



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

DANIELA MOREIRA DA SILVA

**O APRENDIZADO DA ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DA
AUTORIA MEDIADOS PELO SOFTWARE *HAGÁQUÊ***

Salvador
2018

DANIELA MOREIRA DA SILVA

**O APRENDIZADO DA ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA
MEDIADOS PELO SOFTWARE *HAGÁQUÊ***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Bueno Borges da Silva.

Salvador
2018

Dedico essa dissertação a meus pais,
Edson Silva Moreira (*In memoriam*) e Jandira Dantas da Silva,
pelo amor e apoio que sempre dedicaram a mim.

AGRADECIMENTOS

Pensei em escolher como epígrafe para esse trabalho, o texto “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, pois muitas foram as pedras que encontrei. Mas trabalhando no campo da educação, quem não as encontra? As pedras são importantes porque nos ensinam a enfrentar os desafios e seguir em frente. Então, fico com “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto, pois reconheço que sozinha não teria tido condições, de hoje, ter o prazer de apresentar o resultado de um trabalho que foi dolorido, que me fez vivenciar a realidade de muitos professores e professoras que todos os dias tentam levar um ensino significativo e verdadeiro para seus alunos.

Assim como um galo sozinho não tece a manhã, sozinhos não podemos melhorar o sistema de educação brasileiro (começando pelo que está ao nosso alcance) e de igual modo, eu não teria conseguido concluir esse trabalho.

Por isso, deixo meus sinceros agradecimentos a meu pai Edson (In memoriam) e minha mãe Jandira, pela educação, amor, apoio que me fizeram a mulher que sou hoje.

Ao meu amado companheiro, amigo, parceiro, Antonio Augusto A. Jr, pelo amor, pela paciência, dedicação, horas de conversas sobre temas comuns a nossas áreas e que foram valiosíssimas para a escrita desta dissertação.

À minha querida amiga de todas as horas, Zenaide Lopes, por estar comigo nos momentos mais difíceis da escrita desse trabalho.

À minha orientadora, Profa. Simone Bueno, pelas ricas contribuições e orientações ao longo desse processo.

À agência de fomento CAPES, pela bolsa de mestrado concedida para realização desse trabalho.

Aos meus amigos da pós, o melhor presente que pude ter ganhado quando ingressei no mestrado.

Aos funcionários da secretária do PPGLINC, em especial Ricardo Luiz, pela atenção, respeito e por sempre me atender prontamente.

Não posso deixar de expressar aqui os meus mais sinceros e profundos agradecimentos ao Prof. Julio Neves, que me acompanha desde que fui bolsista PIBID, entre os anos de 2012 e 2015. Sou muito grata por todos os ensinamentos, preciosas contribuições e deixo aqui, o meu profundo respeito e consideração.

Também não poderia deixar de agradecer a Celsina Borba, gestora do CEAB e a professora Kelly Ane, por terem aberto as portas da escola e da sala de aula, para que o trabalho pudesse ser realizado e também aos estudantes que participaram da pesquisa, pois sem eles, o trabalho não poderia ter acontecido.

A todos os amigos, amigas e familiares, sempre preocupados com o andamento do meu trabalho e dispostos a ajudar no que fosse preciso.

A todos vocês, expresso aqui, minha gratidão!

RESUMO

As mudanças que ocorrem na sociedade atual refletem as constantes inovações tecnológicas. Devido à sua natureza e imersa nessa realidade de celeridade tecnológica atual, a língua também é modificada rapidamente na sociedade contemporânea e seus usos, em muitos contextos, se faz por intermédio das chamadas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Esta dissertação é devotada à reflexão sobre o impacto das TDIC em certos aspectos do ensino da Língua. Mas, especificamente, a discussão aqui proposta focaliza-se na investigação de como o uso do software HagáQuê, projetado para confecção de histórias em quadrinhos no computador, poderia contribuir para o aprendizado da escrita e a construção da autoria. Discute-se também a possibilidade de contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos, seja no contexto dos processos comunicativos, como também na valorização do acesso e prática das diversas modalidades discursivas que se materializam na sociedade. Assim, este estudo propôs uma intervenção pedagógica de produção textual mediada por ferramenta digital com estudantes do 6º ano de um colégio da rede estadual, localizado em Paripe, bairro que constitui o subúrbio ferroviário de Salvador-BA. A pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, adotando-se uma abordagem qualitativa interpretativista, recorrendo-se, por um lado, a elementos da etnografia da prática escolar, por outro, da pesquisa-ação. O conjunto dos instrumentos utilizados para a geração dos dados compõe-se de dois questionários, da observação e registro em diário de campo, da aplicação de sequência didática visando a produção textual dos estudantes e finalmente, dos textos produzidos pelos mesmos. A perspectiva teórica que embasa o desenvolvimento da pesquisa e as reflexões aqui tecidas centram-se na concepção de língua/linguagem e de gêneros do discurso desenvolvidas pelo círculo bakhtiniano; nos estudos dos letramentos e dos multiletramentos; nas relações entre escrita e autoria. Além disso, também se apresentam reflexões acerca da história em quadrinhos como gênero atualmente bastante utilizado para o ensino língua, e sobre as relações entre educação e tecnologia, pensadas a partir da pedagogia crítica proposta por Freire (2012, 2016). A análise e discussão dos resultados revelam potencialidade e limitações no processo de produção textual mediado pelo software HagáQuê. As potencialidades centram-se nas possibilidades de construção de mecanismos para o trabalho colaborativo, criativo e crítico. As limitações relacionam-se ao desencontro entre a inventividade dos estudantes as reduzidas possibilidades do software.

Palavras-chave: Língua; Escrita; Autoria; História em quadrinhos; Tecnologia; Ensino.

ABSTRACT

The changes that take place in today's society reflect the constant technological innovations. Due to its nature and immersed in this reality of current technological celerity, language is also rapidly modified in contemporary society and its uses, in many contexts, is made through the so-called TDIC (Digital Information and Communication Technologies). This dissertation is devoted to reflection on the impact of TDICs on certain aspects of language teaching. More specifically, the discussion proposed here focuses on the investigation of how the use of HagáQuê software, which is designed for making comics in the computer, could contribute to the learning of writing and to the construction of authorship. The possibility of contributing to the formation of critical and autonomous individuals, in the context of the communicative processes, as well as in the valuation of access and practice of the various discursive genres that materialize in society is also discussed. Thus, in summary, this study digress about a pedagogical intervention for textual production mediated by HagáQuê closely to students of the 6th year of a college of the state's public network, located in Paripe, which is one of the neighborhoods that constitutes the so called "rail-far suburb" of Salvador-Ba. This research effort lies in the field of Applied Linguistics, adopting a qualitative interpretative approach, using, on the one hand, elements of the ethnography of school practices and on the other, concepts of action research. The set of instruments used for data generation consists of two questionnaires, observation and registering in activities logbook, the application of a didactic sequence aiming at the students' textual production and finally, the texts produced by them. The theoretical perspective that supports the development of the research and the reflections woven here are centered in the conception of language / language and discourse genres developed by the Bakhtinian circle; in the study of literacy and multilearning; in the relations between writing and authorship. In addition, reflections on comics are presented as a genre currently used for language teaching and on the relationship between education and technology, based on the critical pedagogy proposed by Freire (2012, 2016). The analysis and discussion of the results reveal some of the potentialities and limitations in the textual production process measured by HagáQuê software. Potentialities focus on the possibilities of building mechanisms for collaborative, creative and critical work. The limitations relate to the mismatch between the inventiveness of the students and the reduced possibilities of the software.

Key words: Language; Writing; Authorship; Comic; Technology; Teaching

Tecendo a manhã

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo em tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(João Cabral de Melo Neto)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Questionário 1.....	43
Figura 1	Mapa de Paripe.....	47
Gráfico 1	.....	84
Quadro 2	Questionário 2.....	75
Figura 2	Localização CEAB.....	5
Gráfico 2	.....	84
Quadro 3	Possíveis usos dos quadrinhos na educação.....	75
Figura 3	Fachada da escola.....	54
Gráfico 3	.....	85
Quadro 4	.....	87
Figura 4	Lateral da escola.....	55
Gráfico 4	.....	85
Quadro 5	.....	94
Figura 5	Produção dos estudantes.....	55
Gráfico 5	.....	86
Quadro 6	.....	95
Figura 6	HagáQuê.....	56
Gráfico 6	.....	86
Quadro 7	.....	96
Figura 7	HagáQuê.....	64
Quadro 8	.....	97
Figura 8	HagáQuê.....	64
Quadro 9	.....	98
Figura 9	HagáQuê.....	65
Quadro 10	.....	100
Figura 10	HagáQuê.....	65
Figura 11	Racismo (rascunho).....	90
Figura 12	Racismo.....	92
Figura 13	Eu gosto assim.....	103
Figura 14	O racismo.....	104

Figura 15	Era uma vez.....	109
Figura 16	Sophia, a menina pretinha.....	111
Figura 17	Racismo.....	114
Figura 18	Uma menina que sofria racismo.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAB	Colégio Estadual Almirante Barroso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HQ	História em Quadrinhos
IBEP	Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
NELT	Núcleo de Estudos da Linguagens e Tecnologias
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
SD	Sequência Didática
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.1 ONDE TUDO.....	17
2. AS TEORIAS QUE EMBASAM A PESQUISA	20
2.3 OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE.....	26
2.3.1 Estudos dos letramentos	27
2.3.2 Multiletramentos e multimodalidade	31
2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	34
2.6 O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	42
2.6.1 O tema, o estilo e a forma composicional das HQ	44
2.7 HQ E AS FERRAMENTAS DIGITAIS.....	48
2.8 O SOFTWARE HAGÁQUÊ.....	53
2.9 CONCEPÇÃO DE ESCRITA E AUTORIA.....	56
3. COMO SE ORGANIZOU A PESQUISA	63
3.1 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	63
3.1.1 A realidade da escola pública	67
3.2 A PESQUISA QUALITATIVA E A ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR.....	69
3.2.1. Etnografia da prática escolar e a pesquisa-ação	71
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS DA GERAÇÃO DE DADOS.....	74
3.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	77
3.4 A OFICINA E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	77
4. O QUE NOS DIZEM OS DADOS	83
4.1 CONJUNTO DE DADOS.....	83
4.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTORIA.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	124
ANEXO 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA	130
ANEXO 2 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA	137
ANEXO 3 – MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA	141
ANEXO 4 - MENINA PRETINHA	142
ANEXO 5 - PIXAIM	143
ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO PIXAIM	145

INTRODUÇÃO

A cada dia, as tecnologias digitais se expandem e alcançam mais espaços na sociedade. Isso nos parece um fato! Nessa nossa sociedade altamente tecnologizada, os usos da língua, em muitos contextos, se fazem por intermédio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de modo que, ao pensarmos o ensino da língua escrita no ambiente escolar, com base nas práticas sociais de uso das linguagens, é mister que se incluam metodologias que contemplem essas tecnologias.

No entanto, na nossa sociedade desigual, ainda existem muitos que, por algum motivo, estão alijados das ferramentas tecnológicas contemporâneas na vida cotidiana e não possuem acesso, de forma plena, a essas tecnologias. As salas de aula de Língua Portuguesa (especialmente da educação Básica) muitas vezes, têm sido representantes desses espaços em que as tecnologias digitais parecem não alcançar projeção significativa. No ambiente escolar, ainda há muito o que fazer para que a democratização ao acesso tecnológico se realize. Por isso, acredito ser importante que trabalhos que aliem o ensino de língua às TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), sejam levados para a sala de aula, de forma que os recursos das ações pedagógicas possam ser utilizados com o intuito de potencializar o ensino e a aprendizagem da língua e dos processos comunicativos em maior consonância com a realidade digital da sociedade contemporânea.

Esta pesquisa circunscreve-se nesse contexto em que se discutem as formas de inclusão das tecnologias digitais nas metodologias do ensino da língua portuguesa, na educação básica, nas escolas públicas, bem como os impactos na aprendizagem alcançada com a mediação das TDIC. Mais especificamente, interessa-me discutir o aprendizado da escrita mediado pelas TDIC, utilizando o software *HagáQuê*, um editor de história em quadrinhos desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade de Campinas (Unicamp), com finalidades pedagógicas e domínio da língua escrita, disponível para download no site do grupo¹. Nesse software, as imagens e textos podem ser aliadas ao som (no

¹<http://www.nied.unicamp.br/?q=content/hag%C3%A1qu%C3%AA>

caso, o som das onomatopéias, característica do gênero discursivo História em Quadrinhos), contribuindo, dessa forma, para a produção dos sentidos. Entretanto, este estudo não se dedicou a focar apenas a utilização do software *HagáQuê*, mas se propôs a trabalhá-lo como ferramenta para a apropriação da escrita na discussão sobre preconceito racial, tema socialmente relevante em qualquer instância da sociedade brasileira, mas especialmente importante de ser abordado nas periferias de Salvador, cidade com maior população negra do mundo, fora da África.

Para tratar do objeto de estudo aqui proposto, a saber: a apropriação da escrita, por meio do software *HagáQuê*, na discussão de tema socialmente relevante para a formação cidadã e autônoma do estudante da escola pública, a concepção bakhtiniana de língua, os estudos dos letramentos e multiletramentos, bem como os gêneros discursivos compõem o recorte teórico a partir do qual os dados foram gerados e analisados. O trabalho encontra-se inserido no âmbito da Linguística Aplicada (LA) – uma vez que foi na LA que encontrei subsídios para discutir o objeto desta pesquisa. Isso porque a LA, segundo Almeida Filho (2005, p. 16), é uma “área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social”. Sendo assim, a LA ocupa-se de estudar a linguagem, levando em consideração toda uma demanda social, questões relacionadas a gênero, questões raciais, questões relacionadas ao contexto escolar, e principalmente, questões relacionadas aos usos reais da língua e da linguagem.

Uma pesquisa que se fundamenta teoricamente na concepção de língua/linguagem como interação, que considera o contexto social e cultural de seus participantes, considera, também, os estudos dos letramentos, uma vez que esses estudos dizem respeito, basicamente, às práticas sociais de leitura e escrita, e por isso envolvem os usos da língua em todos os âmbitos, dentro da escola e fora dela.

No presente estudo, é relevante considerar, de igual modo, os conceitos de multiletramentos e multimodalidade, uma vez que as discussões perpassam dimensões culturais, com especial atenção à cultura digital e a escolar, bem como as diferentes linguagens envolvidas nos processos de produção de HQ. Para tanto, é preciso considerar que os sujeitos envolvidos possuem acesso “a um universo diversificado de práticas discursivas materializadas nas sociedades contemporâneas” (BAPTISTA, 2016, p. 65), e a partir daí, levar essas práticas para a

sala de aula, sobretudo para as aulas de língua, seja ela materna ou estrangeira.

O conceito de multimodalidade, sugere não apenas a união de diferentes modos, linguagens que se complementam e produzem sentidos, mas também a relação desses diferentes modos/linguagens com o contexto social no qual são produzidos. Esses conceitos (o de multimodalidade e multiletramentos) são caros para esse estudo que trabalha com o gênero discursivo HQ, e, nesse caso, produzido a partir de computadores, o que o torna um gênero virtual/digital e conseqüentemente, exige habilidades específicas dos participantes.

A pesquisa foi motivada pelo seguinte problema: De que forma o aprendizado da escrita e a construção da autoria podem ser potencializados pelo uso do software *HagáQué*? A partir deste problema, tentei responder às seguintes questões:

1. De que modo os estudantes interagem e utilizam o software *HagáQué* para a aprendizagem da escrita?
2. Quais as facilidades e as dificuldades encontradas pelos estudantes na produção textual mediada pelo software *HagáQué*?
3. De que forma o uso do software *HagáQué* pode potencializar o aprendizado da escrita e a construção da autoria, contribuindo para a formação de sujeitos críticos?

Com o intuito de responder às perguntas de pesquisa, essa dissertação objetiva compreender de que modo o uso do software *HagáQué* pode contribuir para o aprendizado da escrita e a construção da autoria, de maneira que colabore para a formação de sujeitos críticos. Esse objetivo mais geral se desdobra em dois específicos, quais sejam:

1. Entender as ações e percepções dos estudantes em relação ao uso do software *HagáQué* na aprendizagem da escrita e constituição da autoria.
2. Compreender as dificuldades e facilidades encontradas pelos estudantes na apropriação da escrita mediada pelo software *HagáQué*.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa se desenvolveu sobre os parâmetros da pesquisa qualitativa interpretativista, utilizando, por um lado, a perspectiva da etnografia da prática escolar, por outro, uma intervenção – o que a caracteriza, também como pesquisa-ação - em que foi proposto o desenvolvimento de uma atividade de produção textual com estudantes do 6º ano do Ensino

Fundamental II, tematizando as questões relacionadas à identidade étnico-racial².

Para a composição dos dados etnográficos, foram aplicados dois questionários com os estudantes da turma do 6º ano, que participaram do estudo. O primeiro deles objetivava verificar o conhecimento dos alunos em relação ao que já sabiam sobre histórias em quadrinhos. Pretendia, também, coletar informações acerca de suas relações com as tecnologias digitais, bem como sobre o perfil e contexto social no qual estão inseridos.

Já o segundo questionário, aplicado ao término das atividades práticas de escrita com o software *HagáQuê*, procurou verificar, do ponto de vista dos estudantes, de que forma o software potencializou ou não a aprendizagem da escrita. Integra, ainda, os instrumentos para a composição dos dados etnográficos, o diário de campo em que foram registradas as observações do ambiente físico escolar, o desenvolvimento de uma aula em que a professora da turma do 6º ano trabalhou o tema identidade étnico-racial e, onde, também, se registraram as observações feitas durante do desenvolvimento das atividades práticas com os estudantes. Todos esses instrumentos geraram os dados que compõem este estudo. Compôs-se, então, um conjunto de dados provenientes de diferentes instrumentos para possibilitar a triangulação e análise mais precisa no processo de interpretação dos resultados.

A parte da intervenção foi realizada por meio do desenvolvimento de uma oficina de produção textual constituída por sete encontros. A oficina foi elaborada a partir de uma *sequência didática (SD)*, a partir do modelo proposto pelos teóricos Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (1998), que consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998: 64 apud MARCHUSCHI, 2008), e apresentou o gênero “história em quadrinhos”, o software *HagáQuê*, e, por fim, propôs uma produção textual contemplando, primeiramente, um esboço da história (feito em papel) e, na sequência, o desenvolvimento da história propriamente, utilizando o software. Vale ressaltar que o tema escolhido para a realização dessa atividade - *identidade étnico-racial* - foi trabalhado pela professora da turma, a partir de três textos norteadores, quais sejam: *Pixaim*, de Cristiane

²Este tema foi escolhido em virtude do trabalho que a professora de português da turma desenvolvia com os alunos, como detalharemos mais adiante.

Sobral; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado e *Menina pretinha*, música de autoria e interpretação de MC Soffia. Vê-se, então que a professora da turma, neste estudo, atuou como colaboradora, assim como os estudantes do 6º ano (A), com a faixa etária entre 10 e 12 anos. A turma se compunha por pouco mais de quarenta estudantes matriculados, mas devido à evasão definitiva e ausências corriqueiras de alguns, apenas 30 alunos participaram da atividade.

Vale ressaltar que, a princípio, o projeto de intervenção foi planejado para ser desenvolvido com um estudante por máquina, mas em razão da circunstância (a escola teve seu laboratório de informática desativado, devido a problemas com a eletricidade), precisei trabalhar com 5 estudantes por máquina, o que, surpreendentemente, não foi necessariamente um problema, uma vez que contribuiu para a realização da escrita colaborativa, gerando dados importantes para a pesquisa.

Para apresentar os resultados deste estudo, no capítulo 2 trago a base teórica a partir da qual foram empreendidas as discussões relativas ao estudo, trazendo os principais conceitos que balizaram a pesquisa. Após apresentar e desenvolver essa parte mais teórica, o capítulo 3 descreve a metodologia a partir da qual a pesquisa foi realizada. Nele, procuro traçar um breve percurso histórico do gênero, buscando entender, inclusive, seu papel no ensino da Língua Portuguesa. Por fim, o capítulo 4 apresenta uma análise dos resultados, apresentando e discutindo os dados.

Antes de avançar para o segundo capítulo, me parece necessário um breve preâmbulo para o estudo seja melhor contextualizado.

1.1 ONDE TUDO

Antes de continuar detalhando essa pesquisa, considero essencial apresentar a motivação e o caminho percorrido, antes mesmo do ingresso no mestrado. É importante fazer essa contextualização, pois foi o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – do subprojeto de Letras/UFBA (Universidade Federal da Bahia) que me inseriu na realidade da escola pública, ainda na graduação. Com o PIBID pude experienciar aspectos da realidade escolar

muito antes do final do curso de Letras (momento que tradicionalmente o estudante da licenciatura vai para a escola realizar o estágio). Foi através de minha participação no PIBID (e não só no momento do estágio) que pude refletir sobre o que é ser professor em uma escola pública, sobretudo na periferia de Salvador.

Durante os anos 2012 à 2015 participei do PIBID Letras/UFBA sob a orientação do Prof. Dr. Julio Neves Pereira³. Nesse grupo, trabalhávamos a leitura e a escrita mediadas pelas novas tecnologias, no laboratório de informática do Colégio Estadual Almirante Barroso. O primeiro trabalho do PIBID Letras na instituição se deu com o *blog*, e depois as histórias em quadrinhos mediadas pelo software *HagáQué*. Foi esse último trabalho que me motivou a propor esta pesquisa. Ao conhecermos o Colégio Estadual Almirante Barroso – CEAB – nos surpreendeu o suporte físico estrutural da escola. Em 2012, quando iniciamos o trabalho do PIBID naquela instituição, do ponto de vista de infraestrutura, o colégio possuía boas condições, com uma biblioteca com rico acervo, que agregava diversos títulos de grandes autores, espaço bem iluminado e refrigerado, tal qual o laboratório de informática, equipado com 40 máquinas em perfeito funcionamento, o que motivou a continuidade com o trabalho de produção de HQ com estudantes do Ensino Fundamental II, usando o software *HagáQué*, naquela instituição. A instituição dispunha também de uma sala de professores, direção, vice-direção com coordenação, secretaria e vinte salas de aula. Existia, também, uma sala de áudio e vídeo, uma quadra esportiva, horta, jardim, área de convivência, uma cozinha, um arquivo e estacionamento. Toda essa estrutura estava monitorada por quarenta e oito câmeras de segurança, o que, de certa forma, indicia o contexto de violência e exclusão social que caracteriza o bairro. Muito organizada, com problemas a serem solucionados, porém, um espaço sugestivo para se trabalhar e ser iniciado na docência. Essa foi a realidade encontrada naquele momento e que de certa forma, contribuiu para o meu desejo de realizar uma pesquisa sobre escrita mediada pelo software. Não obstante, algumas circunstâncias exerceram um impacto negativo nas condições do colégio, sendo o corte de recursos, as greves de professores e a severa limitação da velocidade do acesso à internet as mais significativas. Assim,

³Expresso aqui a minha gratidão ao professor Julio pelo muito que me ensinou no que respeita ao trabalho pedagógico, ao profundo respeito ao estudante, aos professores e ao compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

quando retornei ao CEAB para a realização da pesquisa de mestrado, a realidade já era outra. A sala de informática havia sido desativada, em razão de problemas com a rede elétrica. Mas a receptividade da direção e da professora com a proposta da pesquisa me motivou a continuar para, inclusive, discutir as viabilidades e limitações que se encontram na realidade das escolas públicas periféricas. Mais adiante, contextualizarei o colégio e as condições de trabalho em que este estudo foi desenvolvido.

2. AS TEORIAS QUE EMBASAM A PESQUISA

Esta pesquisa, que se propôs a estudar o ensino da escrita em língua portuguesa, a partir do gênero discursivo HQ, mediada por um software, para compreender de que modo o uso desse software, o *HagáQuê*, pode contribuir para o aprendizado da escrita e a constituição da autoria, de maneira que colabore para a formação de sujeitos autônomos e críticos, demanda uma atenção aos conceitos de *língua/linguagem*, de *cultura e identidade*, de *gêneros do discurso*, de *letramentos*, *multiletramentos* e *multimodalidade*. Além disso, o tema eleito pela professora colaboradora, para ser trabalhado pela turma, conforme apresentado anteriormente, identidade étnico-racial, demanda, também, algumas reflexões, além dos conceitos de *escrita* e *autoria*. Portanto, esses conceitos serão apresentados nesse capítulo.

2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E LINGUAGEM

O que é língua? A resposta para essa pergunta depende da concepção que se defende, e isso é fundamental, pois, como coloca Oliveira (2010), a concepção de língua do professor determina a forma como ele a ensina. No caso dessa pesquisa, a concepção de língua adotada é a que a entende como interação verbal, um fenômeno social, algo vivo, mutável, e que não se separa do seu conteúdo, como veremos mais adiante.

Na perspectiva bakhitiana, a língua é construída e se define nas interações humanas, na produção dos enunciados:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÏNOV, 2006, p. 125.)

Língua, nesse sentido, extrapola os limites da estrutura pronta para ser usada e cristalizada. Ela se forja com os sujeitos que a usam, mais precisamente, se constrói na interação verbal entre esses sujeitos, por meio da enunciação, isto é, do dizer, concreto, real, ou ainda, das condições sociais de produção dos enunciados.

Esse sistema de formas pode até ser usado pelo falante real, mas em um contexto concreto e adequado, não desvinculado da realidade, como acontece com a velha história do “Ivo viu a uva”, o pseudotexto para o ensino da estrutura da língua. Quem é Ivo? De que uva se está falando? Onde, em que contexto ele viu a uva?

BAKHTIN/VOLOCHÌNOV (2006, p. 125) afirmam ainda que a consciência linguística do locutor e do receptor relacionam-se “apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Ainda, para os autores,

O que importa não é o aspecto da forma linguística [...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num determinado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. (BAKHTIN/VOLOCHÌNOV, 2006, p. 94.)

Desse modo, o que de fato importa é a compreensão do signo e de seu uso em determinado contexto, a identificação do sinal pouco importa, pois este sempre será estável e igual.

Para Bakhtin, língua então, é uma atividade social, viva, mutável e um dos pontos mais importantes, indissociável do seu conteúdo ideológico. É a própria constituição do sujeito, inseparável da ideologia. “É a língua que constrói o sujeito e o mundo criado pelos sujeitos” (cf. Borges da Silva, no prelo). Se concebemos a língua a partir dessa perspectiva, obviamente é inviável a analisarmos apenas do ponto de vista da sua forma, deixando de lado as interações verbais, definidas por “um fenômeno social que se realiza por meio das enunciações e só pode ser explicado em relação com a situação concreta de produção” (BAKHTIN/VOLOCHÌNOV, 2006)

No entanto, o ensino tradicional ainda encontra-se pautado na língua como sistema, não considerando, muitas vezes, várias manifestações linguísticas que não se enquadram nos padrões, as variantes que de fato são usadas por nossos estudantes, que indicam suas identidades, seus contextos sociais, suas ideologias. No ensino tradicional são negligenciados, por vezes, os usos reais da língua, em favor de um padrão, de uma língua ideal, de um sistema de “normas imutáveis”⁴ que funciona como uma ferramenta para excluir aqueles que não a “dominam”. Ora, não

⁴Bakhtin/Volochinov (2006)

dominam porque não interagem por meio deste modelo preestabelecido, dado como constante e unívoco. A esse respeito, BAKHTIN/VOLOCHÌNOV (2006, p. 110) afirmam que:

A língua como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução.

Ainda a esse respeito, pensando mais especificamente no ensino de língua portuguesa, SILVEIRA e SILVA (2013), afirmam que:

o ensino de língua portuguesa em muitas escolas se apresenta a partir da ideologia da padronização da língua e da descrição de um caráter normativo, que não tem a ver com a língua percebida nos ambientes cotidianos de interlocução dos estudantes. [...] E o imaginário de língua é construído a partir das variantes dominantes em oposição às variantes desconsideradas no/através do ensino gramatical, no intuito de apagar as diferenças e a heterogeneidade característica da língua.

Ao lidarmos com essas questões, estamos lidando com política, preferir o ensino de determinada variante, perpassa por escolhas políticas. Bagno (2009, p. 19) afirma que “tratar da *língua* é tratar de um tema político”. Além disso, língua também é percebida como identidade, e como tal, permite identificar o sujeito, sua classe social, sua origem, sua cultura.

