



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

CARLOS EDUARDO PEREIRA

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS E LITERATURA: POSSIBILIDADES DIDÁTICO-
PEDAGÓGICAS DESSES MEIOS EM AUXÍLIO A ALUNOS DE UM SEXTO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADES EM ORTOGRAFAR.**

Campo Grande/MS
2015

CARLOS EDUARDO PEREIRA

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E LITERATURA: POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DESSES MEIOS EM AUXÍLIO A ALUNOS DE UM SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADES EM ORTOGRAFAR.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: língua e literatura

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abrão

Campo Grande/MS

2015

P49h Pereira, Carlos Eduardo

História em quadrinhos e literatura: possibilidades didático-pedagógicas desses meios em auxílio a alunos de um sexto ano do ensino fundamental com dificuldades em ortografar. Carlos Eduardo Pereira. Campo Grande, MS: 2015.
113p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Abrão.

1. Histórias em quadrinhos.2. Linguagem .3.Literatura.I. Título.
CDD 23.ed. 741.58

CARLOS EDUARDO PEREIRA

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E LITERATURA: POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DESSES MEIOS EM AUXÍLIO A ALUNOS DE UM SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM DIFICULDADES EM ORTOGRAFAR.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: língua e literatura

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Abrão (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Luiz Fernando Medeiros de Carvalho
Universidade Federal Fluminense/UFF

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins- Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande/MS, 14 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a meu orientador, Prof. Dr. Daniel Abrão, pela disposição em me orientar na concretização deste trabalho, o que o fez com sobrada segurança e propriedade. A ele, pois, dirijo minha imensa gratidão.

À minha família, sobretudo à minha mãe.

Aos professores Dr. Nataniel dos Santos Gomes e Dr. Luiz Fernando Medeiros de Carvalho, por participarem de minha banca. Assim como aos suplentes prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues e prof. Dr. Geraldo Vicente Martins.

A todos os professores do PROFLETRAS que fizeram parte dessa jornada.

A meus companheiros de trabalho que compreenderam a importância do mestrado para mim e para a educação, e assim colaboraram com que lhes estava ao alcance.

À professora Simone, pela compreensão e contribuições apresentadas.

Finalmente, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela excelência da formação prestada e por incluir, dentre as linhas de pesquisa, uma voltada à educação linguística.

PEREIRA, Carlos. **História em quadrinhos e literatura**: possibilidades didático-pedagógicas desses meios em auxílio a alunos de um sexto ano do ensino fundamental com dificuldades em ortografar. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

Ao desempenhar sua função trabalhista, o professor enfrenta problemas de natureza diversa. Em se tratando da questão da aprendizagem insuficiente dos estudantes, as causas também se mostram múltiplas, podendo ser de ordem pedagógica e/ou social. Nesse contexto de desafios, procuramos abordar, no presente trabalho, a problemática que respeita ao fato de que uma parcela de educandos chega ao sexto ano do ensino fundamental com um grau de alfabetização insatisfatório. Em vista disso, esse segmento de alunos têm demonstrado acentuadas dificuldades estudantis, uma das quais é a de ortografar. Isso ficou patente nas produções textuais que lhes solicitamos para fins diagnósticos. A partir dessa constatação, praticamente comum a todo ano letivo que se inicia, o objeto desta pesquisa foi a elaboração de intervenção aos erros de ortografia cometidos por alunos de um sexto ano do ensino fundamental, matriculados em uma escola da rede pública. O objetivo, por sua vez, consiste em apresentar uma proposta de intervenção para recuperar os alunos com maiores dificuldades no assunto. Por se tratar de um problema concreto, dirigimos nossos esforços para pôr em prática uma ação didática em uma escola não abstrata. Assim, a situamos na história a fim de verificar sua gênese e desenvolvimento, bem como as funções que assumiu na contemporaneidade. Vimos, por ser oportuno, tratar-se da escola forjada em uma dada etapa do capitalismo. Vinculada ao passado, essa instituição prefere manter o livro didático a incorporar as tecnologias atuais, o que lhe confere a condição de anacrônica. As HQs e textos da literatura, eis os meios que utilizamos como alternativa ao obsoleto livro didático. No caso dos quadrinhos, demos a conhecer suas inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula. Cabendo a ressalva de que, no caso das obras literárias em versões quadrinizadas, há que se abordá-las com critério e crítica, já que as adaptações – muitas das quais de má qualidade – não substituem a literatura, nem tampouco devem conduzir à noção de estímulo de leitura facilitada pelo caráter imagético das HQs. No referente aos erros propriamente ditos, verificamos que a maioria é decorrente da transcrição fonética. Organizadas por meio de SDs, que conferiram dinamicidade às aulas, as atividades de intervenção tomaram um contorno inovador. Isso no sentido de que procuramos escapar à visão tradicional de ensino de ortografia, sob a ótica da qual o aluno a aprende de forma passiva, por meio da recitação de regras, entre outros procedimentos não raciocinados desse tipo. Em vez disso, propusemos atividades como o ditado interativo e releitura com focalização, que instaram os discentes a se postar de forma reflexiva acerca das regularidades e irregularidades da norma ortográfica da língua portuguesa, o que acreditamos, contribuiu com o crescimento intelectual deles. Enfim, tendo por certo que a aprendizagem ortográfica é multifacetada e deve acontecer de forma gradativa, as atividades empreendidas, além de não se confundirem com um receituário miraculoso, não pretendem erradicar de vez, e de forma homogênea, o problema. Ademais, o ensino sistemático de ortografia, conforme entendemos, não têm um fim em si mesmo, mas, antes, se mostra como uma estratégia subsidiária à formação de leitores e produtores dos distintos gêneros textuais que circulam pela sociedade.

Palavras-chave: Ortografia. HQs. Literatura.

ABSTRACT

When the teachers perform their labor function, they face many kinds of problems. In relation to the issue of insufficient student learning, the causes can be various, and they may be pedagogical and / or social. In this context of challenges, we seek to address in this paper, the problem regarding to the fact that a portion of students arrives to the sixth grade of elementary school with a poor literacy degree. As a result, this segment of students has shown many difficulties, one of which is the spelling. This was evident in the textual productions we applied to them for diagnostic purposes. From this observation, common to almost all school year beginnings, the object of this research was the development of an intervention to spelling errors by students of the sixth grade of elementary school who were enrolled in a public school. The goal is to present a proposal for intervention to recover the students with more difficulties in the subject. Since this is a real problem, we direct our efforts to implement an educational action in a non-abstract school. Thus, we place in history in order to verify its genesis and development, as well as the functions assumed nowadays. We have seen, to be appropriate, that this school was forged in a given stage of capitalism. This institution, which is grounded to the past, prefers keeping the textbook to incorporate current technologies, giving it the status of an anachronism. Comics and literature texts are the means we use as an alternative to the obsolete textbook. In the case of comics, we have pointed their numerous use possibilities in the classroom. We emphasize that in the case of literary works in cartooned versions, we must approach them with discretion and criticism, since the adaptations - many of which are of poor quality - they do not replace literature, neither lead to the notion of reading incentive facilitated by the imagery of comics characters. With regard to errors, we found that the most results come from phonetic transcription. Organized by SDs, which gave dynamics to school, intervention activities have taken an innovative outline. This in the sense that we seek to escape from the traditional view of teaching spelling, the perspective from which the student learns the spelling passively, through the recitation of rules, among other procedures not reasoned in this way. Instead, we proposed activities such as interactive dictation and rereading with focus, which urged the students to post reflectively about the regularities and irregularities of standard spelling of the Portuguese language, which we believe contributed to the intellectual growth of them. Anyway, taking for granted that spell learning is multifaceted and should happen gradually, the activities undertaken do not represent a miraculous recipe, neither intend to eradicate homogeneously the problem. In addition, the systematic teaching of spelling, as we understand, have no end in itself, but rather it appears as a subsidiary strategy for empowering readers and producers of different genres available in society.

Keywords: Spelling. Cartoons. Literature.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 10 |
| OBJETO E OBJETIVOS | 11 |
| <i>CORPUS</i> | 12 |
| MÉTODO E METODOLOGIA | 12 |
| A ESCOLA NO TEMPO – UM RETROSPECTO HISTÓRICO | 15 |
| 1.2. A produção da escola contemporânea brasileira | 26 |
| APRENDIZAGEM DIFICITÁRIA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RAZÕES INTERNAS E EXTERNAS À ESCOLA | 30 |
| HQs: UM BREVE HISTÓRICO, POTENCIALIDADES E CARACTERÍSTICAS DESSE GÊNERO TEXTUAL | 39 |
| CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA..... | 58 |
| 4.1. Organização da escola – Secretaria Municipal de Educação/SEMED – Campo Grande/MS | 61 |
| CONSIDERAÇÕES SOBRE ORTOGRAFIA E CLASSIFICAÇÃO DE ERROS ORTOGRÁFICOS..... | 64 |
| 5.1. Abordagem de erros ortográficos cometidos pelos educandos..... | 71 |
| INTERVENÇÃO..... | 76 |
| 6.1. Sequências didáticas: algumas considerações necessárias | 76 |
| 6.2. Proposta de SD para a produção do gênero textual HQs | 79 |
| 6.3. Módulo 3 – Intervenções a problemas de ordem gráfica – regularidade e irregularidade ortográfica | 83 |

| | |
|--|------------|
| 6.4. Módulo 4 – Problemas de pontuação – algumas intervenções | 97 |
| 6.5. Proposta de adaptação/retextualização do conto/poema Chapeuzinho Amarelo para o formato dos quadrinhos..... | 100 |
| 6.6. Resultados alcançados com a retextualização..... | 103 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 106 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 109 |

INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No dia-a-dia de suas funções trabalhistas na instituição escolar os docentes, em maior ou menor medida, enfrentam uma gama variada de problemas. Parte dos quais diz respeito a questões de natureza socioeconômica dos alunos. Outra parcela – interligada ao problema anterior – mostra-se de caráter cognitivo mesmo.

Tal fato acarreta questões que se apresentam como verdadeiros desafios ao processo de ensino e aprendizagem, como é o caso específico de alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental com lacunas no que respeita à alfabetização. Ou seja, sem o adequado domínio de pré-requisitos básicos como a leitura, a compreensão e a interpretação de texto, bem como a produção textual. E, por extensão, com notáveis dificuldades em grafar as palavras conforme a orientação oficial, devido, dentre outras questões, à tendência da transcrição fonética, problemática esta a ser enfocada neste trabalho.

Além disso, o ensino de ortografia nas escolas do País parece não ter evoluído. As atividades de cunho predominantemente tradicional, como o ditado artificial, a cópia e a recitação de regras, entre outras, dão a tônica da abordagem da escrita ortográfica nas salas de aula. Nesse contexto, uma vez verificado o erro, o aluno é “condenado” a copiar inúmeras vezes a forma correta da palavra, o que faz sem raciocínio nem vontade própria. Sobressai, assim, conforme Morais (2008), uma abordagem mecanicista e passiva no ensino da escrita autorizada.

Dessa forma, compete ao professor – em que pese aos desafios – apresentar uma proposta de trabalho que, por ser oportuno, mostre-se como uma viável intervenção a essa problemática que impede boa parte dos discentes do benefício de aprender bem, esse inquestionável direito legal e moral que lhes assiste.

As histórias em quadrinhos (doravante HQs), por um sem número de motivos, se apresentam como um dos meios possíveis de intervir nessa questão. Por isso mesmo nós as escolhemos como um dos elementos para subsidiar nossa ação prática em sala de aula, juntamente com gêneros textuais da literatura infantil, como fábulas e contos de fadas.

