, pois ninguém é avisado, antecipadamente, de um susto que irá levar. O impacto da ação da Mônica, no segundo quadrinho, só foi possível pelo fator surpresa: a Magali não esperava pelo estouro do saquinho de papel.

Figura 14 – Continuação da atividade da figura 13

<hr/> <hr/>	<p>A satisfação da Mônica, no terceiro quadrinho, mostra que o plano deu certo. Chame a atenção dos alunos não só para a fala da menina, mas também, para seus gestos. Observe que ela pula de satisfação.</p>
<p>2. De que forma a Mônica pretendia assustar a amiga? Ela conseguiu?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>3. Qual foi a reação da Mônica ao perceber que conseguira o que pretendia: assustar a Magali?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>4. No primeiro momento, qual foi a reação da Magali diante da brincadeira da Mônica?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>5. Por que a Magali muda de idéia e acaba agradecendo à amiga?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>6. Observe o desenho dos balões dos quadrinhos 1^o, 3^o e 5^o. Há alguma diferença entre eles?</p> <hr/> <hr/> <hr/>	

FONTE: MEC

A partir dessa aula, os alunos começaram, por conta própria, a identificar nos livros que estavam lendo os padrões recorrentes do gênero, e mais, perceberam que esses padrões, poderiam, em alguns casos, sofrer alterações de um livro para outro, como foi o caso indicado pela aluna Maria Caroline da Conceição sobre a fala do narrador, que normalmente se apresentava dentro de um retângulo, mas que no livro “Triste Fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto, adaptado por Edgar Vasques e Flávio Braga, coleção Grandes Clássicos em Graphic Novel, página 22, estava sem essa figura geométrica. Explicamos a eles que o gênero, apesar de possuir padrões pré-definidos, poderia sofrer alterações. Implicitamente,

estávamos nos referindo à “relativa estabilidade” dos gêneros, que segundo Bakhtin (2011, p. 262) são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. A inquietação exposta pela aluna mostra que a mesma já começava a adotar uma postura mais crítica em relação às formas padronizadas, ou seja, não bastava apenas aceitar o que lhe é dito, antes, ela refletiu e relacionou com o que já sabia.

Posteriormente, solicitamos aos alunos que fizessem a reescrita²⁶ dos textos da etapa da produção inicial (T1). Desta vez, propomos que eles mesmos fossem as personagens das historinhas que tinham produzido, quando possível. Para essa atividade, eles usaram o fotosketcher, programa de computador que transforma foto em desenho. Abaixo segue uma dessas produções com as constatações realizadas.

Figura 15– T2 da aluna Daniele Feitosa da Silva, de 15 anos de idade



Arquivo dos pesquisadores (2016)

²⁶ As reescritas T2 e T3 foram realizadas diretamente no computador, já que as histórias criadas na primeira etapa foram salvas para permitir a edição.

Constatações apontadas:

-A aluna conseguiu mobilizar de forma muito engenhosa suas capacidades de ação, a começar pela temática – Uma paquera (tema que movimenta bastante adolescentes e jovens). Em cima do contexto, soube trabalhar os elementos constitutivos da cena, tais como: uma jovem distraída usando celular, o beijo quase “roubado”, o tom informal comum na linguagem desses jovens e a garota distraída na aula após o beijo.

- Acertou no formato dos balões (voz do narrador, pensamento e falas dos personagens)

-Por outro lado, persistem algumas incorreções, tais como: concordância nominal (obrigado), ortográfica (siora) e ausência de pontuação em alguns diálogos.

-Poderia ter explorado o uso das interjeições para mostrar o estado de espírito da garota após o beijo, por exemplo.

-Ausência de onomatopéia, no momento do beijo (Smack).

Cabe ressaltar que as constatações, a partir do texto T2, foram realizadas por nós e registradas em uma ficha, e entregues aos alunos, no módulo II, conforme o modelo abaixo:

Quadro 8 – Ficha de avaliação individual

Aluno (a): Daniele
Título da História: Conhecendo um menino
Texto: T2
Nº do Computador: 04
<p>Comentários</p> <p>Sua história está bastante interessante. Você conseguiu inserir elementos que fazem parte do cotidiano de jovens da sua idade (Distração ao usar o celular, por exemplo). Destaco as seguintes qualidades: as palavras utilizadas correspondem ao contexto dos jovens (Gata), as expressões corporais estão em sintonia com o texto escrito, utilizou corretamente os balões, consegue em alguns quadros o ângulo adequado. Seu texto está ótimo, porém, você pode torná-lo mais atraente. Vamos lá?!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você pode utilizar onomatopeias para exprimir o som do beijo. - No último quadrinho que tal explorar as interjeições? Tem dúvida do que é uma interjeição? Nas próximas aulas estudaremos sobre elas. - Vamos pensar um outro título? Seja mais específica! - Verifique a ortografia das palavras (1º e 5º quadrinhos) e a pontuação, ou melhor, a ausência dela.

FONTE: Dados da Pesquisa (2016)

Além dos resultados apresentados, de igual modo, merece destaque o envolvimento dos alunos nas reescritas, que supomos ter relação com o fato de eles mesmos terem se tornados, em alguns casos, as personagens de suas histórias. Ademais, sobre o desenvolvimento das capacidades discursivas, especialmente as que mobilizam o conhecimento sobre o gênero, verificamos que nove dos treze estudantes apresentaram desenvolvimento significativo. Esse número se mostra mais positivo, se analisarmos apenas os que participaram da produção do texto T1, onde nove dos 12 doze promoverem refletidamente as adequações solicitadas nas intervenções sobre a T1. Todavia, com poucas exceções, as inadequações relativas à sequência textual narrativa persistiram na T2.

Ao final da aula, realizamos a divulgação das produções textuais dos alunos no mural da escola, como mostra a imagem abaixo:

Figura 16 – Mural de divulgação dos textos



FONTE: Arquivos dos Pesquisadores (2016)

No módulo II, iniciamos as “rodas de conversa” (imagens abaixo) onde os alunos, previamente indicados, tinham a oportunidade de socializar sobre o que leram em casa. Nosso objetivo primeiro era o de leitura de fruição, a fim de despertar o desejo pela leitura. Preferimos tratar esses momentos como “rodas de conversa” para que eles se sentissem mais tranquilos e não vissem esses momentos como um fardo ou obrigação, mas, como momentos

de prazer. Alguns deles se recusaram de início, contudo, à medida que os outros colegas aceitavam falar, essas abstenções começaram a diminuir. Oportunamente, pedimos aos estudantes, principalmente aqueles que tinham dificuldades de utilização adequada dos balões, para identificarem a função deles nos livros lidos.

Figura 17 – Alunos socializando o que leram



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Também no módulo II, trabalhamos o conteúdo de figuras de linguagem, coincidentemente, o mesmo que constava no programa de conteúdos para a turma onde estávamos aplicando o projeto. Para fazermos a análise gramatical desse conteúdo, partimos de situações reais em que os alunos utilizavam as figuras de linguagem até chegar à construção do conceito de cada figura, ou seja, iniciando por uma análise do tipo linguística até chegar à análise metalinguística.

Preferimos seguir essa ordem por entender que a inversa (da metalinguística para a linguística) poderia ser danosa ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna, já que ela quase sempre estaciona nos conceitos puramente classificatórios. Além disso, partir da percepção de como se dar os usos linguísticos pelos alunos pode apontar as dificuldades apresentadas por eles em práticas escolares de leitura e produção de textos. Nessa linha, Silva

(2011, p. 27) defende que as dificuldades em leitura e produção “deveriam determinar o conteúdo gramatical a ser trabalhado em aulas de língua materna”.

Seguidamente, dividimos esse módulo em fases, num total de 03 (três), conforme seguem.

FASE 1 – Propusemos, no início da aula, que os alunos produzissem textos orais a partir das seguintes situações:

Situação 1 – Imagine que você tenha que dar a notícia a sua mãe sobre o falecimento do irmão dela, porém, você sabe que ela é cardíaca. Como você daria essa notícia?

Situação 2 – Você tem um amigo que se acha o Leonardo Dicaprio, mas, você tem que dizer a ele, de forma indireta, que ele não se parece em nada, em termos de beleza, com o ator. Como você diria?

Situação 3 – Você está de “olho” em uma menina (o) que possui a mesma característica de uma flor; o cheiro. Como você diria isso a ela com intenção de conquistá-la (lo)?

Abaixo transcrevemos algumas respostas.

Para a situação 1:

“Mãezinha, se senta aqui, por favor. Hoje, seu irmão passou dessa pra melhor”

(Maria Carolyne)

“Meu amor, vem cá. Tem um negócio pra dizer pra tu. O seu irmão esticou a canela” (Marcos Antônio)

Para a situação 2:

“O Leonardo Dicaprio perde pra você” (Wemerson Conceição)

Para a situação 3:

“Gata, você cheira igual a uma flor” (Noberto de Oliveira)

“Ei, você “*chera*” como uma flor em um jardim em dia de sol” (Railson dos Santos)

Como constatamos, os alunos contemplaram em suas respostas o eufemismo (partiu dessa pra melhor), a ironia (você é tão lindo que até eu choro de emoção) e a comparação (você cheira como uma flor).

Em seguida, perguntamos a eles o que determinou ou influenciou nas suas respostas. Objetivávamos que eles percebessem que os textos, incluindo os orais, são dotados de propósitos/finalidades comunicativos, e, portanto, vinculados ao contexto de produção e recepção. A essa pergunta, algumas respostas apareceram:

“O momento triste e o fato de minha mãe sofrer do coração” (Marcos Antônio)

“No caso da resposta da situação com a flor, professor, eu sei que mulher gosta de flor, então se eu comparar ela com uma fica mais fácil de conquistar” (Noberto de Oliveira)

Indiretamente, os alunos nos responderam que o contexto e a finalidade interferiram na seleção vocabular, no como usar, quando usar, etc. Posteriormente, foi dada nova oportunidade de mais alunos manifestarem suas respostas às situações propostas. A partir dessas novas respostas, questionamos quais os sentidos criados nesses novos “jeitos” de se dizer alguma coisa e, se, a linguagem utilizada está no sentido real (denotativo) ou figurado (conotativo). Aproveitamos para rememorarmos o conceito de denotativo e conotativo.

FASE 2 - Nesta fase, os alunos utilizaram os livros de HQs que estavam lendo na ocasião, e selecionaram duas passagens do texto em que a linguagem utilizada estava no sentido figurado. Cada aluno leu suas seleções à turma, e, a partir desses trechos, foram indagados sobre quais os sentidos gerados, se a linguagem fosse no sentido real se o sentido seria o mesmo, qual o propósito/ finalidade do uso da linguagem figurada, em que contexto elas foram utilizadas. De forma bastante concisa, responderam a contento aos questionamentos levantados. Alguns alunos observaram que a linguagem figurada era mais utilizada em história em quadrinhos de fantasia, de rei, rainha etc.

Voltamos às respostas dadas às situações propostas na fase 1 e perguntamos, por qual expressão a palavra morrer, na situação 1, foi substituída. A maioria identificou sem grandes dificuldades. Indagamos, em seguida, se a expressão substituta tem um sentido mais brando ou mais duro. A resposta unânime é que era de sentido mais brando. Por último, questionamos se eles sabiam que figura de linguagem foi utilizada. Ninguém soube responder.

Na situação 2, perguntamos como chamamos uma pessoa que sempre afirma o contrário do que pensa. Várias respostas apareceram: contraditório, mentiroso, irônico etc. Quando perguntados sobre qual o nome da figura de linguagem utilizada, ninguém soube responder. Já na situação 3, 2 (dois) alunos disseram-nos que sabiam que “era uma forma de comparação”. Continuamos questionando, e desta vez perguntamos qual palavra ou expressão permitia perceber a ideia de uma comparação. As respostas vieram imediatamente: “igual” e “como”.

Do recorte apresentado, concluímos que os alunos empregavam muito bem, no seu contexto de vida, as figuras de linguagem, o que revela um conhecimento linguístico e epilinguístico (inconsciente) bastante apurado, por outro lado, faltava-lhes o conhecimento metalinguístico. Foi então, a partir dessa necessidade, que fizemos uma abordagem da

gramática (classificar os tipos de figuras de linguagem) articulando os conhecimentos epilinguístico com o metalinguístico.

FASE 3 – Nesta fase, iniciamos o estudo das figuras de linguagem, apontando as classificações, utilizando sempre textos em HQs. Buscamos não ficar preso a classificações, mas fazer com que o aluno perceba que a utilização ou não de uma figura de linguagem depende do propósito/finalidade comunicativo, do contexto, do grau de intimidade entre os interlocutores, etc. Além disso, analisamos a utilização das figuras de linguagem na construção dos sentidos dentro do gênero de HQs. A título de exemplo, expomos abaixo o trecho de uma tira que foi colocado aos alunos para identificarem a figura de linguagem presente nela e quais os sentidos criados a partir do seu uso.

Figura 18 – Tirinha



FONTE: http://www.clubedacalcinha.com.br/m5_imprime.asp?cod_noticia=387&cod_pagina=1234

Foi identificado que o sentido era de comparação (amor é comparado a uma flor, em seguida, a um motor) e, portanto, tratava-se de uma comparação. Pedimos que os alunos apresentassem elementos específicos do gênero textual de HQs que mostravam que Armando não entendeu a comparação (1º quadro) e outras marcas de que ele entendeu (2º quadro). Posteriormente, perguntamos por que isso aconteceu. As respostas, que sintetizamos logo abaixo, se mostraram bastante satisfatórias, na medida em que percebemos os alunos engajados na atividade e tecendo inferências a partir do seu conhecimento prévio.

A aluna S.M.G.S²⁷ elencou que a expressão Hã?! (1º quadro) e a forma da boca, olhos e sobrancelhas (1ª quadro) revelavam que Armando não entendeu. Outro aluno, que não recordamos neste momento o nome, identificou que a expressão “Ah, entendi!” (2º quadro) e formato da boca, olhos e sobrancelhas (2º quadro) confirmam que houve entendimento por parte de Armando.

As hipóteses levantadas pelos alunos para que a personagem, num primeiro momento não entendesse a comparação, e depois, após outra comparação, entendesse, deve-se ao fato

²⁷ Em alguns trechos, quando a intenção for omitir a identidade do aluno, usaremos as iniciais do nome e sobrenomes.

de que o conhecimento sobre flores é comum às mulheres, e sobre motor de carro, os homens entendem. As respostas apresentadas revelaram uma visão carregada de preconceitos, e só ratifica que estamos mergulhados em uma sociedade cheia de estereótipos. Vislumbramos, nesse momento, a oportunidade de discutir com eles sobre os “rótulos” que são dados às mulheres e aos homens, tipo: jogar bola é coisa só de homens, mulher tem que lavar e passar. Mostramos, por exemplo, que hoje em dia, existem mulheres que exercem a profissão de mecânico de carro, assim como também há homens que cuidam de flores. Esse momento de reflexão foi bastante salutar, e mostrou a possibilidade de ação, também social, a partir, da apropriação de um gênero textual.