Sendo assim, é a concepção de língua como interação verbal, como atividade social que este estudo se filia, já que há uma preocupação no que diz respeito à constituição de autores/escritores que se apropriem da língua e a apreendam. Pensar o ensino da língua colocando os aprendizes na condição de autores dos seus próprios textos, levando em consideração o seu contexto, sua coleção, sua realidade, só faz sentido a partir de uma concepção de língua calcada na dimensão social e ideológica. Destarte, a concepção de língua mais adequada ao que proponho nessa pesquisa é a de língua como interação verbal, um fenômeno social, algo vivo, mutável e inseparável do seu conteúdo ideológico. É a escrita como interação verbal que constitui o sujeito no contexto social. Desse modo, o

ensino da língua implica uma dimensão política e social que é essencialmente ideológica.

2.2 IDENTIDADE, CULTURA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Um projeto que busca formar autores autônomos e críticos, necessita em primeira instância, levar em consideração o perfil dos participantes, pois precisa, necessariamente, considerar o sujeito que cria e interage através da sua produção textual. Então, quem são os sujeitos aprendizes, de onde vêm e em qual contexto cultural estão inseridos são questões fundamentais para o desenvolvimento da escrita. Nessa pesquisa, lidamos com sujeitos em formação, os estudantes, mas esses sujeitos são também crianças, filhos, negros, moradores de periferia/subúrbio, entre tantos outros traços indeníveis que os constituem, além de estarem inseridos na realidade tecnológica dos nossos dias.

Nesse sentido, é difícil pensar o ensino, especialmente o ensino de língua materna que envolve a aprendizagem da escrita com gênero híbrido, conforme Canclini (1997), sem considerar o conceito de identidade. Hall (2006), trata da questão da mudança da modernidade tardia, especialmente a globalização e o seu impacto sobre a identidade cultural, o que também implica o ensino de língua, o trabalho com gêneros discursivos⁵, uma vez que a história em quadrinhos ganha um novo formato e acompanha as mudanças que permeiam a sociedade. Sociedade essa que, segundo Hall (2006, p. 4) citando Laclau (1990):

[...] não é, como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma.

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” — isto é, identidades — para os indivíduos.

⁵ *Gênero discurso é compreendido, neste trabalho, como tipos relativamente estáveis de enunciados, conforme BAKHTIN (2016, p. 12). Mais adiante discutiremos esse conceito.*

Além da reflexão sobre as posições de sujeito e identidade, trazidos por Hall (2006), faz-se necessário refletir sobre o conceito de cultura híbrida, exposto por Canclini (1997), especialmente porque este estudo se propõe trabalhar com as novas tecnologias ou as tecnologias digitais. Para Canclini (1997, p. 9):

As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das "grandes obras", ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe).

Para o autor, o hibridismo cultural caracteriza as sociedades contemporâneas e, em seu modo de compreender a cultura, conclui que:

Hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (CANCLINI, 1997, p. 29)

Nessa perspectiva, já não há espaço para julgamentos, para se pensar em culturas melhores ou piores. Sobretudo em sala de aula, que é um espaço heterogêneo, híbrido e complexo por natureza. Mesmo na escola onde a pesquisa foi realizada, estando situada na periferia, é possível vislumbrar culturas diferentes, além de modos de pensar e perceber o mundo de maneiras diferentes. Portanto, nesse espaço, não só a cultura trazida pelo professor é relevante. É preciso considerar, também, a cultura trazida pelo corpo discente.

O que não significa dizer que a escola deva deixar de lado as práticas valorizadas, contudo, é importante contemplar, acolher as práticas trazidas pelos estudantes.

No caso do Colégio Estadual Almirante Barroso, por exemplo, situado no subúrbio ferroviário de Salvador, onde existe uma comunidade praieira, formada por pescadores que sobrevivem de seus pescados, e também, levar em consideração a discussão sobre identidade étnico-racial que faz parte da realidade do colégio,

sempre levantada por professores e alunos em diversas atividades e projetos promovidos pela comunidade escolar.

É interessante considerar essa cultura em sala de aula e não apenas se basear no estilo de vida da parte da população que se concentra no centro da cidade e possui outros hábitos e modos de ver o mundo, ou mesmo, estar preso tão somente aos livros, clássicos da literatura sem relacioná-los à cultura local, ou se prender ao ensino de gramática normativa sem contextualizá-la com os usos linguísticos, ou ainda, dar prioridade a gêneros tipicamente valorizados em outras realidades sociais, como os argumentativos demandados no ENEM, por exemplo, deixando de lado diversas outras possibilidades importantes para aquela comunidade. Rojo (2013, p. 18), com base em Canclini (2008[1989]) afirma que:

Nessa perspectiva, trata-se de descolecionar os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* – chamados por García Canclini de “impuros” - , de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens.

Ou seja, a cultura do livro impresso, por exemplo, abre espaço para o livro digital, para a leitura no ciberespaço. De acordo com Maia (2013, p. 64) “a escrita e o livro são vistos como uma das coleções a ser guardada e protegida nos museus e bibliotecas mencionados por Canclini (1997)”. Porém, com o advento da internet e o surgimento de novas tecnologias,

essas coleções tornam-se descolecionáveis em função da fluidez e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais, não mais diferenciadas por oposições convencionais. (MAIA, 2013, p. 65)

É difícil falar sobre as TIDC e não considerar o processo de hibridização trazido por Canclini.

As interações das novas tecnologias com a cultura anterior as tornam parte de um processo muito maior do que aquele que elas desencadearam ou manejam. Uma dessas transformações de longa data, que a intervenção tecnológica torna mais patente, é a reorganização dos vínculos entre grupos e sistemas simbólicos; os descolecionamentos e as hibridações já não permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais. (CANCLINI, 1997, p. 309)

Segundo Canclini (1997, p. 11) as novas tecnologias promovem a criatividade e a inovação, além de reproduzirem estruturas conhecidas. A história em quadrinhos em seu formato clássico – constitucionalmente híbrido, embora colecionável e colecionada por muitos – passa a conviver com o quadrinho em formato digital, que segue uma outra lógica, e pede novas formas de leitura e escrita. O software *HagáQuê*, por exemplo, além da sintaxe característica da linguagem quadrinística, admite também um processo de democratização das histórias (Inclusive, no software há uma opção de salvamento das histórias na rede); como produção artística, permite o acesso para a leitura e para a produção das populações anteriormente excluídas dessa forma de comunicação. Além disso, coloca o estudante no lugar de autor, permite que tenha autonomia e decida sobre a escolha de imagens, e textos que se completam, buscando produzir os sentidos que pretende.

Não à toa, foi escolhido o gênero HQ, que possibilita trabalhar, através das histórias em quadrinhos, temas ligados à realidade dos estudantes, ou seja, os textos que fazem parte do seu repertório, do contexto social em que vivem. Além disso, para Canclini (1997, p.23) a HQ “é um gênero constitucionalmente híbrido [...] Lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial e da circulação massiva”.

Nesse sentido, passemos a estudar os conceitos de letramento, multiletramentos e multimodalidade, tão fundamentais a esse trabalho.

2.3 OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Nessa seção, busco trazer uma breve discussão a cerca dos estudos dos letramentos, campo de estudos dedicado às práticas sociais de leitura e escrita, bem como seus impactos na sociedade; dos multiletramentos, conceito que aponta para a questão da “multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica” a partir das quais o conceito é delineado e presentes de constituição dos textos. (ROJO, 2012) e da multimodalidade, combinação de diversos modos semióticos, ou ainda, a combinação de linguagens diferentes que juntas, se complementam e colaboram para a produção de diversos sentidos. Conceitos tão caros e tão fundamentais para

esse trabalho, que compreende língua como interação verbal, fenômeno social, colada com seu conteúdo ideológico.

2.3.1 Estudos dos letramentos

Uma pesquisa teoricamente fundamentada na concepção de língua/linguagem como interação, que considera os aspectos sociais e ideológicos envolvidos nos processos linguísticos estudados, implica em considerar, também, os estudos dos letramentos, um campo que se dedica aos estudos das práticas sociais de leitura e escrita, bem como, seus impactos. Por essa perspectiva - a que concebe a língua como interação social e o signo linguístico como ideológico por excelência – os fenômenos linguísticos, incluindo-se aí a aprendizagem da língua escrita, precisam ser observados, analisados e discutidos considerando-se a dimensão sociocultural em que se realizam. Para tanto, o conceito de letramento oferece aporte para as discussões que pretendemos nesta pesquisa. *Letramento* é um conceito construído para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o lugar (KLEIMAN, 2005-2010). Kleiman (2005-2010) apresenta o conceito de Letramento, esclarecendo aspectos relevantes que o define. Para a autora, *Letramento* não é um método, não é alfabetização – embora estejam associados – e não é uma habilidade – embora envolva um conjunto de habilidades e competências. Nas palavras da autora,

O letramento é complexo, envolvendo muito mais que uma habilidade ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacitações, muitas dos quais não tem necessariamente relação com a leitura. (KLEIMAN, 2005- 2010, p. 18).

Após explicar o que não é letramento, a fim de criar uma arena de compreensão livre das concepções enviesadas e imprecisas que circulam no senso comum, a autora explica que letramento são as práticas sociais da leitura e da escrita, relativas aos usos da escrita na vida, e, ainda, abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades. Para ela,

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet (KLEIMAN, 2005-2010, p. 22)

É nesse ponto, que o conceito se relaciona com a proposta deste trabalho, que considera ou tenta levar em consideração as mudanças pelas quais passou a sociedade devido a evolução das tecnologias (digitais e convencionais) e conseqüentemente o ensino, os próprios conceitos de escrita, leitura.

Em trabalho anterior, a autora define *Letramento* como “um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19) e posteriormente, entende o conceito como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181). Em resumo, letramento, nessa perspectiva, trata, então, das práticas sociais de leitura e de escrita, bem como os eventos dessas práticas e as suas conseqüências na sociedade (SOARES, 2002, p. 144).

Brian Street, um dos principais nomes que se debruçam sobre os estudos dos letramentos, a partir de uma perspectiva social e cultural, classifica em dois os modos de compreender o letramento: o *letramento autônomo*, entendido como “uma coisa autônoma, separada e cultural” (STREET, 2010, p. 36), algo homogêneo, que não respeita as diferenças, desconectado de ideologias. O outro modelo, que interessa-me diretamente, devido à natureza do trabalho em questão, é o que ele denomina de *letramento ideológico*. O autor reconhece que “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13). Em oposição ao modelo autônomo, o modelo ideológico comporta ideologia, diferenças identitárias, culturais, relações sociais, etc.

Marinho (2010) chama atenção, também, para o sentido dos novos estudos dos letramentos, a partir de Brian Street, que “se referem a um conjunto de estudos cuja base fundamental é a perspectiva etnográfica do letramento e da alfabetização” (MARINHO, 2010, p. 2010). De qualquer forma, sabemos que “a vida cotidiana é permeada de leitura e escrita” (BARTON & LEE, 2015), o que implica dizer que o

tempo inteiro lidamos com práticas de letramentos, seja preparando a lista de compras do supermercado, ou escrevendo uma dissertação de mestrado, fazendo postagens no Facebook, enviando mensagens no Whatsapp, por exemplo. Desse modo, os estudantes vivenciam e se utilizam constantemente dessas práticas, seja usando um smartphone, navegando na internet pela tela do computador ou mesmo interagindo em redes sociais.

Falar de letramento implica, portanto, falar dos usos da escrita (não apenas) na vida cotidiana. Desse modo, é preciso ficar atento, também, à importância de pensar o termo no plural, devido o seu caráter múltiplo. Soares (2002) ressalta a importância do termo no plural, uma vez que, ao discutir o letramento na cibercultura, percebe que “diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes letramentos”. (Soares, 2002, p. 156).

Street (2010) chama a nossa atenção para o fato de que ao existirem práticas de letramento, surgem também as subcategorias dessas práticas. O autor, afirma que muitas dessas práticas estão vinculadas à tecnologia em lugar das práticas sociais e alerta para o perigo de considerarmos o componente tecnológico demasiadamente, deixando de lado o componente social, uma vez que, são as práticas sociais que devem determinar o uso das tecnologias e não o contrário. Concordo com as ideias expostas pelo autor, uma vez que, em se tratando de ensino, não podemos simplesmente centralizar nossas práticas em aparatos tecnológicos, mas termos consciência de que funcionam como ferramentas para potencializar o ensino-aprendizagem, uma vez que o que importa de fato são as metodologias inovadoras que encaminham uma aprendizagem para a escrita. Sendo assim, em um trabalho que busca formar sujeitos críticos e autônomos, as práticas devem centrar-se no sujeito e não nas ferramentas, considerando todo o contexto social no qual está inserido e nas razões pelas quais valeria a pena se apropriarem da língua escrita.

Ao tratarmos de letramentos, o conceito de *práticas*, também é importante de ser pensado. Barton e Lee (2015, p. 40) chamam a atenção para o sentido do termo, que segundo eles

engloba as formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas também inclui, de modo crucial, os sentidos situados na base das práticas. [...] Práticas de letramentos são constituídas por atividades específicas e, ao mesmo tempo, fazem parte de processos sociais mais amplos.

Ou seja, a noção de prática se torna um conceito-chave para os pesquisadores interessados no estudo dos letramentos, uma vez que, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana e conseqüentemente exige das pessoas habilidades para lidar com situações diferentes, como, por exemplo, o planejamento de uma viagem, uma ida ao supermercado, uma transação no banco, ou mesmo realizar uma atividade escolar. Em todas as esferas sociais, as pessoas se envolvem com essas práticas e na escola, obviamente, não é diferente.

Com tantas mudanças ocorrendo constantemente, especialmente no que diz respeito às novas tecnologias que trazem consigo novas práticas de letramentos, novas formas de leitura e escrita, a escola passa a ter uma nova demanda, que é, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, a de

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Nesse sentido, a escola, além do desenvolvimento de eventos inerentes ao letramento digital, mais que trazer essa realidade ao contexto escolar incorporando-a nas práticas escolares de ensino da língua, precisa, também, orientar os estudantes para um uso crítico dessas novas práticas cotidianas de leitura e escrita permitidas pelas mudanças e surgimento de novas tecnologias digitais, uma vez que com o surgimento delas, vieram, também, novas formas de leitura e escrita das quais derivam traços identitários dos usuários (estejam eles conscientes disso ou não), sutilezas na manipulação de informações, intensa exposição dos sujeitos, entre outros aspectos. É preciso orientá-los a fazer um uso consciente e não um uso

⁶ “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 out 2018)

indiscriminado dessas práticas, dando maior atenção para os aspectos sociais que os rodeiam e não para os aparatos tecnológicos unicamente.

2.3.2 Multiletramentos e multimodalidade

Nessa pesquisa, em que são consideradas as TDIC, a cultura de referência de estudantes e as mudanças que permeiam a sociedade contemporânea, além dos *estudos dos letramentos*, como vimos acima, é relevante considerar também, os conceitos de *multiletramentos* e *multimodalidade*, uma vez que se busca formar produtores de textos críticos e autônomos e além disso esses sujeitos têm acesso “a um universo diversificado de práticas discursivas materializadas nas sociedades contemporâneas” (BAPTISTA, 2016, p. 65), ou seja, é preciso levar essas práticas para a sala de aula, sobretudo para as aulas de língua, seja ela materna ou estrangeira. É importante ressaltar, também, a relevância desses conceitos na pesquisa em questão, já que trabalha com HQ, produzida a partir de computadores, o que o torna um gênero digital e conseqüentemente, exige novas habilidades dos participantes.

O termo multiletramentos foi desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres⁷, quando no ano de 1996, se reuniu em um colóquio em que foi discutido e publicado um manifesto que afirmava a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos. De acordo com Rojo (2012, p. 13)

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom efantizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a **multiplicidade cultural das populações** e a **multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica**. (Grifos nosso)

⁷ Grupo de pesquisadores (dentre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmem Luke, Sara Michaels e Martin Nakata) dos letramentos, que reunidos em Nova Londres – daí a origem do nome do grupo – em Conecticut (EUA) publicaram um manifesto intitulado: A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

Ou seja, a “multiculturalidade – não é mais possível fazer juízo de valor em relação à cultura, mas sim, pensarmos no termo de forma plural e híbrida – característica das sociedades globalizadas” (Rojo, 2012:13) e a diversidade de linguagens que constituem os textos utilizados por essas comunidades, ou seja, a multimodalidade – “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para significar” (ROJO, 2012, p.19). Acontece que com tantas mudanças, ainda segundo a autora, os letramentos tornam-se multiletramentos, uma vez que são necessárias novas ferramentas e requisitadas novas práticas de produção e de análise crítica por parte do receptor. São interativos, colaborativos, híbridos, fronteiriços, mestiços e fazem parte da nossa sociedade. Ainda para a autora, os multiletramentos compreendem:

[...] práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais impresso – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidade de leitura e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2013, p. 21)

Por outro lado, falar de multimodalidade, implica falar na combinação de diversos modos semióticos, ou seja, na combinação de diferentes linguagens, que juntas, colaboram para a construção de diversos sentidos. “Todo texto é multimodal” (QUINTANA, PEREIRA E SOUZA, 2015). Para os autores a multimodalidade se refere ao “uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semióticos, associados à maneira particular com que estas modalidades podem ser combinadas”.

No entanto, para melhor compreender esse conceito, é preciso compreender também, o conceito de modalidade semiótica, que diz respeito ao “conjunto de recursos criados social e culturalmente para produzir significados, a exemplo da imagem, do som, da fala, dos gestos, etc”. Nesse sentido, afirmar que todo texto é multimodal, significa considerar que mesmo um texto que utiliza apenas o signo linguístico é rico em semioses quando nos apresenta o formato de uma fonte em negrito, o sublinhado, itálico, uso de caixa alta etc. Cada forma, produz um sentido, um significado diferente.

A multimodalidade implica o uso de diferentes sistemas de comunicação que se unem, que se complementam e contribuem para a construção de sentidos. Baptista (2016) traz três características elencadas por Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 40-69) em relação ao conceito de multimodalidade. A primeira característica diz respeito ao fato de que “a comunicação e a representação estão fundamentadas em uma multiplicidade de *modos*, sendo que todos eles contribuem para o significado” (Baptista, 2016, p. 73), isto é, todas as linguagens que se unem para construir um sentido são importantes, se complementam, não fazem sentido se pensadas separadas dentro do contexto no qual estão sendo utilizadas. Nas HQ produzidas pelos estudantes, por exemplo, uma das dificuldades foi justamente em encontrar imagens que completassem o texto verbal. O texto verbal só faria sentido que pretendiam, junto a uma imagem que o completasse.

A segunda característica diz que “a *multimodalidade* pressupõe que, ao longo do tempo, os recursos são modelados socialmente para gerarem sentidos, articulando os significados sociais, individuais e afetivos requeridos pelas diversas comunidades” (BAPTISTA, 2016, p. 73), o que implica dizer que esses modos, entendidos aqui por linguagens, relacionam-se diretamente com a comunidade – ou melhor, com as práticas culturais dessa comunidade - em que estão inseridos. E por fim, “a multimodalidade pressupõe que os sujeitos organizem o sentido por meio de uma particular seleção e configuração de *modos*, com ênfase na relevância da interação entre eles” (BAPTISTA, 2016, p. 74. GRIFOS da autora).

Do ponto de vista da semiótica social, a multimodalidade é a designação para definir a combinação de diferentes modos semióticos (a linguagem verbal; a linguagem corporal, o espaço e a linguagem visual) na construção do artefato ou evento comunicativo (VIEIRA, 2015, p. 10). Ainda versando sobre o conceito, a autora afirma:

Ao longo da história social, cultural e política têm sido produzidos recursos semióticos por meio dos quais atribuímos sentido às realidades interior e circundante, interagimos e criamos os nossos textos. As necessidades sociais, culturais e políticas têm levado o homem a procurar novas formas e de comunicação, bem como novas teorias de linguagem. (VIEIRA, 2015, p. 9)

Diante disso, falar em multimodalidade não significa falar somente dos diferentes modos que se unem para produzir sentido, mas também das condições

em que esses modos são unidos, bem como a comunidade que os utiliza para construir um evento comunicativo.

Assim sendo, é fundamental considerarmos os conceitos em questão, uma vez que é papel da escola preparar os estudantes de forma que acompanhem as mudanças da contemporaneidade, e aprendam a usar e reconhecer os diversos gêneros discursivos que são produzidos na atualidade, assunto que será discutido na seção que segue.

2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Todas as nossas falas e escritos, sejam, formais ou informais, são organizados por meio de gêneros discursivos. Bakhtin (2016, p. 12) os define como “tipos *relativamente estáveis* de enunciados”, diversos e inesgotáveis pois existem de acordo com as atividades humanas. Rojo e Barbosa (2016, p. 16) seguindo o conceito elaborado por Bakhtin os caracterizam como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas.” Nas palavras de Bakhtin,

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível.”
(BAKHTIN, 2016, p. 39)

Sendo assim, sem os gêneros discursivos, não conseguiríamos nos comunicar. Rojo e Barbosa (2016) resumem o motivo pelo qual Bakhtin define os gêneros como apenas relativamente estáveis. Segundo as autoras: “mudam de acordo com as diferenças culturais, transformam-se historicamente no tempo e são flexíveis para concretizações enunciativas que fogem às regularidades estáveis” (Rojo; Barbosa, 2016, p. 100-101), como ocorre com as histórias em quadrinhos.

Antes de adentrarmos na questão dos gêneros discursivos propriamente ditos, faz-se necessário considerar outro conceito fundamental situado no conjunto dos trabalhos de Bakhtin ou do seu círculo: o enunciado,— a construção de uma totalidade discursiva, nas palavras de Rodrigues. Os enunciados “representam

unidades concretas e únicas da comunicação discursiva” (RODRIGUES, 2009, p. 19). Para Bakhtin (2016, p. 11-12)

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação.

Como se observa, são os enunciados que dão sentido à comunicação discursiva em diferentes situações sociais. São eles que irão representar as condições e finalidades da comunicação discursiva em diferentes situações sociais, como nos apresenta Segundo Rodrigues (2001). De acordo com Rojo e Barbosa (2016, p.28)

Tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciamos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero. Um enunciado serve para expressar, por meio da língua/linguagem, uma significação, uma apreciação a respeito do mundo, das coisas, dos outros ou de outros ditos.

Ou seja, “o enunciado é a real unidade da significação discursiva”(BAKHTIN, 2016, p. 28), somente por meio deles é que podemos nos expressar e dar sentidos às coisas e pessoas que nos rodeiam.

Agora, passemos a refletir sobre “os tipos relativamente estáveis do enunciado”, ou seja, os gêneros discursivos. Como vimos, sem eles seria impossível nos comunicarmos, pois o nosso discurso, as nossas falas em todos os âmbitos, dos mais simples ao mais complexo, são organizadas por eles. Ainda segundo o autor, as formas da língua e os gêneros do discurso estão juntas, o que significa dizer que “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 39).

Bakhtin (2016) divide os gêneros discursivos entre primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários são aqueles que se “formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016, p. 15), isto é, que

são realizadas nas esferas sociais do cotidiano. Podemos citar como exemplos de gêneros primários o diálogo, as cartas, bilhetes, entre outros. Já os gêneros secundários seriam aqueles que se estabelecem a partir de um convívio cultural mais complexo (nas palavras do autor), mais elaborado, mais organizado. É o caso de textos teatrais, literários, científicos, sociopolíticos, etc.

Levando em conta essa divisão feita por Bakhtin (2016), Costa (2009) é possível compreender os quadrinhos como um gênero secundário, pois, de acordo com o autor, trata-se de “uma manifestação social surgida em condições sociais de produção específicas”, é mais complexo que um gênero primário. No entanto, incluem um gênero primário na narrativa, no caso o diálogo cotidiano, que ao se integrar ao gênero secundário, mais complexo, perde o vínculo imediato com a realidade, como nos explica Bakhtin (2016).

Rojo e Barbosa (2016), ancoradas nos estudos de Bakhtin e seu círculo, diferenciam texto e tipos de textos de gêneros. Os tipos de texto dizem respeito a categorias de uma gramática textual, enquanto os gêneros do texto são definidos como “entidades da vida” (ROJO; BARBOSA, 2016, p. 27). E a expressão gênero textual, refere-se a textos materializados. As autoras defendem ainda que a finalidade, o funcionamento e a especificidade da esfera/campo em seu tempo e lugar históricos é que vão determinar as características do gênero discursivo, isto é, o que define o seu caráter flexível e estável: seu tema, seu estilo e seu formato composicional.

Sendo assim, estudar os gêneros do discurso e levá-los para sala de aula é importante pois toda a nossa atividade comunicacional depende deles. Toda a nossa vida é permeada por gêneros, simples ou complexos, embora, muitas vezes não saibamos defini-los ou classificá-los, embora, saibamos usá-los. O ensino a partir dos gêneros é importante, uma vez que ajuda os estudantes a se apropriarem e fazerem uso de forma consciente de gêneros diversos, complexos, em situações reais, que se enquadram em determinados contextos. Considerando isso, passemos a tratar na seção que segue, o gênero discursivo história em quadrinhos, trabalhado na pesquisa.

2. 5 HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Nesta seção, procuro abordar de forma breve, o percurso histórico das HQ, observando sua relação com a educação e a tecnologia. Além disso, procuro analisar as HQ como gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana, observando as principais características desse gênero discursivo, considerando o seu tema – a realidade que dá lugar à formação de um signo; seu estilo – as escolhas das linguagens que constituem o gênero; e sua forma composicional – a organização e o acabamento do enunciado. Por fim, será apresentado o software HagáQuê, mostrando sua interface e particularidades.

Conhecida também como a nona arte, a história em quadrinhos, como veículo de massa, existe há quase um século, divertindo crianças, jovens e adultos. Todavia, ela nem sempre foi um gênero bem visto pela escola, professores e pais de alunos, que os viam de forma pejorativa e preconceituosa. As histórias em quadrinhos existem praticamente desde o começo da história da humanidade como linguagem gráfica, uma vez que o homem primitivo narrava por meio de imagens desenhadas nas paredes de suas cavernas seus feitos e conquistas (ALCÂNTARA, 2016). De acordo com Moya (1996), destacam-se entre os precursores das HQ o alemão Wilhem Busch, o suíço Rudolph Topffer e o francês Christophe, pseudônimo usado por Georges Colomb. Ainda segundo o autor, os quadrinhos, no formato que conhecemos, teriam surgido nos Estados Unidos em 1895 nos suplementos de jornais dominicais e mais tarde, em 1897, diariamente em tiras preto e branco.

No Brasil, em 1939, foi lançada a revistinha *Gibi*, nome que, posteriormente, passou a ser dado para todas as revistinhas em quadrinhos. O autor ressalta, que naquela época, os quadrinhos eram vistos como uma forma de “preguiça mental das crianças” e pais e professores eram determinantemente contrários a sua leitura por crianças e jovens. Na década de 1950, um movimento contra os quadrinhos ganhou força, o que os fez ser rejeitados por várias instâncias sociais, a exemplo do Comitê de Ética, educação, mídia impressa, e até o âmbito científico. Foi somente na década de 60 que foram publicados, pela editora do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), os primeiros quadrinhos com objetivos didáticos. O primeiro, de Geografia, em 1967 e o segundo de História, em 1968.

Na academia, os quadrinhos também não eram bem vistos, no princípio. Ao contrário, eram considerados como algo sem importância e desqualificado, indigno de atenção ou ainda, vistos como “lixo cultural”, como nos mostra Ramos (2006). O autor informa que os dois primeiros trabalhos em linguística foram inseridos nesse cenário não muito favorável para as HQ, na década de 1970. O primeiro trabalho acadêmico sobre história em quadrinhos foi o resultado de uma dissertação de mestrado de Cangnini, em que o autor definia como constituinte da linguagem texto e imagem, e a partir daí realizou uma descrição cuidadosa dos quadrinhos, observando cada detalhe de sua estrutura. Esse trabalho passou a ser referência para todos os outros que seguiram depois, até os dias atuais.

Somente a partir da virada de século é que as histórias em quadrinhos passaram a ser compreendidas, por uma outra ótica, pela sociedade, deixando de ser vistas de forma pejorativa. Ramos (2006), elenca dois possíveis pontos que exerceram alguma influência em relação às pesquisas sobre quadrinhos a partir dos anos 90. O primeiro deles seria a presença do gênero em exames vestibulares, inclusive, atualmente, não é nenhuma surpresa se deparar com quadrinhos, tirinhas e charges em exames nacionais, a exemplo do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); e o segundo seria a inclusão da linguagem nas práticas pedagógicas dos PCN. Hoje são utilizadas na educação, inclusive sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN).