Com o intuito de procurar discutir essas questões, no primeiro capítulo levaremos a efeito a historicização da escola com vistas e entendê-la de forma concreta, no sentido de que essa instituição teve uma origem e desenvolvimento no transcurso do tempo. Além disso, a ideia é refletir sobre as funções que assumiu na contemporaneidade, conforme Alves (2004).

No capítulo seguinte empreenderemos o esforço de entender os motivos pelos quais parte dos alunos é privada do benefício de aprender bem. De forma abrangente, para trazer à

discussão esse fenômeno elencam-se as prováveis razões que se situam tanto dentro quanto fora da instituição de ensino.

No terceiro capítulo poremos em foco a relevância das HQs como um dos meios possíveis para intervir em casos de aprendizagem deficitária. Em vista disso, discorreremos sobre sua origem, desenvolvimento, potencial didático-pedagógico e forma adequada de uso no âmbito da sala de aula.

Já no quarto capítulo procederemos a algumas considerações inerentes às concepções de linguagem sobre as quais convém ter uma noção límpida. Isso porque é imperativo ao docente refletir acerca das diferentes maneiras de conceber a linguagem, uma vez que mantêm relação direta com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

No quinto capítulo, por sua vez, os apontamentos sobre a ortografia e a classificação dos erros ortográficos estarão no centro das atenções. Inclui-se, nessa seção, um apanhado geral das incorreções que os alunos têm cometido em suas produções escritas concretas.

O sexto capítulo se reserva às propostas de intervenção didática propriamente dita. Antes de tudo daremos enfoque teórico às sequências didáticas, esse mecanismo metodológico graças ao qual é possível a produção de gêneros textuais, não só da modalidade oral, como da escrita, de forma ordenada. Apresentaremos, por vir a propósito, uma sequência direcionada à produção do gênero HQs. Em seus módulos trabalharemos problemas que vieram à tona nos textos dos alunos. Isso envolveu aspectos de apropriação do referido texto, ortografia e pontuação. Por fim, apresentaremos a proposta de retextualização do conto/poema *Chapeuzinho Amarelo*, bem como faremos considerações sobre os resultados alcançados.

No último capítulo, enfim, vão tomar espaço as considerações finais.

OBJETO E OBJETIVOS

Este trabalho tem por objeto a pesquisa e elaboração de intervenção para a problemática dos erros ortográficos cometidos por alunos de um sexto ano do ensino fundamental. Parte, em princípio, em razão da alfabetização deficitária, parte em virtude da insuficiente apropriação do sistema ortográfico, o qual tem caráter complexo e multifacetado, parte devido ao modelo de ensino de língua ultrapassado e ainda presente, em grande medida, na educação brasileira. Em face dessa problemática, o objetivo geral da presente pesquisa é propor uma intervenção que vise a recuperar os estudantes que se mostram mais deficitários em matéria da grafia correta das palavras. Isso tendo como meio as HQs e textos literários, conforme já aludido.

Os objetivos específicos, a seu turno, são: a) analisar o tema proposto à luz dos teóricos que o estudam; b) levar os estudantes a ter clareza quanto às regularidades e irregularidades ortográficas e, assim, saber distinguir os casos em que há princípios orientadores da escrita correta e aqueles nos quais é imperioso memorizar; c) auxiliar o aluno a refletir ativamente sobre a ortografia autorizada; d) classificar os erros ortográficos com vistas a intervir na questão; e) formar leitores proficientes.

Sem pretensão alguma de esgotar esse complexo assunto, portanto, temos por certo que a relevância deste trabalho está em contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos em sua totalidade. Importa salientar que essa tarefa se apresenta como um verdadeiro desafio, uma vez que desta pesquisa são esperados desdobramentos importantes e de feição pragmática no curto prazo.

CORPUS

O material que serviu como *corpus* a este trabalho foram produções textuais de alunos de um sexto ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino – REME, de Campo Grande/MS. O material em questão foi coletado nas primeiras semanas do ano escolar em curso.

MÉTODO E METODOLOGIA

Os autores em que nos embasamos para levar a efeito este trabalho foram Alves (2004), que explana sobre a origem da escola: sua universalização e atuais funções sociais, assim como Bagno (2007) e Cortella (2011), que fazem breves considerações sobre a democratização da educação no Brasil e suas implicações. A fim de promover uma reflexão, ainda que hipoteticamente, sobre os motivos por que as crianças aprendem mal, seja os que ocorrem no interior da instituição de ensino, seja os que se dão fora da escola, tomamos como referência Demo (2008).

Com vistas a captar a gênese e o desenvolvimento histórico, bem como o potencial pedagógico das HQs, visto que se apresentam como uma das possibilidades de intervenção ao problema do trabalho, tomamos como aporte teórico as ideias de Vergueiro (2012), entre outros. Em se tratando das concepções de linguagem e ensino de língua materna, recorreremos aos autores Geraldí (2012) e Travaglia (2009). No caso das sequências didáticas, levamos em conta as proposições tanto de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), quanto de Marchuschi (2010).

Cagliari (2002), a seu turno, serviu-nos de referência para classificar os tipos de erros ortográficos cometidos pelos alunos, ao passo que as ideias de Morais (2003, 2008) se constituíram como referência central no que tange ao ensino de ortografia. Já Vasconcellos (2005) discute criticamente a metodologia de aula expositiva, em virtude não apenas de sua presença ainda ser muito atuante no cotidiano da sala de aula, como também pelo fato de que pode se mostrar como um obstáculo à criação de uma nova concepção metodológica por parte do professor. Enfim, fundamentamo-nos ainda em outros estudiosos para dar sustentação ao que aqui defendemos.

Assim sendo, para levarmos a efeito este trabalho de pesquisa, tínhamos de antemão os pressupostos teóricos dos autores em circunstância. Desta feita, o ponto do qual partimos foi a solicitação aos alunos de produções textuais com vistas à sondagem da turma, procedimento padrão no início de todo ano letivo. Tal foi revelador de problemas acentuados de ortografia. Ou seja, um grupo de alunos demonstrou considerável distanciamento do domínio do sistema ortográfico convencional.

Em face da situação, intervimos na problemática empregando o gênero textual HQs, bem como outros gêneros textuais, visando a diminuir as dificuldades ortográficas desse contingente de estudantes. A metodologia das sequências didáticas, por propiciar a produção ordenada de texto, bem como o seu caráter modular, também foi levada em conta.

Para a intervenção quanto ao problema ortográfico, pusemos em prática atividades como o ditado interativo, o qual possibilita a construção do conhecimento em sala de aula. Isso porque tal se aproxima do que preconiza Vasconcellos, segundo o qual

Quem vai conhecer, como vimos, é o aluno. No entanto, o professor não é passivo; muito ao contrário. Só que não é uma atividade aut centrada, meramente expositiva. Sua nova ação leva em conta a ação anterior do aluno. Na metodologia dialética, há uma ação interativa e não por “revezamento”, ou seja, há uma interação constante entre professor, aluno, objeto e realidade, ao passo que na metodologia expositiva há separação entre os momentos do aluno e do professor, ocorrendo apenas justaposição. (VASCONCELLOS, 2005, p. 85-86).

Ou seja, para o referido autor, a metodologia expositiva apresenta aspectos limitantes. Isso porque

Não leva em consideração uma série de fatores que as ciências pedagógicas contemporâneas nos revelam, como por exemplo:

- O aluno é um ser concreto (e não o ideal dos manuais pedagógicos);
- Há necessidade de motivação para a aprendizagem (esta não pode ser ignorada ou suposta);

- O conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade, com a mediação do professor (e não pela simples transmissão);
- O conhecimento se dá pela ação do educando sobre o objeto de estudo (e não pela ação do professor);
- Existem diferentes estágios de desenvolvimento (o aluno não é um adulto em miniatura);
- O aluno traz uma bagagem cultural (o novo conhecimento não se dá a não ser a partir do anterior);
- O trabalho em sala de aula tem uma dimensão coletiva (não é uma justaposição de individualidades). (Ibid., p. 25-26).

Enfim, para Vasconcellos, a aprendizagem via aula expositiva apresenta baixa probabilidade de obtenção de êxito. Isso porque promove de modo inócuo o grau de interação sujeito-objeto de conhecimento-realidade.

Além disso, propusemos aos alunos, no desdobrar deste trabalho, a releitura com focalização. Isso devido ao fato de essa atividade também propiciar o debate e a reflexão. Isto é, por meio dela o professor tem controle das palavras a serem tomadas como objeto de reflexão. Os educandos, nesse caso, podem dar seu parecer sobre as palavras que são lidas.

A chamada reescrita com correção também recebeu nossa atenção. Ao contrário do procedimento tradicional, que visa a apenas detergir os erros, convertendo-os em acertos, nessa perspectiva procuramos criar um ambiente diferenciado em que houvesse sentido nas atividades realizadas.

Por fim, recorreremos à elaboração, juntamente com os alunos, das listas de palavras. Isso no que tange aos casos das irregularidades ortográficas para as quais não há alternativa, senão o recurso da memorização.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA NO TEMPO – UM RETROSPECTO HISTÓRICO

Friso: o ofício dos historiadores é lembrar o que os outros esquecem. Talvez seja essa a principal coisa que a pesquisa histórico-educacional tem a nos dizer mesmo porque também os cursos de formação de educadores parecem se mover num “presente contínuo” em decorrência do esquecimento da história. Pelo trabalho historiográfico cabe-nos lembrar aos educadores e a toda a sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido: *que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas*. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos precederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudar-lhe os rumos. (Dermeval Saviani, 2008).

Para uma compreensão adequada da escola e a problemática que essa dimensão da vida social encerra na contemporaneidade, torna-se imprescindível – conforme já foi mencionado – retrogradar na história com vistas a captar sua origem, bem como seu desenvolvimento no transcurso do tempo.

Assim, para termos uma visão ampla da questão, precisamos ir para além da aparência imediata, no que diz respeito à instituição escolar. Aliás, “[...] A realidade não se entrega de imediato: a aparência, como já tivemos a ocasião de refletir, mais esconde do que revela a essência [...]”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 42).

Logo, e conforme o autor enfocado,

Há que se compreender a realidade em que se está inserido como parte de um todo (movimento constante entre particular e universal). Assim, em relação à escola, temos que compreender que os principais condicionantes frequentemente estão fora dela; daí a importância de se pensar a relação escola-sociedade, para não ficarmos na ingenuidade pré-sociológica. Na visão dialética ou transformadora, considera-se a característica da sociedade de classe, o conflito de interesses, a influência da ideologia dominante, as questões de gênero, etnias, multiculturais. Além do mais, a abordagem da realidade, sem perder de vista as questões atuais, e por causa delas mesmo, deve ser histórica. (Ibid., p. 43).

Portanto, a escola não se resume a apenas e tão-somente um espaço formador de cidadãos, situando-se à margem de conflitos, determinações e da história. Nessa concepção, pois, se apresenta não só abstrata, mas também idealista. Tal, por conseguinte, não basta para a consecução de uma visão tanto concreta quanto ampla do problema deste estudo.