Continuando com a análise da comparação utilizada na tirinha, registramos que surgiu outra interpretação, incomum, porém não incorreta. A aluna M.C.C.C disse que além de tudo o que os seus colegas disseram, acrescentaria que a mulher da tirinha, provavelmente esposa de Armando, estava, indiretamente, dizendo que numa relação amorosa, de marido e mulher, era necessário sexo, a julgar pela expressão “trocar o óleo”. Essa interpretação tem fundamento, já que na linguagem popular “trocar o óleo” significa “fazer sexo”. A aluna ao invocar esse conhecimento prévio, confirma que a leitura é um processo interativo, e, por isso mesmo, não podemos tolher a criatividade interpretativa dos nossos alunos. Para Kleiman (2000, p. 13) “[...] que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”.

Mostrado aos alunos que a figura de linguagem era comparação, indagamos qual o conectivo ou palavra que gera esse sentido comparativo. A maioria respondeu que seria o “como”. Solicitamos que eles substituíssem a palavra “como” por outra, sem prejuízo do sentido. Indicaram que as palavras “igual a”, “que nem” e “igual”. Novamente, foram felizes em suas respostas. O objetivo deste exercício era mostrar que não existe uma única palavra responsável pelo sentido de comparação, e, além disso, a própria palavra “como” pode não expressar uma comparação, a depender do contexto, o que revela que o sentido de um texto transcende ao significado primário da palavra.

Além dessas figuras de linguagem, trabalhamos também as mais encontradas na HQs, tais como: metáfora, elipse, onomatopeias, entre outras.

O módulo III foi planejado a fim de conduzir o aluno à percepção dos diferentes valores semânticos que a pontuação agrega às histórias em quadrinhos no momento de leitura. Com essa finalidade, preparamos exercícios de leitura de textos no gênero (onde a pontuação tinha sido empregada corretamente), incitando os estudantes a identificarem, a partir de pistas, a função semântica das pontuações utilizadas. Em seguida, relíamos os mesmos textos, agora

sem as pontuações. Esta atividade mostrou a eles que a pontuação inadequada ou mesmo a sua ausência interferia significativamente no processo de interpretação dos textos.

Por fim, distribuímos aos discentes cópias do texto da figura 20, onde os sinais de pontuação foram omitidos, em seguida, solicitamos que eles colocassem esses pontos novamente, de forma que o texto se tornasse inteligível.

A seguir, apresentamos o plano de aula elaborado para esse módulo.

Quadro 9 – Plano de aula

TEMA: A pontuação na construção dos sentidos		
CONTEÚDO: Vírgula, Reticências, Ponto de Exclamação, Ponto de Interrogação e Ponto (Contínuo e Final)		
OBJETIVOS	METODOLOGIA	AValiação
Identificar as pontuações mais recorrentes nas HQs	No início da aula, questionaremos os alunos sobre quais os sinais de pontuação mais recorrentes nas HQs, tendo como base as leituras efetuadas até o momento? Após as respostas apresentadas, projetaremos no data show um texto, e pediremos que façam a leitura silenciosa. Por fim, solicitaremos que relatem oralmente as pontuações identificadas no texto lido.	Análise dos posicionamentos e respostas aos questionamentos. Resolução da atividade proposta.
Perceber os sentidos criados pelo uso das pontuações nas HQs.	Apresentaremos o mesmo texto anterior, mas agora sem os sinais de pontuação. Solicitaremos, novamente, a leitura silenciosa. Após a leitura, pediremos aos estudantes que nos digam as dificuldades que eles sentiram e se a ausência da pontuação mudou alguma coisa. Em seguida, trabalharemos os valores semânticos (dúvidas, tristeza, grito, espanto, interrupção brusca da fala, etc.) das pontuações apresentadas.	
Utilizar corretamente as pontuações em situações escritas representativas de diálogo.	Distribuiremos outro texto, sem os sinais de pontuação, a fim de que os alunos os coloquem.	

Figura 19 – Atividade de leitura



FONTE: Ziraldo (2012)

Figura 20 – Atividade aplicada no módulo III



FONTE: <http://www.cartunista.com.br/descobrimto5.html>. Acesso em 30 de agosto de 2016

De maneira geral, constatamos, após a aplicação da avaliação, que os estudantes conseguiram atender às expectativas. Por outro lado, verificamos que o uso da vírgula, principalmente nos casos de aposto, vocativo e adjunto adverbial temporal deslocado continuava sendo uma questão que ainda carecia de uma explicação mais detalhada.

Em virtude disso, e ainda, considerando que nos diálogos e narrações presentes nas HQs os casos especificados no parágrafo anterior são costumaz, tivemos que dedicar 15 (quinze) minutos da aula para esmiuçar a teoria sobre esses usos da vírgula.

Infelizmente, dado o cronograma de execução do projeto, não foi possível reavaliar os alunos naquele momento, o que só foi possível mais tarde, quando da correção da terceira versão (T3).

No módulo seguinte da SD, o IV, procedemos ao mapeamento, por meio de conversa, dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam a respeito dos povos indígenas e sobre o massacre de Alto Alegre. Algumas perguntas balizaram esse levantamento, quais sejam: (1) Já foram a alguma aldeia indígena? (2) Conhecem algum costume do povo indígena? (3) O que vocês sabem sobre o conflito ocorrido em 1901 denominado, popularmente, como “Massacre de Alto Alegre”? (4) Ouviu de quem falar sobre esse episódio? (5) Vocês concordam com o que diz a história a respeito desse conflito?

Por se tratar de alunos menores de idade e, ainda, o fato de as respostas poderem causar algum tipo de constrangimento, não será identificado o (a) aluno (a).

Quadro 10 – Levantamento prévio

PERGUNTA (Nº)	PRINCIPAIS RESPOSTAS²⁸
1	“Nunca fui” “Não fui e não quero ir. Tenho medo”
2	“Os índio anda nu” “Lá eles pode casar com mais de uma mulher”
3	“Meu avô me disse que foi o conflito que os índios mataram os padres” “Ouvi dizer que os padres foram mortos pelos índios, mas os padres tiveram culpa também” “As freira queriam ensinar eles, mas eles não aceitaram, aí mataram o povo da igreja”
4	“Pais”, “Amigo” “Vi na TV” “O líder da igreja”
5	“Concordo, os padre queriam só ajudar” “Tava todo mundo errado”

FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

As respostas dadas pelos estudantes às perguntas propostas revelam a visão tacanha e, de certa forma, preconceituosa sobre os povos indígenas que a esmagadora maioria deles possuía. Numa análise mais atenta, inferimos que essas respostas são reflexos do que aprenderam da sociedade opressora da qual estão inseridos, onde as representações que se fazem sobre a imagem do índio, normalmente a associam a de um “animal selvagem”, e como

²⁸ No quadro apresentado não estão todas as respostas dadas pelos alunos, mas apenas as mais recorrentes

tal, precisa ser domesticado para viver na sociedade civilizada, o que teoricamente justifica o processo de aculturação a eles imposto.

Além disso, no contexto barra-cordense, muito da visão negativa que se tem (tinha, no caso dos estudantes) é oriunda e reforçada, por um lado, pela memória do colonizador e, por outro, pelo emudecimento forçado das vozes indígenas a respeito da hecatombe de 1901, em Alto Alegre. A supervalorização do discurso imperial e o silenciamento das vozes dos povos tradicionais têm gerado para estes um ambiente altamente desvantajoso e excludente. Dessa forma, a discussão a que se propôs este trabalho, sob outros olhares e vozes, mostrou-se bastante válido.

Ainda em relação às questões propostas, a réplica à segunda pergunta veio acompanhada de risos: “Lá eles pode casar com mais de uma mulher”. Sendo a poligamia um evento pertencente à cultura Guajajara, os risos revelam claramente o desprestígio com que são tratadas as culturas indígenas, sob a égide de que eles são “selvagens pré-históricos” e dotados de uma cultura “sem valor ou de extremo mau gosto diante da suposta superioridade da cultura germânica ou greco-romana”(BONNICI, 1998, p.8). Como se pode observar, parafraseando Bonnici (1998, p.7), as raízes do imperialismo são muito mais profundas e extensas, e indelevelmente presentes na maior parte dos discursos, a julgar pela percepção dos alunos.

Especificamente sobre o massacre de Alto Alegre, a maioria das respostas dos discentes ratifica os papéis atribuídos pela memória oficial aos sujeitos envolvidos no conflito: os padres e freiras foram heróis e só queriam fazer o bem; e os indígenas assassinos. Essa percepção vai ao encontro do que escreveu o Pe. Bartolomeo da Monza quando se referia a João Caboré, considerado o líder da revolta: “Supersticioso, ladrão, cruel, dissoluto, ele parece possuir apenas apetite e paixão para o delito, e não o seu remorso” (MONZA, 2016, p. 124)

Outras respostas que chamou a nossa atenção foram as que justificam a aceitação da memória majoritária com base na benevolência creditada aos religiosos. Contudo, sempre que possível, discutíamos, em sala de aula, não a intenção benevolente da igreja, mas os *modus operandi* usados para alcançar o seu intento, enquanto igreja.

No momento seguinte, quando os alunos tiveram acesso às entrevistas realizadas com os indígenas, foi possível identificar, inicialmente, a confrontação de memórias, que os levou à reflexão do que até então era dito/escrito como verdade absoluta. Transcreve-se, abaixo, a recordação de um indígena, a que os alunos tiveram acesso, sobre a passagem considerada

emblemática para os Guajajaras, em que o cacique Caboré foi castigado, a mando dos padres, porque foi visitar a outra esposa:

[...] pegaram ele, e “*amarram*” pela mão, por trás, e as pernas também, e assim pegaram ele, levaram quase arrastando, e quando chegaram lá onde “*tava*” os “*padre*”, os “*padre*” “*disserum*”: - Empendura ele aqui, quero vê ele pendurado bem aqui, vê o que ele vai dizer pra mim! Aí pegaram, colocaram a corda em cima e amarraram nas mãos, e assim penduraram ele de cabeça para baixo. Então assim, Caboré ficou assim, quer dizer que ele ficou com raiva naquela hora. (Entrevista com T.G)

A maioria dos alunos não sabia que Caboré havia sido castigado, aliás, o conhecimento que eles tinham se limitava aos bordões “os índios assassinaram os padres” e “os padres estavam tentando ajudá-los”, o que se leva a inferir que o contexto do conflito nunca lhes foi contado, e se foi, privilegiou-se apenas a versão do colonizador. Por outro lado, um aluno disse que já tinha ouvido falar do episódio em que os indígenas apanhavam, mas não acreditava nisso.

Se para os indígenas o castigo a Caboré não foi esquecido, no discurso religioso ele o é. Prova disso aparece quando se lê o que escreveu o Pe. José Maria sobre esse ocorrido, e se percebe que não há tantos detalhes sobre os castigos denunciados, unanimemente, pelos indígenas entrevistados; pelo contrário, o que é posto em relevo é uma versão altamente romântica e paternalista.

Lá, o padre Rinaldo, após ouvir tudo, chamou-o, e lhe falou com todo o afeto de um pai: mostrou-lhe como a sua atual conduta desonrava o seu passado; disse-lhe que nele (referindo-se a Caboré) depositara toda confiança; que desejava esquecer tudo; e que, confiando em sua boa conduta para o futuro, ele, como superior, perdoava tudo e o deixava em liberdade. (MONZA,2016, p.133)

Esse fato, assim como tantos outros narrados pelos Guajajaras e que os estudantes tiveram acesso, provocou uma ebulição nos discentes, e, muitos, começaram a confrontar o que já sabiam com o que estavam conhecendo. Um desses meninos chegou à escola dizendo: **“Professor, eu contei pro parente da minha sogra a história que ouvi dos índios, mas ele me disse que sabia de outra forma. Então, eu falei pra ele que não tinha condição dos índios estar mentindo”** (M.C.S). Nessa situação, constatamos que a aluna já reconhece, e até defende as vozes indígenas, que até então eram desconhecidas.

Ainda nesse mesmo módulo, reunimos todos os alunos da turma no auditório da escola, em posição de igualdade, colocamos-os em círculo, e iniciamos o momento de conversa apresentando a eles o professor e historiador Carlos Eduardo, o qual muito colaborou para o sucesso da nossa pesquisa.

Na oportunidade, o professor narrou toda a história sobre o Massacre de Alto Alegre, baseada, também, nos testemunhos orais indígenas que coletou durante a sua pesquisa de

mestrado; além disso, o mesmo, de forma didática, promoveu momentos de reflexões a partir da confrontação entre a memória dita oficial e aquela defendida entre os indígenas.

Figura 21 – Palestra com o professor Carlos Eduardo Penha Everton



FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Figura 22 – Palestra com o professor Carlos Eduardo Penha Everton



FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

A partir dos depoimentos trazidos pelo historiador, os quais não eram os testemunhos dos(as) mesmos(as) indígenas e comunidades que pesquisamos, os alunos começaram a estabelecer relações de semelhança entre as narrativas a que tiveram acesso. Após a contação da história, foi franqueada aos estudantes a palavra para que pudessem dirigir perguntas ao convidado ou ainda para expressar suas opiniões. Desse momento, a maioria dos alunos participou ativamente, fazendo muitas perguntas, que prontamente, foram respondidas.

Já o módulo V, iniciamos com a “roda de conversa” onde os alunos, novamente, tiveram a oportunidade de expor o que tinha lido em casa. Como nas aulas passadas eles trocaram entre si os livros e revistas lidos, o que possibilitou que cada livro fosse lido, no mínimo, por dois alunos, solicitamos neste novo momento de interação que os alunos indicados iniciassem a exposição, em seguida, o(s) outro(s) aluno(s) que também leu (ram) o

mesmo livro compartilhava(m) as interpretações, acrescentando fatos ou aspectos esquecidos pelo colega.

Figura 23 – Alunos socializando as leituras



FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Figura 24 – Alunos socializando as leituras



FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

A avaliação que fazemos desses momentos de leitura é positiva, considerando que os alunos se preparavam realmente para falar sobre o livro ou revista que tinham lido, isto é, envolviam-se na atividade; além disso, observamos que eles já não se mostravam resistentes à proposta, pelo contrário, queriam participar ativamente; constatamos também que as leituras

os ajudaram a perceber alguns equívocos que tinham cometido nas produções textuais (T1 e T2).