Sobre o juízo de valor que podem ser feitos em relação aos quadrinhos, Cirne (1971, p. 51) chama a atenção dos leitores para o seguinte aspecto:

É verdade que não existe uma boa estória em quadrinhos (Al Capp!), mesmo porque o conceito de bom e ruim já está criticamente superado e se prende a uma tradição romântica da obra de arte que rejeitamos; existe, isto sim, a estória em quadrinhos capaz de trazer informações novas etc. Se ela é boa ou ruim, não interessa; interessa a sua importância dentro do contexto social.

Além disso, para Alcântara, (2016, p. 53)

[...] as histórias em quadrinhos representam hoje um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Elas transmitem ao leitor (aluno) conceitos, modos de vida, visões de mundo e informações científicas. Trazem temáticas que têm condições de serem compreendidas por qualquer estudante, sem a necessidade de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema.

Ou seja, o que importa, de fato nos quadrinhos são as informações e ideias que eles podem difundir, bem como as críticas em torno de determinados problemas sociais, ambientais, políticos etc. Ainda, segundo Alcântara (2016, p. 52), as histórias em quadrinhos, para além de serem “simples mediadoras de informações, possuem a capacidade de facilitar o aprendizado e apreensão de conceitos mais complicados”. Isso porque a HQ estabelece proximidade com a linguagem oral, mais conhecida das crianças em fase de aprendizagem escolar. Também nesse gênero, a leitura da imagem auxilia a leitura da porção escrita. Esses dois aspectos justificam o potencial da HQ na escola, para o aprendizado da leitura e da escrita.

Pode-se definir as histórias em quadrinhos como “uma forma narrativa por meio de imagens fixas”. Para Cagnin (1975, p. 25) “a história em quadrinhos é um sistema narrativo formado de dois códigos de signos gráficos: a imagem, obtida pelo desenho e a linguagem escrita”, nesse sentido, essas duas linguagens se complementam, interagem entre si, contribuindo, dessa forma, para a produção de sentidos. Além disso, os quadrinhos utilizam outros recursos que também colaboram para a produção de sentidos, como é o caso dos balões (que podem indicar diálogos, pensamentos e até emoções) e das onomatopeias (que representam a emissão de sons), por exemplo. Além do requadro, a calha (o espaço entre os quadrinhos) e as tiras. Alcântara (2016, p. 32-33) define as histórias em quadrinhos como:

[...] uma sequência, ou várias sequências, de cenas com sentido, transmitidas através de elementos tais como painéis, balões de textos, recordatórios e onomatopeias para se contar uma história, surgindo assim uma nova linguagem muito próxima da literatura ao mesmo tempo em que faz ponte entre a literatura e outras artes como, por exemplo, o desenho, a pintura, a fotografia e o cinema.

Para Canclini (1997, p.23) a HQ “é um gênero constitucionalmente híbrido”; “lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial e da circulação massiva”. São justamente esses elementos que o tornam um gênero discursivo, na perspectiva bakhtiniana, como veremos mais a diante.

A presença das HQ no contexto educacional se amplia quando elas são inclusas na lista do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), órgão

responsável pela compra e distribuição de obras para escolas de ensino fundamental e médio. Vergueiro e Ramos (2008, p. 4 - 26) fazem uma descrição e apresentam as obras escolhidas de forma breve. As primeiras obras foram selecionadas pela primeira vez em 2006, durante o Governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, foram selecionadas 10 obras direcionadas a estudantes das séries finais do ensino fundamental. Depois, em 2008, a lista das obras escolhidas pelo PNBE trazia apenas sete títulos de histórias em quadrinhos, voltados para o ensino fundamental e médio. Em ambos os casos, os quadrinhos são interpretados como um gênero literário. No ano seguinte, os títulos escolhidos tinham como público-alvo os estudantes do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental. A seleção de 2009 contou com a escolha de 15 obras para o ensino fundamental e 6 para o ensino médio.

Como pode-se observar em Vergueiro e Ramos (2008), os quadrinhos apareceram nas políticas oficiais sempre como um gênero literário, no entanto é possível o seu trabalho em outras perspectivas, inclusive dos aspectos linguísticos. Para os autores, esse posicionamento “é uma maneira de usar um rótulo social e academicamente prestigiado – o literário – para validá-los ou de cancelar ao interlocutor a presença ou o uso das histórias em quadrinhos” (Vergueiro e Ramos, 2008, p.28). Os autores definem os quadrinhos como “uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão”.

Os quadrinhos possuem uma linguagem própria, ainda que dialogue com outras linguagens, a exemplo da literatura. No entanto, as possibilidades de uso das HQ na educação precisam ser melhor compreendida e explorada por educadores, pais e pessoas interessadas no ensino, como pontua Santos (2001, p.46). O mesmo autor faz a seguinte reflexão acerca dos quadrinhos:

[...] a linguagem característica dos quadrinhos e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados ao ensino. A união de texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra. (SANTOS, 2001, p. 48)

Sabendo-se utilizar bem os recursos dos quadrinhos, pode-se obter bons resultados junto aos estudantes.

Cavalcanti e Cedro (2016) trazem algumas possibilidades de utilização das HQ com finalidades educacionais. Primeiramente, podem ser usadas como um “forte veículo de crítica social”, pois contribuem para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, permitindo, desse modo, a formação de sujeitos mais capacitados para atuarem na sociedade da qual participam. Outra possibilidade destacada pelos autores seria o uso das HQ como “uma ferramenta para a disseminação de ideias”, dessa forma, os estudantes podem refletir sobre sua realidade e maneiras de melhorar a vida na sociedade. Além dessas possibilidades, os quadrinhos podem ser utilizados, ainda, para “tratar algum tipo de informação escolar”, perspectiva mais comumente presente, nos livros didáticos, segundo os autores. Cavalcanti e Cedro (2016, p. 17-18) ainda destacam “o tratamento histórico da informação”, possibilidade permitida especialmente pelos *mangás* (HQ de origem japonesa), pois não só contam histórias, mas também resgatam elementos históricos, e por fim, as HQ “podem tratar de temas diversos”, como já visto anteriormente.

Santos (2001), também nos apresenta algumas potencialidades dos usos das HQ no ensino, dentre elas, o incentivo à leitura, já que pode ajudar o estudante a consolidar o hábito e o prazer pela leitura; o aprendizado de línguas estrangeiras, além da produção escrita.

Vejam os quadros síntese das potencialidades de uso dos quadrinhos na educação:

Forte veículo de crítica social	Contribuem para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.
Ferramenta para a disseminação de ideias	Permitem a reflexão do estudante sobre a sua realidade e sobre como podem melhorar a vida em sociedade.
Tratar algum tipo de informação escolar	Ajudam na disseminação de informações
O tratamento histórico da informação	Resgatam elementos históricos
Incentivo à leitura	Os quadrinhos podem iniciar o estudante ao

	hábito da leitura.
Aprendizado de língua estrangeira	Pode ser usado com eficácia para o aprendizado de línguas estrangeiras

Quadro 1: Possíveis usos dos quadrinhos na educação a partir de Santos (2001)

Dessa forma, o trabalho com os quadrinhos colabora para forjar, não apenas leitores, mas também produtores de textos críticos, reflexivos e autônomos. Sendo assim, se o objetivo é formar cidadãos capacitados para atuarem na sociedade de forma crítica e autônoma, é importante considerar as diversas produções culturais letradas, híbridas que circulam na sociedade, o contexto social e as coleções dos sujeitos envolvidos, o que pode ser explorado por meio das HQ.

2.6 O GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Ao nos propormos estudar o aprendizado da escrita através da HQ, é importante considerar o conceito de gêneros discursivos trazido por Bakhtin (2016) além de refletir sobre a dimensão social dos gêneros discursivos, em especial, das HQ, norteando essa reflexão a partir das seguintes questões:

Quem são os participantes da interação discursiva, isto é, seus interlocutores reais?

Qual a finalidade discursiva do gênero HQ?

Bakhtin (2016, p. 12) define os gêneros discursivos como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, o que significa dizer que os gêneros do discurso são flexíveis, maleáveis, plásticos, acompanham as mudanças que ocorrem na sociedade. De acordo com SILVA (2009)

Se as relações humanas são complexas, as mudanças, ininterruptas, e os gêneros constituem-se a partir das atividades humanas, conseqüentemente, eles irão refletir as mudanças histórico-sociais. Uma vez que as interações humanas estão em constante constituição, os gêneros possuem, então, a mesma característica de “não-acabamento” do enunciado. (SILVA, 2009, p. 36-37)

Dias *et alii* (2011) resumem essa perspectiva bakhtiniana como: "práticas sócio comunicativas construídas historicamente, influenciados por fenômenos

sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados". Pode-se dizer, então, que é o caso das histórias em quadrinhos, uma vez que acompanharam as mudanças da sociedade atual, e hoje, existem, além do seu formato clássico – revistas impressas - em um formato digital. Temos essa possibilidade, pois, ainda segundo o autor:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016, p. 12)

Como vimos, Bakhtin (2016) divide os gêneros discursivos entre primários (simples) e secundários (complexos). Levando em conta essa divisão feita pelo autor, COSTA (2009) compreende os quadrinhos como um gênero secundário, pois, trata-se de “uma manifestação social surgida em condições sociais de produção específicas”. No entanto, compreendo que há também a incorporação de um gênero primário, no caso o diálogo cotidiano, que ao se integrar ao gênero secundário, mais complexo, perde o vínculo imediato com a realidade, como nos explica Bakhtin (2016).

Da Silva (2009) faz uma análise do gênero entrevista pingue-pongue a partir da perspectiva bakhtiniana e destaca os seguintes aspectos: a questão do objeto do discurso; a situação de interação discursiva; a autoria; o interlocutor previsto do gênero e a organização linguístico textual. Seguindo esse modelo de análise, tentarei, neste tópico, observar essas características no gênero HQ, de forma breve, levando em conta, também, os dados gerados na pesquisa. E corroborando com COSTA (2009):

Compreender as histórias em quadrinhos como um gênero discursivo singular – no sentido bakhtiniano – é entendê-las como uma manifestação discursiva e cultural da sociedade contemporânea surgida em condições de produção específicas e como um instrumento – composto dialogicamente por diversas vozes sociais – constituidor de memória social do século XX.

Segundo Bakhtin (2003) todo enunciado concreto possui interlocutores reais. No caso dos quadrinhos, a princípio, publicados em jornais, eram direcionados a

leitores de todas as idades, embora sejam consumidos em maior número, pelo público infantojuvenil. Os quadrinhos entretêm, divertem, mas também podem ser uma fonte de informação, denúncias e ensino. “Para se compreender os mecanismos comunicacionais de uma história em quadrinhos torna-se necessário que se saiba ler os componentes sógnicos que forjam a sua temperatura estética” (CIRNE, 1972, p. 12). São complexos, exigem conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

E o que faz das histórias em quadrinhos, efetivamente, um gênero discursivo? Para tentar responder a essa pergunta, é importante, em primeiro lugar pensar nas principais características de um gênero discursivo e também na forma como se organizam, bem como em quais são os elementos que o determinam. Rojo, (2015), afirma que as características dos gêneros discursivos são determinados pela sua funcionalidade, funcionamento e a especificidade da esfera/campo⁸ em seu tempo e lugar histórico. Segundo a autora, são esses elementos que determinam o seu caráter relativamente estável, como definido por Bakhtin. A autora prossegue:

[...] Isto é, as condições de produção da esfera/campo circunscrevem certos **temas** que nela podem ser abordados, **estilos** de língua (registro formal e informal e gírias, por exemplo) que podem ser usados e, sobretudo, o **formato de composição** que o texto no gênero terá. (ROJO, 2015, p. 68, grifos da autora)

Ou seja, as principais características do gênero discursivo são o tema, o estilo e a sua forma composicional. São justamente essas características que tentarei indicar nas histórias em quadrinhos, nos tópicos que seguem.

2.6.1 O tema, o estilo e a forma composicional das HQ

Os gêneros fazem parte da vida em sociedade. É por meio deles que nos comunicamos em todas as esferas sociais. Durante a reflexão sobre os gêneros discursivos, vimos e adotamos a definição elaborada por Bakhtin (2016) que os define como entidades relativamente estáveis, e que por isso, possuem um caráter flexível e maleável, se modificam à medida que se modificam os instrumentos, as

⁸ As autoras utilizam essa nomenclatura para pensar as práticas sociais situadas, que são integradas pelos gêneros.

relações sociais e o funcionamento nas esferas, como pontua Rojo e Barbosa (2015). As autoras exemplificam essa mudança, com o aparecimento das TIDC, que provocaram mudanças em diversos gêneros, a exemplo da carta que, em muitos contextos, foi substituída pelo e-mail, conversas face a face que foram “substituídas” por chats e acrescento as HQ, que também acompanharam essas mudanças tecnológicas e passaram a existir, também em formato digital.

As principais características de um gênero são o seu tema, seu formato e seu estilo composicional (isto é, a forma como se apresenta), elementos indissociáveis. Bakhtin/Volochinov (2006, p.37) afirmam que: “O tema e a forma do signo ideológico estão indissoluvelmente ligados, e não podem, por certo, diferenciar-se a não ser abstratamente”. Para Rojo; Barbosa (2016, p. 87) “os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica”. São exatamente essas características que iremos buscar na HQ. A respeito do tema, na perspectiva bakhtiniana, não diz respeito a conteúdo temático, mas sim tudo o que envolve a produção do enunciado, o seu contexto de produção, seus valores, os sujeitos que o produzem, as condições dessa produção. Nas palavras de ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87-88)

[...] O tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema.

O tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, “único e irrepetível”, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula. (grifos das autoras)

Sabemos que no caso das histórias em quadrinhos, esse tema vai variar de acordo com sua função e objetivos, uma vez que atende a públicos diferentes, desde leitores de um jornal de grande circulação até crianças de séries iniciais. Para exemplificar, uso as HQ produzidas pelos estudantes que participaram da pesquisa.

Nesse caso, podemos considerar como tema, o contexto de produção das histórias, que foram construídas na biblioteca da escola. Destaco também o conteúdo temático – identidade étnico-racial - constantemente presente nas discussões dessa comunidade escolar; o perfil dos estudantes, alguns que foram

vítimas de preconceito pelos próprios colegas de turma, como foi o caso de uma estudante que se recusou participar da atividade, mas quando passamos para o momento de produção das histórias utilizando o software, sentiu-se mais à vontade, ocupando, inclusive, lugar de liderança.

O estilo diz respeito às escolhas linguísticas feitas para dizer o que se quer e gerar os sentidos desejados. Essas escolhas podem ser de ordem lexical, sintática, da escolha de registro linguístico, formal ou informal. É o estilo que vai permitir a escolha de um termo em vez de outro, mostrando, dessa forma, o posicionamento ideológico do autor/falante, mesmo porque já vimos que não há enunciados esvaziados de ideologia. As HQ também irão variar nesse sentido, dependendo do seu objetivo e o público ao qual é indicado. Por se tratar de narrativas, e incorporarem o diálogo, por vezes podem adotar uma linguagem mais simples, um léxico composto por vocábulos que pertencem ao registro informal da língua, uso de gírias. É importante ressaltar, que a escolha das imagens também compõe o estilo das HQs. Assim como as escolhas textuais, o gênero requer um conjunto de escolhas relativas às imagens. Tanto que uma das reclamações e sugestões dos estudantes diziam respeito ao banco de imagens construído por mim. Segundo os estudantes, as imagens eram insuficientes e não representavam o que pretendiam dizer, não completavam o sentido dos elementos textuais.

Nas HQ produzidas pelos estudantes neste estudo, por exemplo, por se tratar de uma atividade realizada no âmbito escolar, foi preferido o registro formal da língua, embora seja possível notar traços da oralidade em algumas histórias, até porque se trata de diálogos, muitas vezes travados no cotidiano dos seus produtores. Vejamos um trecho de uma das histórias:



Figura 1 - Fonte: Produção dos estudantes

Outro elemento que compõe o gênero discursivo é a sua forma composicional, a maneira como ele se apresenta, “a roupa que veste”. Nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 94), “é a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto com o todo”. Por exemplo, reconhecemos um soneto pela sua estrutura, quando lemos um texto com chamada, lide, as perguntas “o que”, “quem” e “onde”, respondidas, sabemos que estamos diante de uma notícia. As histórias em quadrinhos também possuem seu formato próprio, “uma linguagem única, composta de diversas particularidades e união de diferentes sistemas de signos e demais elementos” (COSTA, 2009). São narrativas quadro a quadro, que utilizam o signo verbal e não verbal (imagem) que se complementam e interagem entre si, contribuindo para a produção de sentidos. Outros elementos também são utilizados, com o intuito de auxiliar e complementar a narrativa, um exemplo são os balões, que possuem diversas formas, a depender do que se deseje indicar (pensamento, grito, conversa, passagem de tempo, etc.) e é através deles que se estabelece o diálogo entre as personagens; as onomatopeias, que imitam sons (no caso do software utilizado nessa pesquisa, as onomatopeias emitem o som que representam,

efetivamente); o quadro ou requadro (a moldura da história em quadrinhos, onde se desenha uma cena); o recordatório (usado para exibir as falas do narrador).

2.7 HQ E AS FERRAMENTAS DIGITAIS

Cada vez mais nos deparamos com discussões a respeito das novas tecnologias digitais, hipertexto etc., no âmbito educacional. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 89) afirmam que: “A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios”. Ou seja, com a globalização, o *boom* da internet, o surgimento de novas TDIC, as mudanças ocorridas na sociedade, bem como o surgimento de novos gêneros discursivos (especialmente no ciberespaço), surge também a necessidade de um novo papel por parte da escola: o de educar nossos estudantes para a recepção desses novos meios, como sugerem os PCN (1998) e a BNCC (2017). No entanto, esses estudantes já nascem inseridos dentro dessa realidade, são os nativos digitais (PRENSKY, 2001), e nesse caso cabe à escola adaptar-se a essa realidade, de maneira que possa orientar os estudantes a terem uma postura mais crítica e autônoma na recepção e disseminação de informações que circulam nesses meios.

É fundamental pensar, também, no ensino de língua materna mediado pelas novas tecnologias, objetos de aprendizagem, ferramentas digitais online e offline. A tecnologia é uma prioridade contemporânea e não podemos ignorá-la, mesmo porque, sociedade e tecnologias estão entrelaçadas.

No entanto, é necessário definir o que entendo por novas tecnologias e para tanto, fico com uma definição trazida por Lemos (2013, p. 69). O autor ressalta que as novas tecnologias de informação e comunicação surgiram a partir de 1975, com a fusão das telecomunicações analógicas com a informática, o que possibilitou a veiculação de diversas formatações de mensagens, sob um mesmo suporte, no caso, o computador. É importante refletir, também, sobre o conceito de tecnologia e diferenciá-lo de técnica, algo que não é tão simples. Segundo LEMOS (2013, p. 26),

Hoje compreendemos por tecnologia os objetos técnicos as máquinas e seus respectivos processos de fabricação. Do mesmo modo utilizamos o termo técnica para abranger áreas tão díspares como a dança, a economia, as atividades esportivas ou mesmo objetos, instrumentos e máquinas. A confusão de termos é impressionante.

Ou seja, colocamos técnica e tecnologia no mesmo “pacote”. Mas, o que vem a ser técnica e tecnologia? LEMOS (2013) discute o conceito de técnica da perspectiva da filosofia grega, apoiado principalmente em Platão e Aristóteles. Na sua acepção original e etimológica, técnica vem do grego *tekhnè*, que pode ser traduzido por arte. Ainda segundo o autor:

Tekhnè é um conceito filosófico que visa descrever as artes práticas, o saber fazer humano em oposição a outro conceito-chave, a *phusis*, ou o princípio das coisas naturais. *Tekhnè* e *phusis* fazem parte de todo processo de vir a ser, de passagem da ausência à presença, ou daquilo que os gregos chamavam de *poiésis*. O conceito de *Tekhnè* é, assim, fruto de uma primeira filosofia da técnica que visa distinguir o fazer humano do fazer da natureza. (LEMOS, 2013, p. 26-27)

O autor, também, discute o termo da perspectiva etnozoológica, em que afirma que o “o homem é um ser técnico por definição.” (LEMOS, 2013, p. 28). Ainda a respeito dessa perspectiva, o autor afirma que

[...] A técnica se situa, assim, como uma solução zoológica da espécie humana na sua confrontação com a natureza. A tecnicidade humana aparece como uma tendência universal e hegemônica, sendo a primeira característica do fenômeno humano. (LEMOS, 2013, p. 29)

O autor traz ainda, dois dos mais importantes filósofos da técnica do século XX, Gilbert Simondon e Martin Heidegger. O primeiro, ampliando a análise da perspectiva etnozoológica, desenvolveu uma perspectiva quase biológica da tecnicidade humana, ou seja:

a tecnologia moderna se caracteriza, nesse sentido, pela instauração de máquinas e sistemas maquínicos que vão pouco a pouco afastando o homem do que até então caracterizava a relação homem-técnica: a manipulação de instrumentos e ferramentas. (LEMOS, 2013, p. 30)

Nesse sentido, a tecnologia seria algo separado da cultura humana. Logo, “se a *tekhnè* grega era a técnica na cultura, a técnica moderna seria a cultura sem a técnica, ou melhor, contra a técnica”. (LEMOS, 2013, p. 31). Contra essa visão errônea que separa técnica e cultura, Simondon pretende fundar, de acordo com LEMOS (2013), uma verdadeira “teco-logia” (um *logos* da *tekhnè*) não como uma ciência aplicada, mas como uma filosofia dos mecanismos, o que ele chama de “mecanologia”. Já para Heidegger, “toda técnica é um modo de desvelamento do humano ao mundo” (LEMOS, 2013, p. 35). Isso porque Heidegger acredita que toda *poiésis* (produção) é ato de desvelamento da verdade. Logo, “a técnica é um modo de desvelamento, um modo de existência do homem no mundo.” (LEMOS, 2013, p. 35).

Diante do exposto, podemos afirmar que o conceito de tecnologia está ligado às técnicas, ferramentas utilizadas em determinadas atividades, ou ainda o conjunto de técnicas que utilizamos no desenvolvimento de determinadas tarefas. Para cada atividade, desenvolvemos e utilizamos técnicas e ferramentas diferentes.

Para Santos (2001, p. 24 – 25), as técnicas se dão como família, grupos, sistemas. O autor afirma, ainda, que cada sistema técnico representa uma época. No nosso caso, a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica. Explica ainda que o fato de surgir uma nova família de técnicas não implica no desaparecimento de famílias de técnicas antigas. No entanto:

Continuam existindo, mas o novo conjunto de instrumentos passa a ser usado pelos novos atores hegemônicos, enquanto os não hegemônicos continuam utilizando conjuntos menos atuais e menos poderosos. Quando um determinado ator não tem mais condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menos importância no período atual. (SANTOS, 2001, p. 25)

Embora pensemos automaticamente nas tecnologias ligadas ao uso do computador e internet, o conceito de tecnologia, como vimos, engloba algo muito maior.

É importante chamar a atenção para o fato de que, segundo Araújo (2016), o uso de ferramentas tecnológicas no ensino e aprendizagem de língua, seja materna, seja estrangeira, não é algo recente. PAIVA, (no prelo), afirma:

Há tempos, outras tecnologias como o giz, o apagador, o quadro negro, o caderno e o livro estão presentes em sala de aula, mas deixaram de ser novidade devido à introdução de outros novos instrumentos tecnológicos.

Isto é, a tecnologia sempre existiu, mas evolui a partir da necessidade da sociedade e o surgimento de novas tecnologias digitais provoca mudanças significativas nos modos como os sujeitos leem, produzem e fazem circular seus textos (Rojo, 2013). Poderíamos usar, por exemplo, a metáfora do impacto tecnológico, no entanto, LÉVY (2000, p. 22) chama a atenção para a inadequação de tal metáfora e sugere que: “[...] em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura.” Sendo assim, não se trata de algo determinante, mas sim condicionante ou restritiva, (Lévy ,2000, p. 26).

E por que devemos usar ferramentas digitais na produção de texto? Araújo e Santos (2016) trazem uma justificativa com a qual concordo:

Acreditamos que o uso pedagógico de ferramentas digitais interativas para a produção de HQs pode levar o aluno a atuar de maneira mais competente nas práticas de linguagem cada vez mais multiculturais e multissemióticas que marcam a atualidade, pois o leque de recursos disponibilizados por essas tecnologias oferece possibilidades de manejo com mecanismos verbais, imagéticos, computacionais, hipertextuais, entre outros. (ARAÚJO; SANTOS, 2016, p. 136)

Concordo com os autores, pois compreendo que é importante colocar os alunos no lugar de autores de seu próprio texto, de forma que possam desenvolver uma atitude mais responsiva, já que foi necessário que estabelecessem e pontuassem, atentamente, cada detalhe do contexto de produção do seu texto, bem como do tema eleito para ser trabalhado. Além do mais, ainda de acordo com Araújo e Santos (2016, p. 138), a inclusão de ferramentas digitais interativas no espaço escolar e o seu uso na realização de ações pedagógicas podem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. É importante salientar que

com o surgimento das novas tecnologias, surgem também novos modos de leitura e produção de textos bem como, novos modos de circulação dos mesmos, como afirma Rojo (2013). A esse respeito, a BNCC, prevê como uma das competências específicas de linguagens para o ensino fundamental:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 63)

Além disso chama a atenção, também, para a nova demanda que se coloca para a escola diante das mudanças ocasionadas pelas TDIC, a de

contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2017, p. 67)

Desse modo, à escola e também à sociedade, a tarefa de educar as crianças para a recepção dos crescentes meios de comunicação, ou melhor, das novas tecnologias digitais de informação e comunicação. E ainda, segundo Lévy (2000, p. 167)

com o novo suporte de informação e comunicação emergem gêneros do conhecimento inusitado, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta.

É importante ressaltar, também, o novo papel do professor diante desse cenário. Ainda segundo o autor, a principal função do professor não pode mais ser, simplesmente, uma difusão do conhecimento, que diante do cenário tecnológico, pode ser difundido de forma até mais eficaz por outros meios. Diante disso, o professor passa a ter um papel de incentivador da aprendizagem e do pensamento. Ou ainda, “um mediador” entre o estudante e o conhecimento. Ao tratar do novo

papel do professor, o autor, pensa no professor em relação a ambientes virtuais (AVA), contudo, esse pensamento cabe perfeitamente para professores de todos os níveis educacionais, uma vez que estamos diante de um cenário tecnológico que se desenvolve dia após dia.

2.8 O SOFTWARE HAGÁQUÊ

Como discutido anteriormente, as histórias em quadrinhos são, basicamente, uma narrativa quadro a quadro, que se caracteriza como um texto multimodal, pois utiliza linguagem verbal e não verbal, que aliadas contribuem para a produção de sentidos. No entanto, podemos dizer que esse gênero do discurso acompanhou as mudanças na sociedade e adquiriu um novo formato, o digital. Hoje, estão disponíveis diversas ferramentas digitais interativas, online e offline, com o objetivo de produção de edição/produção de HQs. Para este trabalho foi escolhido o software HagáQuê, que consiste em um editor de história em quadrinhos criado por Silvia Bim e Eduardo Tanaka sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Vieira da Rocha, todos do Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), como proposta de dissertação de mestrado. O software foi criado com objetivos pedagógicos e domínio da língua escrita, (a princípio criado para alunos da alfabetização, mas não restringindo seu uso apenas para esse público), disponível para download no site do grupo e possível de ser usado em qualquer disciplina. De acordo com os criadores do editor:

O **HagáQuê** apresenta uma interface adaptada às limitações e necessidades do usuário (crianças em processo de alfabetização) e com recursos facilitadores para que o aluno tenha liberdade de expressão, oferecendo a possibilidade de compor os mais diferentes personagens como em uma HQ (história em quadrinhos) regular. (BIM et al, 2001, p. 2)

O programa foi criado em 1999 e a última versão é de 2007. Foi escolhido justamente por poder ser trabalhado offline, uma vez que, a escola onde a pesquisa foi realizada, possuía acesso à internet, no entanto, com uma conexão muito lenta, apenas 1GB distribuídos em toda a escola, o que dificultava o trabalho online por todos os alunos concomitantemente.

Sua interface gráfica é bem simples e de fácil manuseio, como pode ser observado na figura 6. A barra localizada no canto esquerdo da tela, disponibiliza alguns recursos como balde, pincel, linha, elipse, retângulo e a paleta de cores que podem ser usadas para a produção de desenhos dentro do HagáQuê pelos seus usuários, como mostra a figura 2.