Alves, a seu turno, tem por certo que a escola não é algo acabado, tendo tão somente no aspecto pedagógico sua razão exclusiva de ser. Nesse sentido, assevera que

Tudo que é histórico, depois de sua gênese e desenvolvimento entra em crise e fada-se ao desaparecimento. Parece ter chegado a hora, finalmente, de saudar o fim da escola que se resumiu, no passado, à condição de instância de formação intelectual. Seu ocaso não destituirá a sociedade de um instrumento indispensável para a formação de novas gerações. Pelo contrário, seu lugar será suprido pela emergência de uma nova instituição educacional de tempo integral, mais plena e complexa do ponto de vista de suas atribuições formativas. (ALVES, 2001, p. 47).

Em rigor, o autor em referência acena para que se supere o quase inalterado modelo escolar comeniano, que reporta ao século XVII. Inspirada na manufatura, tal organização se solidificou e preserva tanto intacto, quanto em uma posição de destaque, o manual didático, essa espécie de apêndice do professor. Enfim, a escola atual se encontra, em larga medida, ancorada no passado.

Segundo Alves, o elemento que desvela a natureza, bem como as funções sociais que a escola pública vem assumindo no decurso da história, é o processo de produção material dela. Aliás, ao fazer considerações acerca da especialização do trabalho, o autor afirma que “[...] os educadores revelariam uma insuperável falta de capacidade para apreender a determinação material da escola”. (ALVES, 2001, p. 17).

Para o referido autor, a análise detida do processo de produção material da instituição de ensino pública põe a descoberto a fato de ter sido impossível sua expansão entre os fins do século XVIII, até meados do XIX. Ao menos em um nível suficiente para contemplar também os filhos dos trabalhadores. Isso porque, nesse momento, a maior parte da riqueza produzida pela sociedade era reinvestida nas atividades produtivas. Nesse sentido, Alves ressalta que

Nulos ou escassos eram os volumes de capital deslocados para as atividades improdutivas, exemplificadas pela educação e pela saúde públicas. Essas atividades, enquanto serviços prestados pelo Estado, só mereceram desenvolvimento mais tarde, já no caso do século XIX. As condições materiais que viabilizaram a produção da *escola pública* só então chegaram ao amadurecimento. Essa consideração não deixa de reconhecer como verdadeira a tese de que essa escola foi, sobretudo, um fruto da Revolução Industrial, mas reconhece, também, que ela não se difundiu nos albores de tal movimento econômico. Essa instituição mal estava emergindo e, para que fosse erigida em sua plenitude, impunha-se uma intensificação extraordinária da produção de riqueza social. Como decorrência, na medida em que a escola para todos manteve-se até o último terço de século XIX, na condição de ideia objetivamente irrealizável, conclui-se que a sua universalização não pode ser considerada uma conquista pertinente à fase concorrencial do capitalismo, mas sim à sua fase monopolista. (Ibid., p. 41, grifo do autor).

Com vistas a captar a gênese da escola pública de maneira mais universal, Alves recorre a uma tríade de vertentes do pensamento burguês. A primeira das quais é a revolucionária francesa, tendo como referência escritores Condorcet, Diderot e Lepelletier. A segunda é a

econômica clássica, cujo foco são sobretudo as considerações de Adam Smith. Por fim, a terceira diz respeito à vertente religiosa da Reforma Protestante, na qual recebeu especial realce a proposição educacional de Comenius.

No que respeita à análise de Alves sobre as fontes clássicas francesas, tal dá a conhecer a consciência dos limites materiais para a concretização imediata da escola universal. Assim, o autor explica-nos isto:

Ou seja, nessas fontes, produzidas durante a conflagração revolucionária ou pouco antes, predomina a tendência de realizar a defesa dos princípios que qualificam a nova escola – *pública, universal, laica, obrigatória e gratuita* –, então concebida como o instrumento por excelência para realizar a formação de todos os cidadãos. Nesse sentido elas não tergiversam mas, paralelamente, revelam a consciência das limitadas possibilidades materiais da nação para a universalização plena dessa instituição emergente. (Ibid., p. 55, grifo do autor).

Condorcet, por sua vez, também não defendia a instauração imediata e total da escola pública, já que, conforme esse iluminista, os limites materiais eram um embargo a sua plena disseminação, de acordo com Alves. Isso a exemplo de Diderot, que, posto que defendesse a universalização da educação, admitia que as condições materiais eram um entrave para a sua realização, ao menos imediata; razão pela qual propõe como medida paliativa as bolsas de estudos. Por fim, conforme as prescrições de Lepelletier, uma parcela insignificante das crianças sem poder econômico chegaria ao último nível da instrução pública.

Em se tratando de Marx e Engels, Alves afirma que esses pensadores

Não se refugiam na generalidade das bandeiras de luta nem fazem a defesa incondicional de sua realização plena e imediata. Para eles, a produção material da escola não depende pura e simplesmente do desejo. Ao considerarem as condições econômicas das nações para dimensionar os limites da universalização do ensino, Marx e Engels não pleiteiam a educação nem a escola pública como ideias abstratas. (Ibid., p. 71).

Já a atenção de Adam Smith estava voltada para os efeitos negativos aos quais os trabalhadores eram submetidos em razão da divisão parcelar do trabalho. A propósito, de acordo com Mészáros (2008), esse economista denuncia as consequências degradantes do trabalho na indústria, mas culpa a falta de moderação do trabalhador por essa situação, no lugar do sistema que lhes sujeitava a esse estado de coisas.

Além do mais, o pensador iluminista não via a educação como um mecanismo que atenuasse tal situação, conforme Alves. Também se mostrava contrário ao ensino gratuito, já que, para esse representante da economia política, à sua época, isso implicaria a queima improdutiva das forças produtivas.

A escola moderna foi concebida por Comenius. Nesse particular, o autor em referência assinala que,

Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes. (Ibid., p. 81).

Além disso, para baratear a escola pública e, por ser oportuno, torná-la universal, propôs alterações no trabalho didático. Assim, veio à tona um novo instrumento pedagógico para o docente, isto é, o já aludido manual didático. Em relação a isso, Alves explana que

O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese de conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. Especializou-se, também, em função dos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos didáticos, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam as configurações mais adequadas às operações que realizavam. Desde então, o manual didático passou a servir em tempo integral ao aluno e ao professor. Foram criadas, mesmo, modalidades especializadas de textos para aquele e para este, mas, rigorosamente, concebidas como elementos complementares. De imediato, importa reconhecer que o manual didático, pela sua autossuficiência enquanto instrumento organizador do trabalho de ensino, dispensou da escola o livro clássico. (Ibid., p. 86-87).

Em suma, uma vez simplificado o trabalho didático, todo homem mediano estaria capacitado a ensinar. Contudo, tal não se deu de imediato. Ou seja, a especialização do professor e conseqüente objetivação e simplificação do trabalho didático com fins de tornar baratos os serviços escolares não saíram, a princípio, do plano das ideias. Assim, Alves apresenta esta ressalva:

Mas, em Comenius, essa notável transformação se apresenta, ainda, na condição de concepção. As condições materiais, vigentes em seu tempo, conspiravam contra a sua realização imediata. Isso não foi bem compreendido por muitos de seus analistas que, quase sempre, revelaram-se desnorteados pelo reconhecimento de que a sua obra “*praticamente não produziu efeito algum na organização escolar e no desenvolvimento do século seguinte*”. (Ibid., p. 96-97, grifo do autor).

No que tange à exclusão dos clássicos, Souza (2012) revela que, à época da Idade Média, havia diversas formas de ensino. Desse modo, verificam-se as escolas de cavalaria, clerical e o ensino episcopal. Cada uma das quais se voltava à formação de quem domina na esfera administrativa e política. Diametralmente oposto a isso,

[...] a moderna escola de Comenius estabeleceu um método de ensino para grandes contingentes de alunos e instrumentos próprios para o ensino em massa. O mais expressivo desses instrumentos é o manual didático, visto ser ele o meio encontrado por Comenius de condensar ensinamentos de todas as áreas do conhecimento para transmissão à totalidade dos alunos, de forma equânime e a um só tempo. No método para ensinar línguas, capítulo XXII da *Didática Magna*, Comenius organizou didaticamente o conteúdo dos manuais de forma que o aprendizado das línguas ocorresse de forma pragmática, ao selecionar como objeto de leitura os conteúdos do manual didático. É justamente essa noção de leitura que permeia a série de manuais didáticos propostos por esse pedagogo para o estudo e aprendizagem das línguas, quais sejam, o *Vestíbulo*, a *Porta*, o *Palácio* e o *Tesoiro*. [...]. (SOUZA, 2012, p. 181).

A retórica, equivalendo apenas à eloquência e oratória, apresentou-se como outro meio de que se valeu Comenius para deixar de parte o texto clássico. Na contramão da obra clássica, a qual oportuniza uma visão de totalidade do tema, os manuais comenianus passaram a trazer elementos segregados do todo que compõe um texto. Ou seja,

[...] Estes partem, sequencialmente, da letra à sílaba, à palavra isolada, à frase e, por fim, a fragmentos textuais, geralmente de ordem bíblica. Compõem essa nova didática normas gramaticais que acompanham as frases, provavelmente com o intuito de se organizarem as línguas recém-surgidas. (Ibid., p. 182).

Enfim, em um mundo de feições notadamente burguesas, a reflexão filosófica encontrável nas literaturas perde a razão de ser. Daí resulta o descaso da escola moderna em relação à literatura, preterida que fora pelos livros didáticos. A totalidade, pois, sucumbe à fragmentação necessária ao ideário burguês, que tem em vista a consciência humana cindida em face da realidade.

Em razão disso, Souza (2012, p. 184) defende que “Ler os clássicos, então, e os ler, tomando como referência a *Ciência da História*, é um dos meios de se compreender o humano em toda a sua inteireza. [...]”. Por conseguinte, a obra clássica se evidencia sobremaneira relevante, na medida em que vai de encontro à aparente cultura da inclusão. Sobre essa pseudoemancipação, a autora citada tem para si que

Promover, então, o apagamento da literatura clássica em favor de uma literatura linguística e formalmente mais acessível à maioria despossuída, com recursos da mídia, da publicidade e de todo aparato tecnológico formulado pelo próprio capital, é uma forma bem mais rápida e segura de amealhar dividendos e ainda aparentar inclusão e democracia. Coadunar com esse tipo de postura, investir em produtos pasteurizados é apostar na velha lógica da leitura pragmática e da ausência necessária da literatura aos fins econômicos do capitalismo, como propôs Comenius e a escola adota e exalta até os dias atuais. [...]. (Ibid., p. 186).

Ou seja, aos desígnios da classe que domina importa manter um sistema escolar no qual os indivíduos não tenham acesso a um instrumental que, efetivamente, os conduza a compreender as contradições sociais resultantes do modo de produção hegemônico. Daí *porque ler os clássicos* é de importância central para a formação de uma nova sociedade, alicerçada em novos princípios e valores.

Voltando ao rumo do raciocínio anterior, Alves afirma que nação alguma conseguiu a realização plena da escola pública no século XIX. Nesse sentido, assinala que,

[...] no último terço desse século, houve um empenho geral no sentido de que a máquina do estado fosse dotada dos instrumentos adequados para criar, manter e fiscalizar os serviços escolares públicos. Paralelamente ocorreu um processo intenso de expansão escolar, cuja realização atingiu a sua plenitude somente nas regiões materialmente mais ricas das nações em referência. Mas, mesmo essas nações não conseguiram libertar-se dos efeitos restritivos que colocavam obstáculos à difusão da escola nas suas regiões mais pobres. Essa foi a tendência geral no século XIX. Logo, para que a escola pública se tornasse universal, de fato, ainda se impunha a produção de um maior grau de riqueza material. A satisfação dessa condição foi delegada ao século XX. (ALVES, 2001, p. 142).