Rotineiramente, ouvíamos relatos deles de que adoraram a leitura do livro “x” e “y”, ou que estavam em busca das adaptações fílmicas das histórias, o que só reforça nossa avaliação. Recordamos que nessa mesma aula, um grupo de alunos que tinha lido “O Quinze”, de Rachel de Queiroz, adaptado ao gênero de HQs por Shiko, propuseram a produção de um texto teatral baseado no Clássico em HQs para apresentação às turmas no encerramento do ano letivo. Aceitamos a proposta, procedendo à divisão das tarefas de forma que todos participassem, desde o roteiro, correção dos roteiros, figurino, etc.

Contudo, ressaltamos que por ser uma atividade não obrigatória, o que não significa dizer que era sem compromisso, dois alunos faltaram praticamente a todos esses momentos. Na tentativa de chegarmos a uma solução, contactamos os pais, mas não obtivemos sucesso.

Ainda no módulo V, para estudo dos conteúdos relativos aos mecanismos de textualização, realizamos aula expositiva e aplicação de exercícios, conforme plano abaixo:

Quadro 11 – Plano de aula: módulo V

TEMA: A Sequência Narrativa / Elementos de Textualização		
CONTEÚDO: Elementos e Estrutura de uma Narração; Coesão (organizadores textuais temporais, anáforas, conjunções) e Coerência.		
OBJETIVOS	METODOLOGIA	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os elementos e a estrutura dos textos narrativos - Identificar os elementos e a estrutura dos textos narrativos. - Utilizar os elementos da narrativa na produção textual. - Analisar o foco narrativo presente no texto. - Realizar a modificação da pessoa do discurso (Foco Narrativo) e alteração da conjugação verbal. 	<p>No início da aula, faremos um diagnóstico a respeito dos aspectos teóricos que os alunos já dominam sobre o texto narrativo. Para isso, faremos as seguintes perguntas oralmente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Para você, o que é um texto narrativo? 2) Quais são os elementos essenciais para que um texto seja considerado narrativo? 3) As HQs utilizam a sequência narrativa? <p>Após o levantamento prévio, exporemos o conteúdo teórico da tipologia narrativa, especialmente o que se refere aos elementos (narrador, enredo, personagens, tempo e espaço) e à estrutura (Apresentação, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho). Posteriormente, será apresentado para leitura e discussão o texto de Ruth</p>	<p>Análise das respostas aos questionamentos iniciais.</p> <p>Reescrita do texto sob os diferentes focos narrativos. (Figura 24)</p> <p>Produção oral de um texto narrativo a partir de uma sequência de imagens. (Figura 25)</p>

	<p>Rocha, intitulado “O lobo e o cão”. A partir da leitura do texto, os alunos serão solicitados a identificarem os elementos e estruturas do texto, e reescrevê-lo a partir dos diferentes focos.</p> <p>Por fim, deverão, oralmente, produzir textos narrativos, inserindo os elementos e estruturas dessa tipologia, a partir de imagens.</p>	
<p>Perceber o papel dos elementos gramaticais na construção da coesão textual.</p> <p>Identificar a interdependência semântica entre os elementos constituintes de um texto responsáveis pelo estabelecimento da coerência.</p>	<p>Apresentaremos o conteúdo teórico sobre os principais conectivos responsáveis pela coesão nas HQs, relacionando-os aos diferentes sentidos que geram.</p> <p>Apresentar um texto no gênero sem os organizadores textuais, a fim de que os alunos possam colocar o mais adequado.</p>	<p>Participação.</p> <p>Apresentação de um texto em HQs sem os organizadores textuais para que os estudantes preencham as lacunas com os conectivos adequados. (Figura 26)</p>

FONTE: Arquivo dos pesquisadores (2016)

Figura 25 – Texto utilizado como atividade

<p>Fábula: O LOBO E O CÃO - Ruth Rocha. Fábulas de Esopo</p> <p>Um lobo e um cão encontraram-se num caminho.</p> <p>Disse o lobo:</p> <p>___ Companheiro, você está com ótimo aspecto: gordo, o pêlo lustroso...Estou até com inveja...</p> <p>___ Ora, faça como eu - respondeu o cão.</p> <p>___ Arranje um bom amo. Eu tenho comida na hora certa, sou bem tratado...Minha única obrigação é latir à noite quando aparecem ladrões. Venha comigo e você terá o mesmo tratamento.</p> <p>O lobo achou ótima a idéia e se puseram a caminho. Mas de repente o lobo reparou numa coisa.</p> <p>___ O que é isso no seu pescoço? Parece um pouco esfolado...Observou ele.</p> <p>___ Bem – disse o cão - isso é da coleira. Sabe? Durante o dia meu amo me prende com uma coleira, que é para eu não assustar as pessoas que vêm visitá-lo.</p> <p>O lobo despediu-se do amigo ali mesmo:</p> <p>___ Vamos esquecer – disse ele. – Prefiro minha liberdade à sua fartura.</p>
--

FONTE: <http://aprendizesalagoanos.blogspot.com.br/2013/12/fabula-o-lobo-e-o-cao-ruth-rocha.html>.
Acessado em 08 de setembro de 2016.

Figura 26 – Sequência de imagens utilizadas para produção oral de uma história



FONTE: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18672>

Figura 27 – Atividade para preenchimento das lacunas com conectivos adequados – Trecho do Livro “Os miseráveis”



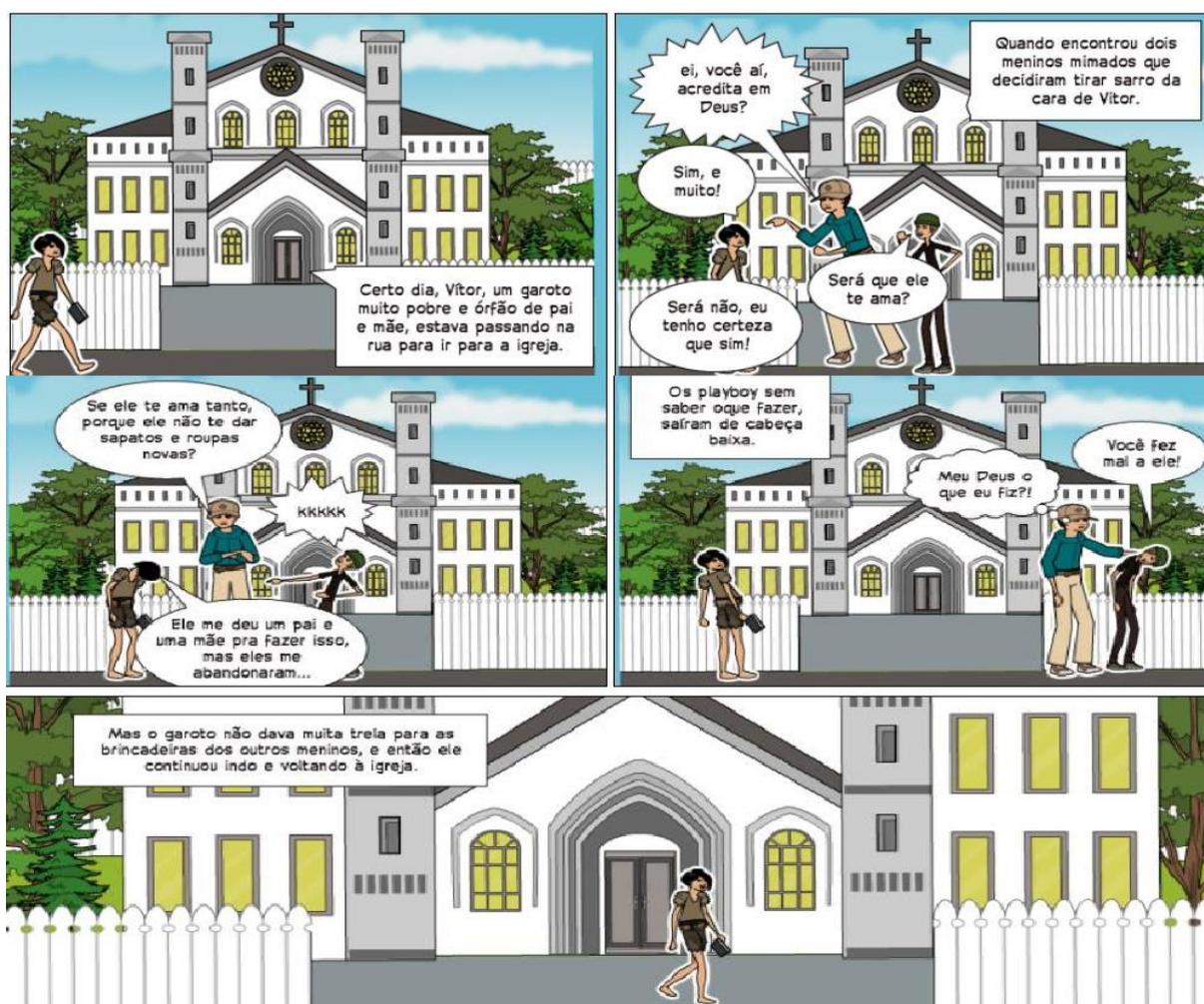
FONTE: Victor Hugo (2012)

No exercício acima, onde os alunos tiveram que completar os espaços em vermelho com conectivos ou expressões que mantivessem a coesão e a coerência, verificamos que onze deles utilizaram corretamente os conectivos e dois acertaram o de um único quadro.

Nas falas do narrador, que é de 3ª pessoa como bem observaram os alunos, os marcadores ou expressões temporais foram mais empregados (“logo em seguida”, “alguns minutos depois”, “em seguida” – último quadro, por exemplo). Já na fala das personagens, os alunos utilizaram corretamente os conectivos conjuntivos (“mas”, “e”), as anáforas pronominais (“isso”, “essa”, alguns com dificuldade em diferenciar o sentido entre aqueles e o “isto” e “esta”), alguns casos de anáforas nominais. Os conhecimentos adquiridos nessa etapa foram basilares para a evolução verificada na terceira reescrita desses alunos, conforme veremos a seguir.

Abaixo, devido à extensão dos textos, apresentaremos apenas duas reescritas, entretanto, informamos que as análises e resultados consideraram doze produções, as mesmas da primeira etapa.

Figura 28 – Produção T3 da Aluna Maria Carolyny da Conceição Cabral, de 15 anos de idade



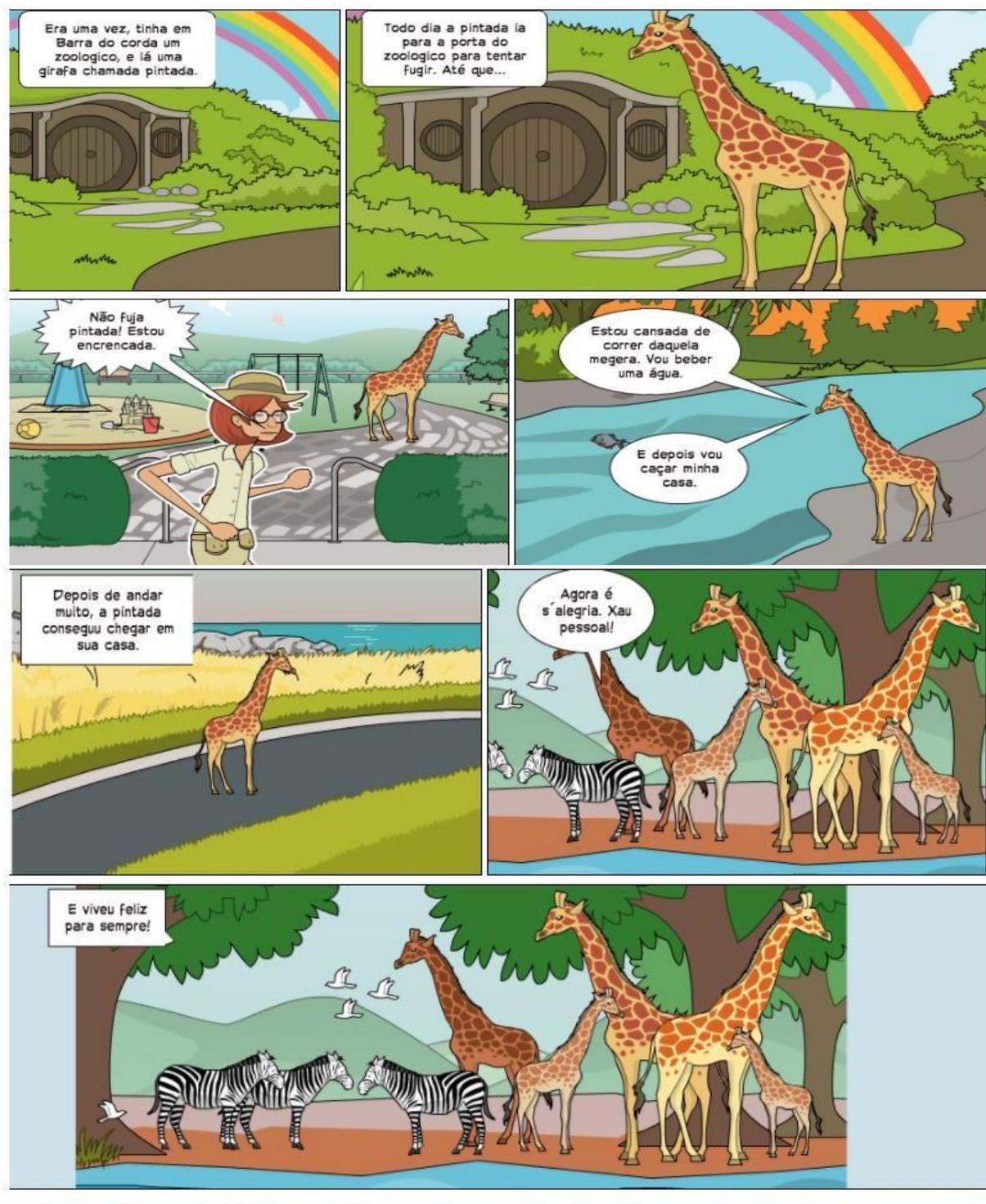
FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Quadro 12 – Constatções sobre o texto T3 da aluna Maria Carolyn da Conceição Cabral