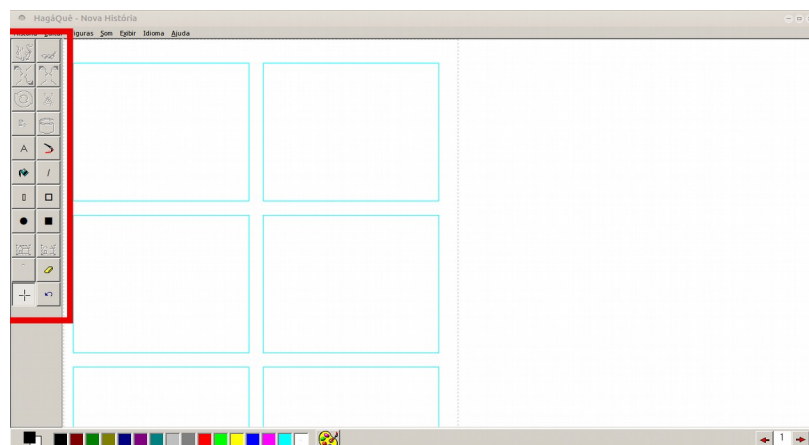


Figura 2 - Fonte: Produção dos estudantes

No botão editar (Figura 3), encontram-se as opções desfazer, recortar, copiar, colar e apagar seleção.

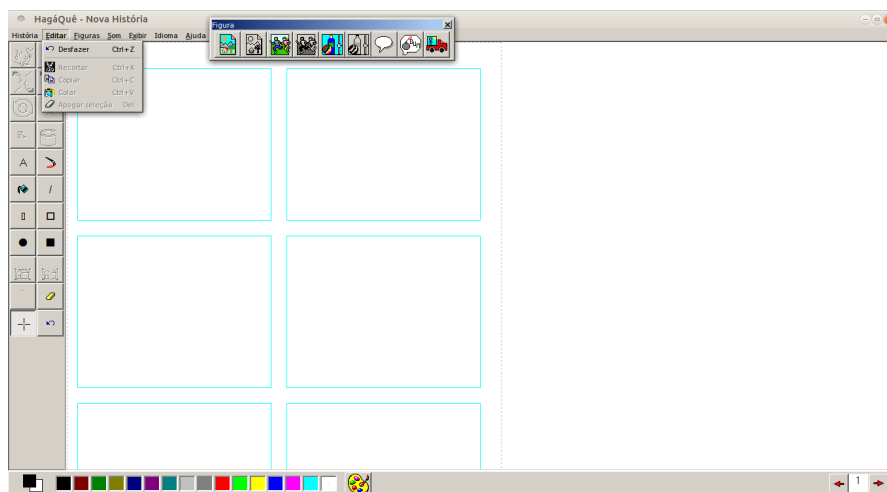


Figura 3 -Fonte: HagáQuê

Outras possibilidades são a barra de ferramentas que permite o uso de figuras – cenários e personagens (coloridos e em preto e branco), objetos, balões e onomatopeias. No caso das onomatopeias, o programa permite, ainda, a reprodução do som. Além de recursos que podem ser utilizados para modificar as imagens,

como diminuir, aumentar, girar, inverter, que são ativados após a inclusão de uma imagem no quadrinho como mostra a figura 4.

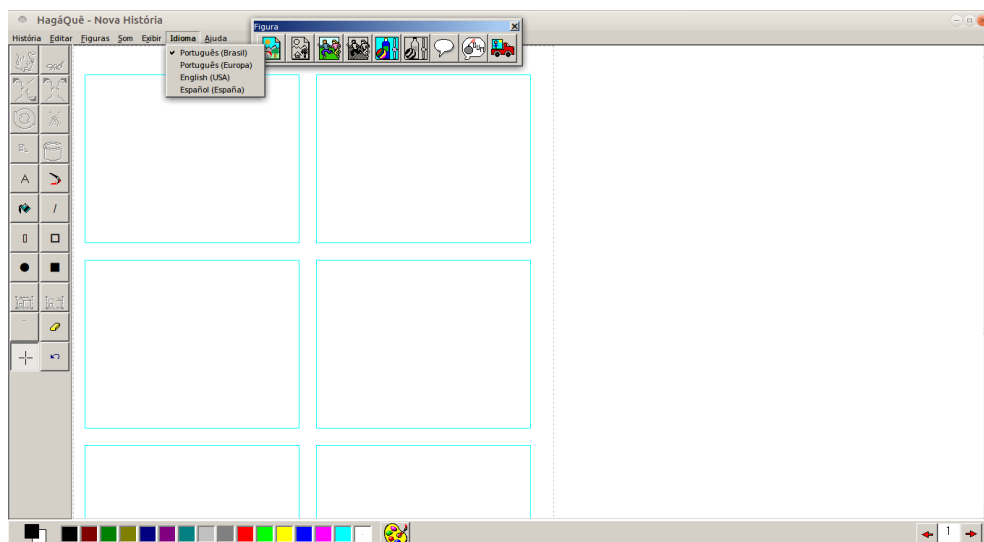


Figura 4: Fonte: HagáQuê

A versão 1.05 do programa é disponibilizada ainda em três idiomas: português, inglês e espanhol (Figura 5).

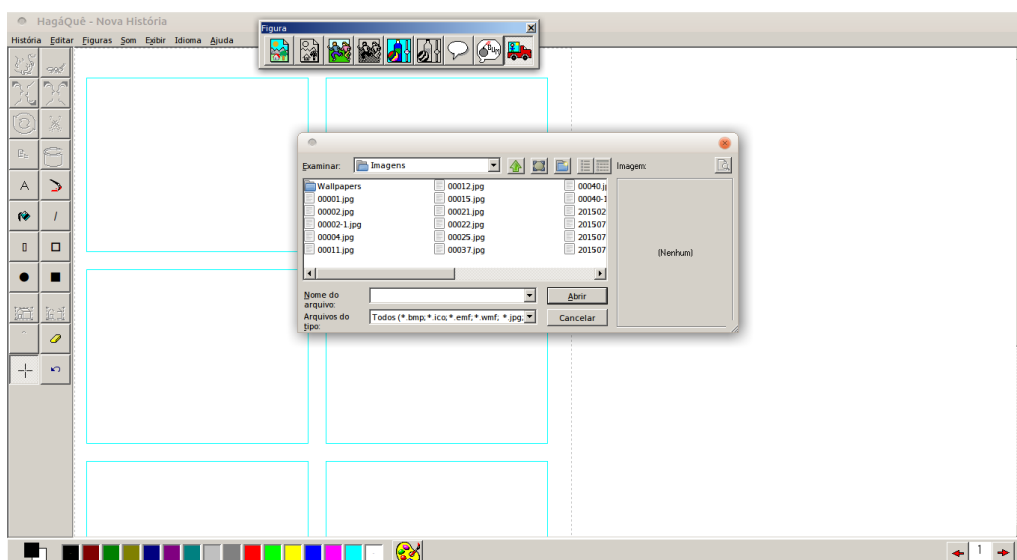


Figura 5 - Fonte: HagáQuê

O programa disponibiliza um escasso banco de imagens, mas permite que imagens salvas no computador possam ser importadas e utilizadas (Figura 6).

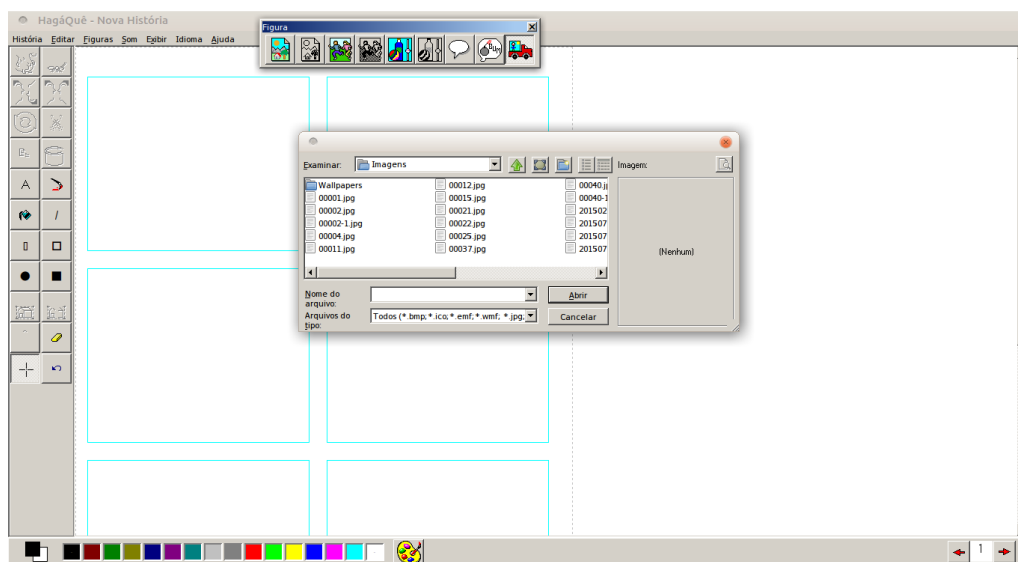


Figura 6: Fonte: HagáQuê

Como foi possível perceber e levando-se em consideração análise do software realizada por Araújo e Santos (2016), embora o HagáQuê seja uma ferramenta simples, permite a produção do gênero discursivo história em quadrinhos considerando seus principais elementos; disponibiliza opções em que o estudante pode lidar com várias semioses do texto, além de permitir a refacção, que é sugerida pelos PCN (BRASIL, 1998), uma vez que, segundo o documento, a refacção faz parte do processo de escrita, ou seja, nesse caso, o software compreende a escrita como um processo. A propósito, a seção que segue é dedicada a discutir concepções de escrita e autoria

2.9 CONCEPÇÃO DE ESCRITA E AUTORIA

Com as mudanças tecnológicas que vem ocorrendo constantemente, surgem também mudanças em praticamente todos os aspectos da vida, como colocam BARTON e LEE (2015). Consequentemente, essas mudanças alcançam a maneira como lemos e produzimos textos. Rojo (2013, p. 20), por exemplo, chama a atenção para a existência de *lautores*, já que o leitor pode intervir de forma mais direta no texto. Isso é permitido porque o texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, o computador permite formas variadas de leitura e escrita, a existência de

hipertextos traz novas formas de leitura que não seguem mais as regras da leitura (se é que podemos chamar assim). Para exemplificar a autora traz um trecho de Beaudoin (2002:207) em que o autor afirma:

o texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor, altera os protocolos de leitura. Uma de suas particularidades é a de que a leitura e escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) e seu consumo pelo leitor nas eras do impresso ou do manuscrito. Isso por que, a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos (tradução nossa).

Houve um tempo em que a escrita era destinada apenas aos privilegiados. Hoje, faz parte de nossa vida em sociedade. Koch; Elias (2014, p. 31), trazem Barré-de-Miniac que diz que:

hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica.

E se pensarmos no crescimento das redes sociais, em que constantemente as pessoas, incluindo-se os estudantes da educação básica, fazem postagens e comentários diversos, sobre diversos assuntos do cotidiano, esse uso da escrita se expande ainda mais. Marinho (2010, p. 75-76) convoca Kress (2003) ao chamar a atenção para o fato de que a escrita, nos nossos dias é diferente do que se entendia por escrita antes da existência dos computadores:

A tela, mais que a página, se tornou o ambiente dominante de representação e comunicação em geral, de modo que, mesmo na escrita, não se pode pensar como naquela época. Como eu tenho dito, o fundamental é que a tela é o ambiente da imagem e a lógica da imagem domina a organização semiótica da tela.

Mas o que é escrever? Muitas são as definições de escrita, no entanto fico com aquela que mantém o foco na interação, em que a escrita é vista como produção textual e o autor/escritor precisa ativar conhecimentos linguísticos e

extralinguísticos para a sua produção, além de considerar o leitor a quem o texto se destina. Nesse sentido, Koch; Elias (2014, p. 35) entendem a escrita como:

a atividade de produção textual (TORRANGE & GALBRATH, 1999) que se realiza, evidentemente com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos.

Nesse sentido, a produção de texto perpassa pelos conhecimentos e experiências, não só de quem produz o texto, mas também dos leitores. Considera-se, então, os seus conhecimentos linguísticos e os extralinguísticos, como o conhecimento de mundo, suas experiências, etc.

Oliveira (2010) e Koch; Elias (2014) levantam alguns pontos importantes em relação ao ensino de escrita em língua materna. Primeiramente, pontua quais são os conhecimentos necessários para escrita e elege três: os conhecimentos linguísticos (conhecimentos referentes à ortografia, gramática e léxico), os conhecimentos enciclopédicos (conhecimentos sobre coisas do mundo) e os conhecimentos textuais ou conhecimento de textos (conhecimentos a respeito de gêneros textuais). Além disso sugere que a escrita seja vista como um processo que leva a um produto, uma vez que existem outras formas de ver a escrita. A escrita como produto, em que o foco é a forma do texto, sua estrutura gramatical e textual, desconsiderando o conteúdo; e a escrita como processo, nesse caso, questões linguísticas são tratadas de forma minimizada. A fim de evitar uma dicotomia: processo x produto, o autor sugere a terceira concepção, uma vez que:

[...] é mais interessante o professor adotar uma terceira concepção, a de que a escrita é um processo que leva a um produto, apropriando-se de elementos das duas outras concepções para ajudar seus alunos a desenvolverem sua competência redacional.

Obviamente que com as mudanças na sociedade e o advento tecnológico, muito dessa concepção está passível de mudanças. Uma dessas mudanças vai interferir justamente na concepção de autoria. Como já vimos, por exemplo, ROJO (2013) nos chama a atenção para o conceito de *lautores* (leitores e escritores) que surgem justamente por conta das mudanças ocasionadas pelo surgimento de novas

tecnologias digitais de comunicação e informação, que mudaram também as formas de leitura, escrita e circulação de textos.

Passemos agora, para as concepções de autor e autoria. Autores como Mikhail Bakhtin, Roland Barthes e Michel Foucault trazem importantes contribuições a respeito dos conceitos. Mas vale ressaltar, aqui, que a concepção de autoria que temos atualmente é algo muito recente na história da humanidade. Na antiguidade até o início da Idade Moderna, não existia nenhuma preocupação em responsabilizar uma pessoa específica por uma obra. Ao invés disso, histórias eram criadas e recriadas constantemente e as pessoas que as contavam, tinham liberdade de modificar o que achassem necessário para produzir o sentido que pretendiam. Durante a Idade Média, existiu a preocupação em relação à autoria, mas com o intuito de identificar e punir aqueles que escreviam livros considerados como heréticos. A ideia de autoria que temos hoje, surgiu só após a Renascença, em que o indivíduo passou a ser exaltado, nas artes, por exemplo. Voltemos as contribuições trazidas pelos autores supracitados.

Bakhtin diferencia o autor-pessoa (escritor) do autor-criador (a função estético-formal engendradora da obra, nas palavras de Faraco (2005).

O autor-criador é, então aquele que dá forma ao conteúdo, é uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se reordena esteticamente os eventos da vida. (FARACO, 2005, p. 39)

Então, para Bakhtin, o autor é aquele que dá forma ao conteúdo, é uma posição refratada e refratante, uma voz social que dá unidade ao todo artístico. Ainda, sobre a questão da autoria na perspectiva bakhtiniana, Ará (2014), o parafraseando, afirma que a autoria seria “um acontecimento único e irrepitível na vida de um texto”. Faraco (2005), traz também o posicionamento de Volochinov, único membro do Círculo de Bakhtin que se interessa pelo tema do autor. Para ele, não há uma confusão entre o autor e o escritor ou entre o receptor e o mundo real. Ao invés disso, em ambos os casos o que se tem são, o que o autor chama de funções imanentes, que constituem a obra.

Na década de 1960, surge a criação do conceito “morte do autor” defendido pelo francês Roland Barthes, em ensaio intitulado “*A morte do autor*” em 1968⁹ em que o autor defende que há uma dificuldade em se precisar de quem é a voz que escreve. Para o autor, o sentido do texto deve estar no próprio texto e não depender de uma validação externa, ou seja, não deve depender de características de quem o escreveu para fazer sentido. Para Barthes (2004):

[...] é a linguagem que fala, não é o autor; escrever é, através de uma impessoalidade prévia – impossível de alguma vez ser confundida com a objetividade castradora do romancista realista -, atingir aquele ponto em que só a linguagem atua, <<performa>> e não <<eu>>:[...]

Portanto, para o autor escrever é uma atividade impessoal e o autor, na verdade, é a linguagem.

Outras contribuições importantes a respeito dos conceitos de autor e autoria, vem de Michel Foucault, que em seu texto *O que é um autor*, escrito em 1969, discute a cerca da noção de autor a partir da relação do texto com o autor, isto é, “da forma como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior, pelo menos em aparentemente” (FOUCAULT, 2002, p.6). Ainda conforme Foucault (2002), o autor é um princípio de agrupamento do discurso, e não funciona para qualquer discurso e nem de forma constante. Para ele “o autor é um nome próprio” (FOUCAULT, 2002, p.11) e chega à conclusão de que:

o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo ele ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer “isso foi escrito por tal pessoa”, ou “tal pessoa é o autor disso”, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (FOUCAULT, 2002, p.13)

Nesse sentido, a função autor, apresentada por Foucault (2002), é compreendida como uma possível particularização da função do sujeito e “falar de sujeito em Foucault é falar de sujeito do discurso, isto é, de uma dispersão de vozes” (CAVALHEIRO, 2008, p. 78).

⁹ Texto publicado em: *O Rumor da Língua*. São paulo: Martins Fontes, 2004.

Baptista (2005) defende a existência de indícios de autoria. Segundo a autora, esses indícios de autoria oferecem as pistas de como o sujeito se individualiza e, como consequência disso, se torna autor. A autora propõe ainda, que a autoria não se trata de algo imanente ao processo discursivo, mas resulta de um trabalho com a linguagem.

[...] Acrescentamos, igualmente, que alguém se converte em autor por intervir e recortar um espaço para si ao enunciar de um modo peculiar, ao tomar posição e por possuir, ao tomar posição e por possuir um projeto de texto. (BAPTISTA, 2005, p. 90)

Em síntese, a autora sugere que a autoria não se trata de uma qualidade imanente de um texto, mas um resultado de uma construção, de uma elaboração, ou ainda, de um ato que o sujeito realiza no interior de determinadas práticas.

Serafim; Oliveira (2016), nos trazem algumas concepções de autor e autoria e primeiro diferenciam os dois conceitos. Para elas, a primeira diz respeito à ‘instância institucional ou humana para quem se atribui a responsabilidade por um texto’ (SERAFIM; OLIVEIRA, 2016, p. 184); a segunda, refere-se “às estratégias utilizadas por um sujeito para manifestar seu ponto de vista enquanto produtor de texto” (SERAFIM; OLIVEIRA, 2016, p. 184). As autoras trabalharam com reescritas infantis e nesse trabalho, conceberam a autoria como “o trabalho produtivo de nossa relação de sujeitos com a linguagem, em que a autoria é praticada e não ensinada” (SERAFIM; OLIVEIRA, 2016, p. 186).

Assim como as autoras, adoto essa concepção para a pesquisa, que também teve como participantes crianças, estudantes do Ensino Fundamental II. No entanto, em vez de reescritas, os participantes da pesquisa desenvolveram escritas e retextualizações, que consiste, de acordo com Marcuschi (2001, p. 48) em, “uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”, o que seria, nas palavras de Ribeiro (2009, p. 2) “uma modificação ampla do texto, à qual é necessária a etapa de planejamento, principalmente quando se altera o meio em que ele está vinculado”. Em termos gerais, seria uma transformação de um texto para outro, uma passagem de uma modalidade para outra. Para Matencio (2002, p. 111), retextualizar é

“produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”.

Nesse sentido, a retextualização vai muito além de intervenções linguísticas apenas, mas:

[...] demanda a adequação de um texto a determinada situação comunicativa, o que pode implicar mudanças inclusive na composição entre informação, texto, linguagens empregadas e suportes. (RIBEIRO, 2009, p. 2)

Após apresentar os principais conceitos e teorias que embasam este trabalho, sigo apresentado o perfil da pesquisa, metodologia utilizada, cenário e sujeitos desse projeto.

3. COMO SE ORGANIZOU A PESQUISA

Esse capítulo objetiva a apresentar o perfil da pesquisa (qualitativa interpretativista). Para isso lanço mão de alguns elementos da etnografia da prática escolar e proponho uma intervenção, o que a caracteriza, em alguma medida, também como uma pesquisa-ação. Descrevo, de igual modo, os instrumentos utilizados na geração dos dados e o conjunto dos dados deste estudo, quais sejam: questionários, observação, registro de diário de campo, além de uma Sequência Didática (SD) baseada em Dolz e Shnewly (1998) e as produções feitas pelos estudantes. Além disso, o capítulo objetiva contextualizar o cenário em que a pesquisa foi realizada e os sujeitos participantes.

Para apresentar a metodologia deste estudo, o capítulo divide-se em partes que dão conta de apresentar o cenário onde ocorreu a pesquisa, o perfil dos participantes, os parâmetros metodológicos que embasam a natureza da pesquisa qualitativa interpretativista, o método escolhido, além dos procedimentos da geração e da análise dos dados.

3.1 CENÁRIO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Almirante Barroso (CEAB), localizado em Paripe, subúrbio ferroviário de Salvador¹⁰, um dos maiores e mais importantes bairros do subúrbio devido a sua localização geográfica às margens da Baía de Todos os Santos e sua proximidade com o Centro Industrial de Aratu (CIA), um dos mais importantes centros industriais da Bahia. É também em Paripe que está localizada a famosa praia de Inema, que serve de hospedagem ao presidente da república quando visita Salvador. Nesse bairro, a atividade pesqueira é a fonte de renda de muitas famílias. O comércio também é uma atividade econômica importante no bairro que dispõe de supermercados, lojas, padarias, restaurantes etc. Vejamos a localização do bairro no mapa abaixo:

¹⁰Região periférica da cidade de Salvador, formada por 22 bairros, conhecida pela linha ferroviária que liga o bairro da Calçada ao bairro de Paripe.



Figura 7 - Mapa de Paripe. Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

O CEAB está localizado na Rua Almirante de Tamandaré, mais popularmente conhecida como Ladeira da Escola de Menores, como era chamada a escola anteriormente, uma comunidade carente, localizada em uma área comercial, de fácil acesso.

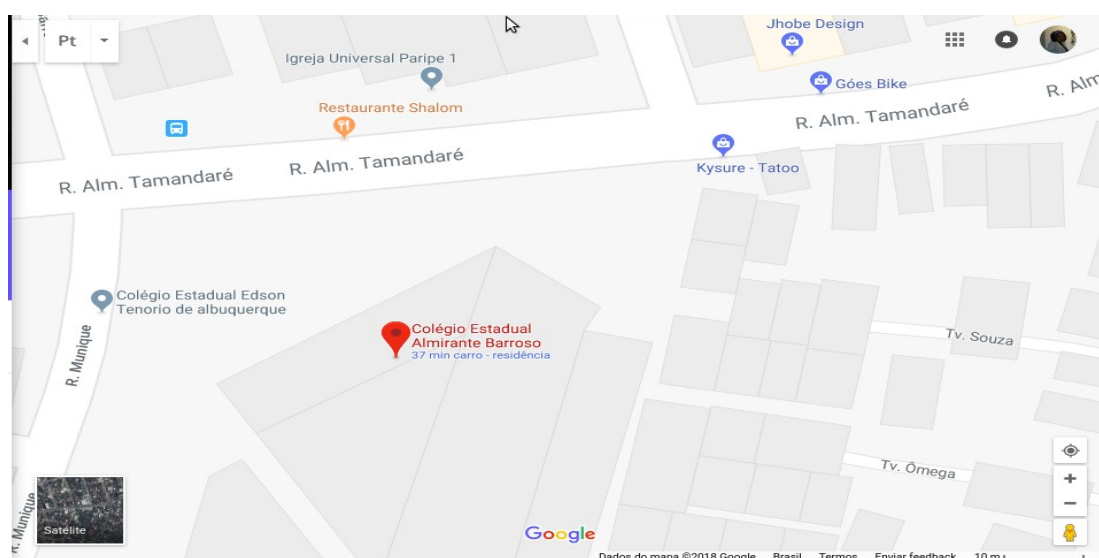


Figura 8 -Localização CEAB. Fonte: <http://www.google.com.br/maps>

Historicamente, a escola foi construída com o propósito de atender aos filhos de marinheiros, mas com o passar do tempo foi abrindo espaço para a população em geral e logo se transformou em um internato para menores infratores, de onde surgiu o nome¹¹. Em 2007 o colégio passou por várias mudanças de ordem física e pedagógica, tornando-se uma referência na região em que está localizado.



Figura 9: Fachada da escola. Fonte: Arquivo da pesquisadora



Figura 10 - Lateral da escola. Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

¹¹Informações cedidas pela supervisora do PIBID, na primeira visita feita à escola em 2012.

Em 2012, quando cheguei, o colégio era bem organizado do ponto de vista da infraestrutura, como já apresentado no capítulo introdutório dessa dissertação, cenário bastante diferente do encontrado quando retornei em 2017 para a pesquisa

Ao retornar, em 2017 com a pesquisa de mestrado, precisei lidar com novos desafios. O laboratório de informática encontrava-se desativado devido a problemas com a rede elétrica da instituição, o que me levou a trabalhar na biblioteca, como já relatado.

Segundo a gestora, os problemas com a infraestrutura da escola eram decorrentes da falta de verba para manutenção dos espaços. O laboratório de informática havia sido desativado, uma vez que teve muitos equipamentos danificados em razão de um problema com a rede elétrica.

O colégio atendia aproximadamente 2.258 estudantes do bairro e adjacências. Em conversas com os alunos durante as atividades da oficina, muitos afirmaram ser moradores da região, vindos de bairros vizinhos como Periperi e Fazenda Coutos. Alguns precisavam de transporte público para chegar à escola e em alguns casos eram trazidos pelos pais/responsáveis. Na escola, os 2.258 estudantes eram distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno¹². Trinta estudantes do 6º ano A participaram da pesquisa¹³. As crianças participantes tinham entre 10 e 12 anos, dessas duas tinham dez anos, vinte, onze anos e sete delas, doze anos. Treze eram meninas e dezessete, meninos. Durante a aula que discutia a questão de identidade, quatro estudantes disseram se considerar brancos, os demais se assumiam negros. Inclusive, usavam o cabelo natural, o que é muito comum no colégio. Há uma abertura para que as crianças assumam sua negritude, seus cabelos crespos e cacheados, a escola é palco de projetos em que questões relacionadas à identidade étnico-raciais são sempre discutidas. Frequentemente os estudantes estão envolvidos em projetos e atividades que tematizam as identidades, o papel do negro na sociedade, racismo e afins. No entanto, como pude observar desde o PIBID, na maioria das vezes essas discussões estão concentradas no Ensino Médio, os estudantes mais novos, em alguma medida, acabam acessando esses debates, de forma mais periférica.

¹²Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/11992>>. Acesso em: 12 dez 2017.

¹³A turma tinha pouco mais de 40 alunos matriculados, mas devido evasão, falta de alguns, apenas 29 participaram da atividade.

Sobre o perfil da turma em sala, observei que os alunos eram bastante agitados, o que muitas vezes atrapalhava o desenvolvimento das atividades. Constantemente a professora ameaçava retirar alguns alunos da sala. Quando assumi a atividade, precisei da ajuda da professora, para contermos a agitação da turma. As crianças se dispersavam com muita facilidade. Passaram a ter um pouco mais de atenção quando entraram em contato com os laptops para produzirem suas histórias.

Em relação à minha presença, não causei qualquer intimidação, percebi que tinham curiosidade, queriam estar perto, me perguntavam o motivo de eu estar ali, queriam entender melhor o que era a pesquisa, quem eu era, por que havia escolhido trabalhar com eles, se eu me tornaria professora deles. Mesmo com a agitação notória, as crianças eram participativas, lançavam suas opiniões a cerca das situações discutidas e conseguiram produzir a atividade.

3.1.1 A realidade da escola pública

É importante caracterizar aqui a realidade escolar, coberta de boas intenções, mas também de muitos imprevistos e imprevistos. Não foram poucas as vezes que, em encontros que discutem o ensino e a tecnologia, lendo textos acerca do mesmo assunto, ou mesmo em conversas informais com colegas de profissão, que escutei/li que professores não trabalham com as TDIC em suas aulas, porque não se interessam, não se esforçam, são “imigrantes digitais”, não estão familiarizados com as novas tecnologias, etc. No entanto, a realidade é outra. Me parece que se trata de uma questão política.