Conforme o autor em referência, a Revolução Industrial, que se deu na Inglaterra, trouxe como resultado notáveis consequências para a esfera da educação. Ocorre que, em um dado momento, por força do desenvolvimento tecnológico, as “crianças de fábrica” foram excluídas das indústrias. Contudo, o desemprego infantil não as levou à desocupação. Isso porque, conforme o autor citado,

Atuando num sentido antagônico, porém, a escola se refuncionalizou visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado. A *ex-criança de fábrica*, tendencialmente, se metamorfosearia em *criança de escola*. A escola se transformou ao constituir-se numa instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também aos filhos recém-desempregados dos trabalhadores. (Ibid., p. 150, grifo do autor).

Dessa forma, a proposição burguesa clássica de escola pública para todos, laica, compulsória e gratuita se revigorou.

No que respeita à chamada escola dualista, ideada por pedagogos que propunham dois modelos de escola, Alves explica que esta também foi superada devido ao novo momento de desenvolvimento das forças produtivas. Ou seja, para alguns pensadores da área da educação, a par da sociedade, que é dividida em classes sociais, a escola deveria ser organizada em dois tipos que, vale frisar, não promoviam a mobilidade social: aos filhos da classe operária a instituição de

ensino profissionalizante; aos filhos da classe dirigente a escola de acesso às artes liberais, bem como às ciências modernas.

A esse respeito, o mencionado autor pontua que,

Porém, ao final do século XIX, ia ficando cada vez mais evidente que as escolas técnicas de caráter profissionalizante, a exemplo das escolas de artes e ofícios, vinham se tornando obsoletas diante do desenvolvimento tecnológico e da simplificação crescente do trabalho. O processo de trabalho, quanto mais dominado pela maquinaria moderna, menos dependente tornava-se da habilidade do trabalhador. (Ibid., p. 152).

A origem da chamada força de trabalho se situa nesse contexto histórico, segundo Alves. Isto é, a especialização profissional implicou a expropriação do trabalhador, seja dos meios de produção, seja de seu saber ligado a uma atividade artesanal e, posteriormente, manufatureira. Assim, o trabalhador é reduzido à força de trabalho, já que não dispõe dos meios de produção, nem tampouco é dotado de habilidades sofisticadas para empreender uma dada atividade. O trabalho, afinal, se tornara simples.

Em vista disso, o autor encimado põe em questão o fato de que a classe trabalhadora necessita ter a compreensão da sociedade capitalista, assim como de seu movimento. Tal se dá por meio do acesso ao conhecimento, que possibilita captar a totalidade social em pensamento. Isso para compreender sua condição de força de trabalho nas relações sociais de produção. Por sinal, no caso dos profissionais da educação, Vasconcellos dá realce a isto:

O que frequentemente se observa é que o trabalho do educador, assim como da maioria dos trabalhadores, está marcado pela alienação, o que significa dizer que o educador não domina nem o processo, nem o produto de seu trabalho, já que está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade. Assim, é muito comum vermos as pessoas atuando na base do “piloto automático”, qual seja, fazendo as coisas de forma mecânica, cumprindo rituais e rotinas institucionais. Tudo isso, por certo, não é um processo voluntário, consciente, há toda uma rede de significações alienadas que é fornecida – de forma até muito sofisticada – pela ideologia dominante. (VASCONCELLOS, 2005, p. 20).

Alves, enfim, põe em circunstância os motivos pelos quais houve notável expansão da escola pública no século XX, em que pese ao anacronismo de sua organização no plano didático e ao aviltamento de seu conteúdo. Ao examinar o campo da produção material da escola, procede a considerações acerca da fase monopolista do capitalismo. Dessa forma, explica que

Um das peculiaridades dessa nova fase em que se estabelece o domínio do capital financeiro é o caráter parasitário assumido pelo capitalismo. Com o

advento da máquina moderna e ao sabor das inovações tecnológicas, a sociedade capitalista passou a produzir imensas quantidades de excedentes. Por força das constantes inovações, em contrapartida, grandes contingentes de trabalhadores produtivos foram liberados pelas empresas, fazendo crescer o exército industrial de reserva. Contraditoriamente, esse processo, cuja tendência é a de se exacerbar de forma progressiva, vem concentrando extraordinariamente a riqueza social, de um lado, e o número de miseráveis e ociosos, de outro. O parasitismo se reflete, em especial, na evidência de que esses ociosos passam a ter sua existência assegurada pelo consumo de parcelas de mais-valia, segundo formas de participação concedidas e controladas pelo capital, mas com a mediação necessária do Estado. (ALVES, 2001, p. 189-190).

O Estado, por sua vez, passou a controlar esse parasitismo lançando mão de impostos que tinham por finalidade destinar uma parcela dos lucros dos detentores do capital às atividades improdutivas. Nesse caso, de conformidade com Alves,

Para atenuar o desemprego e toda a gama de efeitos que comprometiam as condições de existência de trabalhadores, por outro lado, o Estado chamou a si a responsabilidade de gerar e administrar diretamente atividades improdutivas. Em busca da superação do desemprego, o Estado pelo menos o atenuou ao criar demandas para o emprego de parte da força de trabalho excedente, mediante a expansão escolar e dos serviços de saúde pública, do crescimento do funcionalismo público em geral, da ampliação dos contingentes das forças armadas, bem como do incremento das obras públicas. Por meio de alguns desses recursos, também liberou em parte o trabalhador dos custos da reprodução da força de trabalho. (Ibid., p. 192-193).

A escola pública, por extensão, desenvolveu-se no bojo da ampliação das atividades improdutivas, tendo o Estado como agente regulador. Em relação a isso, Alves afirma que a instituição escolar,

Consequentemente, tem servido ao reaproveitamento de trabalhadores expulsos das atividades produtivas por força do desenvolvimento tecnológico; tem funcionado como um recurso para atenuar as tensões sociais na sociedade capitalista, em sua fase monopolista. De forma análoga ao que ocorre com o funcionalismo público em geral e com o serviço público de saúde, todas as evidências apontam no sentido de que a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Eis o segredo da força irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX. (Ibid., p. 196-197).

À medida, pois, que a escola passou a ter expressivo crescimento, expandiram-se também, na esteira de seu desenvolvimento, as indústrias da construção, do papel, editorial, de

móveis, entre outras, de acordo com Alves. Nesse contexto, para além ainda das funções econômica, pedagógica e de alocação de força de trabalho excluída, passou a haver condições materiais para o capital acrescentar à escola novas funções.

Uma das quais, conforme o autor em referência, consiste em a instituição escolar controlar os níveis de desemprego. Isso porque, na prática, o aumento do tempo de escolarização prolonga a estada do indivíduo na escola, adiando sua entrada no já saturado mercado de trabalho. Outra função assumida pela escola diz respeito à liberação da mulher para o trabalho, o que resultou na reivindicação da criação de creches e escolas para seus filhos.

Segundo o referido autor, estendeu-se à escola pública contemporânea também a função de prestar serviço de refeitório ao alunado. Em se tratando disso, Alves conclui que,

Logo, hoje, mais do que nunca, não se afigura como um despropósito a afirmação de que a escola funciona, também, como um vasto refeitório. Nem a sociedade como um todo deseja que ela deixe de sê-lo. Assegurar alimentação aos escolares, em especial às crianças matriculadas no ensino fundamental, passou a ser um objetivo vital da escola pública contemporânea. (ALVES, 2001, p. 217).

A escola tem ainda a função de subsidiar o salário dos trabalhadores por meio da oferta de serviços gratuitos como assistência médico-odontológica, distribuição de uniformes e de material didático. Por fim, o autor sobrescrito assinala o fato de que

Não há como ignorar, também, que a escola vem se transformando em importante local de lazer e convivência social para crianças e jovens. Isso ocorre na medida em que, presentemente, o espaço escolar tornou-se o único local reservado para eles na sociedade. Por esse motivo a escola tende a incorporar como sua função social o atendimento dessas necessidades dos estudantes. Quando consideradas as crianças e jovens integrantes das camadas médias, esse fato já ganhara nitidez no passado, pois elas não eram pressionadas a trabalhar e, por isso, tinham tempo disponível. Ma, hoje, ele também é evidente em relação aos filhos dos trabalhadores. Daí ser comum o congestionamento dos corredores e pátios das escolas, mesmo durante o desenvolvimento das aulas. (Ibid., p. 220).

Por motivo das novas primazias dadas à escola, decorrentes da pressão social, e da conseqüente secundarização da função pedagógica, Alves acena para a necessidade de haver uma didática diversa, assim como a produção de uma nova escola.

No que concerne à organização do trabalho didático, a corrente nos dias de hoje, nas salas de aula, remete a Comenius, no século XVII, o qual se baseou no trabalho manufatureiro. Conforme mencionado, à época desse bispo morávio, em que emergiu a ideia de se “ensinar tudo a todos”, o manual didático tinha razão de ser. Hoje, porém, esse instrumento não se sustenta, já

que o contexto histórico se apresenta bastante diverso. Por conseguinte, na contemporaneidade deve ceder espaço aos recursos tecnológicos dos tempos atuais, conforme Alves.

Por fim, ao fazer consideração sobre o imperativo a que a didática atual deve obedecer, o autor em circunstância afirma que,

Pensando nessa perspectiva, não há como deixar de reconhecer, por outro lado, que o futuro da educação tem algumas de suas características já presentes em certas experiências contemporâneas. Considerem-se, por exemplo, a ruptura com a redução que entende o trabalho do professor como, basicamente, de transmissão de conhecimento; a maior autonomia do educando, como decorrência, no que se refere à assimilação de conteúdos; a eliminação do manual didático; a permeabilidade quanto à utilização de recursos didáticos que incorporem tecnologias mais avançadas e a superação, em casos mais raros, da “camisa de força” representada pela seriação dos estudos. Se algumas experiências educacionais contêm elementos que podem ajudar a fundar a didática de nosso tempo e se essa tarefa já se faz tardia, os órgãos e estabelecimentos educacionais que tenham tal clareza podem conceber o seu desenvolvimento a partir das determinações que emanam dessa nova forma de conceber o trabalho didático. (Ibid., p. 246-247).

Se Alves, de sua parte, consegue visualizar vestígios de avanços no cenário da educação contemporânea, Mészáros, a seu turno, tem para si que as determinações essenciais do capital são irreformáveis. Assim, afirma categoricamente que

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifos do autor).

Ou seja, mudanças superficiais devem ceder espaço às essenciais que englobem o todo das práticas educacionais da sociedade capitalista e seus processos de internalização. Isso porque as reformas na esfera educacional, animadas por críticas de natureza utópica, tão somente remedeiam os efeitos negativos da ordem produtiva. Entretanto, de acordo como autor, não eliminam seus fundamentos antagônicos que se mostram enraizados de forma profunda.

O pensador de orientação marxista, que se mostra irredutível a meros reformismos educacionais, também tem para si que

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo

a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. Essa forma de encarar tanto os problemas em si mesmos como as suas soluções “realistas” é cuidadosamente cultivada e propagandeada em nossas sociedades, enquanto a alternativa genuína e de alcance amplo e prático é desqualificada aprioristicamente e descartada bombasticamente, qualificada como “política de formalidades”. Essa espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido) em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja. (MÉSZÁROS, 2008, p. 48-49, grifo do autor).