- Pela leitura do texto, constatamos que a história tem a função de moralizar com o apelo bastante forte às questões religiosas e de cunho social (pobreza e pais que abandonam os filhos). Aluna conseguiu alcançar satisfatoriamente os objetivos nesta produção
- O contexto religioso em que a aluna estava inserida interferiu na escolha da temática.
- A aluna demonstra claramente a que público ela dirige seu texto.
- A aluna utilizou os elementos imagéticos, agora com expressões corporais mais fortes que fazem parte do ambiente religioso: a igreja, a cruz e a Bíblia.
- Há a presença do narrador, que narra a história em 3ª pessoa.
- Melhorou a uniformização temporal (verbos)
- O texto está adequado ao suporte.
- Houve uma contextualização prévia do que trataria a história
- Os balões foram utilizados corretamente. Apenas no primeiro quadro, o balão parece ser de fala de personagem, mas, verificamos que ocorreu um erro na edição, o que é normal, já que a maioria desses estudantes não tinham tanto contato com softwares, inclusive, para alguns, essa foi a primeira experiência.
- A aluna inseriu a fala do narrador dentro do retângulo, local em que normalmente se encontra a fala do narrador das HQs.
- Fez ajustes nas imagens e quadros, agora, estão em mais sintonia com o texto verbal.
- Apesar de curta, mas o desfecho dado à história foi interessante.
- Os elementos icônicos foram melhores trabalhados. Nesse aspecto, o programa Pixton, que possui mais recursos gráficos, ajudou bastante.
- A progressão temporal foi melhorada, à medida que uniformizou o tempo verbal.
- Utilizou adequadamente marcadores temporais na fala do narrador: “certo dia”, “quando”.
- Identificou a personagem principal, explicando corretamente, por meio de um aposto, quem era ela.
- Utilizou anáforas pronominais (ele) e nominais (playboy).
- Tornou o texto do 2º mais compreensível.
- Reforça o estado de pobreza do garoto com o advérbio muito, 1º quadrinho, e com as imagens (roupa rasgada).
- No início do texto a aluna não revela quais os motivos de Vitor ter ficado órfão, e só depois, no 3º quadrinho, ela explícita a razão. Esse é um importante recurso, pois leva o leitor a fazer as inferências a partir das informações contidas no texto.
- A seleção vocabular demonstra adequadamente um diálogo informal (ei, aí, trela, playboy).
- Reorganizou o texto do último quadrinho, o que deu sentido ao conectivo “mas”.
- Corrigiu a maioria dos casos de erros de ortografia.

FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Figura 29–Produção T3 do Aluno Kaio Costa da Silva de Almeida, de 14 anos de idade



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Quadro 13 – Constatações sobre o texto T3 do aluno Kaio Costa da Silva de Almeida

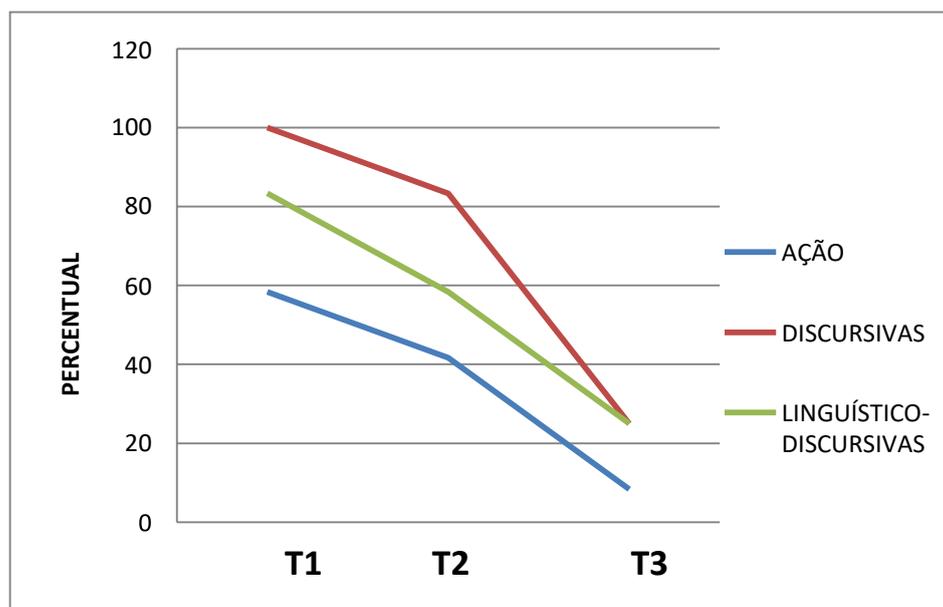
- Houve contextualização prévia.
- O aluno não conseguiu articular melhor a história
- O texto apresentou os elementos de uma narrativa.
- O foco narrativo foi utilizado corretamente.

- A voz do narrador ficou evidente.
- Os balões foram usados corretamente.
- O título (“A fuga da Pintada”) atendeu ao objetivo de atrair o público-leitor.
- Não há figuras de linguagem.
- A sintonia entre o texto e as imagens foi melhorada.
- Apesar de pouca mudança, houve evolução quanto ao desfecho.
- Utilizou corretamente os verbos na fala das personagens.
- Poderia ter utilizado, em alguns casos, anáforas pronominais (“Todo dia **ela**...”, no 2º quadrinho) e anáforas nominais (substituir a palavra Pintada por Girafa) a fim de evitar repetições.
- A seleção vocabular foi mais adequada (“megera”, “agora é só alegria”, “Xau pessoal!”)
- A coesão e coerência das cenas melhoraram.
- Utilizou marcadores temporais na voz do narrador (“Era uma vez”, “Todo dia”, “Viveram Felizes”, que quer dizer “para sempre”).
- Persistem os problemas de ortografia (acentuação, principalmente).

FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Ao compararmos as constatações do T1 com as do T3, concluímos que a maioria dos alunos conseguiu melhorar as suas capacidades de linguagem (ação, discursivas e linguístico-discursivas). Os resultados dessa evolução, baseados na recorrência das inadequações por capacidade, estão no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Percentual de inadequações das capacidades em função das reescritas



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), os módulos servem para “...trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Nessa perspectiva, os módulos que planejamos alcançaram os objetivos propostos, já que os resultados das análises sobre as produções textuais (T2 e T3), as quais foram realizadas logo após a execução de cada módulo, revelaram

que houve progresso nas mesmas, isto é, as inadequações verificadas anteriormente foram progressivamente sendo superadas à medida que executávamos cada módulo.

O módulo I, que abordou as dimensões de ação e parte das discursivas, deu aos alunos subsídio suficiente para que a segunda versão do texto (T2) não contivesse todas as inadequações relativas às duas primeiras capacidades, onde a ocorrência de inadequações caiu de 58,33% (Capacidade de Ação), em T1, para 41,66 %, em T2. O mesmo movimento, que foi descendente, ocorreu na dimensão discursiva, em que inicialmente todos os alunos (100%) apresentaram dificuldades, e na T2, apenas 83,33. Esse resultado foi mais proeminente na T3, realizada ao final do módulo V, onde verificamos que apenas 25%, o que correspondem a quatro alunos, não conseguiram sanar integralmente as dificuldades nessa dimensão.

Contou favoravelmente para alcance desses resultados, a forma de intervenção, a qual foi pontual e abrangeu todas as produções. Por outro lado, temos que falar sobre os alunos que não tiveram evoluções tão significativas em suas produções, com base nos critérios de avaliação adotados, ou seja, temos que responder a seguinte pergunta: o que ou quais os motivos que interferiram nesse processo?

Os motivos são vários, entre eles, destacamos a ausência rotineira de dois alunos, o que impactou em suas produções; a ausência de habilidades para uso de computador, apesar de que os levávamos ao laboratório de informática para realização de atividades, que não eram só do projeto, e o distanciamento entre a família e a escola.

Agora, com um olhar sobre as atividades do último módulo, propusemos, inicialmente, a trabalhar sobre a história de fundação de Barra do Corda, com destaque a Melo Uchoa, a partir do livro iminente de fonte oral “Barra do Corda na história do Maranhão”, de Edgar Galeno Brandes, de relatos de moradores de Barra do Corda e do poema transcrito por uma bisneta do primo de Melo Uchoa (ANEXO 1).

Distribuimos todos os materiais aos estudantes (entrevistas gravadas, cópia dos textos do livro citado há pouco e do poema feito pela professora Luzia). Após as leituras em casa, promovemos uma palestra com o senhor Ênio Pacheco, que nos contou o que tinha ouvido dos mais velhos sobre a chegada de Melo Uchoa ao município.

Figura 30 – Palestra com o Sr. Ênio Pacheco



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Com a mesma dinâmica adotada no módulo 4, onde discutimos sobre o Massacre de Alto Alegre, organizamos mais esse momento de discussão, e o resultado foi mais uma vez muito bom.

Com o intuito de não nos estendermos muito, concentraremos nossas discussões em cima dos seguintes apontamentos levantados pelos estudantes:

Se em 1835, quando Melo Uchoa chegou aqui, já existia outro morador não-índio chamado Manuel Maciel Parente, por que a história considera apenas Uchoa como o herói e fundador de Barra do Corda?(Noberto)

Por que a história pouco fala que Melo Uchoa era dono de escravos? (Daniele)

Após uma discussão calorosa, em que o convidado deu seu ponto de vista, e os alunos também o deles, chegamos à conclusão de que Melo Uchoa é considerado herói e fundador de Barra do Corda por ter ele, em mãos, um documento escrito pelo governador da província do Maranhão, que o autorizava a iniciar o povoamento da região central do Estado (hoje, Barra do Corda). Percebemos, então, o poder da escrita. Sobre o segundo questionamento, após as reflexões, concluímos que não ficaria bem para a imagem de um herói se dar relevo a uma prática considerada hoje, tão desumana, que é tomar um ser humano como escravo. Essas leituras dos alunos, a partir de um contexto oral, bem mais próximo da sua realidade, revelaram que a cada etapa que avançávamos, eles se tornavam mais críticos e reflexivos.

Ainda nesta etapa do projeto, convidamos através da coordenação da escola, os pais e/ou responsáveis dos estudantes para contribuírem, entretanto, no dia marcado eles não compareceram, fato que nos fez refletir sobre como solucionar essa situação, e precisávamos solucionar rapidamente, já que as contribuições deles a este estudo era de grande relevância. Em conversa com a turma, procurando entender os motivos da ausência de seus familiares, muitas justificativas apareceram, entre elas apontamos: vergonha de falar em público, não

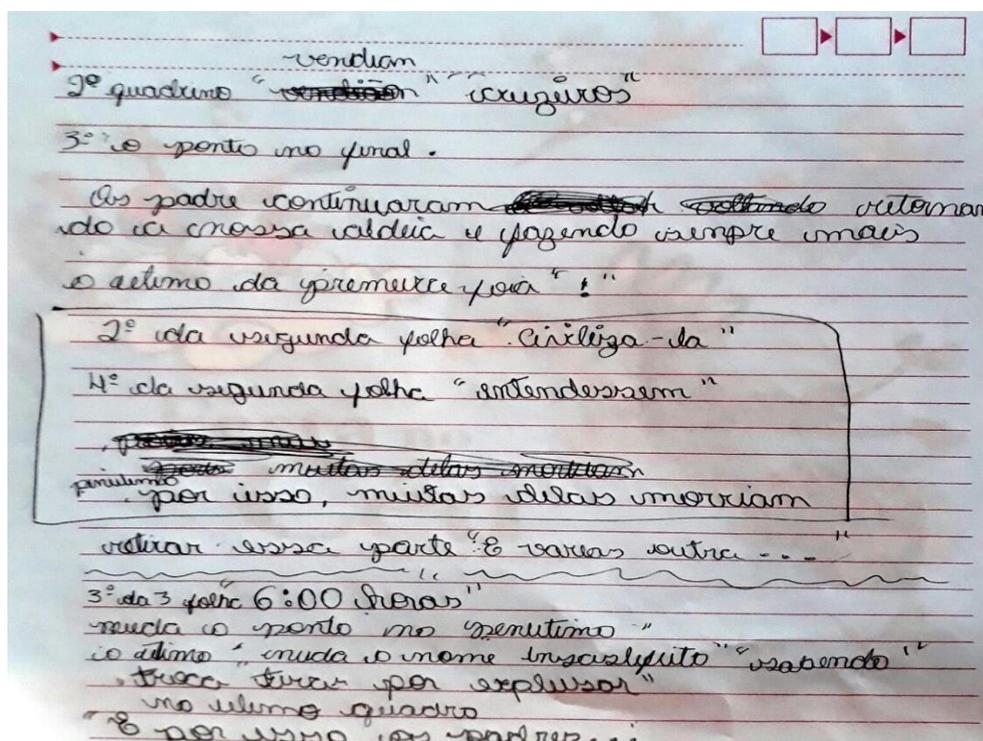
tinham o que falar sobre a história de Barra do Corda, medo de passarem informações incorretas e não queriam participar.

Então, mudamos de tática, e propomos aos estudantes que eles mesmos perguntassem, em casa, a seus familiares. Nas aulas seguintes, a turma começou a revelar algumas informações colhidas. Por último, solicitamos a eles que continuassem com as investigações sobre a temática porque nas próximas aulas teríamos que produzir nossa revistinha.

Ao término da aula, dividimos a turma em dois grupos e explicamos que nas aulas seguintes se daria a produção dos textos finais que comporiam as duas revistas em quadrinhos. Como professores-pesquisadores, acompanhamos todas as etapas, intervindo minimamente, a fim de que as produções fossem resultados de um esforço coletivo, onde todos pudessem participar e refletir sobre os conhecimentos aprendidos durante todo esse projeto. Nossas intervenções concentraram-se na gestão de conflitos, considerando que alguns dos jovens ainda apresentavam, em alguns momentos, comportamento infantil.

Ao realizarem as produções dos textos em sala de aula, observamos que os líderes de cada grupo xerocopiaram os guiões e distribuíram aos liderados, pedindo aos mesmos que realizassem uma leitura silenciosa a fim de detectarem “erros” ou que indicassem trechos que deveriam ser corrigidos. Abaixo, apresentamos uma dessas correções realizadas pela aluna Miquelane Carvalho.

Figura 31 – Ficha de correção elaborada pela aluna Miquelane Carvalho dos Santos



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

As indicações apontadas pela aluna abrangem os conteúdos ensinados nas etapas da SD, desde as correções pontuais de concordância (“vendiam”), pontuação (“ponto final”), seleção vocabular para adequar ao contexto (“troca tirar por expulsar”) até a utilização correta de elementos de coesão e coerência (“civilizá-la”, “por isso, muitas delas morriam”).