No primeiro contato com o colégio, em 2012, tínhamos um cenário em que o laboratório de informática funcionava perfeitamente, possuía 40 computadores, e era refrigerado. Apesar dos problemas com a internet lenta (problema relatado em artigos, comunicações orais do grupo à época), conseguíamos trabalhar ali. No entanto, ao retornar, em 2017, encontrei uma realidade totalmente diferente: o laboratório encontrava-se inutilizado por problemas com a rede elétrica. A rede elétrica da escola estava com problemas e muitas máquinas haviam sido queimadas, em decorrência desse problema e o laboratório encontrava-se

interditado, a fim de que outros computadores não sofressem danos. Além disso, parte do teto havia desabado. O problema com a eletricidade era simples de ser resolvido. Segundo a diretora, bastava que um técnico da Secretária de Educação fosse até lá e fizesse um aterramento¹⁴.

Pude presenciar várias tentativas da direção (e de outros funcionários da escola) de garantir que o problema fosse solucionado; no entanto, suas expectativas eram frustradas, pois nunca eram atendidos. Durante todo o tempo que frequentei a escola, a sala continuou inutilizada. Experimentei, então, o que os professores vivenciam no dia a dia: uma sequência de improvisos na tentativa de que o seu planejamento pudesse se realizar, de algum modo. A sensação de impotência e frustração se fez enormemente presente, mas, ao mesmo tempo, encontrei coragem, junto com a professora colaboradora, para pensar em alternativas possíveis. Desta forma, o trabalho foi realizado, com dificuldades, na biblioteca, espaço que também se encontrava degradado, por falta de verba para uma necessária reforma. Anteriormente, a biblioteca era um espaço organizado, bem refrigerado, os livros todos arrumados em prateleiras por tema, havia um responsável pela biblioteca. O que encontrei, na volta à escola, foi um espaço fechado, com livros empilhados, alguns estragados pelo mofo que se desenvolvia, o ar refrigerado ainda funcionava, mas por causa do mofo, era preferível deixá-lo desligado.

Na realização das oficinas, tínhamos cinco crianças trabalhando em cada laptop, o que dificultava o trabalho planejado para que cada criança operasse a sua máquina na realização da atividade.

É importante trazer essa realidade da escola pública, pois, está previsto em documentos oficiais, a exemplo dos PCN, a inserção das novas tecnologias nas aulas, sobretudo nas aulas de língua materna. A esse respeito os PCN afirmam que: “A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios” (BRASIL, 1998, p.89). Isto faz pressupor que é

14 Um aterramento elétrico é um ponto de referência integrado no circuito elétrico, usado como referência na medição de outras correntes elétricas, servindo também como via de retorno para um circuito elétrico. A finalidade de um aterramento é permitir que quaisquer picos de eletricidade sejam diretamente encaminhados para o chão, bem longe de instalações elétricas, de modo que sejam absorvidos sem maiores danos. (Disponível em: <<http://www.forumdaconstrucao.com.br/conteudo.php?a=28&Cod=953>>. Acesso em 23 fev 2018)

dever da escola criar possibilidades e meios para que os estudantes tenham acesso a essas novas tecnologias, que 20 anos depois da publicação dos PCN já nem são tão novas.

No entanto, nenhum documento assegura as condições para o trabalho docente em consonância com a proposta. O meu exemplo se limita a uma escola específica, mas muitos outros trabalhos que discutem a realidade escolar mostram que ainda falta muito para conseguirmos inserir essas tecnologias nas aulas de língua portuguesa. Como todo o saber e toda a forma de saber pode ser um instrumento de poder, o que se vê na escola pública são os documentos finamente pensado para parecerem igualitários e eficientes, mas a realidade da escola pública mostra outro aspecto, a exclusão, conforme argumenta Lèvy, (2000). Para o autor, a tecnologia é excludente e a exclusão também é uma forma de poder. Ao tratar da relação entre as novas tecnologias e o saber Lèvy afirma que:

Com esse novo suporte de informação e comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitado, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento do conhecimento. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta. (LÈVY, 2000, p. 167)

Quando o Estado não cumpre sua obrigação no que respeita às condições estruturais mínimas, o acesso a esses modos específicos de saber mediados pela tecnologia digital não podem ser garantidos no ambiente escolar.

Na sequência, sigo situando a pesquisa, e apresento métodos e instrumentos utilizados.

3.2 A PESQUISA QUALITATIVA E A ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR

Uma vez que este estudo se inscreve no âmbito da LA, onde encontrei subsídios para tratar o objeto da pesquisa, vivenciando e compartilhando experiências, inclusive, com os participantes da mesma, foi, da mesma forma, no paradigma qualitativo interpretativista que encontrei as possibilidades para encaminhar este estudo. Isso porque a LA ocupa-se de estudar a linguagem, levando em consideração toda uma demanda social, questões relacionadas a

gênero, questões raciais, questões relacionadas ao contexto escolar, questões relacionadas aos usos reais da língua e da linguagem por falantes reais em contextos reais. Nesse sentido, é preferível adotar metodologias referentes a pesquisa social, visto que, de acordo com Bauer et al (2002, p. 21) “na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e a dos outros”.

O paradigma qualitativo interpretativista tem suas origens a partir da segunda metade do século XIX, como uma reação ao paradigma quantitativo, sendo primeiramente aceito por antropólogos e sociólogos. Só nos anos 60, outras áreas como administração, psicologia e educação passaram a aderir a esse paradigma. Segundo Godoy (1995, p. 58)

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Esse tipo de pesquisa, ainda de acordo com Bauer et al (2002, p. 23), difere da pesquisa quantitativa, no sentido de que “evita os números, lida com interpretações da realidade social”. No entanto, os dois paradigmas apresentam maneiras diferentes de realizar seus objetivos e valores. A esse respeito, Celani (2005, p. 106) ressalta que:

ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a quantidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a responsabilidade, e não busca da riqueza ou do poder.

No entanto, o paradigma qualitativo é mais interessante para pesquisas em LA, pois nesse perfil de pesquisa não se desloca o fazer ciência da realidade. De Grande (2011, p. 12) ressalta, a partir de Hughes (1993, p. 22), que

todo instrumento ou procedimento de pesquisa encontra-se inextricavelmente permeado de compromissos para com versões particulares do mundo e modos de conhecimento do mundo adotados pelo pesquisador que os utiliza.

O que significa dizer, nas palavras da autora, que fazer ciência nesses termos implica em uma não neutralidade do pesquisador, além de considerar fatores sociais, históricos, políticos, de crenças, etc. Isto é, fazer ciência está intrinsecamente ligado à questões sociais, ao contexto real.

É nesse sentido que o paradigma qualitativo se relaciona com as investigações realizadas em LA, uma vez que, linguistas aplicados preocupam-se com questões sociais e se interessam pelos reais usos da língua/linguagem. Portanto, as características da pesquisa qualitativa favorecem o estudo em questão, uma vez que se tenta compreender de que forma o uso de um software poderia contribuir para a formação de produtores de texto críticos e só poderíamos ter uma resposta a partir do olhar dos nossos participantes, que aceitaram compartilhar suas experiências em relação ao uso dessas ferramentas. Além disso, nosso objetivo não é enumerar, mas sim, interpretar, entender (considerando também o olhar dos estudantes) a partir da interpretação dos dados obtidos, até que ponto o trabalho com essas tecnologias é válido ou não.

Pensando nessa maneira de fazer pesquisa e considerando, igualmente, os fatores sociais, bem como uma preocupação política na proposta e desenvolvimento deste projeto, por conta da natureza da pesquisa, além da possibilidade de se mesclar métodos, foram usados elementos da etnografia da prática escolar e também da pesquisa-ação que serão apresentados no tópico a seguir.

3.2.1. Etnografia da prática escolar e a pesquisa-ação

O paradigma qualitativo de pesquisa pode se desenvolver por vários tipos de métodos, e esse trabalho desenvolveu-se a partir de elementos da etnografia da prática escolar e da pesquisa-ação, para que fosse possível discutir as questões propostas no estudo.

Muito comumente, a etnografia é associada à antropologia, em que era empregada, tradicionalmente, com populações primitivas e minorias culturais, com o intuito de estudar a cultura e a sociedade. Com o tempo, passou a ser utilizada também por pesquisadores de outras áreas, a exemplo da educação. Cançado (1994, p. 55) define etnografia como “literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural”.

Vale ressaltar que a pesquisa realizada não foi necessariamente etnográfica, mas sim de cunho etnográfico, em que se desenvolveu uma etnografia da prática escolar, um estudo etnográfico, pois, devido ao curto prazo para a conclusão do estudo, não seria possível observar com riqueza de detalhes a realidade da sala de aula escolhida, além do mais, a etnografia propriamente dita tem por objetivo “a descrição de culturas ou de grupo de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural” (CANÇADO, 1994, p. 55). Ainda, segundo a autora,

[...] A etnografia é criada por dois princípios básicos: ‘o princípio êmico’ e ‘o princípio holístico’. O ‘princípio êmico’ demanda que o observador deixe de lado visões preestabelecidas, padrões de mediação, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O ‘princípio holístico’ examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para análise da interação; tanto os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc. (CANÇADO, 1994, p. 56)

A etnografia de sala de aula, por sua vez, consiste em uma adaptação da etnografia da educação. André(2008, p. 24) escreve sobre a etnografia na sala de aula observando que:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Colcotar (1988), como por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados.

Partindo dessa premissa, elementos desse método foram importantes para a pesquisa já que não me dediquei a estudar outras culturas, nem tampouco lancei mão de amplas categorias sociais na análise dos dados gerados, ao invés disso, foquei em observar como aqueles estudantes faziam uso da língua/linguagem e de ferramentas tecnológicas no processo de produção de seus textos e de sentidos. Ainda de acordo com André (2008, p. 34), a pesquisa etnográfica permite a aproximação com a escola, de maneira a entender, de que forma os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação operam no cotidiano escolar ao mesmo tempo em que conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo são veiculados e reelaborados.

Portanto, com elementos desse método foi possível observar e traçar o perfil dos participantes da pesquisa, e produzir uma sequência didática a partir do proposto, levando em consideração o contexto desses atores. Além disso, os instrumentos utilizados pela etnografia deram subsídios compor informações para interpretar os dados que foram gerados durante a etapa da intervenção, a exemplo de questionários, observação e diário de campo.

Foi usado também elemento de outro método de pesquisa, no caso, pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa, também são levados em consideração a diversidade de fatores sociais e culturais dos participantes da pesquisa. Por esse motivo, esse modelo tem sido muito utilizada em trabalhos que buscam entender a realidade escolar. Entre as muitas definições de pesquisa-ação, Thiollent(1986, p. 14) diz que:

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 do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Tripp (2005, p. 5), “a pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” Em ambas as definições destaca-se a questão da prática, da ação nesse tipo de pesquisa. Pensando nessas definições e na pesquisa, esse método me interessa no que diz respeito à realização de uma ação

(intervenção) bem como na questão da cooperatividade entre pesquisador e participantes. Uma vez que realizei uma oficina de produção de HQ, através de uma SD construída em conjunto com a professora colaboradora, evidencia-se a combinação da etnografia da sala de aula com parâmetros da pesquisa-ação. Tripp (2005) lista onze¹⁵ características da pesquisa-ação, dentre elas a intervenção e a participação. Thiollent (1986) também apresenta algumas características da pesquisa-ação, das quais destaco a ampla e explícita interação entre pesquisador e participantes da investigação. A ideia desse tipo de pesquisa é justamente a participação, os pesquisadores consideram o que os participantes tem a dizer e a fazer. E em educação é fundamental ouvirmos os que os atores desse cenário têm a dizer.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS DA GERAÇÃO DE DADOS

Faz parte do conjunto de instrumentos utilizado nessa pesquisa para a geração dos dados o questionário, um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, utilizado para obter informações mais amplas, mais gerais, talvez um pouco menos precisas que as encontradas em instrumentos com entrevistas, por exemplo. Foram aplicados dois questionários para os estudantes. O primeiro tinha por objetivo verificar o conhecimento prévio em relação aos saberes sobre história em quadrinhos, a relação dos estudantes com as novas tecnologias, bem como o perfil das crianças, no primeiro deles. Já o segundo, objetivou verificar de que forma o software potencializou ou não o ensino da escrita. Os dados obtidos através do questionário serviram, também para subsidiar a compreensão das observações e das produções dos alunos. Desta forma concebidos, apresento, a seguir os questionários aplicados:

Questionário 1
<p>1. Qual a sua idade?</p> <p>2. Você costuma escrever? O que você escreve?</p> <p>3. Você conhece história em quadrinhos? Costuma ler?</p>

¹⁵ Inovadora; contínua; pró-ativa estrategicamente; participativa; intervencionista; problematizadora; deliberada; documentada; comprometida; não há necessidade de explicação; disseminada.

4. Você tem acesso à internet? Onde acessa? Em quais dispositivos? (iPhone, iPad, computador, tablet, outros.).
5. Você já leu e/ou escreveu história em quadrinhos no computador? O que achou?
6. O que você acha de escrever uma história em quadrinhos no computador?

Quadro 2: Questionário 1

Questionário 2

1. Você já conhecia o programa HagáQuê?
2. O que você de construir uma história em quadrinhos utilizando o programa HagáQuê?
3. Você já conhecia o gênero história em quadrinhos digital?
4. O que você achou de trabalhar a escrita no computador?
5. Durante o processo de criação das histórias em quadrinhos, vocês conseguiram revisar conceitos de língua portuguesa?

Quadro 3: Questionário 2

A respeito da aplicação dos questionários, o primeiro foi feito no primeiro encontro, na sala de aula. Antes de iniciar a apresentação sobre história em quadrinhos e o software *HagáQuê*, projetei as perguntas no Data Show e os estudantes colocaram as respostas em uma folha para ser entregue. Não havia necessidade de copiar as perguntas, mas alguns o fizeram. O segundo questionário foi aplicado no último dia da oficina. Coloquei as perguntas no quadro e os estudantes que conseguiram finalizar a produção das HQ responderam ao questionário na sala de aula e os que ainda estavam concluindo, responderam na biblioteca, da mesma forma que o primeiro, escreveram as respostas em uma folha e me entregaram.

Foi realizada também, observação de uma das aulas em que houve discussão de um dos textos norteadores, com o intuito de conhecer a turma e perceber como lidavam com o tema que seria utilizado na produção das historinhas. As observações também foram realizadas durante a realização da atividade, o que possibilitou perceber de maneira mais prática, como os estudantes se relacionavam com o software, com o uso do laptop para produção dos seus textos, bem como que uso faziam da língua para essa produção. Ou mesmo de que forma se dava a questão da colaboração entre os grupos. A observação, segundo Ludke (1986), é uma técnica de investigação muito útil para descobrir aspectos novos do problema.

As observações, tanto da aula da professora colaboradora, como do desenvolvimento das oficinas, foram anotadas em diário de campo. A partir dos registros nesse instrumento de pesquisa, em que o pesquisador relata tudo que foi observado além das reflexões que os fatos suscitaram ao final de cada atividade, foram gerados dados, mais tarde analisados e comparados às respostas encontradas nos questionários e nas produções dos alunos, propriamente.

Além dos instrumentos listados acima, foi produzida uma sequência didática (SD) a partir do modelo proposto pelos teóricos Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (1998), que consiste em um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito. (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998: 64 *apud* MARCUS CHI, 2008), com o intuito de apresentação e compreensão do gênero e finalmente chegarmos aos processos que englobam a escrita. Essa sequência foi desenvolvida em uma oficina de produção de textos, constituída por 7 encontros, e adaptada a partir das nossas (da turma e minhas) necessidades. Dessa intervenção foram produzidas, pelos estudantes, seis histórias, que complementam o conjunto de dados desta pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a análise desse corpus é interpretativista, o que permite o uso da triangulação, que de acordo com Cançado (1994, p. 57)

[...] implica o uso de várias perspectivas diferentes na análise do mesmo corpus. A triangulação do corpus visa à obtenção de observações com múltiplas estratégias: observações no decorrer do período, situações sociais, pessoas em várias formas de interação.

Ou seja, é a triangulação que permite analisar o *corpus* cruzando os dados obtidos em todos os instrumentos utilizados, podendo observar determinadas situações em diversas perspectivas e instrumentos variados.

Na sequência, me proponha a apresentar as categorias de análise da pesquisa, bem como se deu a oficina e a sequência didática.

3.3 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise são um tipo de eixo de análise, um ponto de ancoragem para que se possa atravessar os dados e fazer a triangulação, ou ainda, o organizador do conjunto de conhecimentos que estão sendo produzidos. No caso dessa pesquisa, foram selecionadas a partir dos dados gerados, ou seja, surgiram a *posteriori*. São elas: O processo de produção textual, que engloba a relação dos estudantes com a língua/linguagem; a questão da escrita e da autoria; relação dos estudantes com o tema (identidade étnico-racial). A segunda categoria de análise diz respeito ao envolvimento dos estudantes com o processo de escrita mediada pelo software, que contempla a relação dos estudantes com as tecnologias (apropriação tecnológica). Estas análises serão desdobradas quando tratarmos dos dados propriamente ditos.

3.4 A OFICINA E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Em meio às agendas apertadas, encontros e desencontros¹⁶, consegui um primeiro contato com a professora colaboradora, quem eu já conhecia dos tempos do PIBID. Apresentei minha proposta e ela, que prontamente aceitou, inclusive por já conhecer o software HagáQuê e já ter utilizado em suas aulas. A professora apresentou-me um pouco do que estava trabalhando e sugeriu o tema das relações raciais e preconceito na atividade proposta por mim, já que se aproximava a semana

16 O atraso na geração de dados se deu em função da demora na resposta em relação à aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (parecer no anexo 2), bem como por conta do calendário escolar que previa a realização de um projeto de fim de ano, bem como a realização das avaliações finais.

da Consciência Negra e os estudantes estavam envolvidos em um outros projeto com esse tema. Nesse encontro, a professora colaboradora contou um pouco sobre a turma e apresentou o horário das aulas. Assim, definimos o calendário das atividades. A princípio, trabalharíamos com as três turmas de sexto ano da professora, mas acabamos trabalhando apenas com uma delas, pois era a única que tinha dois horários geminados na terça e na quinta-feira, o que facilitaria o processo, além disso, era a turma mais adiantada, em relação aos conteúdos programáticos do planejamento da professora.

Após definirmos o tema e a turma em que faríamos a atividade, marcamos um novo encontro para discutirmos como seria construída a sequência didática, dividida em partes para (re) apresentar o gênero aos estudantes (já tinham visto na aula de redação a HQ impressa), apresentar o software HagáQuê e finalmente propor a produção. Dessa forma, a sequência foi dividida em três partes: a primeira parte tinha por objetivo geral trabalhar com o (re) conhecimento do gênero discursivo história em quadrinhos e do software HagáQuê. Então apresentei, por meio do Data Show, a estrutura e os elementos que compõe o gênero e o software HagáQuê; a segunda parte objetivava a construção de esboços das histórias pelos estudantes, em que faziam uma primeira versão, no papel, das histórias e a terceira dedicava-se às produções no software.

Antes, porém, a professora deveria discutir o tema com os estudantes (o que já fazia parte do seu planejamento, e que já vinha acontecendo), a partir de três textos norteadores, escolhidos por ela, tomando como parâmetro de escolha a proximidade da linguagem dos textos com a dos estudantes. Os textos trabalhados foram: "Pixaim", de Cristiane Sobral; "Menina bonita do laço de fita" de Ana Maria Machado e "Menina pretinha" de MC Sofia.

Tive a oportunidade de observar a aula em que a professora discutiu o texto de Cristiane Sobral, primeira vez que tive contato com a turma, o que despertou a curiosidade de alguns, mesmo depois de ter sido apresentada pela professora, que também explicou o motivo da minha presença na aula. Entrei na sala de aula junto com a professora que me apresentou e falou o motivo pelo qual eu estava ali. As crianças pareciam curiosas. Sentei-me no fundo da sala, com o intuito de não chamar tanta atenção, porém, sempre algum estudante me olhava, me observava.

Assim, a aula teve seu início, conduzida pela professora, que antes de ler o texto, incitou uma discussão a partir do título e distribuiu um questionário que deveria ser respondido no final da leitura do texto. A turma acompanhava a leitura (cada estudante possuía uma cópia do texto, distribuída pela professora), atentamente.

Disseram que o texto era interessante, pois mostrava como a protagonista queria ser livre do preconceito, aceitava suas origens, aceitava ser negra, ter o cabelo pixaim (crespo). A maior parte da turma participava da discussão atentamente, no entanto, alguns estavam dispersos.

Após esse momento, a professora deu um tempo para que a turma pudesse responder ao questionário de interpretação do texto e nesse momento a maioria da turma se dispersou. Poucos responderam às perguntas de forma mais atenta. Outros assuntos e brincadeiras tomavam o lugar da atividade; brincavam com cola, discutiam sobre futebol, brigavam entre si, tudo, menos responder ao questionário sobre o texto. Porém, durante o momento da correção voltaram a interagir e demonstraram ter compreendido o texto e a discussão que propunha o enfrentado dos preconceitos pela personagem

A oficina teve seu início em Outubro/2017 e foi finalizada em Novembro/2017, tendo um total de sete encontros. A oficina aconteceu na biblioteca, com o apoio de três laptops, sendo dois disponibilizados pela direção da escola e um da pesquisadora. Por esse motivo foi necessário dividirmos a turma, três grupos iam à biblioteca realizar a atividade das HQ e os demais tinham aula com a professora na sala.

Sendo assim, o segundo encontro com a turma já foi para iniciar a oficina. Porém, antes do início do desenvolvimento da SD, os estudantes tiveram um tempo para responder ao primeiro questionário, que objetivava o levantamento do perfil das crianças bem como sua relação com a escrita e os aparelhos tecnológicos. O questionário foi colocado no quadro, e solicitei aos estudantes que escrevessem em papel para ser entregue, apenas as respostas, embora alguns tivessem copiado as perguntas. O questionário foi respondido individualmente, embora os estudantes se consultassem sobre suas respostas. Vez ou outra perguntavam o que significava o termo “dispositivos”, presente em uma das perguntas, o que não impediu de responderem ao questionário.

Iniciada, então, a oficina, apresentei a estrutura do gênero e suas características. A atividade aconteceu na sala de aula com todos os alunos juntos, e foi conduzida por mim, com o auxílio de um Data Show, já que preparei uma apresentação em Power Point, destacando as principais características das HQ e do software *HagáQuê*. Na aula preparada, os estudantes puderam (re)ver elementos da HQ, como os balões, onomatopeias, a relação entre texto e imagem, muito recorrente nesse gênero. A turma se envolveu com a aula. A maioria afirmou (tanto no questionário, quanto durante minha apresentação) ser leitora de histórias clássicas, como Turma da Mônica, Super-man, Homem Aranha, O menino maluquinho de Ziraldo, entre outros. Conheceram o software *HagáQuê*, sua estrutura, seus elementos, seu funcionamento. Nesse momento, demonstraram interesse e curiosidade, todos desconheciam o *HagáQuê*. Apenas um estudante afirmou conhecer outros editores de HQ online, como Toodoo e Pixton. Finalizamos a aula com o acordo de que os estudantes teriam que reler os textos trabalhados pela professora e a partir deles, produzirem suas histórias.

No segundo encontro, ainda na sala de aula, os estudantes iniciaram os rascunhos de suas histórias manualmente, o que não foi um acerto, como veremos no capítulo de análise dos dados gerados. Antes, porém, a professora e eu dividimos a turma em grupos de quatro e cinco estudantes – decisão tomada entre mim e a professora colaboradora, uma vez que seria inviável o uso do laboratório de informática devido aos problemas com a rede elétrica.

Os estudantes deram início à criação das histórias, a partir de rascunhos, que foram coletados e analisados pela professora e pesquisadora, antes de passarem para a reescrita e produção das histórias no software. Para tanto, a professora distribuiu, entre as equipes, cópias dos textos norteadores, para que os estudantes pudessem relembra-los. Apesar disso, alguns pareceram perdidos com a atividade. Alguns apresentaram dificuldades em relação à estrutura do gênero HQ, especialmente em relação à elementos básicos como balões e recordatório, além de demonstrarem dificuldade com o tema. Muitos não compreendiam que precisavam escrever uma história cujo tema era identidade étnico-racial, e que poderiam utilizar os textos estudados e distribuídos pela professora como base, inspiração para criarem a própria história. Uma aluna, inclusive, se recusou a realizar a atividade. A

professora revelou que a estudante não se sentia confortável com o tema, pois já havia sido vítima de preconceito pelos colegas de turma. Durante as aulas em que discutiam o tema, se comportou da mesma maneira. Aos poucos, à medida que conversávamos, a estudante procurou se aproximar de um grupo, mas não permaneceu nele por muito tempo e nem tão pouco conseguiu realizar a atividade. A aula terminou sem que a atividade solicitada tivesse sido concluída.

Esse encontro não me pareceu muito atraente para a turma. Muitos ficaram dispersos, não se envolviam com a atividade, não havia concentração, nem motivação, talvez por muitos não terem compreendido o que havia sido solicitado. Apenas três grupos finalizaram os rascunhos, mas com dificuldade, sempre sob minha orientação ou da professora colaboradora.

A partir do terceiro encontro, os estudantes dedicaram-se a escrever/reescrever as histórias utilizando o software. Dividimos a turma em dois grupos, metade seguiu comigo para a biblioteca e a outra metade tinha aula de LP com a professora, na sala. Tínhamos seis grupos de cinco, então, três seguiram comigo, mas um deles não estava completo. Os grupos permaneceram os mesmos da construção dos rascunhos. A respeito do uso do computador, sempre tinha uma criança no grupo que o dominava enquanto outras confessavam não saber usar a máquina.

Os encontros que seguiram foram destinados à continuação das produções pelos estudantes. No sexto encontro, o trabalho ficou prejudicado pois os responsáveis pela escola liberaram os estudantes devido uma reunião de professores que aconteceria naquele dia, por conta disso, apareceram apenas quatro crianças para a atividade. O sétimo encontro também foi um pouco prejudicado, uma vez que, os laptops que usávamos para realizar as atividades foram trocados, o que resultou na perda da história de um dos grupos, causando assim, uma certa desmotivação. Nesse dia, os estudantes iniciaram uma discussão a respeito da presença de personagens negros nas HQ tradicionais, a exemplo da Turma da Mônica de Maurício de Souza e ressaltaram a importância de ter personagens para representar a população negra.

No sétimo encontro, as crianças concluíram as histórias e responderam ao segundo questionário. Por se tratar da última semana de aula, que antecedia a

semana de provas, os estudantes encontravam-se muito agitados, pois se aproxima o dia da avaliação final, o que os preocupavam.

As crianças pareciam gostar de ir à biblioteca produzir suas histórias. O fato de termos recursos limitados para realização da oficina, exigiu que fizemos um revezamento dos grupos. À medida que iam concluindo, davam lugar para que os outros colegas também pudessem trabalhar. Devido a problemas técnicos, como troca de laptops, falha ao salvarmos as histórias, dois grupos passaram mais tempo na biblioteca. Apesar disso e das limitações em relação à falta de recursos, foi possível perceber o envolvimento de todos que participaram.

Desse modo, os dados experimentais gerados a partir da proposta de intervenção resultaram da produção coletiva de seis grupos de cinco estudantes, totalizando seis historinhas, uma por equipe.

4. O QUE NOS DIZEM OS DADOS

Como já apresentado e explicado no capítulo metodológico, os dados desta pesquisa foram gerados a partir de um conjunto de instrumentos, a saber: dois questionários, observação de uma aula e do desenvolvimento das oficinas, anotações em diário de campo e também, as próprias produções dos participantes (seis, no total). Neste capítulo apresento os resultados e discuto-os a partir das duas categorias de análise propostas, em que a primeira diz respeito ao processo de produção textual, que engloba a relação dos estudantes com a língua/linguagem; a questão da escrita e da autoria; relação dos estudantes com o tema (identidade étnico-racial). A segunda categoria de análise diz respeito ao envolvimento dos estudantes com o processo de escrita mediada pelo software, que contempla a relação dos estudantes com as tecnologias (apropriação tecnológica). Para contextualizar, retomo sinteticamente o processo de composição do corpus e apresento os dados obtidos, cronologicamente, relacionando as respostas encontradas em diferentes instrumentos, sempre que necessário.

4.1 CONJUNTO DE DADOS

Para apresentar os dados, inicio trazendo os resultados obtidos através do questionário inicial, cujo objetivo era o de colher informações sobre as relações das crianças com a escrita e com a tecnologia. Trinta crianças o responderam. Quando perguntadas sobre suas práticas de escrita, 17 crianças responderam que escreviam e o gênero preferido para essa escrita eram as narrativas, especialmente a fábula. Quatro estudantes afirmaram escrever apenas atividades escolares. Os gráficos que seguem sintetizam as respostas para as duas primeiras questões, relacionadas com a prática da escrita.

De qual dispositivo você costuma acessar?