Com vistas a trazer ao debate a contraposição à concepção limitada da educação e da questão da intelectualidade, o referido autor toma como base os argumentos de Gramsci. Assim, conclui que,

Como podemos observar, a posição de Gramsci é profundamente democrática. É a única sustentável. A sua conclusão é bifacetada. Primeiro, ele insiste que *todo* ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente. Qual das duas é mais acentuada, e em que grau, isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes. Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção de mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma ordem social significativa. (Ibid., p. 49-50, grifo do autor).

Voltando ao que preconiza Alves, para engendrar outra didática, defende ainda a tese de que, se Comenius, isoladamente, deu cabo de resolver problemas da sociedade de seu tempo, à atualidade tal não se aplica. Isso em virtude de que hoje, com a especialização do saber, faz-se necessária a atuação conjunta de diversos especialistas em prol da melhoria da educação.

A criação de uma nova didática acarreta também um novo modo de encarar a formação docente. Além disso, o espaço físico escolar deve ser concebido como espaço de vida. Em relação a isso, Alves tem por certo que

Essa nova instituição educativa, que, conceitualmente, vem sendo denominada escola de tempo integral, precisa ser redimensionada e dotar-se de instrumentos que estimulem a criança e o jovem e lhes assegurem meios de superar o conjunto de suas necessidades. Se a mudança do trabalho didático irá impor os espaços da biblioteca, da sala de multimeios, das salas de computação, das salas de trabalho para pequenos grupos, das salas de professores visando ao atendimento de alunos e à criação de condições adequadas aos seus estudos, a emergente instituição educativa de jornada integral, ao incorporar novas funções sociais, deverá dispor de recursos para atender às necessidades culturais, desportivas, de saúde e de lazer de crianças, adolescentes e jovens. Todas essas considerações evidenciam que o espaço escolar deve ser profundamente repensado. A arquitetura escolar, sob esse aspecto, já não pode reproduzir as soluções reiterativas e estereotipadas, ainda vigentes, que se antagonizam com as necessidades sociais contemporâneas. (ALVES, 2001, p. 253).

Enfim, para Alves a escola de orientação manufatureira deve sair de cena. Assim sendo as tecnologias mais avançadas assumirão posição central, em substituição ao manual didático.

1.2. A produção da escola contemporânea brasileira

No caso do Brasil, a escola não escapa à predominante lógica capitalista, visto que se encontra inserida nesse sistema econômico produtivista. A respeito da ausência da plena autonomia da instituição escolar, vale ressaltar, Demo afirma que

[...] há que se reconhecer que a escola tem pouca ou nenhuma interferência sobre os fatores externos a ela. A escola não redime o aluno de sua condição de pobreza material, ainda que pudesse redimir da condição da pobreza política, se tivesse um mínimo de qualidade. Aí se vê claramente o quanto a escola é um pedaço dentro de um contexto mais amplo e que lhe escapa ao controle.” (DEMO, 2008, p. 31).

Além disso, cumpre levar em consideração o que apregoa Saviani, para quem,

Com efeito, o homem é aquele ser que para existir necessita estar continuamente produzindo sua própria existência. Portanto, a forma concreta da existência humana, isto é, a maneira como se configura a realidade humana é definida pelo modo como é produzida a existência humana numa etapa histórica determinada. No processo de produção de sua existência os homens produzem, simultaneamente e em ação recíproca, as condições materiais (agricultura, indústria, trabalho produtivo em geral) e as formas espirituais (ideias e instituições) que se estruturam organicamente de modo a constituir a sociedade concreta. (SAVIANI, 2013, p. 88).

Em outras palavras, segundo o referido autor, para compreender de forma concreta como são geradas as instituições¹ da sociedade, entre as quais se pode incluir a escola, é

¹ Cumpre ressaltar que Saviani (Ibid., p. 89) faz referência à universidade. Assim, lança esta indagação à procura do que chama de resposta radical: “Voltemos, então, à pergunta: como é produzida a universidade? A universidade,

necessário saber como se produz a realidade humana em seu conjunto. Isso remete, conseqüentemente, ao conceito de “modo de produção da existência”. No nosso caso, como se depreende, trata-se do capitalismo.

Em relação à chamada crise educacional pela qual passa o País, Cortella afirma que

A crise da educação tem sido inerente à vida nacional porque não atingimos ainda patamares mínimos de uma justiça social compatível com a riqueza produzida pelo país e usufruída por uma minoria. Não é, evidentemente, “privilégio” da educação; todos os setores sociais vivem sucessivas e contínuas crises. (CORTELLA, 2011, p. 11).

Segundo esse autor, a raiz da crise educacional brasileira, que se apresenta tão somente como uma entre tantas outras, é recente. Decorre, por sua vez, do aligeirado processo de urbanização por que passou a população do País nos últimos quarenta anos. Para efeito de ilustração, afirma que

Há meio século, pouco mais de 30% dos brasileiros viviam nas cidades e a demanda por serviços públicos nos setores de educação, saúde, habitação, infraestrutura urbana etc. ficava bastante restrita. Os cidadãos não proprietários que viviam nas áreas rurais, mormente em um país predominantemente latifundiário, não tinham adequadas condições de organização para alavancar reivindicações, seja por estarem submetidos a um rígido controle político/econômico, seja pela própria distribuição populacional mais isolada e menos concentrada; ademais, do ponto de vista da produtividade do trabalho e da lucratividade do capital, a escolarização dos trabalhadores, por exemplo, não era um pré-requisito básico. (Ibid., p. 12).

Ainda conforme Cortella, a política econômica que emergiu no Brasil em 1964 priorizou a produção capitalista industrial. Por isso mesmo, os investimentos públicos foram canalizados para obras de infraestrutura, como estradas, hidrelétricas, entre outras. Isso gerou, a um só tempo, o endividamento do País – que recorreu a empréstimos no exterior – e a escassez de investimentos nos setores sociais.

Em síntese, nesse período assistiu-se ao crescimento da industrialização capitalista, que concentra não somente os meios de produção, mas também os trabalhadores, e conseqüente urbanização desorganizada. Isso porque esse contingente rural, devido à redução de investimentos na esfera social, se depara com serviços públicos em colapso e estagnados, entre outros problemas.

enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais. É, pois, produzida como expressão do grau de desenvolvimento da sociedade em seu conjunto. Segue-se, pois, que a universidade concreta (a universidade enquanto “síntese de múltiplas determinações”) sintetiza o histórico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, numa palavra, a realidade humana em seu conjunto.”

A segunda metade do século passado, esse foi, portanto, o contexto em que houve a democratização do acesso à educação. Dessa forma, as classes populares passaram a frequentar as escolas que, em tese, seriam o instrumento por meio do qual teriam oportunidade à mobilidade social. Contudo, Vasconcellos afirma que

Na medida em que houve a democratização do acesso à escola, o que não se percebeu é que seu encanto foi sendo quebrado; qual era o encanto? O que provocava nas pessoas o desejo da escola? Qual o projeto da escola na sociedade burguesa? Não era o “amor pelo saber” como parecem crer alguns românticos saudosistas, que procuram explicar a crise da escola “pela mudança de valores”. Ora, nos parece que, em essência, não houve no senso comum mudança substancial nos valores em relação à escola; a nosso ver, a grande questão é que a escola começa a não responder mais ao anseio da ascensão social. Democratizar o acesso teve esse “custo”. Democratizou-se o acesso sem haver uma democratização econômica. (VASCONCELLOS, 1998, p. 35).

Além disso, nesse período ocorreu um expressivo e consequente crescimento do sistema de ensino. Isso ocasionou o surgimento de um novo cenário. A propósito, com base em um retrospecto histórico aos anos 60, Bagno assevera que

[...] O aumento da população escolar provocou a deterioração das condições de trabalho, com classes superlotadas, prédios mal construídos e mal conservados, com equipamento velho e material insuficiente, tudo isso acompanhado do achatamento progressivo e ininterrupto de salários, o que tornou a profissão docente pouco atrativa para as camadas privilegiadas da população urbana [...]. (BAGNO, 2007, p. 31).

Dessa forma, o referido sociolinguista conclui que,

Por isso, não cabe chamar de “democratização” um processo que resultou num aumento quantitativo da população escolar e num paralelo decréscimo qualitativo da educação oferecida em tais condições. Abandonado, então, pelas classes médias e altas, o magistério passou a ser procurado e exercido por pessoas de outros estratos sociais, médios baixos e baixos. (Ibid., p. 31- 32).

Ou seja, houve a necessária e politicamente correta inclusão do alunado oriundo das camadas sociais de baixa renda. Entretanto, como se pode depreender da análise do autor em questão, tal forjou uma nova realidade no campo educacional. E, assim, foram acarretados inúmeros efeitos indesejados, seja para os docentes, seja para os alunos; seja, enfim, para a educação nacional.

Por fim, Cortella corrobora tais consequências negativas implicadas nesse momento histórico. No referente a isso, assevera que,

Na educação, alguns dos efeitos foram desastrosos: demanda explosiva (sem um preparo suficiente da rede física), depauperação do instrumental

didático/pedagógico nas unidades escolares (reduzindo a eficácia da prática educativa), ingresso massivo de educadores sem formação apropriada (com queda violenta da qualidade de ensino no momento em que as camadas populares vão chegando de fato à escola), diminuição acentuada das condições salariais dos educadores (multiplicando jornadas de trabalho e prejudicando ainda mais a preparação), imposição de projeto de profissionalização discente universal e compulsória (desorganizando momentaneamente o já frágil sistema educacional existente), domínio dos setores privatistas nas instâncias normatizadoras (embaraçando a recuperação da educação pública), centralização excessiva dos recursos orçamentários (submetendo-os ao controle político exclusivo e favorecendo a corrupção e o desperdício. (CORTTELLA, 2011, p. 13).

O quadro atual, em maior ou menor escala, diverge desse, uma vez que houve certos avanços na área educacional do País. Apesar de ainda estarmos distante do ideal, somos concordes com o posicionamento de Geraldi, a saber:

Aceitamos [...] a “premissa de que apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais”. Mas acreditamos também que, no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula, poderemos buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que depende de determinantes externos aos limites de ação da e na própria escola. (GERALDI, 2012, p. 40, grifo nosso).

Percorrida essa trajetória histórica da instituição de ensino, interessa-nos a seguir levar a efeito o esforço de compreender as causas do chamado “fracasso escolar”.

CAPÍTULO 2

APRENDIZAGEM DIFICITÁRIA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS RAZÕES INTERNAS E EXTERNAS À ESCOLA

Capitalista por excelência, a escola pública de nossos dias, como se viu, deve ceder espaço tanto a uma nova instituição educacional, como a uma didática diversa. Essa tarefa se impõe aos educadores como um todo, além de haver uma pressão da sociedade nesse sentido. No pertinente a isso, Alves afirma que

Mesmo a função pedagógica, que tem sido a sua razão de ser, deve ser superada na perspectiva de uma forma histórica que atenda necessidades contemporâneas pela incorporação de recursos tecnológicos de nossa época. Essa é a alternativa que lhe propicia a possibilidade de incorporar conteúdo culturalmente significativo e, como decorrência, de ganhar relevância. (ALVES, 2004, p. 242).

Como se pôde verificar no recuo histórico do capítulo anterior, a forma pela qual se organiza o trabalho didático na atualidade vem de Comenius, que viveu em um século remoto. Em meio a esse anacronismo, o livro didático, que, de acordo com o referido autor, precisa ser suprimido, é emblemático. Por ser histórico, já não atende às necessidades hodiernas, mas resiste firmemente, o que representa um paradoxo.