Após a produção dos textos, eles acertaram que a aluna Sara Félix, a qual tinha um pouco mais de habilidade em desenhar, fazia os desenhos a partir dos guiões e com a ajuda dos colegas. Produzido os desenhos²⁹, os alunos foram direcionados ao laboratório de informática para vetorizar as histórias criadas, e em seguida, realizarem mais uma correção dos textos, agora, já inseridos na plataforma.

Figura 32 – Alunos produzindo os desenhos



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Figura 33 – Alunos digitando os textos para inserir na plataforma



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

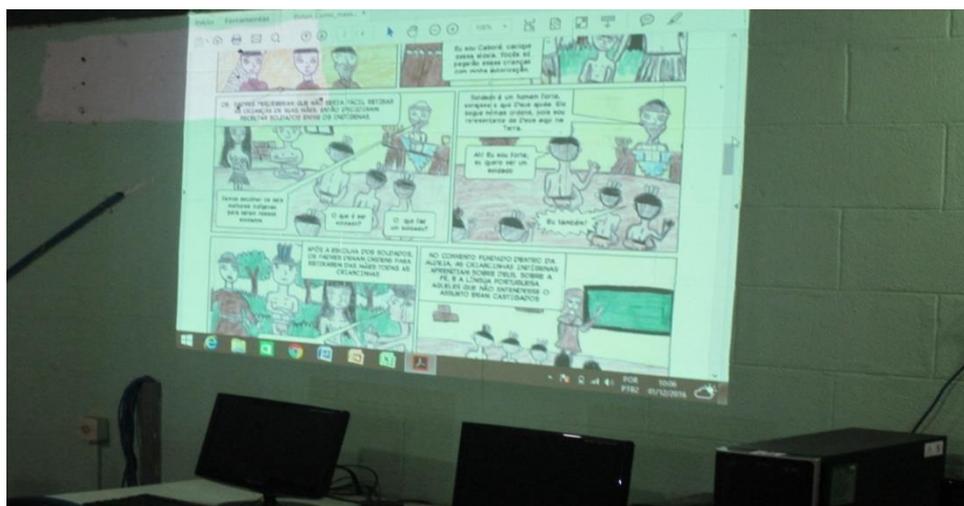
²⁹ Após a produção dos desenhos, coube a estes pesquisadores a função de scaneá-los e transformá-los no formato JPEG.

Figura 34 – Alunos realizando a vetorização dos textos



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Figura 35 – Discussão dos textos já vetorizados



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

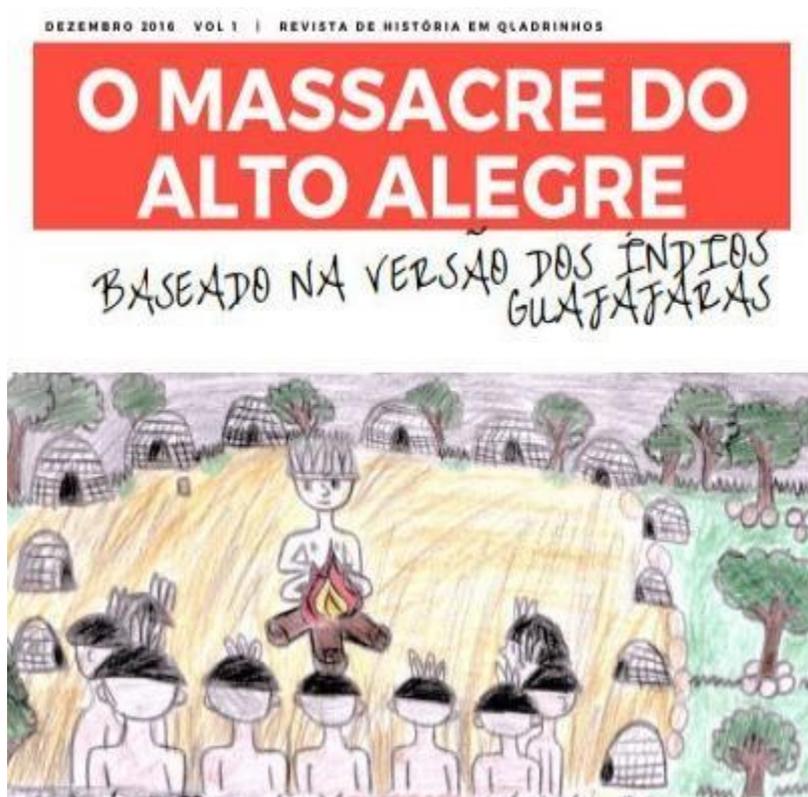
A produção textual realizada exclusivamente pelos alunos na etapa final do projeto traduz as reflexões, escolhas e, em certo grau, o ponto de vista deles sobre a memória dos indígenas e não-indígenas, e, por isso, ela não é uma mera reprodução do que foi contado pelos depoentes. Ratificamos essa asserção pelo próprio título da revista ³⁰, a qual traz a palavra “baseado”, ou quando no último quadrinho da Revista 2, eles dão relevo à imagem de um grupo de pessoas de mãos dadas, o que passa a ideia de união, união essa que infelizmente não houve, mas como autores, eles tinham a permissão de ressignificar a história, e ressignificaram.

Inclusive, essa cena da Revista 2 causou espanto aos demais professores da escola (que faziam parte do público-alvo), que disseram: “Mas isso não ocorreu; pelo contrário, os

³⁰ A Revista 1 tratou do Massacre de Alto Alegre e a Revista 2 sobre a fundação de Barra do Corda.

escravos nunca tiveram vez, e nem os índios também”. Porém, conforme insistentemente temos dito, a proposta do projeto era justamente levar os alunos a uma reflexão, e não reproduzir integralmente os depoimentos ouvidos. Assim sendo, vemos essa cena não como um erro ou sendo incoerente, pelo contrário, ela faz todo o sentido quando damos lugar às diversas leituras que o leitor-produtor, aqui entendido como sujeito social e ativo, pode fazer.

Figura 36 – Capa da revista 1



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Figura 37 – Último quadrinho da revista 2



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Sobre a caracterização das personagens principais – o indígena Caboré na Revista 1 e Melo Uchoa na Revista 2 – vislumbramos que os estudantes a fizeram muito bem a partir da articulação entre as imagens e o texto escrito e da criação de ações que não foram narradas pelos informantes. Na Revista 1, Caboré, em sua primeira aparição na história, já se apresenta como o cacique da aldeia, e portanto o responsável por prover a segurança de sua comunidade, e frustra logo em seguida os planos dos padres. Nos quadrinhos seguintes, o cacique da comunidade é quem conforta o irmão, não de sangue, que ficou viúvo; é quem vai ao encontro do governador da província em busca de ajuda; é quem articula uma ofensiva contra o domínio da igreja e é quem vai preso e morre pela sua comunidade.

Já a Revista 2, descreve seu personagem principal, Melo Uchôa, como o homem que gosta de aventuras (1º quadrinho), como aquele que se separa de sua família para fundar uma cidade, embora estivesse recebendo dinheiro por isso; como o homem que livra o amigo da morte e mata bravamente um jacaré. Enfim, toda essa caracterização ratifica os papéis dados aos personagens pelos seus respectivos povos.

Outra observação pertinente, agora em relação à Revista 1, é que seus autores incorporam no texto elementos próprios da cultura Tentehara-Guajajara, tais como: o ancião contando histórias ao redor da fogueira (1º quadrinho), a passagem da Festa da Menina Moça (26º quadro), a transmissão da memória que passa de geração a geração (“... hoje vou contar uma história que meu pai me contou e é passada de geração a geração” 1º quadrinho) e a utilização de adornos de penas. Isso revela uma ampliação dos conhecimentos sobre a cultura indígena, a qual não se restringe apenas à poligamia e à nudez, como pensavam no início da pesquisa.

Destacamos também o uso acertado da intertextualidade que os alunos-autores fizeram nas produções. Comumente, esse recurso é invocado mais na dimensão da leitura, por outro lado, ele também possui igual importância no momento da produção textual. Sobre a intertextualidade, é interessante notar que o mesmo possui duas acepções: uma no sentido amplo e outra no sentido restrito.

O sentido amplo ocorre no campo da discursividade (intenções), conforme nos diz Koch (2003, p.60 apud 1976, p.39) :

um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já dito em relação ao qual toma uma posição”. Por seu turno, o sentido restrito se dá com “a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos.

Os discursos construídos nas produções dos estudantes de que Caboré e Melo Uchôa foram heróis são um exímio exemplo de intertextualidade discursiva, isto é, de sentido amplo,

ja que se valem dos discursos pré-existentes. A intertextualidade restrita é encontrada facilmente nas paginas das revistas, como por exemplo, na 2: “Terra Bonita”, “Princesa do Sertão” e “Terra Querida”.

Numa análise sobre os aspectos linguísticos-textuais, verificamos que as histórias, em ambas as revistas, são narradas em terceira pessoa e no tempo passado, exceto no primeiro quadrinho da Revista 1. Nessa, o narrador não apenas narra, mas conta e toma partido, emitindo quase sempre juízo de valor, como destacamos abaixo:

Na manhã do dia 13 de março de 1901, os índios, liderados por Caboré, invadiram a capela e ocorreu uma tragédia, todos que ali estavam foram mortos pelos nossos irmãos. Aquilo foi uma resposta a opressão, a escravidão, ao desrespeito praticados pelos padres contra o nosso povo. Nossos irmãos estavam cansados e queriam apenas que respeitassem nossos costumes. (REVISTA 1, 27º quadrinho)
Determinados a matar todos os índios, o comandante começou a caçar Caboré e os outros índios na mata, mas nossos parentes eram mais espertos. (REVISTA 1, 29º quadrinho)

Essas e outras passagens textuais da revista não nos deixam dúvidas de que a voz e a perspectiva apresentada são as dos indígenas, o que mantém uma coerência espetacular com o titulo da produção e com a proposta da atividade.

Por outro lado, a preservação dessas vozes no texto revela que os alunos, após as discussões e reflexões, abriram para a consciência de respeitá-las e de reconhecê-las como autênticas. Além disso, essa mesma voz que representa a memória coletiva indígena passa a ser incorporada pelos autores-alunos, isto é, passa a ser deles (referimo-nos aos alunos) também.

Figura 38 – Último quadrinho da Revista 1



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

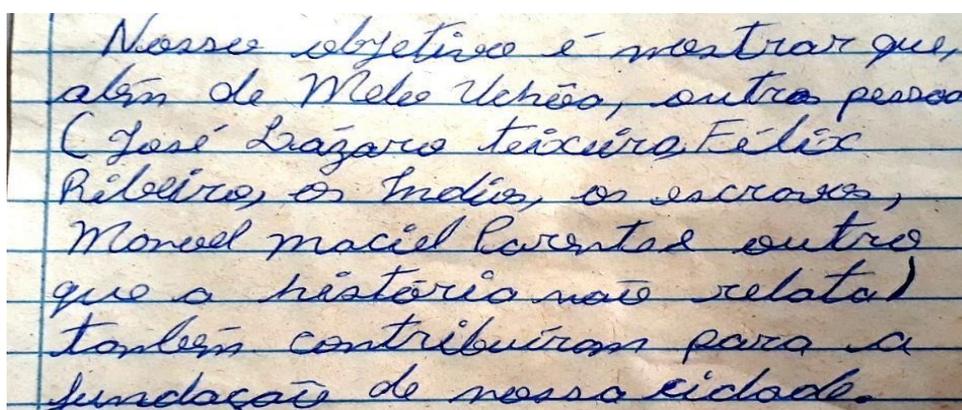
Ainda analisando as vozes presentes no texto, concluímos que os produtores conseguiram implementar a fase de Avaliação, fase essa, que segundo Gonçalves (2010, p. 68), pode aparecer nos textos narrativos e trazer um julgamento ou posicionamento acerca da

temática narrada. Os estudantes ao aceitarem a voz uníssona dos indígenas e concluírem que os Guajajaras não são maus, eles provocam o leitor, lançando uma pergunta, a assumir um posicionamento a partir dos fatos narrados.

Já na Revista 2, a voz que conta a história não é tão explícita, o que não significa que os alunos cometeram um equívoco. Mesmo estando implícita, o leitor não terá dificuldades de perceber que a perspectiva de quem conta a história é a de quem tem Melo Uchoa como um herói e as demais personagens como contribuídores importantes no processo de fundação de Barra do Corda, conforme o último trecho da história: “E assim, todos unidos, negros, indígenas, forasteiros e os que moravam ali iniciaram o povoamento da princesa do sertão, Barra do Corda, terra querida!“(REVISTA 1, 24º quadrinho)

Por isso, concluímos que os alunos-autores conseguiram produzir um texto coerente e que alcançasse os objetivos a que se propuseram, tal como:

Figura 39 – Proposta de apresentação da revista 2 do aluno Noberto de Oliveira da Silva, de 15 anos



Nosso objetivo é mostrar que, além de Melo Uchoa, outras pessoas (José Lagares Teixeira, Félix Ribeiro, os Índios, os escravos, Manoel Maciel Parente e outros que a história não relata) também contribuíram para a fundação de nossa cidade.

FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Realizadas as análises sobre os aspectos pragmático-textual e semântico do texto, e que de certa forma têm relação direta com as capacidades de linguagem desenvolvidas neste projeto, passaremos a analisar pontualmente pontos específicos de cada dimensão. Entretanto, antes de iniciar, informamos que os resultados observados nesta produção não fizeram parte do cômputo das recorrências das inadequações realizadas até a T3, por três razões: primeiro, porque a temática da produção final não é a mesma da produção inicial, conforme apontamos no Capítulo IV; segundo, diferentemente das produções T1, T2 e T3, esta última produção foi realizada em grupo, o que impossibilita a correção individual das produções, e terceiro, julgamos ter sido suficiente para verificação do desenvolvimento das capacidades de linguagem as análises individuais realizadas até a T3.