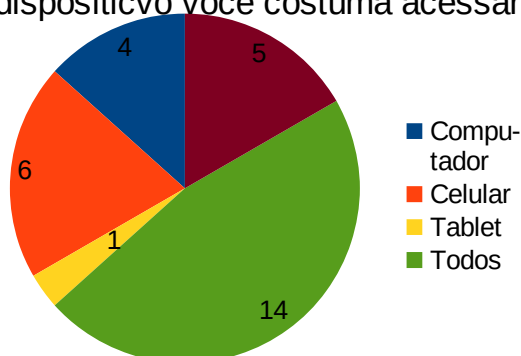


Gráfico 1 - Fonte: Dados da pesquisa

O que você escreve?

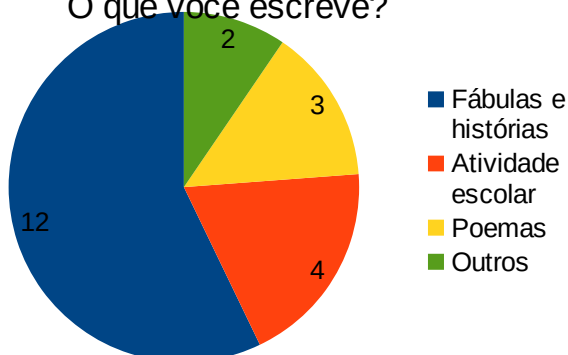


Gráfico 2 - Fonte: Dados da Pesquisa

É importante chamar a atenção para o fato de que a pergunta não nos mostra exatamente as práticas de escrita dos estudantes fora da escola, mas por outro lado, permite perceber que as crianças compreendem as tarefas escolares, de forma geral, como práticas de escrita.

Em relação ao gênero HQ, todos afirmaram conhecer. 15 crianças afirmaram ler histórias em quadrinhos e durante a aula em que apresentei o gênero, citaram “A Turma da Mônica” de Maurício de Souza e histórias de super-heróis, como “Superman”, “Homem-Aranha”, entre outros, como as que costumavam ler. No entanto, 8 alunos afirmaram que não costumavam ler esse tipo de texto.

Você costuma ler HQ?

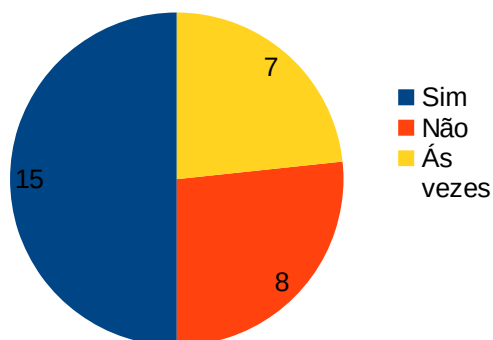


Gráfico 3 - Fonte: Dados da pesquisa

Os gráficos que seguem, dizem respeito à relação das crianças com tecnologia. Como nos mostra os gráficos 4 e 5, 18 estudantes afirmaram ter acesso à internet em casa, 8 não responderam e 3 afirmaram acessar de lugares como casa de vizinhos, amigos ou parentes, e a maioria acessa de computadores, celulares e tablets. Cinco crianças não responderam de qual dispositivo costumam acessar.

Onde você costuma acessar a internet??

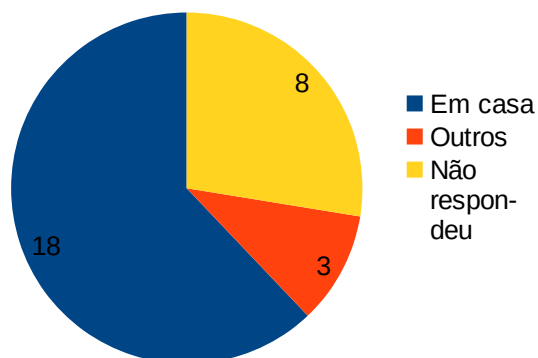


Gráfico 4 - Fonte: Dados da pesquisa

De qual dispositivo você costuma acessar?

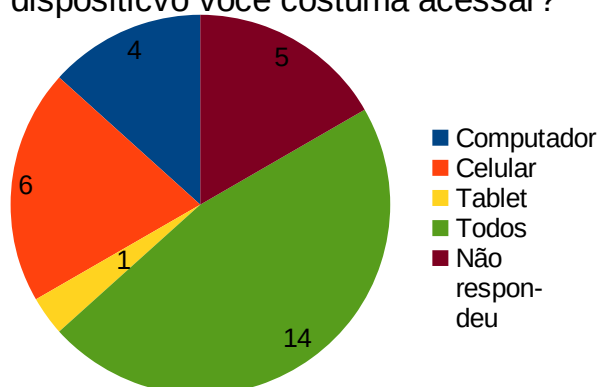


Gráfico 5 - Fonte: Dados da pesquisa

Os gráficos nos mostram que a maior parte das crianças possui acesso à internet, seja por meio de computadores ou dispositivos móveis. O que indica que a maioria se relaciona diretamente com as TDIC, fazendo inferir que não encontram-se completamente excluídas da realidade tecnológica, embora, em outros momentos, como veremos, crianças tenham afirmado não saber utilizar o computador, como indicam nesse primeiro questionário. Sobre a relação com HQ no computador, 18 crianças afirmaram terem lido e/ou escrito o gênero no seu formato digital.

Você já leu e/ou escreveu hq no computador?

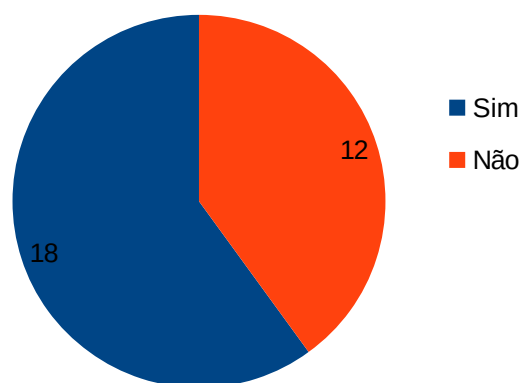


Gráfico 6 - Fonte: Dados da pesquisa

Sobre o que achavam de escrever uma HQ no computador, 12 das 30 crianças que responderam ao questionário afirmaram não ter ideia, pois nunca escreveram no computador, uma delas, inclusive, afirmou não ter acesso à máquina, e as demais afirmaram usar o computador apenas para se distrair e algumas afirmaram não saber usá-lo. Vejamos as respostas no quadro abaixo:

O que você acha de escrever uma história em quadrinhos no computador?

E1. <i>Não sei, nunca escrever mais prefiro escrever a mão.</i> ¹⁷
E2. <i>Não sei mexer pois nunca tive acesso.</i>
E3. <i>Não sei mexer muito no computador mais parece ser legal.</i>
E4. <i>Legal, porque distrair a mente e facilitar o aprendizado.</i>
E5. <i>Uma coisa legal para passar o tempo.</i>
E6. <i>Ótimo</i>
E7. <i>Não escrevo</i>
E8. <i>Legal</i>
E9. <i>Eu acho que pode ser legal experimentar</i>
E10. <i>Eu não sei bem porque eu nunca escrevi</i>
E11. <i>Eu acho muito interessante e legal</i>
E12. <i>Eu acho bem melhor viu</i>
E13. <i>Um pouco legal</i>
E14. <i>Eu nunca escrever Histórias em quadrinhos</i>
E15. <i>Sim</i>
E16. <i>Não</i>
E17. <i>Legal deve ser divertido</i>
E18. <i>Eu acho muito bom porque é muito legal</i>
E19. <i>Legal</i>
E20. <i>Deve ser legal</i>
E21. <i>Eu não consigo no computador</i>
E22. <i>Eu nunca escrevi, mas deve ser bom</i>
E23. <i>Não</i>
E24. <i>Muito legal</i>
E25. <i>Eu acho muito bom</i>

¹⁷As respostas foram transcritas de acordo como foram escritas pelos estudantes.

E26. <i>Legal</i>
E27. <i>Eu acho que é muito legal pra gente se divertir</i>
E28. <i>Eu acho muito bom. Eu aprender muito</i>
E29. <i>Nunca escrevi</i>
E30. Não sei, nunca escrever mais prefiro escrever a mão

Quadro 4: Fonte: Dados da pesquisa

Os dados apresentam um interesse da maioria das crianças em relação a como seria escrever história em quadrinhos mediada por uma ferramenta tecnológica, isso fica evidenciado ao dizerem que seria algo legal. Por outro lado, é possível observar uma certa cautela de alguns, ao afirmarem nunca escreverem e receio por parte de outros que preferem escrever no papel. Embora, muitas tivessem afirmado não saber usar o computador, acham interessante a ideia de poder criar histórias em quadrinhos a partir dele, algo que além de poder ser divertido, pode facilitar o aprendizado. Como vimos, 5 crianças dizem não saber usar o computador, mas isso não interferiu no processo, pois com a escrita colaborativa, puderam participar de todo o processo criativo.

As observações e conversas com os estudantes durante a realização da oficina (registradas em diário de campo) ajudaram a perceber e compreender como os estudantes se relacionavam com a língua no processo e criação das HQ e com o tema – identidade étnico-racial. Pudemos observar, também, como os alunos lidavam com a escrita colaborativa e com o software, nessa produção e na construção de autoria.

A oficina foi constituída por sete encontros, em que dividimos a turma em seis grupos de cinco crianças cada. O primeiro encontro foi dedicado à aplicação do questionário inicial e apresentação do gênero HQ e do software *HagáQué*. Aconteceu na sala de aula e todos estavam juntos. Nesse momento, ainda não havíamos feito a divisão dos grupos, que só aconteceu no encontro seguinte. Por ser minha primeira aula com as crianças, a professora colaboradora também participou da atividade para ajudar a organizar a turma, que faziam muitas perguntas a respeito do assunto, mas também, a respeito de como seria a oficina e quando

iriam iniciar a atividade. As crianças interagiram comigo, e entre si. Prestavam atenção, mas também se distraíam com outras coisas.

No segundo encontro, dividimos a turma por grupo (se organizaram por afinidade) que deveriam fazer rascunhos da história que criariam, no papel. Esta estratégia foi criada em razão das respostas dos alunos ao primeiro questionário, em que afirmavam não saberem lidar com o computador. Isso me motivou à acrescentar a atividade de criar o rascunho no papel. No entanto, as crianças não gostaram da atividade, não se envolveram. Talvez o projeto tenha criado uma expectativa maior em relação ao uso do computador e menor em relação à produção textual. Então, quando pedi o rascunho no papel, as crianças não se mostraram tão interessadas na atividade quando pareciam envolvidas com a ideia do uso da máquina. De fato, nas práticas de escritas mediadas por computadores (e também nas desenvolvidas pelo celular e tablets), fora da escola, não é necessário rascunho em papel. Ao contrário, o artefato digital substitui o suporte em papel e, em grande medida, é mais eficiente que ele. Quando pensamos em postar algo em redes sociais, por exemplo, ninguém escreve em papel antes. O mesmo nas mensagens enviadas via WhatsApp. A cultura digital não se encontra atrelada a cultura do papel. Às vezes, as razões pedagógicas podem desconfigurar a legitimidade da prática social, o que, em nosso caso, foi um erro, pois dos seis grupos, apenas três conseguiram fazer o rascunho. Nenhum dos grupos se mostrou feliz com a proposta e todos os três que fizeram o rascunho mudaram-no substancialmente quando passaram para o software. Vejamos um exemplo:





Figura 11 - Fonte: Produção dos estudantes



Figura 12 - Fonte: produção dos estudantes

Essas histórias foram criadas pelo grupo 2. Observamos que no rascunho, as crianças não se preocuparam em utilizar outros recursos para a produção da história, como o recordatório e onomatopeias, como vimos na história feita direto no computador. Chama a atenção, também, a organização do texto, o cuidado com a busca das imagens adequadas, durante o processo percebi até uma paciência maior das crianças ao fazer a atividade. O rascunho foi feito às pressas, sem considerar os detalhes, enquanto que a história feita no software foi feita com calma, as crianças fizeram questão de editar imagens, usando outros programas para recortar as imagens de modo que fizessem sentido junto ao texto dos balões. A ideia da história é a mesma, no entanto, há uma organização maior na história produzida direto no software.

A partir do terceiro encontro, passamos para a escrita no software, na biblioteca, por meio de um revezamento em que três grupos seguiram comigo para realizar a produção das histórias no software e os demais permaneceram na sala de aula com a professora. As trocas ocorriam por encontros, como as aulas eram geminadas, três grupos permaneciam comigo e só no encontro seguinte, retornavam para a aula, caso tivessem concluído.

Diferente do encontro anterior (atividade com o rascunho no papel), em que os estudantes demonstraram apatia com a tarefa, nesse, pude perceber um envolvimento e interesse pela atividade. Os três grupos estavam tranquilos e conseguiram realizar a atividade, mas só no encontro seguinte dois grupos conseguiram concluir suas histórias, vamos chamá-los de 1 e 2. Os dois grupos tinham realizado o rascunho e no grupo 1, tinha um componente que conhecia o software e era habilidoso com computador, o que agilizou o processo. Ao finalizar, voltaram para a sala de aula e mais dois grupos vieram para a biblioteca. O grupo 3, precisou de três encontros para realizar a atividade, pois, como dois laptops eram disponibilizados pela escola, e de uso dos professores, dois foram trocados e conseqüentemente, a história foi perdida, embora tivessem sido salvas em um pendrive, porém não foi possível abrir em outros computadores. O grupo 5 também precisou de três encontros para concluir a sua história. Foi o grupo que mais utilizou os recursos oferecidos pelo *HagáQuê* e por outros programas de edição de imagem.

O sétimo encontro foi dedicado à finalização das histórias dos grupos que

ainda não tinham concluído as HQ e à aplicação do segundo questionário, que objetivava gerar dados sobre opinião dos estudantes com relação à produção das historinhas utilizando o computador, ao trabalho em grupo e ao próprio processo de escrita. Neste dia, 25 crianças estavam presentes e responderam ao questionário, cujas respostas apresento a seguir.

Quando perguntados se já conheciam o programa *HagáQuê*, apenas um aluno respondeu positivamente, os demais conheceram o programa após a apresentação que antecedeu a oficina. Sobre o que acharam de construir as histórias a partir do programa, a maioria destacou que foi interessante, que ajudou no processo de criação. O quadro que segue traz as respostas dos estudantes:

O que você achou de construir uma história em quadrinhos utilizando o programa?

E1.	<i>Muito legal, eu até achei que ia ser difícil mais foi até fácil.</i>
E2.	<i>Achei super divertido e interessante.</i>
E3.	<i>Normal.</i>
E4.	<i>Muito legal por que você aprende mais.</i>
E5.	<i>Legal. Porque foi uma experiência boa.</i>
E6.	<i>Super legal. Porque foi interessante e aprendi muito.</i>
E7.	<i>Achei super legal, porque foi divertido construir.</i>
E8.	<i>Muito legal, por que agente pode criar várias coisas.</i>
E9.	<i>Interessante, porque a gente aprendeu varias coisas que a gente não fazia antes.</i>
E10.	<i>Interessante, porque eu nunca tinha visto e achei muito legal.</i>
E11.	<i>Muito legal pro aprendizador.</i>
E12.	<i>Eu não conhecia mais achei muito legal e divertido.</i>
E13.	<i>Bom de mas</i>
E14.	<i>Ótimo</i>
E15.	<i>Legal</i>
E16.	<i>Eu achei muito interessante.</i>
E17.	<i>Achei bom</i>
E18.	<i>Não fiz ainda</i>
E19.	<i>Legal</i>

E20	<i>Criativo e legal</i>
E21	<i>Bom</i>
E22	<i>Muito legal</i>
E23	<i>Legal</i>
E24	<i>Legal</i>
E25	<i>Muito bom</i>

Quadro 5 - Fonte: Dados da pesquisa

As respostas nos mostram que a maioria das crianças gostaram de criar histórias a partir do software. Relacionam ao aprendizado de forma lúdica, divertida, interessante. No entanto, um estudante, o E18, diz não ter feito nada. Isso porque, provavelmente, não considera o processo de criação, como parte da produção escrita. Apesar disso, participou de todo o processo de criação da história, opinando sobre o texto, escolha das imagens, o fato de não ter manuseado a máquina não o impediu de participar da tarefa.

Vale ressaltar que o segundo questionário não foi respondido ao mesmo tempo por todos, e algumas perguntas não foram respondidas por todos, embora todos os grupos que participaram, concluíssem suas histórias. O último dia da oficina ocorreu na última semana que precedia as avaliações finais, por isso, os estudantes encontravam-se em aulas de revisão e alguns até já haviam sido liberados pela professora. Sendo assim, apenas 25 estudantes responderam ao questionário. Desses, apenas 6 crianças conseguiram responder às questões relacionadas à escrita e ao trabalho em grupo. Chamo a atenção, também para o fato de que, esses estudantes responderam ao questionário na biblioteca, com tranquilidade, portanto, responderam ao questionário completo. Os demais, responderam ao questionário na sala de aula e deixaram muitas questões em branco. Vejamos as perguntas e as respostas:

Foi possível aplicar o que você estudou durante as aulas de português?

E5.	<i>Sim foi</i>
E6.	<i>Sim por que</i>
E7.	<i>Sim</i>
E8.	<i>sim</i>
E9.	<i>sim</i>

E10.	<i>Sim ajudou, porque tem os acento...</i>
------	--

Quadro 6: Fonte: Dados da pesquisa

O que você achou de trabalhar em grupo usando o computador?

E5.	<i>Foi bom. Pois tivemos varias ideias legais. Conseguimos trabalhar em grupo no computador.</i>
E6.	<i>Foi muito bom. Por que a gente fez em grupo e tudo fica muito mais facio e pensamos melhor.</i>
E7.	<i>Foi bom, só que algumas vezes tínhamos que chamar a professora, foi legal porque nosso grupo teve várias ideias.</i>
E8.	<i>Foi muito legal, porque quatro cabeças pensa melhor que uma</i>
E9.	<i>Achei, porque já ajudou a ter ideias e fazer a história</i>
E10.	<i>Foi bom trabalhar em equipe a gente ajudou com ideias escolhemos figuras e tudo mais.</i>

Quadro 7: Fonte: Dados da pesquisa

Os estudantes parecem não ter compreendido bem as perguntas a respeito da escrita, não compreendem como processo, relacionam muito mais à maneira, a forma de escrever, “digitar é melhor do que escrever”, como uma criança afirmou em uma das conversas durante a oficina e registrado no diário de campo, por exemplo. Mas, como registrado no diário de campo e durante as observações, pude perceber, que as crianças interagiram com o processo de escrita, especialmente no cuidado ao produzirem as histórias, como organizam e até mesmo como assumem o papel de autores de suas histórias. Pude perceber as escolhas de palavras e imagens para composição das histórias, quais palavras e frases faziam mais sentido junto a determinada figura, com a finalidade de produzir o sentido que pretendia. Por exemplo, em um dos encontros os estudantes encontraram dificuldades em relação à grafia do vocábulo “você”. Na primeira tentativa grafaram a palavra com cedilha e sem o acento circunflexo. Então, foram surpreendidos com a linha vermelha em baixo da palavra. Em grupo discutiram e tentaram entender o que poderia estar errado. Passaram a refletir, no grupo, qual seria a forma adequada de grafar a palavra. Poderiam, simplesmente, perguntar qual era o problema, mas preferiram discuti-lo entre si, até encontrarem a grafia correta.

Sobre o trabalho em grupo, comparando as respostas ao que observei, posso sugerir que essas práticas colaborativas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os estudantes se motivavam, se ajudavam e aprendiam um com o outro, embora, vez ou outra, fosse necessário que eu interferisse para que todos os integrantes do grupo pudessem variar no desempenho das funções, para garantir que todos experimentassem o computador. Como havia cinco crianças por máquina, muitas vezes uma delas assumia o comando e não permitia que outros colegas a usassem. A prática colaborativa ajudou na escuta e no respeito à opinião do colega, bem como, no próprio processo de produção dos textos, como podemos observar nas respostas acima, em que, por exemplo, a troca de ideias foi bem aceita dentro dos grupos, facilitando a construção dos textos.

Portanto, o que em um primeiro momento me pareceu um problema, uma vez que pretendia ter no mínimo, dois estudantes por máquina, tornou-se um dado precioso, já que o trabalho em grupo foi favorável e enriqueceu o processo de produção das histórias. Nesse caso, o trabalho em equipe não se organizou pela divisão de tarefas dentro da equipe, mas sim, na colaboração de todos os membros da equipe na construção do texto em todas as suas etapas. Como vemos nas respostas acima, foi importante o trabalho em equipe, pois todos puderam contribuir com a construção do texto, todos deram ideias, pensaram melhor em equipe, como ressaltaram.

As perguntas e respostas que seguem, dizem respeito às facilidades e dificuldades encontradas pelos estudantes ao manusearem o programa, bem como sugestões que melhor atendem as suas necessidades.

Quais as facilidades encontradas?

E1.	<i>Eu não sei explicar porque eu usei o aplicativo pela primeira vez</i>
E2.	<i>De escrever os nomes nos balões</i>
E3.	-----
E4.	<i>Muitas</i>
E5.	<i>Diminuir, almentar e escrever</i>
E6.	<i>Diminuir, almentar, escrever, colocar imagens</i>
E7.	<i>Não mexi no programa</i>
E8.	<i>Eu não mexi no programa</i>

E9.	<i>Diminuir e aumentar, no banco de imagens, escrever</i>
E10.	<i>O banco de imagens, diminuir e aumentar</i>
E11.	<i>Figuras</i>
E12.	<i>Eu achei que tem muita facilidade em colocar figuras e escrever</i>
E13.	<i>No computador</i>
E14.	<i>Muitas, a de figuras, de diminuir e aumentar. etc</i>
E15.	<i>Muitas</i>
E16	<i>De procurar os balões e de escrever as histórias</i>
E17	<i>Escrever historinha</i>
E18	-----
E19	<i>Escrever, colocar figuras e etc.</i>
E20	<i>Escrever e colocar os quadrinhos</i>
E21	<i>Na hora de criar</i>
E22	<i>Na hora da escrita</i>
E23	<i>Em fazer o texto</i>
E24	<i>Achar as imagens</i>
E25	<i>Acha imagem</i>

Quadro 8: Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de possuir uma interface gráfica simples, o software *HagáQuê* possui os elementos básicos característicos do gênero discursivo HQ, o que facilitou o processo de produção das histórias, como colocado pelos estudantes no quadro 5. As crianças apontam como facilidade o recurso da caixa de texto, que pode ser utilizada dentro dos balões, o recurso do banco de imagens (embora escasso, como veremos a seguir), apontam que os recursos oferecidos pelo software facilitam na criação da história. No quadro seguinte, apontam as principais dificuldades encontradas:

Quais as dificuldades?

E1.	<i>De achar figuras e cortar as coisas</i>
E2.	<i>De procurar figuras</i>
E3.	<i>Em procurar os personagens</i>
E4.	<i>Algumas coisas são difíceis</i>
E5.	<i>Cortar as fotos</i>

E6.	<i>Cortar imagens, acha as imagens certas</i>
E7.	<i>Cortar as fotos</i>
E8.	<i>Cortar as fotos</i>
E9.	<i>Cortar as fotos</i>
E10.	<i>Cortar as imagens, colocar o texto no balão e achar as imagens certas é muito difícil</i>
E11.	
E12.	<i>Não achei</i>
E13.	<i>A dificuldade é procurar figuras mais eu gostei muito</i>
E14.	<i>Nenhuma</i>
E15.	<i>Algumas</i>
E16	<i>Nenhuma</i>
E17	<i>desenho</i>
E18	-----
E19	-----
E20	<i>nenhuma</i>
E21	<i>Pouco na hora de criar</i>
E22	<i>Nas histórias</i>
E23	<i>Nenhuma</i>
E24	<i>Achar as imagens com as mesmas personagens com expressões diferentes</i>
E25	<i>Achar imagem da mesma pessoa</i>

Quadro 9: Fonte: Dados da pesquisa

Podemos observar que a principal dificuldade apontada pelas crianças no quadro 6, diz respeito às limitações do banco de imagens¹⁸ e sua edição. Sabemos que todo texto é multimodal e como vimos no capítulo teórico, isso diz respeito, no caso das HQ, à relação entre imagens e palavras, que precisam se complementar para produzir o sentido esperado. Pensando nisso, essa dificuldade foi a que mais aborreceu às crianças, pois muitas vezes não conseguiam encontrar imagens que se relacionassem com o que pretendiam dizer. O rostinho do personagem fazia toda diferença na construção do

18 o banco de imagens do programa é muito escasso e o criado por mim do programa com imagens baixadas do Google, não foram suficientes. não foi suficiente. As crianças poderiam usar a internet para encontrar outras imagens, mas não tivemos acesso.

sentido que queriam dar ao texto. Outra dificuldade foi na edição de imagens, o programa tem um recurso de aumentar e diminuir, apenas, mas muitas vezes as crianças necessitavam recortar uma imagem, para utilizar nas histórias. Apesar disso, recorreram a outros programas de edição de imagens como o Paint, por exemplo.

A última pergunta do questionário solicitava aos alunos que sugerissem o que poderia mudar (ou não) no programa. Como podemos constatar no quadro 7, a maioria das crianças sugerem que o software pudesse existir em versão disponível para ser utilizado em dispositivos móveis, mais acessíveis para eles. Além de sugerirem no questionário, também trouxeram essa discussão durante a oficina, em que constantemente me questionavam o motivo pelo qual o software só funcionava em computadores. Gostariam de poder usar em casa, nos seus tablets e telefones. Uma estudante retoma o problema da escassez das imagens e sugere que poderia ter imagens do mesmo personagem com diferentes expressões, outro sugere a possibilidade de edição no próprio programa.

Sugestões

E1.	<i>Acho que nada (na minha opinião)</i>
E2.	-----
E3.	-----
E4.	<i>Algumas coisas</i>
E5.	<i>Poderia ter em celular e tablet</i>
E6.	<i>Que pode ter em celulares, tablet. Não precisa ficar mudando imagens.</i>
E7.	<i>Ter mais fotos, pode ter em tablet, celular e edita as fotos</i>
E8.	<i>Pode ter em tablet, celular e etc.</i>
E9.	<i>Cortar os fundos das fotos, pegar o aplicativo em tablet</i>
E10.	<i>É muito criativo só que poderia ter em tablet em celulares</i>
E11.	<i>Um pouco de tudo</i>
E12.	-----
E13.	-----
E14.	<i>Pra mim já basta o que ele tem</i>
E15.	<i>Mais desenhos</i>

E16	<i>Pode melhorar a história em quadrinhos e algumas imagens</i>
E17	-----
E18	-----
E19	-----
E20	<i>Algumas coisas</i>
E21	-----
E22	-----
E23	<i>Nada</i>
E24	<i>Ter personagens iguais com diversas expressões</i>
E25	-----

Quadro 10: Fonte: Dados da pesquisa

Vale ressaltar aqui, que as histórias produzidas pelos estudantes também fizeram parte do conjunto de dados, no entanto, não foram apresentadas nessa seção, pois não bastaria apenas apresentá-las, há uma necessidade maior de discuti-las. Foram produzidas seis histórias; duas trataram-se de reescritas de textos bases; uma mesclou elementos de dois textos diferentes e três foram histórias inéditas. Os textos tinham entre oito e dezesseis quadrinhos e serão apresentados nas seções que seguem.

4.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTORIA

Como discutido no capítulo teórico, nesse trabalho, língua é compreendida como algo que vai para além da sua estrutura gramatical. Estudar a língua vai além de estudar sua sintaxe, sua morfologia, seu léxico. Língua é o que constitui o sujeito, e portanto, é forjada no uso. Bakhtin/Volochínov (2006, p. 92) afirmam o seguinte:

Dizer que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis, possui uma existência objetiva é cometer um grave erro. Mas exprime-se uma relação perfeitamente objetiva quando se diz que a língua constitui, relativamente à consciência individual, um sistema de normas imutáveis, que este é o modo de existência da língua para todo membro de uma comunidade.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p. 19)

Partindo dessa concepção, em que língua/linguagem é entendida como atividade social, as produções dos estudantes que participaram da pesquisa versaram sobre o tema identidade étnico-racial, o que contribuiu, também, para a construção de autoria.

Ao discutirmos autoria no capítulo teórico deste trabalho, elegi a concepção trazida por Serafim e Oliveira (2016) pois as autoras compreendem a autoria como: “[...] as estratégias utilizadas por um sujeito para manifestar seu ponto de vista enquanto produtor de texto” (SERAFIM; OLIVEIRA, 2016, p. 184). Trago, também, o posicionamento de Baptista (2005), uma vez que a autora defende a existência de indícios de autoria, oferecem as pistas de como o sujeito se individualiza e, como consequência disso, se torna autor. A autora propõe ainda, como vimos na discussão teórica, que a autoria não se trata de algo imanente ao processo discursivo, mas resulta de um trabalho com a linguagem.