Contudo, no que toca a essa cristalização da escola, de feição notadamente manufatureira, Alves afirma que

A conclusão substantiva é a de que, até o momento, os educadores e suas entidades, bem como o Estado, repartem a responsabilidade ativa pela preservação do anacronismo da escola pública. Todos têm contribuído para mantê-la atrelada ao passado. De fato, amplia-se o conhecimento de que a escola manufatureira não tem sofrido a oposição de adversários. As lutas em torno da instituição escolar, envolvendo o Estado, as entidades sindicais de educação e os educadores, bem como a atuação da própria imprensa, só têm arranhado a superfície de seus problemas fundamentais. (Ibid., p. 271-272).

Por conseguinte, pode-se dizer que, em larga medida, a paralisia de que padece a escola pública contemporânea é reforçada justamente por aqueles que deveriam lutar em favor de sua superação.

A propósito, ao discorrer sobre a construção do conhecimento em sala de aula, o que incide de forma direta sobre a qualidade da aprendizagem dos educandos, Vasconcellos expõe que

A escola, desde há muito tempo, foi organizada em diferentes “matérias”, “disciplinas”, como forma de se trabalhar o saber acumulado da humanidade. Temos, assim, os currículos escolares que, pela tradição, são sinônimos das relações de “conteúdos” que o professor deve desenvolver para os alunos. O que se observou historicamente foi a crescente fragmentação do saber desenvolvido na escola. A partir de uma análise crítica, entende-se, hoje, que essa fragmentação não é acidental, mas proposital, ou seja, é uma forma de tornar inócuo o que lá se aprende, já que não são estabelecidas relações de uma coisa com outra, e o educando não sabe “o que fazer” com aquilo que lhe foi ensinado. Objetivamente, portanto, o educando não tem condições de compreender a realidade para poder nela intervir, uma vez que qualquer intervenção, para ser eficaz, demanda um entendimento mais abrangente, na medida em que os problemas são relacionados. (VASCONCELLOS, 2005, p. 96).

Conforme ainda o citado autor, em sua origem o conhecimento está ligado à totalidade, visto que resulta do enfrentamento ou de uma determinada situação concreta, ou de um problema da realidade. Conhecer, desta feita, consiste em estabelecer relações que concernem ao objeto de estudo. Em vista disso, torna compreensível que

A educação, na perspectiva da totalidade, busca a inserção da experiência de aprendizagem num quadro mais geral da realidade e do saber, uma abordagem interdisciplinar. Procura, portanto, superar a fragmentação do conhecimento, o reducionismo, o maniqueísmo, o mecanicismo. Quando nos referimos à perspectiva da totalidade no processo educacional, não estamos limitando-a ao objeto de conhecimento. A única via que pode recuperar o sentido do conhecimento e da escola é a da totalidade, à medida que a escola não se limita a ser simples transmissora de determinados conteúdos culturais, mas se abre à concretude da existência, em todas as suas dimensões. (Ibid., p. 96-97).

Em suma, de acordo com Vasconcellos, o professor somente recupera o significado do conhecimento se acaso o articula à realidade. O livro didático, elemento integrante de uma escola que, segundo esse autor, sofre de males crônicos, está na contramão da totalidade, haja vista suas limitações e seu caráter tanto fragmentário quanto a-histórico.

É nesse contexto que se dá a aprendizagem das crianças, a qual tem se mostrado ineficaz. Desse modo, Demo afirma que

Os alunos progridem, não aprendem. Progressão continuada deveria ser substituída por “aprendizagem continuada”, assim como não se trata de aumentar as aulas, mas a aprendizagem. Ainda não nos livramos desta farsa: seguindo a pegada instrucionista da LDB, aumentamos as aulas, como se estas fossem o signo da aprendizagem, coisa que nenhuma teoria mais séria de aprendizagem preconiza (DEMO, 2002); o ensino fundamental passa de oito para nove anos, para que se possam dar mais aulas; sugere-se a escola de tempo integral, quase sempre com a expectativa de dar mais aula; inventa-se a escola “integrada” também sob o anestésico quantitativo de encher a escola de quinquilharias de toda sorte, sem que o aluno aprenda melhor... Por certo, não se

questiona que a escola “se integre” na comunidade e na sociedade, mas essa medida é vazia/falsa se o aluno não aprender bem. (DEMO, 2008, p. 75-76).

Em consequência disso despontam obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem que põem o professor em estado de inquietação, como é o caso do já aludido problema de que grupos de alunos chegam ao 6º ano sem a devida alfabetização. Esse quadro é agravado por outras variadas razões, entre as quais – em tese – estão as metas irreais de aprovação impostas ao professor pela escola e a falta de apoio ao docente para recuperar, de fato, alunos com baixo rendimento. O criminoso abandono intelectual do estudante por parte da família também é algo que releva frisar. Além disso, o desejo, em muitos casos, de o educador ver-se livre de determinados estudantes “indisciplinados” o anima a “promovê-los.”

O resultado desse estado de coisas é o mais catastrófico possível. Isso porque uma série de estudantes se apresenta aos anos finais do ensino fundamental mutilada do ponto de vista intelectual. Ou seja, faltam-lhes as primordiais dimensões da leitura, compreensão, interpretação e produção de texto. Some-se a isso tudo a agravante de esta etapa da vida escolar do educando se impor como um período de transição. Assim sendo, desaperebido do domínio da escrita e da leitura, com toda sorte de probabilidade tende a ter a vida acadêmica sensivelmente prejudicada.

A propósito, Demo (2008), ao procurar lançar indagações hipotéticas sobre as razões pelas quais as crianças – em especial as da escola pública – aprendem mal², afirma que é preciso considerar as questões intrínsecas e extrínsecas à instituição de ensino, com vistas a mais bem compreender esse indesejado fenômeno. Isso para fugir à tendência simplista e reducionista que, invariavelmente, tende a restringir toda a problemática à esfera escolar, na qual tudo acaba recaindo, em rigor, sobre o docente.

Um dos motivos externos diz respeito à pobreza familiar. Nesse caso, o autor esclarece que

Pobreza é termo abrangente, incluindo inúmeras facetas da vida em pobreza. Não se trata apenas da questão material apanhada em geral pelas carências de renda, moradia, emprego, comida, mas igualmente da questão política: a ignorância cultivada pode ser entrave enorme para a aprendizagem da criança,

² No entendimento de Demo, “Pode-se atribuir a “aprender mal” inúmeros sentidos, dependendo da teoria da aprendizagem usada. Para visões tradicionalistas, aprender mal restringe-se a não saber reproduzir o que se decora na escola. Como atesta Manguel (1996), mantém-se nas escolas, ainda fartamente, o vezo medieval da interpretação oficial reiterativa, evitando-se a autoria do aluno. A didática central é a do treinamento, tipicamente instrucionista, separando-se drasticamente a figura do professor e do aluno: o primeiro ensina, o segundo copia. No fundo, ambos copiam, pois a expressão mais própria do mero ensino é repasse de conteúdos copiados, algo que sobrevive ainda na apostila como marco didático. Quem produz a apostila, muitas vezes, é alguém que sabe pensar, mas a apostila como tal é oferecida para gente que não sabe pensar: é feita de tal modo que o professor não precisa reconstruir os conteúdos, bastando repassá-los. Há menos alternativa pedagógica do que sagacidade comercial” (Ibid., p. 11).

por falta de ambiente positivo que valorize a aprendizagem, o estudo, a leitura [...]. (DEMO, 2008, p. 19).

Dito por outros termos, o analfabetismo familiar é um embargo ao bom desempenho do discente na instituição de ensino. Seja pela falta de noção da relevância dos estudos, seja porque pais de camadas de baixa renda são desprovidos de capacidade para ajudar o filho nas tarefas da escola³. Isso é temerário, pois o zelo familiar pela aprendizagem dos alunos mostra-se de importância capital para o desempenho a que todos aspiram.

O local no qual moram e as condições socioeconômicas, segundo esse autor, também influenciam negativamente no aproveitamento escolar. Ou seja, morar em um ambiente violento e dominado pelo tráfico significa estar vulnerável a meliantes e violências de toda espécie.

Outro fato está relacionado à inexistência ou ineficiência das políticas educacionais adequadas. Nesse contexto, de acordo com Demo, o Saeb demonstra que a aprendizagem está não apenas baixa, como também em declínio; e as escolas, por seu turno, aprovam cada vez mais estudantes.

A corrupção, no que concerne aos recursos públicos, também não passa sem ser notada pela análise do referido autor, segundo o qual,

[...] Uma forma comum de corrupção é o uso indevido dos recursos da educação em tarefas contíguas, similares, ou mesmo diversas da educação, como é o caso ainda comum de financiar com recursos educacionais uma ponte que está na estrada para a escola. Mas a corrupção mais devastadora é aquela representada pela apropriação indébita, em geral por meio de programas de compra de materiais ou de construção e manutenção. Até mesmo a merenda é roubada, em espécie, ou em sua compra. Mas isso não esgota o cardápio da corrupção. Ela aparece também em outras manobras, como indicação duvidosa de diretores e funcionários. (Ibid., p. 24-25).

Há ainda a questão das disputas administrativas. Nesse sentido, o referido autor destaca o fato de que muitos municípios não conseguem, por si sós, arcar com os gastos na área educacional. Isso porque muitas cidades são criadas por manobra política e, em decorrência disso, acabam se tornando dependentes financeiras do governo federal.

Da disputa em circunstância, contudo, sobressai a que se trava entre a escola pública e a privada, já que se mostra indisfarçavelmente desigual. Isso porque a instituição de ensino

³ Quanto “ao que se aprende” na instituição escolar, interessa destacar as considerações de Almeida (2012, p. 16), para quem “Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas”.

particular se ocupa de abrigar a elite, ao passo que aos cuidados da pública fica o segmento marcado pela pobreza em sentido amplo.

Em se tratando do contexto neoliberal, Demo o considera um empecilho para que o estudante aprenda bem. Nesse caso, afirma que

[...] Entre os problemas mais visíveis, contam-se: prioridade falaciosa da educação, a reboque do mercado; condição deprimente de professores que recebem remunerações vis; desvio de recursos para áreas econômicas; entendimento da educação como treinamento para o mercado; contratação sem concurso de docentes, para baratear os custos; interferências mercantis em livros didáticos, merenda, construção e manutenção de escolas etc.; condição da escola como entidade reprodutiva do sistema. Quando o sistema neoliberal prioriza a educação, o faz em função do mercado, como aparece constantemente na análise de Ioschpe (2004) [...]. (DEMO, 2008, p. 27-28).

Por fim, o distanciamento que há, segundo o citado autor, entre a escola – que mantém sua linguagem de feição obsoleta – e as mídias virtuais também implica o insucesso na aprendizagem dos alunos.

No nível interno da escola, o autor em relevo tem para si que o professor precisa sofrer uma reconstrução profissional. Ou seja, deve transcender a condição de dador de aulas instrucionistas⁴. Em vez disso, cabe ao docente ser um pesquisador que produza e aprenda amiúde. Precisa ainda elaborar material didático próprio, bem como usar as teorias com crítica e autocrítica. No que concerne à avaliação, necessita compreendê-la como um mecanismo que assegure o direito de o aluno aprender bem.

Em relação aos docentes, Vasconcellos acrescenta a ideia segundo a qual

Os professores devem ganhar consciência de que não é possível educar, no sentido concreto – não abstrato ou ideológico –, sem partir da realidade e sem estar sempre a ela vinculada. Se subestimá-la, no dia-a-dia da sala de aula o professor poderá ser destronado barbaramente, porque não levou em conta os determinantes que tinha de enfrentar. (VASCONCELLOS, 2007, p. 43).