Quadro 14 – Constações sobre a produção final

Capacidades	Revista 1	Revista 2
Ação	<ul style="list-style-type: none"> - Atenderam aos objetivos sociocomunicativos. - Houve adequação do texto ao suporte (revista). Ex: quantidade significativa de quadrinhos. - Levaram em consideração o público-alvo (outros alunos, pais e professores da escola CAIC). Ex. Vocabulário claro e objetivo, entendível por todos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenderam aos objetivos sociocomunicativos. - Houve adequação do texto ao suporte (revista). Ex: quantidade significativa de quadrinhos. - Levaram em consideração o público-alvo (outros alunos, pais e professores da escola CAIC). Ex. Vocabulário claro e objetivo. Entendível por todos.
Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> - Houve contextualização prévia (Apresentação inicial da História). - A história é narrada em 3ª pessoa. - Apresenta os elementos de uma narrativa. - Utiliza a estrutura natural de uma narrativa (Apresentação, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho). - A fala das personagens são colocadas diretamente nos balões. - Utilizaram corretamente os balões. - Utilizaram variados estilos de vinheta. - O enquadramento e o ângulo das imagens foram bons. - As expressões corporais³¹ das imagens nem sempre estavam em sintonia com o texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não houve contextualização prévia (Apresentação inicial da História). - A história é narrada em 3ª pessoa. - Apresenta os elementos de uma narrativa. - Utiliza parcialmente a estrutura natural de uma narrativa (Apresentação, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho). - A fala das personagens são colocadas diretamente nos balões. - Utilizaram corretamente os balões. - Há pouca diversidade de estilos de vinheta. - O enquadramento e o ângulo das imagens foram regulares. - As expressões corporais das imagens nem sempre estavam em sintonia com o texto escrito.
Linguístico-Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> - Houve uniformização dos tempos verbais. - Utilizaram os marcadores temporais típicos da 	<ul style="list-style-type: none"> - Houve uniformização dos tempos verbais. - Utilizaram os marcadores temporais típicos da

³¹ Devemos considerar que a aluna não tem a quadrinização como profissão, portanto, não há como exigirmos perfeição profissional.

	<p>sequência narrativa. Ex. “Tudo começou em...”, 1º quadro; “Com quase um mês depois...” 7º quadro. “No dia seguinte...” 18º quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizaram bastantes conjunções, o que é típico em textos dialogais. Ex. “Pois hoje...” 1º quadro. “Mas, isso não vai...” “...e sem comer” 20º quadro. - O uso da coesão nominal e pronominal foi satisfatório. Ex. “povo de batina”, referindo-se aos padres. (16º quadro). “Precisamos expulsá-los (16º quadro). - Seleção vocabular adequada aos contextos em que as personagem estavam inseridas. - Utilizou uma única Onomatopeia. “Dlim, Dlim” Toque do sino. - Há problemas de ortografia e concordância verbal. 	<p>sequência narrativa. Ex. “No outro dia bem cedo...” 10º quadro. “No dia seguinte...” 20º quadro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizaram bastantes conjunções, o que é típico em textos dialogais. Ex. “Vou desbravar a província do Maranhão, e por isso...” 4º quadro. “Pois pode contar comigo” 1º quadro. “... e procurar um abrigo” 10º quadro. - O uso da coesão nominal e pronominal foi satisfatório. - Seleção vocabular adequada aos contextos em que as personagem estavam inseridas. Ex. “Cumpade” (1º quadro). “meu vêi” (4º quadrinho). “né Uchôa” (8º quadro). - Não utilizou onomatopeia. - Há problemas de ortografia e concordância verbal.
--	--	---

FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Como observado no quadro acima, alguns equívocos apareceram nessa última produção, incluindo aqueles que foram identificados, por exemplo, pela estudante Miquelane Carvalho (Figura 30): a aluna aponta no seu bilhete que o verbo VENDER, no 2º quadro da Revista 1, deveria ser grafado como “vendiam”, contudo permaneceu com a concordância inadequada (Vendia). Por outro lado, o grupo concordou em registrar acertadamente a coesão pronominal no 8º quadrinho da mesma revista da seguinte forma: civilizá-la. E assim ocorreu com as outras indicações apontadas pelos demais alunos.

Esse recorte ratifica a maturidade que o grupo teve em discutir as opiniões de cada membro da equipe, e em seguida, implementar aquelas que o grupo decidiu como pertinente, ou seja, a produção que acabamos de analisar reflete o trabalho da coletividade, exatamente o que almejávamos que fosse.

Após o término da produção final, tivemos que organizar, em caráter de urgência, a culminância do projeto, onde os próprios alunos apresentaram ao público (professores da escola, pais e alunos) a execução do projeto e as revistas produzidas por eles. Essa urgência

deveu-se à antecipação do término do ano letivo de 2016, sem aviso com certa antecedência, pela secretaria municipal de Barra do Corda. Além disso, essa antecipação não deu chance de darmos o *feedback* das correções aos alunos e nem realizar a apresentação da peça teatral produzida por eles sobre o livre O Quinze.

Figura 40 – Culminância do Projeto



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Figura 41 – Alunos apresentando como foi o projeto



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Figura 42 – Alunos apresentando a revista



FONTE: Arquivo dos Pesquisadores (2016)

Esse encerramento com os alunos apresentando o projeto só demonstra o engajamento dos mesmos como sujeitos ativos e protagonistas desse processo. É bem verdade que nem todos conseguiram alcançar os objetivos previstos, mas, por menor que seja, houve sim evolução tanto no aspecto de formação de leitor crítico e reflexivo como no aspecto da produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto de dissertação, apresentamos as bases teóricas, a metodologia adotada e os resultados alcançados nesta pesquisa que teve como objetivo geral investigar as contribuições que a utilização do gênero de HQs pode dar à promoção das práticas de leitura e escrita que propiciem o debate e reflexão do aluno-leitor sobre temas importantes para a consolidação da história local de Barra do Corda.

Para alcance do intento deste trabalho, partimos das concepções de língua(gem) como processo de inter(ação), letramentos como práticas sociais, leitura como processo construtivo onde se interagem elementos linguísticos e extralinguísticos, e de leitor como sujeito ativo e pertencente a um contexto biossocial.

Além disso, nossa pesquisa não se fundou somente no ensino dos elementos formais do gênero, mas também nas possibilidades que ele nos deu de mobilizarmos e construirmos, de forma interativa e reflexiva, conhecimentos significativos dentro do contexto social, cultural, bem como histórico dos alunos partícipes.

O presente trabalho ratificou que a linguagem ocorre sempre por meio de textos, orais ou escritos, formais ou informais, o que nos faz repetir insistentemente que “o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais” (KOCH, 2006, p.15). Assim sendo, nas atividades de produção de um texto quanto na leitura e compreensão é necessário considerar também, além dos conhecimentos da língua, os conhecimentos de mundo, da cultura, e das formas de interação social.

Sobre os resultados alcançados, foi possível verificar o avanço na produção textual dos alunos no tocante às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. No início do projeto, a recorrência de inadequações em cada uma dessas capacidades era, respectivamente, 58,33%, 100 % e 83,33 %. Após as intervenções, observamos que na T3 as recorrências das inadequações reduziram drasticamente para, respectivamente, 8,33%, 25% e 25%.

Enfatizamos o posicionamento crítico e reflexivo que os alunos adotaram nos momentos de leitura sobre a memória e na produção final, onde destacamos também a aproximação desses estudantes com o mundo da leitura. Em suma, esses resultados dão-nos segurança para concluir que o gênero HQs foi importante para a promoção das práticas de leitura e escrita, na medida em que os alunos sentiram-se mais atraídos pela leitura, e esse gênero foi “a porta de entrada”; houve uma ampliação dos conhecimentos sobre o gênero e a

língua padrão; conseguiram se posicionar refletidamente frente aos momentos da história local de Barra do Corda (massacre de Alto Alegre e fundação do município).

Por outro, é necessário um olhar sobre os resultados não alcançados, pois os mesmos servirão como parâmetro para reavaliar o trabalho e implementar as soluções em projetos vindouros. Dentre esses resultados estão a resistência dos pais/responsáveis em participar dos momentos de discussão acerca dos temas propostos e o fato de alguns alunos não terem aderido à proposta.

No tocante às dificuldades, apontamos a qualidade dos computadores para confecção das histórias, a falta de recursos públicos para financiamento da reprodução gráfica das revistas produzidas ao final do projeto e o término antecipado do período letivo. Todavia, esses problemas serviram como “fonte de inspiração” para que todos (pesquisadores e alunos) nos uníssemos para resolvê-los.

Acreditamos que este trabalho não traz a “fórmula mágica” para a solução dos problemas pesquisados, mas aponta um dos vários caminhos que podemos seguir na nossa prática diária em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé C. Língua, texto e ensino: outra escola possível. 2ª Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 2006.
- _____. Estética da criação verbal. 6ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. O rumor da língua. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: Primeira parte: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Coleção de Leis do Brasil - 1971, p. 59 vol. 5
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- BRITO, A.R. Um estudo sobre leitura junto a alunos de letras da Ufpa – Campus de Marabá. Dissertação de mestrado. Pontifícia universidade católica de São Paulo. 2005.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHAES, Thereza Cochar. Português Linguagem, 9º ano. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MRTELOTTA, Mário Eduardo. Manual de Linguística. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. p. 113 – 140.
- COTRIM, Gilberto. História global: Brasil e geral - 2. 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CUSTÓDIO, José de Arimathéia Cordeiro. O superpoder da leitura. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de. Leitura e Visão de Mundo: Peças de um Quebra-cabeça. Londrina: Eduel, 2007.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola /Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley . Concepções de Linguagem e Ensino de Português , In : _____. (Org .) . O texto na sala de aula . São Paulo : Ática , 1997 , p . 39 -56 .
- _____. Portos de Passagem. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONCALVES, Adair Vieira. Gêneros Textuais na Escola: da compreensão à produção. Dourados, MS: UFGD, 2010.
- KLEIMAN, Angela. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. 7ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O texto e a construção dos sentidos. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Maria. Do mundo da leitura para a leitura de mundo. São Paulo: Ática, 1993

LOTUFO, César e SMARRA, André Luís Soares. A eterna luta do bem contra o mal: Os quadrinhos pela educação. In.: GOMES, Nataniel dos Santos. Quadrinhos e transdisciplinaridade. Curitiba: Appris, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros Textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros Textuais e Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.209 - 224.

MENDONÇA. Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros Textuais e Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19 - 38.

MOTERANI, Natália Gonçalves. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. Acta Scientiarum. Language and Culture. 2013, vol. 35, n. 2, p. 135-141. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13520>. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

NEVES, Lucilia de Almeida. A voz dos militantes: o ideal de solidariedade como fundamento da identidade comunista. 1998, Rio de Janeiro: CPDOC, FIOCRUZ. v.3.

_____. História Oral: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.10, n.2, pp.325-345. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/03.pdf> Acesso em: 24 de maio de 2016.

RAMOS, Paulo e VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática. – 1ª. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2015.

ROJO, Roxan. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 18.

SILVA. Wagner R. Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá, PR. Eduem, 2001.

SILVA, A. M. O. C. e SILVEIRA, M. I. M. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas. 2013, vol. 1, n.2, pp. 92 -101. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.

STREET, B.. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução Marcos Bagno. *Linguística e Filologia Portuguesa*, n. 8, p. 465-488. 2007.

TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Trad.De Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.); BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4ª edição – São Paulo: Contexto, 2014. p. 7 – 18.

ZANNONI, Claudio. Conflito e Coesão: o dinamismo Tenetehara. Brasília, Conselho Indigenista Missionário / CIMI, 1999.

ZAPPONE, M. H. Y e YAMAKAWA, I. A. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. *Muitas Vozes*. 2013, vol. 2, n.2, pp. 185 – 198. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/download/6126/pdf_141. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da literatura. 3. ed. – Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 – POEMA DA PROFESSORA LUZIA

Jose Miranda da Costa

↑

Descoberta de B. do Corda

O Fundador de B. do Corda
 Foi o meu bisavo ^{paternal}
 Natural de Pernambuco
 para o Maranhão viajou
 Em 1835
 Em Barra do Corda chegou
 Aqui na praça melo lichão
 Eu cheguei seu apresentado
 Dei-me licença meus amigos
 Que quero contar o passado
 do Fundador de B. do Corda
 meu ^{paternal} bisavo ^{paternal} materno estimado

A nota do melo lichão
 Conto do principio até o fim
 Eu gravei no meu sentido
 pois sempre pertenceu a mim
 Conto do nascimento até a morte
 passagens boas e ruins

Em Vila Rica do Pernambuco
 Meu avô do espaço desceu
 No dia 7 de setembro
 Meu bisavô materno nasceu
 Manoel Rodrigues de Melo Uchoa
 Foi o nome que recebeu

Enquanto meu crânio desca
 Eu vou reviver uma história
 A independência do Brasil
 Que tenho escrito na memória
 Que os brasileiros lutaram muito
 Mas sempre tiveram a vitória

Avança, avança, avança
 Bota fogo para queimar
 Em defesa de nossa pátria
 Vamos todos batalhar
 Avança, avança, avança
 Para nosso país libertar

Leitões vou descrever
 O princípio da liberdade

Que Portugal governou o Brasil
 Com a força de magestade
 mais os brasileiros venceram
 Com as forças de atividades

Avança, avança, avança
 Bota fogo para queimar
 Com defesa de nossa pátria
 Para o Brasil libertar.

Estou na vez de contar
 Sua história que me pertence
 Que tudo no mundo é possível
 Com fé que o fraco vence
 Os guerreiros mais positivos
 Foi pernambucanos e cearnense

Avança, avança, avança
 Bota fogo para queimar
 Com defesa de nossa pátria
 Vamos todos batalhar
 Avança, avança, avança
 Para o nosso país libertar

Melo Lichôa sentou praça
 no exercito brasileiro
 lutou pela Independência
 foi no trabalho intereero
 em 1822
 Foi combate de maderio

Foi no dia 7 de setembro
 que este caso se deu
 Manuel P. de M. Lichôa
 A ultima batalha venceu
 O monarca lhe abraçou
 agradecendo os trabalhos seus

Melo Lichôa tirou uma licença
 que queria se casar
 a filha do padre Manuel Francisco
 que ele foi espousar
 Era sua prima Ermantina
 Jovem laura singular

Foi no 7 de setembro
 que Melo Lichôa casou

3

É esta data é feriado
 Lembrando o que se passou
 Também a guerra do Fordão
 Que nesta data terminou

O monarca por suas bravuras
 Deu de patente capitão
 Ele disse estou sempre sua ordem
 Para proteger a nação
 Disse o monarca vou trabalhar
 Para o progresso da Nação

chegando na provincia Maranhão
 Com suas ordens fideis
 O monarca lhe deu autoridade
 Por que lhe achava capaz
 Com bússola e linha reta
 Entraram pelos matogais

Gelásio Teixeira Quabiraba
 Era sua ordenança
 Companheiro filis e honesto
 Conhecido desde criança

Que trabalhara com peixeira
para deixar de lumbiança

Neste estado maranhense
Na Vila Consolação
meu nichôa obrigou-se
para fazer observação
Chamou 2 índios e partiu
para uma exploração

Entrando pelo deserto
pelo fio do facho
Cortando linha reta
pela direita do sertão
deixando o sul para esquerda
foi uma boa direção

Em 1835
no tempo da li imperial
No dia 7 de setembro
O nichôa descobriu um local
Na Barra do mearim com
que dava grande quantidade

Os índios chamados rio grande
 Que ainda hoje é falado
 Foi uma corda que q'tera
 para ir em do outro lado
 Travessava até o fogo
 E doo chegava apagado

Melo Uichôa foi ao Rio de J.
 Para o monarca avisar
 O monarca lhe deu as ordens
 Para os índios civilizar
 E ser chefe direto
 Dos índios deste lugar.