Nesse sentido, a autora sugere que a autoria não se trata de uma qualidade imanente de um texto, mas um resultado de uma construção, de uma elaboração, ou ainda, de um ato que o sujeito realiza no interior de determinadas práticas.

É importante chamar a atenção para a questão da autoria coletiva. Como pude observar nos questionários e em anotações no diário de campo, as crianças muitas vezes trazem a importância da troca de ideias, a colaboração. Nesse processo, não houve divisão de tarefas, mas todos participaram de tudo. Compreendo que é essa troca de ideias, que os torna responsável pelo texto. Ainda que não compreendam como parte do processo de escrita, isso constitui o conjunto de estratégias, que os tornam responsáveis pelos textos.

Sendo assim, adotei a concepção de autoria trazida por Serafim e Oliveira (2016) neste trabalho, em que, também lidei com crianças, estudantes do ensino fundamental II, que escreveram e fizeram retextualizações sobre identidade étnico-

racial. É importante ressaltar, de acordo com a perspectiva bakhtiniana a importância do dialogismo, e o papel do outro, pois sem isso, seria impossível a existência de um enunciado e se pensarmos no texto escrito, nessa perspectiva “constitui uma forma de relação dialógica que é representado não apenas pelas relações linguísticas e cognitivas, mas, sobretudo pelas sociais” (SERAFIM & OLIVEIRA, 2016, p. 186). Os textos foram produzidos para o outro, no caso, para mim, a pesquisadora, embora a ideia inicial tenha sido o compartilhamento do texto com toda a comunidade escolar.

Nesse trabalho, foram feitas escritas e retextualizações, ou seja, uma transformação de um texto para outro (MARCUS CHI, 2001), uma passagem de uma modalidade para outra, nesse caso, a passagem do gênero conto para o gênero história em quadrinhos. Matencio (2009, p. 111), afirma que retextualizar “é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – intertextualidade – quanto relações entre discursos – interdiscursividade”.

Vejamos as retextualizações do texto “Pixaim”:

Eu gosto assim (Grupo 6)





Figura 13 - Fonte: Produção dos estudantes

O racismo (Grupo 1)





Figura 14 - Fonte: *Produções dos estudantes*

No texto “Pixaim”, uma criança negra, de dez anos de idade, moradora do subúrbio do Rio de Janeiro era obrigada, pela própria mãe, branca casada com um homem negro – que não sabia lidar com as diferenças e influenciada por uma vizinha - a alisar os cabelos crespos da filha. Logo cedo, lhe foram apresentados produtos químicos, pentes alisadores, ferro quente que tinham por objetivo “amansar” os cabelos e melhorar sua aparência. No entanto, a garota sentia-se bem com o cabelo que tinha, queria apenas ser ela mesma, e por isso passou a sofrer preconceito por todos os lados, sendo rotulada como feia e “pixaim”, sendo obrigada a se submeter às tentativas da mãe de alisar seus cabelos, tornando-se assim, uma criança infeliz. Só mais tarde, ao se tornar uma mulher é que pôde assumir sua identidade.

Os estudantes produzem um novo texto a partir de um outro texto. O conto serve de base para a produção de um novo texto, em outro gênero. Embora, não percam o foco do texto base, mas acrescentam informações novas, que se aproximam um pouco mais da sua própria realidade. Isso fica muito claro ao

observarmos o texto do último quadrinho em que os estudantes exaltam o cabelo negro:

“Meu cabelo é minha honra meu cabelo é o meu poder. No meu cabelo nunca vou deixar você mexer”.

Ainda sobre o texto produzido pelo grupo 1, é possível observar que as crianças fazem uma síntese da trama da história original, mas acrescentam a ela essa última perspectiva que vai além da aceitação da aparência física vivida pela personagem na história de origem. Ao textualizarem a história, as crianças trazem uma autoafirmação da negritude, quando escrevem esse último quadro. Mais que aceitação, há no texto, um movimento de orgulhar-se. Isso é indicativo de autoria, de tomar a palavra para posicionar-se, a partir de uma atividade de retextualização. Isso porque, de acordo com Matencio (2009, p. 112), toda atividade de retextualização implica, necessariamente na mudança de propósito, uma vez que, nas palavras da autora “não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto”. (MATENCIO, 2009, p. 112-113)

O texto *Eu gosto assim*, produzido pelo grupo 6 (figura 14), também é uma atividade de retextualização e nele as crianças também inserem informações novas. Houve uma permanência da temática que versa sobre a rejeição do cabelo crespo. Contudo, as crianças apresentam um arrependimento por parte da mãe da personagem em querer mudar a filha. Outro fator importante em relação à produção dessa história diz respeito à escolha de uma das personagens. Uma das alunas do grupo fazia questão de escolher uma imagem com a qual se identificava, procuraram uma imagem em que os cabelos da personagem fossem mais parecidos possível com o dela.

Em ambos os textos, os estudantes fizeram uma retextualização uma história que já existe, ou melhor, produziram uma HQ com base na temática central do texto que leram em sala; no entanto criaram um novo texto. Mantiveram a ideia central do texto base, mas acrescentam novas informações e novos elementos, talvez para que a história ficasse mais próxima da realidade viva por eles, como fez a aluna que

buscava uma imagem feminina com o cabelo semelhante ao seu ou mesmo a criação do versinho na história “O Racismo” em que há uma valorização do cabelo crespo, há, então, um novo propósito. Colabora com essa afirmação, o posicionamento defendido por Matencio (2002, p. 113) ao afirmar que:

a retextualização [...] opera-se fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque se produz novo texto: trata-se, além de redimensionar as projeções de imagem dos interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, assim como de motivações e intenções, de espaço e tempo de produção/recepção, de atribuir novo propósito à produção linguageira.

Sendo assim, retextualizar não é uma tarefa simples, pois como afirma Ribeiro (2009), não diz respeito à intervenções linguísticas apenas, ao invés disso, “demanda a adequação de um texto a determinada situação comunicativa, o que pode implicar mudanças inclusive na composição entre informação, texto, linguagens empregadas e suportes”. Ao retextualizarem o texto de Cristiane Sobral, os estudantes o transformam em um texto novo, autoral e criativo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. (BRASIL, 1998, p. 74).

Dessa forma, ensinar a escrever textos consiste em ensinar o estudante a interagir com locutores reais em situações reais. Para tanto, como já dito anteriormente, é necessário que se considere situações reais de usos da língua/linguagem, bem como o contexto em que o sujeito está inserido e elementos extralinguísticos. Freire (2011, p. 32) questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como

indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres? A ética de classe embutida neste descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

O autor critica justamente o fato de deixar-se de lado o que é do interesse do estudante. É preciso relacionar elementos do contexto, do cotidiano, da realidade vivida pelo sujeito. Do que adiantaria levar para as salas de aula conteúdos prontos? Se quisermos formar sujeitos que pensam, que refletem, que praticam sua autonomia, é preciso considerar a realidade social que os permeiam, é preciso considerar o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Neste trabalho, o conteúdo temático escolhido foi identidade étnico-racial, previamente selecionado pela professora colaboradora e constantemente presente na realidade dos participantes da pesquisa, que muitas vezes, apesar de muito novos ainda, já foram vítimas do preconceito. Alguns estudantes se identificavam com a temática e percebiam o lugar do negro na sociedade. Um exemplo disso foi uma discussão que iniciaram entre eles, enquanto buscavam personagens negros no banco de dados do programa. O formato do programa é limitado. A criatividade dos alunos vai muito além das opções que o programa oferece. Na tentativa de amenizar o problema, criei um outro banco de imagens (com imagens baixadas do Google), no entanto não foi suficiente para suprir a necessidade da turma, que questionou a presença de personagens negros nas histórias em quadrinhos tradicionais, como por exemplo, a *Turma da Mônica* de Maurício de Souza.

Nas histórias, os estudantes procuraram exaltar as características do negro, assumiram uma posição de empoderamento e elevação da autoestima, como podemos verificar nas produções. Além disso, as crianças veem nos estudos e também na arte, formas de ascensão social por parte das pessoas negras, especialmente da mulher negra, como é possível observar nos exemplos abaixo (figuras 15 e 16), que apesar dos problemas com o sequenciamento narrativo, apresentam essa premissa:

Era uma vez (Grupo 3)

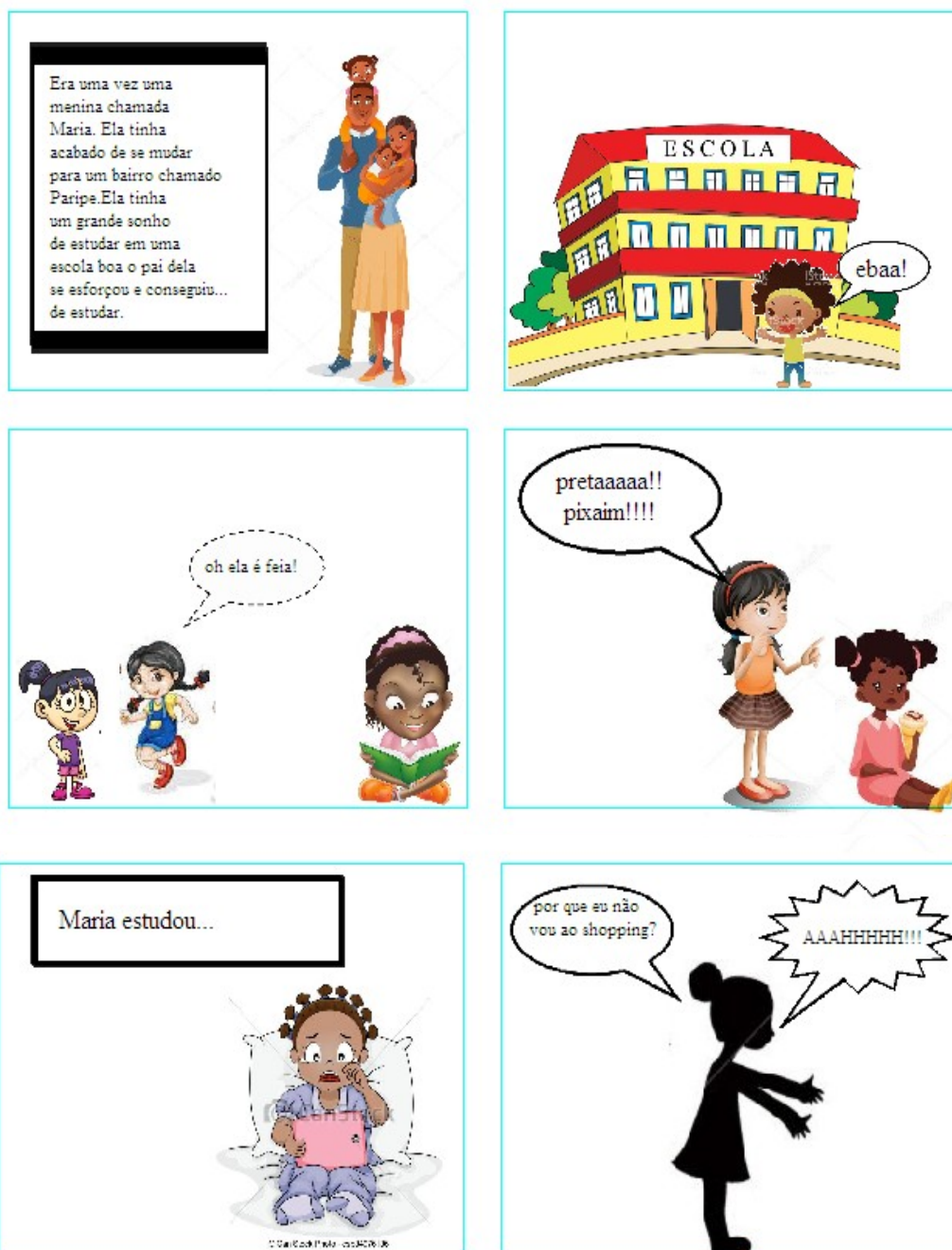




Figura 15 - Fonte: produção dos estudantes

Sophia, a menina pretinha (Grupo 5)





Figura 16 - Fonte: Produção dos estudantes

Nessa história, apesar de algumas omissões de informações, falta de quadrinhos na sequência, é possível perceber que as crianças quiseram mostrar a trajetória de uma criança negra desde o encontro de seus pais (um homem negro e uma mulher branca), seu nascimento até a vida adulta. O texto das crianças mescla elementos de dois outros apresentados a eles pela professora - *Pixaim* de Cristiane Sobral e a música *Pretinha* de MC Sophia.

Apresento, a seguir, as histórias produzidas pelos grupos 2 e 4 que não se relacionam diretamente com os textos lidos em sala e que, portanto, não os consideramos reescrita. No entanto, ambas apresentam situações corriqueiras de preconceito. A história do grupo 2, do ponto de vista do tema, apresenta a importância do apoio familiar, para que a criança se sinta mais segura. A personagem sofre preconceito na escola, mas ao conversar com sua mãe, assume se orgulhar da sua cor.

Já a história do grupo 4 assume uma forma mais narrativa, trazendo elementos característicos dos contos de fadas como o “era uma vez” e o final feliz. Nessa história, a personagem age de forma a pôr um fim ao preconceito sofrido por parte de outras crianças, ela faz um discurso de maneira que as outras crianças se arrependam da atitude preconceituosa e todas ficam amigas.

As duas histórias parecem sintetizar situações corriqueiras de preconceito racial e bullying que as crianças sofrem na escola e também em outros ambientes. Aqui, as crianças se apropriam da escrita para falarem de situações que vivem rotineiramente. Essa apropriação se relaciona com a concepção de escrita como interação, como instrumento para pensar e falar de si mesmo. Vejamos as histórias abaixo:

Racismo (Grupo 2)



Figura 17 - Fonte: Produção dos estudantes

Uma menina que sofria racismo (Grupo 4)

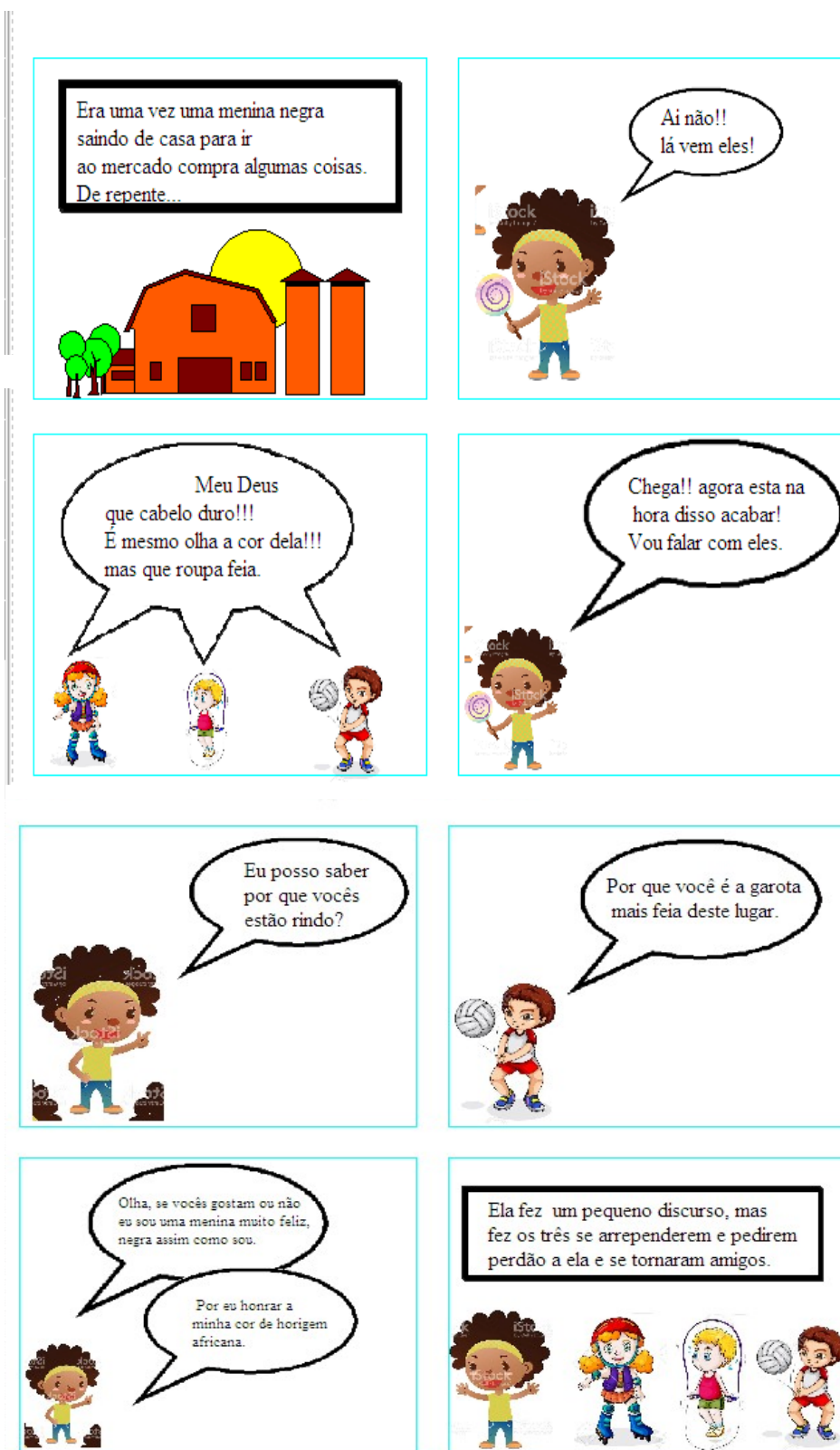


Figura 18 - Fonte: Produção dos estudantes

Em todas as histórias, as crianças apresentam situações de preconceito, seja por parte de colegas da escola, seja por parte de familiares. A escola tem histórico de trabalhos com a conscientização em relação ao racismo, por isso, as crianças convivem constantemente em meio a debates na comunidade escolar. Acreditamos que esta vivência contribuiu para que os textos produzidos não estivessem vinculados unicamente aos textos lidos em sala, com a professora.

4.3 ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA MEDIADA PELO SOFTWARE

Apesar de alguns estudantes afirmarem, no questionário inicial, que usavam computadores, durante a atividade proposta, algumas crianças demonstraram não ter habilidade com o uso de notebooks, o que não os impediu de participar da atividade.

O computador é um grande aliado para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, em relação a leitura e a escrita. A esse respeito, os PCN de Língua Portuguesa, sugerem que:

O uso do corretor ortográfico durante o processo de revisão não libera, como se poderia imaginar, o usuário das tarefas de pensar acerca das questões ortográficas. Da simples identificação de caracteres incorretos, à decisão de incluir termos não pertencentes ao inventário disponível, cabe ao usuário realizar a escolha, confrontando sua forma com a opção sugerida pelo equipamento. (BRASIL, 1998, p. 90)

Ou seja, a sinalização gráfica que aparece em baixo das palavras grafadas com erro, faz o aluno refletir sobre aquele uso, ou aquela grafia, e não simplesmente substituir a palavra “errada” pela “certa” como pude observar ao longo dos encontros, em que em diversos momentos fui solicitada pelos estudantes que gostariam de entender por que determinada palavra aparecia com o destaque, mas em alguns casos, só depois de terem esgotado todas as possibilidades de discussão entre si é que me chamavam para perguntar sobre a ortografia correta.

Por outro lado, afirmamos constantemente que essas crianças fazem parte da geração que já nasce inserida nessas novas tecnologias, que acompanham

constantemente o desenvolvimento tecnológico, os chamados *nativos digitais*. No entanto, esquecemo-nos de que, como afirma Lévy (2000), toda nova tecnologia é excludente em alguma medida. Foi assim com a escrita, com a televisão, com o telefone, por exemplo, e também o é em relação a essas novas tecnologias digitais.

Bem verdade, é preciso inserir as novas tecnologias nas salas de aula, mas não considerando que todos os estudantes tenham acesso a essa realidade. Muitos, ainda, por motivos vários, encontram-se à margem da cultura digital.

No sétimo encontro, por exemplo, uma estudante me revelou que, para ela, era mais fácil escrever no papel, pois “o computador complica”, uma vez que não sabia utilizar a ferramenta. Precisamos estar atentos ao que nos sugerem os documentos oficiais como os PCN, mas também precisamos estar atentos a essa realidade diversa das periferias e das escolas mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Não são poucos os problemas atrelados à inserção das novas tecnologias nas práticas de sala de aula. No caso desta pesquisa, a falta de recursos para a manutenção das máquinas e do espaço físico para o bom funcionamento das máquinas dificultaram o processo. No mais, observamos que, apesar das condições precárias em que as intervenções desta pesquisa se desenvolveu, quando expostos a realidade tecnológica, as crianças interagem, dão palpite e até se arriscam a digitar uma palavra aqui, inserir uma imagem ali, o que indica certa facilidade em aprender.

A exemplo disso, relato um episódio em que uma aluna que se recusou a participar de todas as etapas da atividade, desde a leitura e discussão dos textos com a professora colaboradora, pois havia sido vítima de preconceito pelos próprios colegas de turma e o tema a deixava desconfortável. Em conversas com a professora, me foi revelado que a criança sofria preconceito por conta da cor da pele e também da textura dos cabelos. A criança, infelizmente, não se sentiu confortável para comentar o assunto comigo. No entanto, ao passarmos para a etapa da escrita mediada pelo software, a estudante até ocupou um lugar de liderança junto ao seu grupo, sempre discutindo sobre a história, selecionando imagens e palavras que mais se adequasse ao que estavam propondo. Pude perceber o interesse, especialmente dessa estudante, em ter voz, em expressar o que pensa e o que

sentia a respeito do tema abordado, ao se identificar com o texto de Cristiane Sobral - que falava principalmente sobre a tentativa, no caso da mãe da personagem, de alisar seus cabelos - reescrito pelo seu grupo. Observei que a estudante junto ao seu grupo, buscava imagens com características mais próximas possíveis de si mesma com insistência.

Com essa retextualização, os estudantes se utilizam da língua e da tecnologia para se expressar, até mesmo para se autoafirmar, se empoderar. Essa postura foi recorrente nas produções. As histórias sempre reafirmavam a ascensão do negro por meio dos estudos, autoaceitação, empoderamento feminino, também por meio da arte etc.

No que diz respeito à interação das crianças com as máquinas, como já relatado, muitas demonstraram dificuldade com o manuseio dos laptops, o que não comprometeu as produções, uma vez que logo se familiarizam, além de que, no grupo as crianças se ajudavam, porque sabiam lidar com um aspecto, outro com outro detalhe assim superaram os problemas com a máquina.

Maiores problemas que pude observar, centravam-se na seleção de figuras, uma vez que o banco de dados do programa é limitado, o banco de dados criado por mim também era limitado e a criatividade das crianças ia muito além das poucas opções oferecidas pelo dois bancos. Isso foi realmente problemático, pois interferia diretamente no sentido que pretendiam construir, já que palavras e imagens precisam se complementar na composição de um texto. Então, as crianças buscavam imagens com determinada característica, determinada expressão, como não encontravam, acabavam frustradas, mas buscavam tentar solucionar o problema por outros caminhos. Por exemplo, o programa também é limitado no que diz respeito à edição das imagens, contudo, os estudantes utilizavam habilidades que possuíam em outros programas, que permitia modificar as imagens. Alguns, ajudados por mim, outros sozinhos, utilizaram o Paint¹⁹, para realizar o corte das imagens, na intenção de conseguirem desenhos mais próximo do que imaginavam.

É importante ressaltar aqui, que a presença da máquina causa euforia nos estudantes, porque ainda não faz parte, integralmente, do ensino regular. A realidade tecnológica, ainda é vivenciada por essas crianças, fora dos muros da escola.

19 Programa de edição de imagens, disponível no Windows.

Embora, como vimos nos questionários, nas notas de campo, nas observações dos encontros, ainda que alguns estudantes não saibam lidar com notebooks, não se intimidaram em realizar a atividade, especialmente por estarem em grupo, em que se ajudavam, e tornavam o processo de criação ainda mais interessante e divertido, do ponto de vista da criação do texto e da utilização da ferramenta tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada, teve como objetivo principal compreender de que modo o uso do software *HagáQuê* pôde contribuir para o aprendizado da escrita e a construção da autoria, de maneira que colaborasse para a formação de sujeitos críticos. O estudo nasceu motivado pelo seguinte problema: De que forma o aprendizado da escrita e a construção da autoria podem ser potencializados pelo uso do software *HagáQuê*? Para alcançar o objetivo e responder às perguntas de pesquisa, organizei um percurso em que foram utilizados questionários, observações, anotações em diários de campo, bem como uma intervenção que culminou em produção de histórias em quadrinho a partir do software *HagáQuê*, com crianças do 6º ano de uma escola pública da periferia de Salvador, a partir destes instrumentos, o corpus do estudo foi composto.

Ao olharmos para os dados, foi possível notar a relação dos estudantes com o gênero HQ e com as TIDC. Embora a atividade tenha sido realizada com um software que funciona offline, foi importante saber se essas crianças tinham acesso à internet e em quais dispositivos, pois, no geral, os utilizam, sobretudo, com a finalidade de navegar na internet, especialmente, utilizando redes sociais como o Facebook, e dessa forma, interagem com a escrita mediada pelas TIDC.

As dificuldades se deram muito mais em relação à estrutura do gênero e aos elementos básicos que o compõem (balões, recordatórios...) do que ao uso do programa. Apesar de terem tido contato com o gênero nas aulas de redação (segundo a professora colaboradora), e durante a atividade, além de serem leitores de HQ, quando lhes foi (re)apresentado, os estudantes encontraram dificuldade com o uso dos balões, recordatório, no momento em que precisaram criar os rascunhos, em papel, de suas histórias. Em relação ao programa, as dificuldades deram-se, sobretudo, à insuficiência do banco de imagens, e também, em relação às ferramentas para edição dessas imagens, como uma ferramenta de corte por exemplo, que fazia com que os estudantes recorressem a outros programas do *Windows*, como o *Paint*, por exemplo.

Pude perceber que a presença da máquina causa euforia nos estudantes, ao mesmo tempo em que os motivava. Entendo que essa euforia se deu, devido ao

contato dos estudantes com novas tecnologias no seu cotidiano. Sabemos que se trata de uma geração que já nasce, praticamente, imersa nessa realidade tecnológica, porém, sabe-se que todo esse aparato tecnológico ainda não é realidade dentro das escolas, o que causa uma sensação de novidade e euforia nas crianças. Os estudantes têm contato com essas tecnologias, fora dos muros da escola, mas, muitas vezes, a escola ainda segue modelos tradicionais de ensino.

Em conversas, durante a produção das histórias e também quando, no segundo questionário, pedi sugestões do que poderia melhorar no software, chegaram a sugerir a disponibilidade de um aplicativo de edição de HQ para Android, assim poderiam criar as histórias a partir de seus celulares, smartphones e tablets, uma vez que acessam a internet mais facilmente desses dispositivos.

Esta observação me leva a considerar as teorias sobre os estudos dos letramentos. Vimos que, de acordo com KLEIMAN (2005-2010), *letramento* é um conceito forjado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo o lugar.

Nesse sentido, os estudos dos letramentos e dos multiletramentos foram importantes para essa pesquisa pois tentei levar para a sala de aula determinada prática de escrita próxima da realidade dos participantes, apesar de alguns não conhecerem o software e em alguns casos não usarem computadores no cotidiano, vivenciam essa realidade tecnológica a partir de outros meios. Portanto não estão necessariamente alheios a ela. As crianças convivem com tecnologia fora dos muros da escola, é importante trazeremos essas práticas também para as salas de aula, de forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, considerando as ferramentas do futuro. É papel da escola ajudar os estudantes a se apoderarem dessas práticas de leitura e escrita, mediadas por aparatos tecnológicos, respeitando sempre a sua autonomia, para que se pense, de fato, numa formação escolar que sirva às demandas sociais e pessoais dos estudantes.

É importante ressaltar aqui, também, a importância do trabalho em grupo, que colabora para os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que os estudantes tentam se ajudar e com isso, aumentam o seu grau de autonomia, porque pensam no problema e procuram soluções, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa, como foi possível perceber nas respostas do segundo

questionário e nas interações com os grupos. O trabalho em grupo colaborou para o processo de produção do texto, e ajudou na constituição da autoria. Nesse caso, os grupos não foram organizados por funções, mas, de forma colaborativa, todos contribuem com ideias, sugestões, além de ajudarem no trato com a máquina.