Ainda conforme esse autor, por não saber levar a efeito uma prática diferenciada, o educador, em muitos casos, se mostra incapaz de fugir à aula expositiva. Resulta que acaba, de forma neoconservadora, por defender de forma clara o ensino tradicional. Tal pode representar um obstáculo epistemológico, razão pela qual conclui que

⁴ Em relação a isso, Demo (2008, p. 82-83) explica que “[...] sendo a aprendizagem dinâmica e autopoietica, de dentro para fora, reconstrutiva, interpretativa, na posição de sujeito observador (MATURANA, 2001; DEMO; 2002), é mister respeitar esse tipo de configuração cerebral na criança; esta não aprende escutando, tomando nota, reproduzindo coisas, mas fazendo a seu modo, sempre como sujeito ativo, participativo, envolvido, dentro de um processo formativo que vem de dentro dela, tendo no professor o orientador que apoia, puxa, motiva.”

Precisamos, pois, estar muito atentos à questão da educação tradicional, já que sua crítica começa há pelo menos 200 anos e até hoje ela está tão presente entre nós... Devemos recorrer não apenas à sua crítica teórica, mas, sobretudo, à sua crítica prática, qual seja, superando suas contradições através da construção de novas práticas. (VASCONCELLOS, 2005, p. 20).

Na metodologia expositiva, conforme Vasconcellos, o professor tem como foco uma exposição a mais clara possível. A princípio, diz o autor,

A concepção de conhecimento que estava presente na metodologia expositiva era aquela do aluno como uma *tábula rasa* (cf. Aristóteles, Locke), na qual, desde que prestasse atenção e o discurso fosse claro e lógico, o professor ia escrevendo à medida que ia falando e, portanto, quando menos perceber o aluno já teria aprendido, pois o professor transferira o saber para o seu cérebro. O homem era concebido como um ser passivo. A teoria do conhecimento da época estava baseada na convicção de que a melhor forma de aprender era pela memorização: a impregnação da ideia/imagem no cérebro (influência empirista-sensualista). Confundia-se, portanto, consequência com causa, ou seja, como sabemos hoje o sujeito memoriza porque aprendeu e não aprende porque memorizou. (Ibid., p. 24, grifo do autor).

Inspirada na concepção tradicional de educação, que reporta às concepções clássica (Antiguidade) e escolástica (Idade Média), a metodologia expositiva tem sua origem nos primeiros tempos da escola, afirma o citado autor. Importa tomar nota deste fato histórico:

Precisamos ter em mente ainda que, até o século XVII, a criança era considerada um adulto em miniatura, não havendo nenhuma pedagogia adaptada à sua idade; sua situação era simplesmente de alguém que sabia menos que o adulto. Com Rousseau (1712-1778) é que teremos, de forma especial, uma preocupação com o modo de ser da criança: “a criança tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias”. Começa-se a ter, então, uma crítica mais elaborada da educação tradicional. (Ibid., p. 25).

Essa metodologia, explica o autor, contribui para que se forme o indivíduo passivo e acrítico. Além disso, ocasiona atividades mecânicas destituídas de sentido, visto que não se leva em conta o significado do conhecimento, bem como seu nexos com a realidade.

Conforme entende Vasconcellos, tal metodologia vem atravessando o tempo por uma série de fatores, quais sejam, é de conhecimento de todos, logo exime a escola e os docentes de questionamentos. Basta, pois, seguir o protocolo, que se resume a dar conteúdos e manter a disciplina. A aula tende a perseguir uma dinâmica de decorar conteúdos que serão cobrados na avaliação. Nesse contexto, basta ao professor cumprir o programa de ensino para ser tido na conta de competente.

O referido autor tem por certo ainda o problema de que

Uma das vertentes mais comuns da atual metodologia de trabalho nas escolas é a didática do “atalho”: o professor, querendo “ganhar tempo”, “dá” logo o resultado, a síntese, a conclusão, o modelo, a fórmula, o algoritmo, afinal, “tem que ser dado, então vamos dar logo de uma vez”, “o aluno vai ter que conhecer mesmo, então já dou tudo pronto”. Dessa forma, deixa de lado a preocupação com o tempo de reflexão para a reapropriação do conhecimento pelo educando, bem como com a fundamentação e a significação. (VASCONCELLOS, 2005, p. 30).

No final do processo, o aluno acaba prejudicado, dado que ignora os passos que se deu para chegar à construção dos conhecimentos e a determinadas conclusões, conforme Vasconcellos. Enfim, essa metodologia se volta a uma memorização crassa, bem como a um treinamento com vistas a respostas mecânicas, o que representa um embargo à inteligência do aluno. Também representa baixo custo, uma vez que se dá em salas com grande contingente de educandos e dispensa professores com formação acadêmica adequada. Além de não primar por fontes de pesquisa e material didático atualizados.

Relativamente fácil de ser levada à prática, a metodologia expositiva tende a conduzir o docente, por vezes despido de fundamentação científico-pedagógica, ao comodismo. Assim, conforme o autor em referência, acaba havendo a reprodução social na escola. A esse respeito, assevera que

Não se percebe por parte de muitos órgãos governamentais qualquer preocupação séria com esta realidade, o que tem a sua lógica, já que nosso modelo econômico é de dependência com relação ao primeiro mundo: não precisamos de cérebros pensantes, envolvidos com as questões nacionais e sim quadros servis à lógica do capital internacional. Na verdade, ganha terreno a tese de que o que interessa, de fato, à escola não é a apropriação cultural, mas a domesticação dos futuros trabalhadores ou a alienação das novas gerações de consumidores. (Ibid., p. 32).

Isso tudo traz como efeito o fato de que o aluno não aprende, segundo Vasconcellos, uma vez que é negada ao educando a oportunidade de construir seu conhecimento. A aula expositiva, por conseguinte, tem baixo aproveitamento, pois o aluno progride de ano com ínfima bagagem de conhecimento. No tocante a isso, revela que

As pesquisas pedagógicas comprovam que o índice de aproveitamento daquilo que foi ensinado por mera exposição, um ano depois, é de apenas **10% a 20%**. Um dos objetivos que se espera da educação escolar é o desenvolvimento de conhecimentos duradouros por parte dos educandos. Ora, este atual baixo índice de aproveitamento demonstra a grande parcela de trabalho inútil que está se

realizando na escola, o que representa um custo social elevadíssimo. Quando falamos em aproveitamento, não estamos falando de memorização pura e simples, mas de aprendizagem, uma vez que “o importante não é o esquecimento, e sim a capacidade para restituir o conteúdo esquecido”, o que significa dizer que se o sujeito efetivamente aprendeu, se apropriou dos mecanismos de produção, será capaz de reconstruir o conhecimento tempos depois, fato que não está ocorrendo. (VASCONCELLOS, 2005, p. 32-33, grifo do autor).

Some-se a isso o fato de que o discente é educado para a submissão, visto que lhe são transmitidos conhecimentos absolutos, acabados e inquestionáveis. Ainda por cima essa metodologia, no decorrer do tempo, leva o educando a um estado de saturação tal que acaba por rejeitar o que a escola lhe propõe em sala de aula.

Além disso tudo, explica Demo, ao docente cabe o imperativo de trabalhar com as novas linguagens, sobretudo as digitais, haja vista as novas alfabetizações que se impõem. Urge também que, principalmente nas séries iniciais, o educador saiba de fato alfabetizar. Quanto a isso, defende o ponto de vista crítico segundo o qual

Para alfabetizar bem, muitas habilidades entram em cena, em geral ignoradas pelos cursos originais e permanentes de formação. Primeiro, é fundamental enfrentar as “alfabetizações” exigidas pelo mundo de hoje, dinamizado pelas novas tecnologias. A alfabetização tradicional (decodificar letras e números e iniciar a autoria de textos próprios) já vai tornando-se mero pressuposto, coisa do Terceiro Mundo. Os cursos de pedagogia continuam fora da jogada, porque focam ainda e sempre a mesma didática medieval já imprestável. Segundo, a primeira série, em especial, precisa ser conduzida com engenho e arte, sob cuidado avaliativo sistemático, visando a garantir a chance de cada aluno, semana a semana. Como regra, a pedagogia abomina avaliação, com alegações impertinentes que apenas visam a livrar-se dela, também para não ter de engolir o quanto a aprendizagem escolar é precária. Na prática, o alfabetizador, em geral, não sabe alfabetizar e avaliar, o que o induz a falar mal da avaliação, sem perceber que cuidar da aprendizagem implica avaliação. Terceiro, como preconizado pelo IDEB, há que cuidar de aluno por aluno, passo a passo, de tal modo que todos cheguem bem alfabetizados ao final do ano. Se isso ocorrer, perdem sentido tantas alegações esdrúxulas, tais como: progressão continuada/automática, aumento de aulas, maledicência em torno da avaliação, três anos para alfabetizar aluno pobre, ciclos etc. Ainda, os alfabetizadores precisam ser alimentados permanentemente com ofertas de formação que ultrapassem as “semanas pedagógicas”, já que estas apenas reforçam a atual didática escolar. (DEMO, 2008, p. 81-82).

Em suma, se acaso o professor, segundo o referido autor, apresentar-se como o oposto a isso tudo, conseqüentemente se produz como efeito a má aprendizagem do aluno. As razões pelas quais o docente – em maior ou menor intensidade – demonstra um procedimento inadequado se deve, no mais das vezes, à sua formação, em virtude da qual emergem os “formadores mal formados.”

No pertinente à instituição escolar e sua direção, o epigrafado autor teoriza que grande parte dos diretores concebe a gestão escolar como um empreendimento de ensino. Assim, sem que se disfarce, a questão administrativa se resume somente ao funcionamento formal e burocrático adequado. Contudo, Demo pondera que o diretor, que deveria ser eleito, tem de dar cabo de questões não só gerenciais, mas ainda inerentes à aprendizagem do aluno e do professor, do qual o educando incontestavelmente depende.

Cumprir também que concorre para a aprendizagem significativa do aluno a necessidade de que o ambiente escolar seja adequado. Nesse caso, ganha especial realce a escola pública, sob a responsabilidade da qual estão 90% dos alunos do País que frequentam o ensino fundamental. Contudo, o mencionado autor explica que

Precisamos entender por ambientes de aprendizagem, não tanto ambientes físicos, mas pedagógicos, ou seja, o ambiente marcado pela pesquisa, elaboração, liberdade de expressão desde que fundada na autoridade do argumento, autoria, autonomia. O relacionamento dos alunos com os professores mudaria, porque já não se interporia a separação autoritária entre quem ensina e quem aprende, mas emergiria a noção de um mutirão conjunto professor/aluno, no qual todos participam, diferenciando-se o estágio de cada parte: o professor está à frente, tem reconhecimento formal, enquanto o aluno vem atrás, mas na mesma trilha [...]. (Ibid., p. 52-53).

Em suas considerações acerca da escola, Demo – que não sinaliza para uma mudança concreta e de caráter radical da sociedade contemporânea – acena para a necessidade de essa instituição de ensino estar sob constante autoavaliação. Isso porque

[...] Os dados disponíveis indicam energicamente que a escola precisa ser reinventada. Com aprendizagem baixíssima e em queda, não se pode permanecer na mesma marcha, como se nada estivesse acontecendo. Muito da precariedade vigente pode atribuir-se tanto à falta de avaliação adequada dos alunos, quanto à falta de autoavaliação por parte dos professores e diretores. Tende-se a ficar repetindo, anos a fio, o que se sabe inoperante desde muito. (Ibid., p. 55).