Leitores eu vou falar
 Num outro nome sisavô
 Natural do Ceará
 E para o maranhão viajou
 José Martins de Miranda
 Foi o nome que se batizou

José Martins de Miranda
 Era primo de Melo Uichôa

4

É de mais ali cunhado
 É da classe de gente boa
 Chegando em Barra do C.
 Foi construtor de canoa

José Martins Vitor um filho
 3º José César de Miranda
 2º Nascido na cidade de Sobral
 Foi o nome da pia batismal
 Chegando em B. do C. da
 Atrigou-se no mesmo ano

José César de Miranda
 Ainda era rapaz
 Casou-se com a filha do Uchôa
 Por ser um moço capaz
 Ambos eram primos um do outro
 E no sangue eram iguais

Manuel R. de M. Uchôa
 Nunca foi aventureiro
 Vio da corte imperial
 Como um grande mensageiro

5

No maranhão foi um homem
conceituado e verdadeiro

Em 1875

aproximou-se o fim da vida
85 anos viveu

Seus ordens foram atendidas
trabalhou em defesa da pátria
para nunca ser vencido

Marcial R. de M. Uchoa

Residiu nesta cidade

No dia 7 de setembro

fez parte da eternidade

Sepultou-se em B. do Caxá

Esta alta autoridade

Cumpriu sua obrigação

Deixou tudo aprofundado

Ficou seu nome na praça

Para sempre se falado

Dixeu a Barra do Caxá como

Para sempre ser festejado e arreliado

Uma - Além
Fim X

APÊNDICE

APÊNDICE 1 –TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DE DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DE ENTREVISTAS E/OU QUESTIONÁRIOS

_____, nacionalidade _____,
menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal),
_____, nacionalidade _____,
estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG
nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº
_____, residente à Av/Rua
_____,
(Bairro) nº. _____, município de _____/MA.

AUTORIZO o uso de minha imagem e de dados obtidos através de entrevistas e/ou questionários em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no Projeto “**As práticas de leitura e escrita a partir da memória da comunidade barracordense e a construção do gênero HQs**”, promovido na Escola Municipal WolneyMilhomem, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e de dados obtidos através de entrevistas e/ou questionários acima mencionada em todo o território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) out-door; (II) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, livros etc.); (III) folder de apresentação; (IV) anúncios em revistas e jornais em geral; (V) home page; (VI) cartazes; (VII) back-light; (VIII) mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e de dados obtidos através de entrevistas e/ou questionários não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Barra do Corda (MA), dia _____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno

Assinatura do Responsável Legal

CPF:

Telefone:

APÊNDICE 2 –ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ENTREVISTADO: ALUNO	ESCOLA: U. I WOLNEY MILHOMEM
1. IDENTIFICAÇÃO	
Nome completo: _____	
Sexo: () Masc. () Femin.	Idade: _____
2. DADOS ECONÔMICOS	
Renda familiar bruta: R\$ _____	Recebe BOLSA FAMÍLIA: _____
3. LEITURA	
Costuma ler? () Sim	
() Não	
O que costuma ler?	
() Jornais () Livros de paradidáticos () Livro didático () Histórias em Gibis () Outros. Especifique _____	Quadrinhos -
Quem te incentiva a ler?	
() Os pais () Amigos ou conhecidos () Os professores () Ninguém	
Os livros, jornais e/ou revistas utilizados para leitura são conseguidos onde?	
() Comprados	
() Empréstados de parentes e/ou amigos	
() Na escola	
O que a leitura significa para você? Obs: Pode marcar mais de uma alternativa	
() Uma prática interessante	
() Uma prática prazerosa	
() Uma prática obrigatória (imposta)	
() Uma prática entediante	
() Uma prática que produz cansaço e exige muito esforço	
() Um momento de ocupar meu tempo	
() Fonte de conhecimento para minha vida	
() Fonte de conhecimento e atualização profissional	
() Fonte de conhecimento para meus estudos (escola ou faculdade)	

Não sei

4.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Já ouviu falar de HQs ou Gibis?

Sim Onde? _____

Não

Já leu alguma HQ? Sim Qual? _____

Não

Costuma ler HQs? Sim Quais? _____

Não

Conhece algum personagem de HQ?

Sim Qual? _____

Não

5. OPINIÃO

Com suas palavras, diga quais são as expectativas que você tem sobre projeto de “Práticas de leitura e escrita a partir da memória da população barracordense: a construção do gênero de HQs”.

APÊNDICE 3 –FORMULÁRIO PARA A PRODUÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHO

Título da sua história:

Do que trata sua história:

Quais os personagens:

Onde acontece sua história:

Quais as características físicas dos personagens:

Personagem 1:

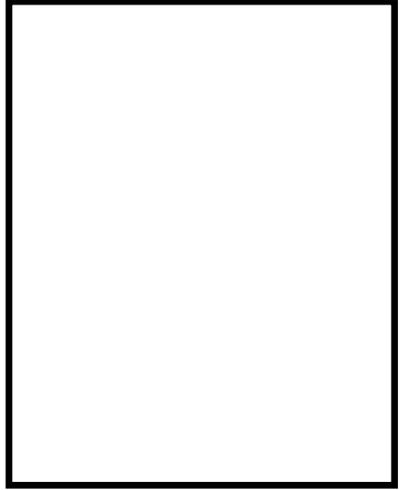
Personagem 2:

Personagem 3:

Qual o público-alvo:

Onde deseja divulgar sua história:

CRIE SUA HO AQUI!



APÊNDICE 4 –ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS INDÍGENAS

1. Conversa prévia;
2. Perguntar os itens abaixo
 - 2.1. Nome
 - 2.2. Idade
 - 2.3. Etnia
 - 2.4. Aldeia
 - 2.5. Localização da aldeia
3. Com o gravador ligado, esclarecer os objetivos da entrevista, perguntar se autoriza sua realização e uso do material para fins de pesquisa e produção acadêmica;
4. Perguntas:
 - 4.1. Como o(a) senhor(a) vê as relações entre índios e não índios?
 - 4.2. Na sua visão, a maneira como o Conflito de Alto Alegre tem sido tradicionalmente tratado é correta?
 - 4.3. Se o(a) senhor(a) pudesse contar a história do conflito do alto alegre, de acordo com a visão do seu povo, ela seria como?
 - 4.4. Finalizar agradecendo ao entrevistado pela entrevista.

APÊNDICE 5 – TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Dissertação de Curso

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, eu

Entrevistado(a): _____

____,

RG: _____ emitido pelo(a): _____

____,

domiciliado/residente em (Av./Rua/n^o./complemento/Cidade/Estado/CEP):

declaro ceder ao (à) Pesquisador(a): THIAGO SILVA E SILVA, CPF: 030.869.323-09 RG: 029985532005-7, emitido pelo(a): SSPMA, domiciliado/residente EM RUA ANTONIO LEITE BRASIL, CASA 984, ALTAMIRA – BARRA DO CORDA/MA, CEP 65950000, a

plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de BARRA DO CORDA, Estado do Maranhão, em __/__/__, como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

O(a) pesquisador(a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

_____, _____ de _____ de _____

(assinatura/digital do entrevistado)

APÊNDICE 6 – PRODUÇÃO FINAL SOBRE O MASSACRE DE ALTO ALEGRE

DEZEMBRO 2016 VOL 1 | REVISTA DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