Faz-se necessário pontuar, também, as dificuldades encontradas em relação a infraestrutura do espaço escolar, especialmente o problema com a rede elétrica que em muito prejudicou o desenvolvimento do trabalho. Como vimos ao longo dessa dissertação, documentos oficiais como os PCN preveem a inserção das TDIC em salas de aula, contudo, não garantem as condições adequadas para inserção dessas ferramentas e nem condições para que o professor possa cumprir o seu papel de mediador entre o conhecimento, as tecnologias e os estudantes. Vimos que esses documentos pregam a igualdade e eficiência no uso das ferramentas tecnológicas, no entanto, a realidade que se apresenta na escola pública mostra um aspecto bem diferente do pressuposto no documento. Na escola em que esse estudo se realizou e em outras das regiões periféricas o que se observa, de fato, é um sistema que encaminha para a exclusão. Enquanto o Estado não cumprir com a parte que lhe cabe, no que diz respeito às condições estruturais mínimas nas escolas, como pude vivenciar no CEAB, o acesso ao saber mediado pelas TDIC não poderão ser efetivamente garantidos dentro dos muros da escola.

Formar/constituir sujeitos autônomos e críticos vai além de simplesmente ensinar algo. Nossos estudantes não são tábulas rasas, depósitos vazios (Freire, 2012), por isso é importante que tenhamos em mente que o nosso papel, como educador, é o de fazer a mediação entre o conhecimento e o estudante, respeitando sempre a sua autonomia, pois como pontua Freire ao discutir o conceito de “educação bancária”, o saber não um bem que se doa, mas algo que se constrói em conjunto.

Com os resultados aqui apresentados espero ter contribuído para que possamos atentar para importância de se levar para as aulas de língua materna as práticas de escrita e de leitura que realmente fazem parte do repertório e da realidade dos nossos estudantes.

Apesar das dificuldades que existem, é preciso termos coragem para usar softwares, aplicativos e tantas possibilidades tecnológicas disponíveis, atualmente.

Pude experimentar a realidade enfrentada por professores e professoras diariamente nas escolas públicas, tendo que improvisar na tentativa de realizar o que foi planejado. Experimentei a sensação de frustração e impotência diante das dificuldades, mas aprendi, com a professora colaboradora que é preciso ter coragem e buscar alternativas possíveis.

Desenvolvi, durante esse trabalho, um senso crítico e reflexivo em relação ao ensino de língua materna e ao uso das TDIC nas aulas de LP, antes pouco afluído. Isso foi fundamental para minha formação, uma vez que pretendo atuar na docência, trabalhando na perspectiva dos letramentos, multiletramentos e conseqüentemente, trabalhando com as TDIC.

Esse trabalho me instiga continuar pensando nos possíveis usos de diversos outros softwares e aplicativos de edição de textos, não apenas de HQ, nas aulas de LP, de maneira que possam forjar sujeitos críticos, autônomos, que saibam utilizar a língua para se impor diante da sociedade. O trabalho também instiga a se pensar na criação de aplicativos para edição de HQ em dispositivos móveis, já que são mais acessíveis aos estudantes.

No mais que sigamos na luta por uma educação igualitária, de qualidade que respeite, sobretudo, a autonomia dos estudantes, que nada têm de depósitos, ao contrário disso, possuem vivências, experiências e conhecimento a serem compartilhados.

REFERÊNCIAS

- ARÁ, Pampa Olga. **A questão do autor em Bakhtin**. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2014, vol.9, n.spe, pp.4-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 out 2018.
- ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. A história das histórias em quadrinhos e a educação: uma relação conflituosa. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa; ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. (Orgs.). **História em quadrinhos: interdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Editora Reflexão, 2016. p. 51-56.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Série Prática pedagógica). 14^a ed. 2008.
- ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. SANTOS, Leonel Andrade dos. Ferramentas digitais para a produção de HHs: possibilidades de ensino e aprendizagem para o favorecimento dos multiletramentos. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa;
- ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. (Orgs.). **História em quadrinhos: interdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Editora Reflexão, 2016. p. 135-162.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 52. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Trad: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 278-327.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12^a ed. São Paulo, SP:
- _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- _____. Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em Língua Espanhola. 322 fls. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2005.
- BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de coletas de dados em pesquisas educacionais**. 2008. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf>. Acesso em: 23 jan 2017.

BARTHES, Roland. **A morte do autor**. Disponível em: <http://www.artesplasticas.art.br/guignard/disciplinas/critica_1/A_morte_do_autor_barthes.pdf>. Acesso em 05 out 2018.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUER, Martin, W; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. **Pesquisa qualitativa com imagem e som: um manual prático**; 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

BIM, Sílvia Amélia.; et al. **HagáQuê: editor de histórias em quadrinhos**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/SBC/2000/pdf/wie/art_condensados/wie060.pdf>. Acesso em: 21 mai 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Trabalhos em Linguística Aplicada, No. 23, 1994, p. 55-69.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

CANGNIN, Antonio L. **Os quadrinhos**. São Paulo, 1975.

CAVALCANTE, Luis Adolfo de Oliveira; CEDRO, Wellington Lima. Uma análise lógico-histórica da relação entre as histórias em quadrinhos e a educação. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa; ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. (Orgs.). **História em quadrinhos: interdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Editora Reflexão, 2016. p. 57-82.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. **A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault**. Signun: Estud. Ling., Londrina, n. 11/2, p. 67-81, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3040/2583>>. Acesso em: 05 out 2018.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagens e Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005.

CIRNE, Moacy. A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Mauricio de Sousa. Petrópolis, Vozes, 1971.

COSTA, Robson Santos. **As história em quadrinhos como gênero discursivo**. Anais do SILEL. V. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg10_artigo_1.pdf>. Acesso em 12 mar 2018.

DE GRANDE, Paula Baracat. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Tradução de Roxane Rojo. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III)**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2001. p. 264-298. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3238534/mod_resource/content/1/foucault%20michel%20-%20o%20que%20%C3%A9%20um%20autor.pdf>. Acesso em: 05 out 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresas. São Paulo, v. 35. n. 2. p. 57-63. Mar./Abr. 1995.

_____. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de administração de empresas. São Paulo, v. 35. n. 3. p. 20-29. Mai./Jun. 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 102 páginas,.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** 2005-2010. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/10.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova**

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61)

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203)

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-44.

LEMOIS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 6º ed. Porta Alegre, RS: Sulina, 2013. 296 p.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. 34, 2000. 260p.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-71.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes. **Letramento: a criação de um novo neologismo e a construção de um conceito**. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et alii. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

MOYA, Alvaro de. **História da história em quadrinhos**. 2 ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1996.

QUINTANA, Haenz Gutiérrez; SOUZA, Ana Lúcia Silva; PEREIRA, Júlio Neves. Leitura e Multimodalidade. In: SILVA, Simone Bueno Borges et al. **Leitura, multimodalidade e formação de leitores**. Salvador: UFBA, 2015. p. 29-56.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Disponível em: <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>>. Acesso em: 12 dez 2015.

RAMOS, Paulo. **História em quadrinhos**: um novo objeto de estudos. Estudos Linguísticos XXXV, p. 1574-1583, 2006. Disponível em: <<http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/563.pdf>>. Acesso em 15 out 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de português**. Disponível em: <<http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/retextualizacao.pdf>>. Acesso em 10 out 2018.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese de doutorado. LAEL. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **Aplicações da história em quadrinhos**. Comunicação & Educação, São Paulo, (22): 46 a 51, set./dez. 2001.

SERAFIM, Mônica de Souza; OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. Reescrita e autoria em produções textuais infantis. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SILVA, Nívea Rohling da. **O gênero entrevista pingue-pongue**: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

SILVEIRA, Éderson Luís da; SILVA, Francisco Vieira da. **A língua que falamos e a língua que aprendemos**: Discursividades sobre o ensino da língua portuguesa. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Ederson_Silveira/publication/271326299_A_lingua_que_falamos_e_a_lingua_que_aprendemos_discursividades_sobre_o_ensino_da_lingua_portuguesa/links/54ebb4960cf2a03051948f66/A-lingua-que-falamos-e-a-lingua-que-aprendemos-discursividades-sobre-o-ensino-da-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita:** Letramento na cibercultura. Edu. Soc., Campinas, vol.23, n 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 set 2017.

_____. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: Marinho, M. & Carvalho, G. (Orgs.). **Cultura Escrita e Letramento.** BH: Ed UFMG, 2010.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez. 2^a. ed. 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VIEIRA, Josenia; SILVESTRI, Carminda. **Introdução à Multimodalidade:** contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação:** da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. Quadrinhos infantis. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação:** da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

ANEXO 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

DANIELA MOREIRA DA SILVA

O APRENDIZADO DA ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA MEDIADOS PELO SOFTWARE HAGÁQUÊ Sequência Didática

Salvador
2017

APRESENTAÇÃO

A presente sequência didática tem por objetivo trabalhar a produção de texto a partir do gênero discursivo história em quadrinhos (HQ) mediada pelo software HagáQuê. A oficina de produção escrita objetiva, principalmente, compreender de que modo o uso do software HagáQuê pode contribuir para o aprendizado da escrita e a constituição da autoria, de maneira que colabore para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Para tal, foi escolhido o tema “Identidade étnico-racial” , devidamente discutido em sala de aula, pela professora responsável. Os alunos deverão criar suas historinhas em quadrinhos pensando nas discussões que foram travadas em sala de aula e inspirados pelo texto “Pixaim” de Cristiane Sobral, também, previamente trabalhado pela professora da turma. Trabalhar gêneros discursivos, multiletramentos e tecnologia, requer levar em consideração temas que façam parte do contexto, da realidade do estudante, o que justifica a escolha do tema.

A oficina será composta por quatro encontros. No primeiro será apresentado o gênero discursivo e suas funcionalidades, e também, o software HagáQuê. Além disso, os estudantes deverão responder a um pequeno questionário sobre história em quadrinhos, produção escrita e relação com a tecnologia; No segundo encontro deverão esboçar suas historinhas e desenvolver o trabalho em grupo; Nos encontros que segue, irão transferir os esboços para o software HagáQuê e ao final, responderão a mais um questionário que tenta observar as impressões e experiências que tiveram ao longo do processo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – HISTÓRIA EM QUADRINHOS**ENCONTRO 1****OBJETIVO GERAL**

1. (Re) Conhecimento do gênero discursivo história em quadrinhos e do software HagáQuê.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Apresentar a oficina;
2. Diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero discursivo história em quadrinhos e sobre o software HagáQuê;
3. Apresentar o gênero discursivo e o software HagáQuê;

RESUMO DAS ATIVIDADES

- Apresentação da oficina;
- Questionário 1 sobre história em quadrinhos, escrita e tecnologia.

ATIVIDADES

- Os alunos deverão responder a um questionário com perguntas relacionadas aos conhecimentos que possuem sobre o gênero discursivo HQ, relação com tecnologia, e produção textual;
- Em seguida, o gênero discursivo história em quadrinhos, bem como o software HagáQuê deverão ser apresentados à turma, por meio do Data Show;
- O tema da atividade também deverá ser apresentado, para que os alunos se organizem e já pensem em um roteiro para suas historinhas;

- A turma deverá ser divididas em trios e/ou duplas, e deverão criar sua historinha inspirada/baseada no conto “Pixaim” de Cristiane Sobral, texto previamente trabalhado em sala, pela professora da turma.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – HISTÓRIA EM QUADRINHOS**ENCONTRO 2****OBJETIVO GERAL**

- Construir histórias em quadrinhos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Esboçar roteiro das historinhas;
- Desenvolver a escrita colaborativa.

RESUMO DAS ATIVIDADES

- Organização dos trios e/ou duplas;
- Esboço do roteiro das historinhas.

ATIVIDADES

- Os estudantes deverão se organizar em trios e/ou duplas;
- Depois de organizados, deverão ler o texto “Pixaim” de Cristiane Sobral, para que possam se inspirar;
- Em seguida, deverão esboçar um roteiro da sua própria historinha, baseados no texto previamente trabalhado em sala.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – HISTÓRIA EM QUADRINHOS**ENCONTRO 3****OBJETIVO GERAL**

- Produzir história em quadrinhos em interface digital.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Produzir histórias em quadrinhos a partir do software HagáQuê;
- Desenvolver a escrita colaborativa;
- Trabalhar a refacção do texto.

RESUMO DAS ATIVIDADES

- Produção das histórias no software HagáQuê.

ATIVIDADES

- Após terem feito os esboços das histórias, os estudantes deverão ler com atenção, a fim de refazer o texto e trabalhá-lo na interface digital.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – HISTÓRIA EM QUADRINHOS**ENCONTRO 4****OBJETIVO GERAL**

- Produzir história em quadrinhos em interface digital;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Produzir histórias em quadrinhos a partir do software HagáQuê;
- Desenvolver a escrita colaborativa;
- Finalizar as histórias;

RESUMO DAS ATIVIDADES

- Conclusão das historinhas;
- Questionário 2 sobre história em quadrinhos, produção textual e tecnologia

ATIVIDADES

- Os alunos deverão concluir as historinhas, observando possíveis modificações a serem realizadas;
- Ao final, deverão responder a um questionário, que tem por objetivo observar o que mudou na expectativa dos estudantes em relação à atividade, bem como em relação concepção de escrita em interface digital, ou seja, a oficina foi proveitosa? O trabalho com o gênero HQ em interface digital foi relevante? Foi possível desenvolver a escrita colaborativa?

ANEXO 2 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



PARECER DO COLEGIADO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O APRENDIZADO DA ESCRITA E A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA MEDIADOS PELO SOFTWARE HAGÁQUÊ

Pesquisador: DANIELA MOREIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78117317.7.0000.5531

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.348.879

Apresentação do Projeto:

Com o advento da internet, surge a necessidade de se abordar o ensino de língua aliado à tecnologia, uma vez que nossos alunos estão inseridos e possuem domínio sobre essa realidade tecnológica. Os tempos mudaram e os estudantes já não são os mesmos e não aprendem da mesma forma, não fazem os mesmos usos da língua que alunos de gerações anteriores. Além disso, muitas escolas compartilham de uma mesma situação: possuem uma sala de informática relativamente bem equipada, porém quase nunca frequentada por alunos e professores, sendo usada, muitas vezes, apenas como pretexto para a realização de alguma atividade. Levando em consideração o princípio bakhtiniano de gênero discursivo como texto situado histórica e culturalmente sensível, recorrente, relativamente estável e o surgimento das TDICs, podemos perceber que o gênero história em quadrinhos (HQ) ganha um novo formato e acompanha as mudanças que permeiam a sociedade. Além do seu formato impresso das clássicas revistinhas, surge o formato digital, por meio de sites de edições online e até softwares que podem ser baixados gratuitamente e facilmente instalados em computadores pessoais. Diante disso, a proposta é pensar formas de se trabalhar o eixo escrita, tendo como suporte/ferramenta, o editor HagáQuê, com o objetivo também, de possibilitar aos nossos alunos que ocupem o papel de autores dos seus próprios textos, levando em consideração o contexto em que estão inseridos, o

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.348.879

seu repertório e assim, tentar constituir produtores de textos competentes, críticos e autônomos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender de que modo o uso do software HagáQuê pode contribuir para o aprendizado da escrita e a constituição da autoria, de maneira que colabore para a formação de sujeitos autônomos e críticos.

Objetivo Secundário:

1. Analisar as ações e percepções dos estudantes em relação ao uso do software HagáQuê na aprendizagem da escrita e constituição da autoria.

2. Identificar as dificuldades e facilidades encontradas pelos estudantes na escrita mediada pelo software HagáQuê.

3. Compreender de que maneira o uso do software potencializa a aprendizagem da escrita bem como a constituição da autoria, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Risco de disponibilidade de dados. Os riscos desta pesquisa é classificado como mínimo porque não identificará os sujeitos, nem é invasivo à intimidade do indivíduo.

Benefícios:

Espera-se que a pesquisa possa contribuir para a formação de escritores competentes, tendo por mediadora as interfaces digitais, mais especificamente o software HagáQuê, além de contribuir para pensarmos novas metodologias no ensino de língua materna, especialmente no eixo escrita.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e com uma intervenção, que será feita a partir de uma sequência didática. Segundo Gil a pesquisa social pode ser definida "como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social". Ainda segundo Gil (2008), a pesquisa social pode ser pura ou aplicada. No que diz respeito aos métodos de pesquisa, percebi que o melhor para minha pesquisa será o etnográfico, ou melhor, uma etnografia de sala de aula.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.348.879

Recomendações:

Substituir sujeitos por participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugiro a Aprovação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_921457.pdf	02/10/2017 20:12:42		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/10/2017 20:12:12	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	02/10/2017 20:05:28	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	28/09/2017 19:33:51	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_professora.docx	15/09/2017 19:05:43	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_alunos_2.docx	15/09/2017 19:05:13	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Questionario_alunos_1.docx	15/09/2017 19:04:44	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	15/09/2017 18:10:10	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_inst_proponente.pdf	24/07/2017 19:33:55	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	24/07/2017 19:33:01	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/07/2017 19:31:46	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_inst_coparticipante.pdf	09/06/2017 22:25:23	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	09/06/2017 22:21:05	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Declaracao_concordancia.pdf	09/06/2017 19:27:03	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Reso466.pdf	17/05/2017 10:18:14	Patrícia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
Outros	MODELO_DOS_TERMOS_COMUNS_A TODOS_OS_PROJETOS.doc	17/05/2017 10:17:57	Patrícia Santiago Viana Teixeira	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA



Continuação do Parecer: 2.348.879

Outros	MODELO_DOS_TERMOS_COMUNS_A TODOS_OS_PROJETOS.doc	17/05/2017 10:17:57	deSouza	Aceito
Outros	Checklist.docx	17/05/2017 10:17:32	Patricia Santiago Viana Teixeira deSouza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	img137.pdf	16/05/2017 14:38:08	DANIELA MOREIRA DA SILVA	Aceito

Situação do

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 25 de Outubro de 2017

Assinado por:

Maria Carolina Ortiz Whitaker
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepees.ufba@ufba.br

ANEXO 3 – MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

ATIVIDADE DE LEITURA E ANÁLISE TEXTUAL

PROFª KELLY ANE SANTOS

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA (Ana Maria Machado)

Era uma vez uma menina linda, linda.
 Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros.
 A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva.
 Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas.
 Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.
 E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.
 E pensava:
 - Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...
 Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:
 - Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?
 A menina não sabia, mas inventou:
 - Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...
 O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela.
 Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.
 Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:
 - Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?
 A menina não sabia, mas inventou:
 - Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.
 O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi.
 Mas não ficou nada preto.
 - Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?
 A menina não sabia, mas inventou:
 - Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.
 O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto.
 Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:
 - Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?
 A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:
 - Artes de uma avó preta que ela tinha...
 Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.
 Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça.
 Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais!
 Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.
 Já se sabe, afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado.
 E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:
 - Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?
 E ela respondia:
 - Conselhos da mãe da minha madrinha...

Fonte: <http://contandoradehistorias.blogspot.com.br/2008/01/na-espera-menina-bonita-do-lao-de-fita.html>

Questões

- 1- Por que a menina bonita do laço de fita inventava explicações ao coelho do porquê de ela ser negra?
- 2- Por que as tentativas do coelho em tentar ficar preto fracassavam?
- 3- Para você, qual é o grande sentido desse conto?

ANEXO 4 - MENINA PRETINHA

ATIVIDADE DE LEITURA E ANALISE TEXTUAL

PROFESSORA KELLY ANE SANTOS

Menina Pretinha

Mc Soffia

Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha

Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha

Devolva minhas bonecas
 Quero brincar com elas
 Minhas bonecas pretas, o que fizeram com elas?

Vou me divertir enquanto sou pequena
 Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana
 Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor
 Africana, como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor

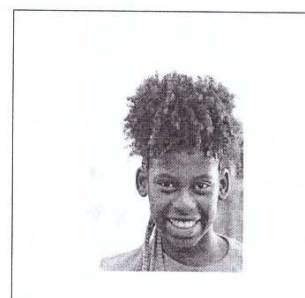
Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha

O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha
 Canto rap por amor, essa é minha linha
 Sou criança, sou negra
 Também sou resistência

Racismo aqui não, se não gostou, paciência
 Cabelo é chapado, sem precisar de chapinha
 Canto rap por amor, essa é minha linha
 Sou criança, sou negra
 Também sou resistência
 Racismo aqui não, se não gostou, paciência

Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha

Menina pretinha, exótica não é linda
 Você não é bonitinha
 Você é uma rainha



Fonte: <https://www.lettras.mus.br/mc-soffia/menina-pretinha/>

ANEXO 5 - PIXAIM

LÍNGUA PORTUGUESA

PROFESSORA KELLY ANE SANTOS

PIXAIM

Um conto de Cristiane Sobral

Rio de Janeiro. Qualquer dia da semana num tempo que passa morno, sem novidades. Num bairro distante no subúrbio da zona oeste, uma criança negra de dez anos e pequenos olhos castanho-escuros meio embaçados pelo horizonte sem perspectivas é acusada injustamente. Em meio ao espanto, descobre que existem pessoas descontentes com a sua maneira de ser e decide lutar para manter intactas as suas raízes.

Os ataques começaram quando fui apresentada a uns pentes estranhos, incrivelmente frágeis, de dentes finos, logo quebrados entre as minhas madeixas acinzentadas. Pela primeira vez ouço a expressão cabelo “ruim”. Depois uma vizinha disse a minha mãe, que todos os dias lutava para me pentear e me deixar bonitinha como as outras crianças, que tinha uma solução para amolecer a minha carapinha “dura”.

Pela primeira vez foram violentadas as minhas raízes, senti muita dor, e fiquei frágil, mas adquiri também uma estranha capacidade de regeneração e de ter idéias próprias. Eu sabia que não era igual às outras crianças. E que não podia ser tratada da mesma forma. Mas como dizer isso aos outros? Minha mãe me amava muito, é verdade, mas não percebia como lidar com as nossas diferenças.

Eu cresci muito rapidamente, e para satisfazer aos padrões estéticos não podia mais usar o cabelo redondinho do jeito que eu mais gostava, pois era só lavar e ele ficava todo fofinho, parecendo algodão. Uma amiga negra que eu tinha costumava amarrar uma toalha na cabeça, e andar pela casa, fingindo que tinha cabelo liso e dizia que o sonho dela era ter nascido branca. Eu achava estranho. Não percebia como alguém poderia ser algo além daquilo que é.

Minha mãe decidiu que o meu pixainho tinha que crescer e aparecer. Lembro do pente quente que se usava na época, para fazer o crespo ficar “bom”, e da marca do pente quente que tatuou meu ombro esquerdo, por resistir àquela imposta transformação. Era domingo, íamos todos a uma festa, e eu tinha que ficar bonita como as outras. No caminho, caiu uma chuva, dessas de verão, e em poucos minutos, houve o milagre, pois a água anulou o efeito do pente. Eu chorava porque achava que o meu cabelo nunca voltaria ao normal, e minha mãe ficou brava porque eu estava parecendo comigo, de um jeito nunca antes visto!

Por um tempo tive paz. Fazia o que bem entendia com meus fios, mas sabia que algo estava sendo preparado. A tal vizinha apareceu lá em casa dizendo que viajaria por uns dias, mas que quando voltasse traria um produto para dar jeito no meu rebelde. Lamentava o fato de que eu não era tão escurinha, mas tinha um bombriozinho! Dormi com medo. Sonhei com uma família toda pretinha e com uma vó que me fizesse tranças como aquelas que eu vi numa revista, cheias de desenhos na cabeça, coisa que só a minha carapinha permitia fazer... Mas minha mãe não sabia nada dessas coisas...

O henê era um creme preto muito usado pelas negras no subúrbio do Rio de Janeiro, que alisava e tingia os crespos. A propaganda da embalagem mostrava uma foto de uma mulher negra sorridente com as melenas lisas. Só que o efeito do produto não era eterno, logo que crescesse um cabelinho novo, era necessário reaplicar o creme, dormir com bobies, fazer touca, e outras ações destinadas a converter o cabelo “ruim”, em “bom”. O produto era passado na cabeça bem quente e mole, mas quando esfriava endurecia. Uma hora depois, a cabeça era lavada com água fria em abundância até a sua total eliminação.

Cristiane Sobral

É uma atriz, escritora e poeta brasileira. Foi a primeira atriz negra graduada em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. Estreou na literatura em 2000, publicando textos nos Cadernos Negros. Foi crítica teatral da revista Tablado, de Brasília. Mestre em Artes (UnB) com pesquisa sobre as estéticas nos teatros negros brasileiros. Membro do Sindicato dos Escritores do DF.



Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor! Chorei, tentei fugir e fui capturada e premiada com chibatadas de vara de marmelo nos braços. Fim da tentativa inútil de libertação. Sentei e deixei o henê escorrer pelo pescoço enquanto gelava por dentro, até sentir a lâmina fria da água gelada do tanque de concreto penetrando em meu couro cabeludo. Depois, já era tarde, minha mãe encheu minha cabeça de bobies. Segui inerte. Chorei insone aprisionada pelos bobies amarrados na cabeça, sentindo uma imensa dor e o latejar dos grampos apertados.

Dia seguinte. Minha mãe me chamou inesperadamente carinhosa e me colocou frente ao espelho. Pela primeira vez disse:

- Você está bonita! Pode brincar, mas não pule muito para não transpirar e encolher o cabelinho.

Eu olhei e não acreditei. Já tinha a expressão da mulher da caixa de henê. Chorei pela última vez e jurei que não choraria mais. Porque era tão difícil me aceitar? Dei adeus aquilo que jamais consegui ser, me despedi silenciosamente da menina obediente, e comecei a me transformar.

Os vizinhos ficaram felizes com a confirmação da profecia. Diziam que preto não prestava mesmo. Todo mundo se sentia no direito de me dar uns tapas, para me corrigir, para o meu bem. Eu era tudo de péssimo, ingrata, desgosto da mãe, má, bruxa. Meus irmãos também colaboravam me chamando de feia, bombрил, macaca. Era o fim.

Eu já não resistia e comecei a acreditar no que diziam. Todos os dias eram tristes e eu tinha a certeza de que apesar do cabelo circunstancialmente "bom", eu jamais seria branca. Foi aí que eu tive uma inesperada luz. Minha mãe queria me embranquecer para que eu sobrevivesse a cruel discriminação de ser o tempo todo rejeitada por ser diferente. Percebi subitamente que ela jamais pensara na dificuldade de ter uma criança negra, mesmo tento casado com um homem negro, porque que ela e meu pai tiveram três filhos mestiços que não demonstravam a menor necessidade de serem negros. Eu era a ovelha mais negra, rebelde por excelência, a mais escura e a que tinha o cabelo "pior". Às vezes eu acreditava mesmo que o meu nome verdadeiro era pixaim.

O negro sempre foi para mim o desconhecido, a fantasia, o desejo. Cresci tentando ser algo que eu não conhecia, mas que intuitivamente sabia ser meu, só meu. O meu cabelo era a carapaça das minhas idéias, o invólucro dos meus sonhos, a moldura dos meus pensamentos mais coloridos. Foi a partir do meu pixaim percebi todo um conjunto de posturas que apontavam para a necessidade que a sociedade tinha de me enquadrar num padrão de beleza, de pensamento e opção de vida.

Quinze anos depois, em Brasília, no coração do planalto central, é segunda-feira, dia de começos. Uma mulher madura de olhar doce e fértil vê sua imagem no espelho e ajeita com cuidado as tranças corridas, contemplando com satisfação a história escrita em seu rosto e a beleza que os pensamentos dignos conferem à sua expressão. É uma mulher livre, vencedora de muitas batalhas interiores, que se prepara para a vida lutando para preservar a sua origem, pois sabe que é a única herança verdadeira que possui. Ela aprendeu e jamais esquecerá. **A gente só pode ser aquilo que é.**

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO PIXAIM

Interpretação do conto Pixaim de Cristiane Sobral

Questões

À partir da leitura do conto Pixaim, responda às seguintes questões:

Questão 1 - A jovem protagonista do conto Pixaim gosta do próprio cabelo? Por quê?

Questão 2 - A mãe da jovem menina tentou de diferentes maneiras alisar o cabelo dela (da menina). No oitavo parágrafo do texto, a menina chega a uma conclusão em relação às tentativas da mãe de alisar seu cabelo. A que conclusão ela chega?

Questão 3 - No terceiro parágrafo do texto, a protagonista faz referência a uma amiga negra que fingia ter cabelo lizo e desejava ter nascido branca. Apresente hipóteses: Por que tal menina tinha esse desejo?

Questão 4 - Quais as estratégias usadas pela jovem menina para enfrentar a imposição do padrão de beleza branco e o racismo de modo geral?

Questão 5 - Por que o título do texto é Pixaim?

Interpretação do conto Pixaim de