O MASSACRE DO ALTO ALEGRE

BASEADO NA VERSÃO DOS ÍNDIOS
GUATJABARAS



ILUSTRAÇÕES

SARA FÉLIX
MIQUELANE CARVALHO DOS SANTOS

AUTORES

KAIO COSTA DA S. ALMEIDA
LUZIA SOUSA GOMES
MÁRIA CAROLINE C. CABRAL
MIQUELANE C. DOS SANTOS
SARA MAYSA G. DA SILVA

ORGANIZADOR

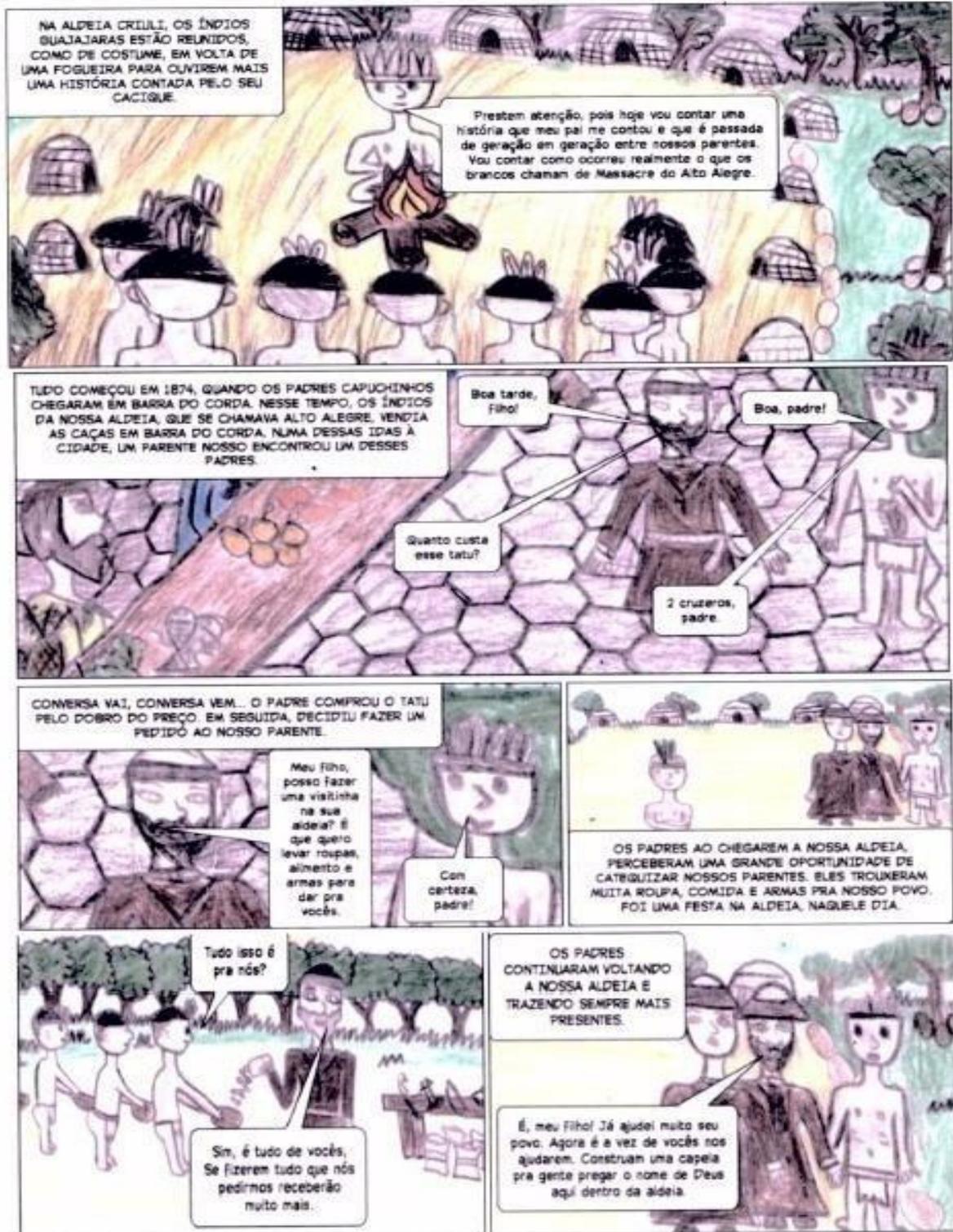
PROF. THIAGO S. E SILVA

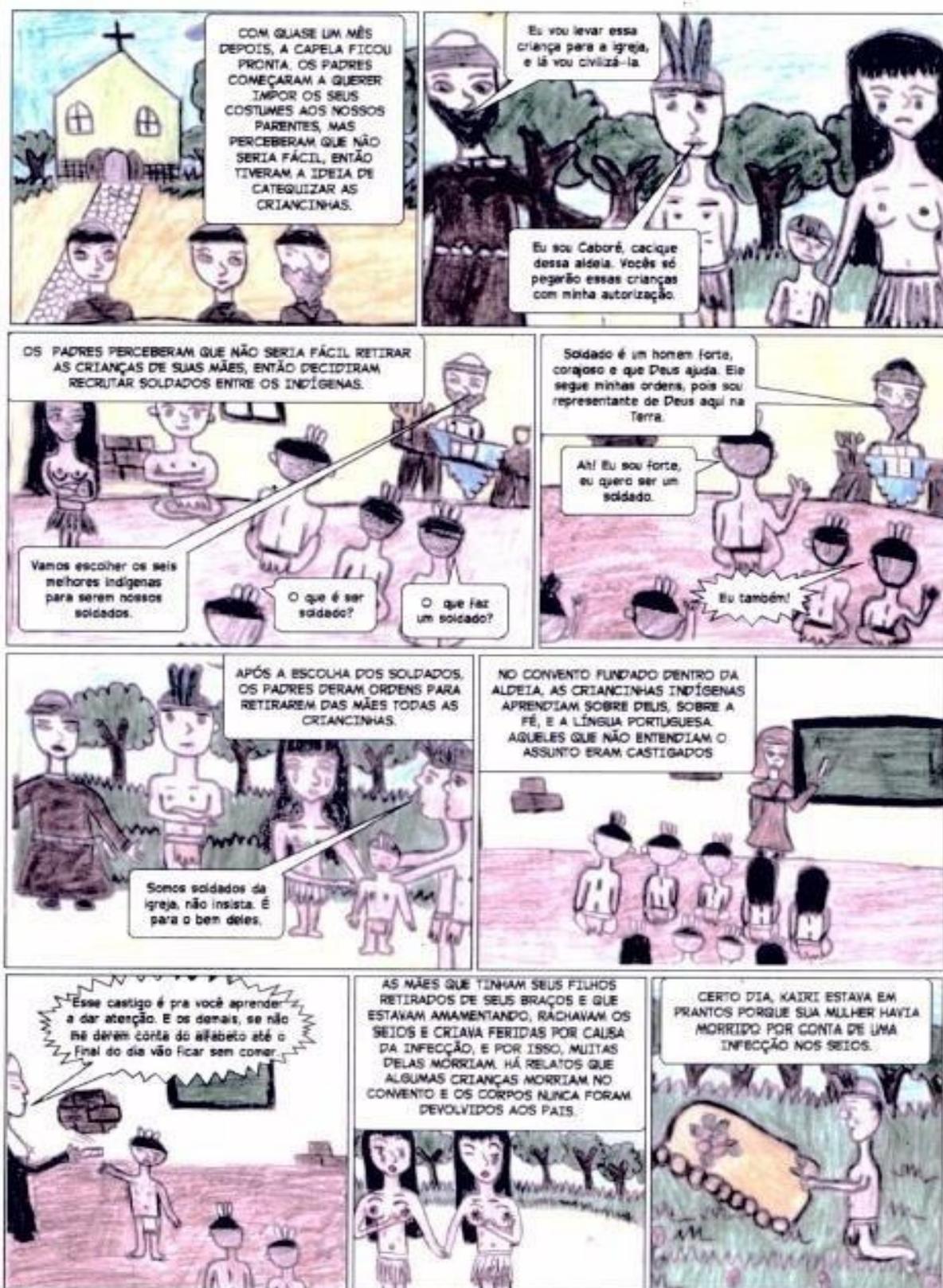
Caro leitor,

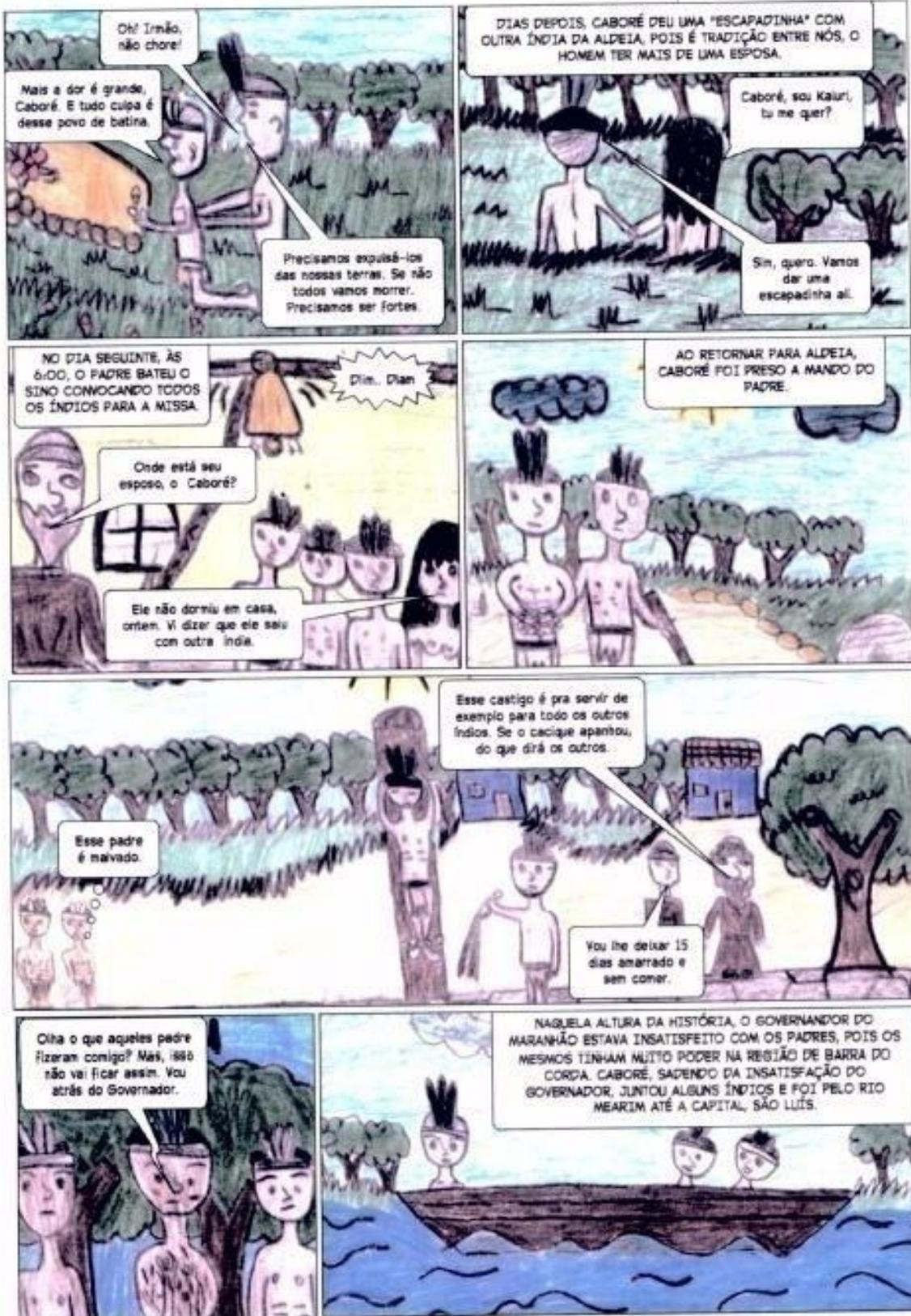
Esta revista é fruto de um ano de muitas leituras e de dedicação de todos nós alunos da 8ª série, vespertino, da Escola Wolney Milhomem (CAIC).

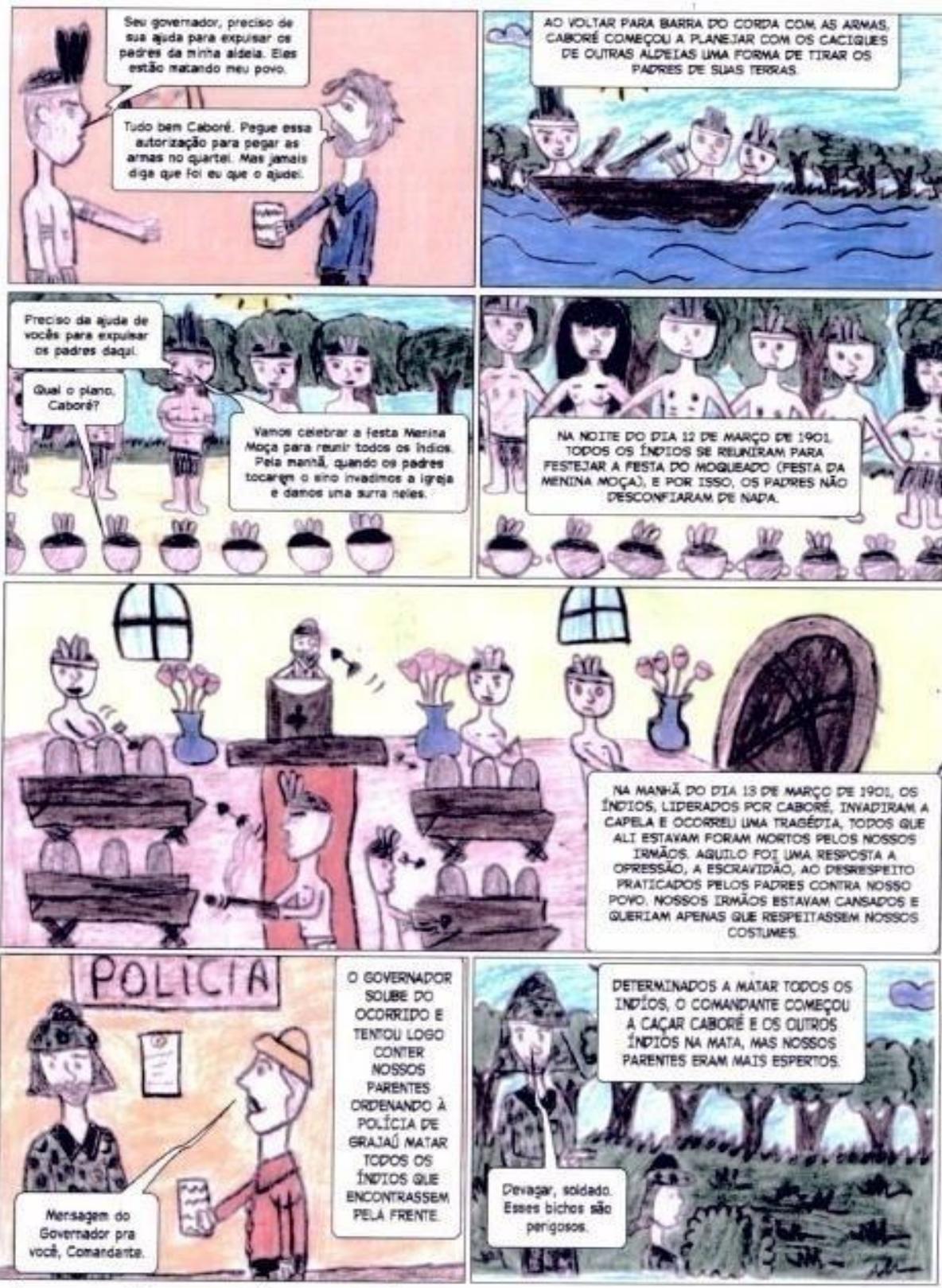
Esta obra narra, utilizando o gênero textual de História em Quadrinhos, o conflito entre índios Guajajaras e não-índios, que ocorreu aqui na cidade de Barra do Corda – MA, na aldeia do Alto Alegre, hoje aldeia Criuli, em 13 de março de 1901. Esta história se baseia, predominantemente, na versão dos índios Guajajaras, onde o cacique Caboré é tido como herói.

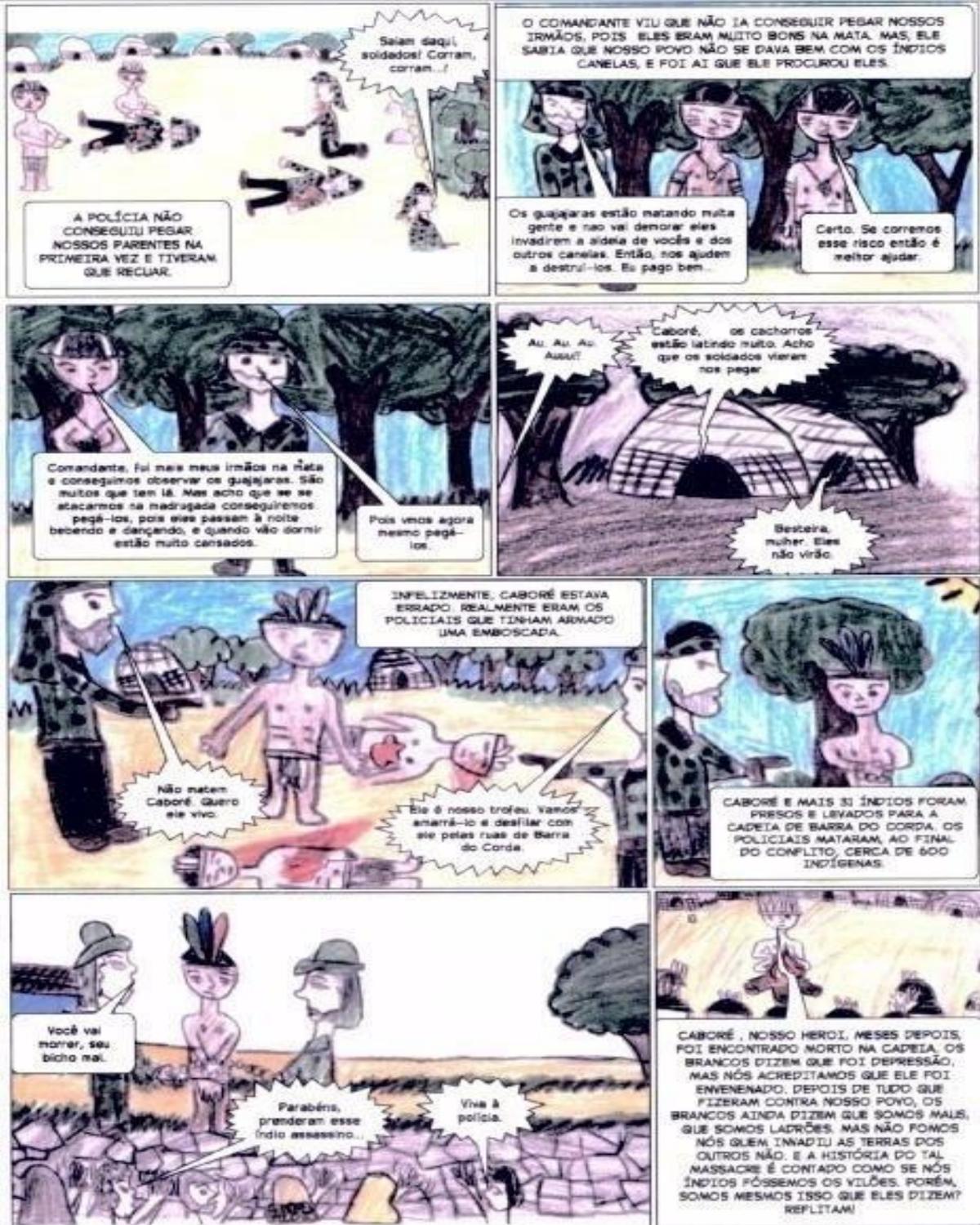
Aproveitamos a oportunidade para agradecermos aos indígenas Zeca Pompeu (Aldeia Aldeinha), Angélica Guajajara (Aldeia Zahy-tata), Tomaz Guajajara (Aldeia El Betel), Lalaca Pompeu (Aldeia Cachoeira) e Abiézer Guajajara (Aldeia Colônia) por nos ter contado sobre o assunto aqui abordado. Agradecemos também ao Historiador e Professor do IFMA-Campus Barra do Corda, prof. Carlos Eduardo Penha Everton, que nos deu uma palestra sobre a temática, aos nossos pais pelo apoio e também ao nosso professor de Língua Portuguesa, professor Thiago Silva e Silva.











APÊNDICE 7 – PRODUÇÃO FINAL SOBRE A FUNDAÇÃO DE BARRA DO CORDA

EM BUSCA DA TERRA BONITA

Em História em Quadrinhos

ILUSTRAÇÕES

Sara Félix

AUTORES

Eva de Lima da Silva
Marcos Antonio dos Santos Sá
Noberto de Oliveira da Silva
Railson dos Santos Alcântara
Wemerson Conceição Santos

ORGANIZADOR

Prof. Thiago Silva e Silva



EM BUSCA DA TERRA BONITA