Feitas essas considerações, importa salientar que esse complexo contexto no qual a educação está inserida ocasiona – no que diz respeito ao rumo deste trabalho de pesquisa – o surgimento de indagações tais como: “Como é possível, na etapa do 6º ano, cobrir lacunas de alfabetização de alunos?”; “Como fazê-lo em salas numerosas e com notável diversidade?”; “Em que medida os quadrinhos e a literatura podem colaborar com a aprendizagem desse contingente em defasagem?”; “Como equacionar um problema que, de rigor, vai para além da sala de aula e, mesmo da escola, e que, concomitantemente, está em seu interior?”.

CAPÍTULO 3

HQs: UM BREVE HISTÓRICO, POTENCIALIDADES E CARACTERÍSTICAS DESSE GÊNERO TEXTUAL

O problema sobre o qual nos debruçamos neste trabalho, como já é sabido, são os erros ortográficos reveladores de alfabetização inadequada de uma dada fração de alunos. Conforme trabalho de pesquisa já realizado quanto a esse conteúdo, no manual didático⁵ como o qual trabalhamos, verificou-se que nele há um vazio lacunar no que respeita à abordagem da ortografia. Isso porque as dimensões qualitativa e quantitativa revelam-se falhas ou deficitárias.

Além do mais, o que nos chamou mais atenção foi o fato de que os autores parecem direcionar seu livro a um aluno ideal⁶. Isto é, que já tenha tido a plena aquisição dos sistemas alfabético e/ou ortográfico e que, por isso mesmo, seja incapaz de cometer erros a serem considerados em uma etapa adiante nesta dissertação.

Os quadrinhos, a seu turno, se apresentam como uma alternativa viável em relação ao livro didático. Isso porque possibilitam uma farta variedade de atividades atraentes e diversificadas. O ditado interativo, a leitura com focalização, a retextualização, a filmagem da encenação de HQs para posterior observação das diferenças que há entre oralidade e escrita são alguns exemplos de procedimentos que, inclusive, fogem à abordagem tradicional.

Em termos de definição, as HQs, segundo Mendonça (2010: 211), com base nas considerações de Cirne (2000: 23-24), podem ser concebidas como “[...] uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes os quais agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou também pintadas”. Essa forma de defini-las é tida na conta da perspectiva semiótica.

É válido aqui também destacar as considerações sobre a definição de HQs empreendidas por Amaral e Gomes. Esses autores assinalam o fato segundo o qual o estabelecimento de fronteiras, assim como o de classificações, entre os gêneros textuais se mostra como um processo que dura por um determinado tempo. Nesse sentido, afirmam que

⁵ A referida pesquisa resultou na produção e publicação do seguinte artigo: PEREIRA, Carlos Eduardo. Ensino de ortografia: uma reflexão sobre o livro didático e propostas de intervenção para além desse apoio pedagógico. *Diálogos Educ. R.*, Campo Grande, MS, v.5, n.1, p. 1-15, jul. 2014 – ISSN: 2179-9989.

⁶ Morais (2008, p. 56) explica que isso ocorre desde as séries iniciais. Assim, afirma que “[...] os exercícios que aparecem nos manuais didáticos ou nos livros de treino ortográfico não foram pensados para focar as dificuldades específicas dos alunos com que trabalhamos em uma turma concreta. Isso fica evidente quando observamos os índices de certos livros de treino ortográfico: da primeira à quarta série aparecem as mesmas dificuldades ortográficas, numa ordem idêntica e “treinadas” ano a ano com os mesmos exercícios, que lançam mão das mesmas estratégias, tendo em comum a característica de não promover a reflexão por parte do aluno”.

[...] A complicação se dá pelo fato de se correr o risco de ser reducionista formalista ao se tentar discriminar os gêneros como figuras estanques, que não são, ou seja, os gêneros não são puros, uniformes e rígidos em suas formas, ao contrário, se entrelaçam em muitas faces, apresentando vários pontos em comum e de atravessamento. (AMARAL e GOMES, 2014, p. 295).

No que respeita aos quadrinhos, enfim, acreditam que devemos pensá-los como um conjunto de gêneros. Em razão disso, asseveram que,

Dessa forma, as histórias em quadrinhos são um gênero textual primário-secundário, realizado de forma verbal e não verbal, integrando linguagem oral/escrita, que reúne, dentro de pequenos quadros, em sequência, qualquer situação do mundo, para qualquer faixa etária, em ilimitados períodos históricos, com finalidades que podem ir do entretenimento à crítica social. Os níveis de linguagem adotados, nesse sentido, vão variar conforme o conteúdo adotado, podendo ir do coloquial à norma culta, em seus diversos níveis de formalidade e também de acordo com o meio de circulação pretendido (Ibid., p. 298).

A gênese histórica das HQs, por sua vez, remete, ainda de acordo com Mendonça, a um período assaz recuado, isto é, à época das pinturas rupestres. Desde tempos imemoriais, por assim dizer, utilizava-se a imagem gráfica a fim de se atender à necessidade humana de comunicação.

Desse modo, as imagens registradas pelo homem primitivo nas paredes das cavernas são consideradas precursoras dos quadrinhos, na medida em que “[...] Bastaria, então, enquadrá-las para se obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos [...]” (VERGUEIRO, 2012, p. 9).

Contudo, conforme Mendonça, embasada em Ianonne e Ianonne (1994),

[...] embora se possa encontrar rudimentos das HQs na arte pré-histórica, os precursores desse gênero, tal como o conhecemos hoje, surgiram apenas na Europa, em meados do século XIX, com as histórias de Bush e de Tropffer. Os autores salientam que, no fim do século XIX, com o *Menino Amarelo* (*Yellow Kid*), desenhado por Richard Outcault e publicado semanalmente no jornal *New York World*, nascia o primeiro herói dos quadrinhos. Esse personagem trouxe uma importante inovação para a época: o texto não vinha mais no rodapé do desenho, mas sim, junto aos personagens (por exemplo, escrito na túnica amarela do garoto), o que lhes conferiu mais vitalidade. Logo depois, foram incorporados os balões, até hoje, o *locus* da linguagem verbal nas HQs. (MENDONÇA, 2010, p. 210, grifo do autor).

Já no século XX, as HQs vão se expandir e se diversificar nos jornais em consolidação. De acordo com a autora, a partir desse momento esse gênero textual vem se desenvolvendo consideravelmente e passou a ter como suporte/veículo de circulação social os gibis – que são publicações próprias –, assim como o espaço virtual.

Ao também fazer considerações sobre as condições materiais por causa das quais houve, no decurso da história, o desenvolvimento dos quadrinhos, Vergueiro explana que

A evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas, fundamentados em uma sólida tradição iconográfica, criaram as condições necessárias para o aparecimento das histórias em quadrinhos como meio de comunicação de massa. Ainda que histórias ou narrativas gráficas contendo os principais elementos da linguagem dos quadrinhos possam ser encontradas, paralelamente, em várias regiões do mundo, é possível afirmar que o ambiente mais propício para seu florescimento localizou-se nos Estados Unidos do final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias em quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo, como de fato ocorreu. (VERGUEIRO, 2012, p. 10).

Juntamente como o cinema, cumpre frisar, as HQs foram responsáveis pela difusão da mundividência norte-americana – com seus valores e cultura – pelo mundo. Ao propor uma atividade de trabalho com o personagem *Tarzan*, Vilela ressalta que a mediação do professor é fundamental. É, pois, o docente que deve atentar a detalhes que passam sem ser notados pelos educandos. A ambiguidade em um diálogo, assim como os estereótipos e discursos ideológicos, são exemplos cabais disso.

Dessa forma, recomenda ao professor para que se atenha à abordagem do fato de que

Os *syndicates* ajudaram em muito a popularizar história em quadrinhos de procedência norte-americana no mundo inteiro e dificultaram (mas não impossibilitaram) a publicação de tiras de procedência local em outros países: sai muito mais barato para um jornal brasileiro comprar uma tira de um *syndicate*, pois o produto vem pronto, do que pagar um artista brasileiro para criar uma tira inédita. Consequentemente, os quadrinhos atribuídos pelos *syndicates* também difundiram valores e aspectos da sociedade norte-americana, especialmente da classe média branca, de origem anglo-saxônica e de religião protestante. (VILELA, 2013, p. 82, grifo do autor).

Enfim, a imagem proposta pelo referido autor para trabalhar em sala de aula tem alto teor ideológico e etnocêntrico, haja vista que

A cena é bastante simbólica: *Tarzan* usa sua força para defender o mundo dito “civilizado”, ao qual pertencem exploradores europeus e norte-americanos do ataque de africanos, aqui retratados como “selvagens”. A África onde se desenrolam as aventuras do personagem não é a da vida real, mas um lugar mítico povoado por animais selvagens, tribos hostis e antigas civilizações perdidas. (Ibid, p. 80, grifo do autor).

No que diz respeito à questão da mundividência, portanto, a leitura e a análise das HQs podem oportunizar a formação da capacidade crítica do aluno, na medida em que o docente intervenha de forma direta na questão. Isso porque, conforme também observam Abrão e Gomes (2012, p. 21), a questão ideológica se faz presente nesse gênero textual que, à semelhança de outros textos, não é neutro.

Para efeito de ilustração, tomemos como exemplo o protagonista Capitão América. De conformidade com os referidos autores, entre outras características, “Sua única arma é um escudo simbolizando que ele só ataca para se defender, o que representa bem a política norte-americana diante de sua participação em conflitos mundiais.”

Em seu recuo histórico, Vergueiro assinala ainda que, a princípio, predominava o aspecto cômico nos quadrinhos. Desenhos satíricos e personagens de feições caricaturais, eis duas características então marcantes. Já no findar dos anos de 1920, por força da tendência naturalista, personagens e objetos passam a ser representados de modo mais fiel. Isso trouxe como resultado um maior impacto entre o público leitor.

No contexto da Segunda Guerra Mundial, os quadrinhos se tornaram ainda mais populares; houve notáveis tiragens e consumo na mesma proporção, conforme Vergueiro. Uma das estratégias que concorreram para isso foi a criação de heróis que tomaram parte no conflito. Contudo, terminado esse embate bélico e iniciada a Guerra Fria, as HQs conheceram sua derrocada.

Uma das principais razões disso foi o resultado dos esforços do psiquiatra Fredric Wertham, que empreendeu “[...] uma campanha de alerta contra os pretensos malefícios que a leitura das histórias em quadrinhos poderia trazer para os adolescentes norte-americanos [...]” (VERGUEIRO, 2012, p. 11).

Em reação a isso, no fim da década de 1940 ocorreu a tentativa de se depurar os conteúdos das publicações em quadrinhos. Tal iniciativa resultou inútil. Por isso mesmo, criou-se um código de ética para assegurar a qualidade dos quadrinhos. Marcada, na capa, por um selo. Disso decorreram dois resultados indesejados.

O primeiro dos quais respeita ao fato de que muitas editoras entraram em extinção. O segundo concerne ao empobrecimento criativo a que foram reduzidas as estigmatizadas HQs. Assim, passou-se a desconsiderar seu valor estético, artístico e pedagógico, de acordo com o autor em referência. Em suma, os quadrinhos tornaram-se objeto de crítica praticamente em nível mundial e, contra os quais, insurgiram-se manifestações em diversos países.

Nas décadas finais do século XX, as ciências da comunicação, bem como os estudos culturais, reduziram a visão negativa que se tinha dos meios comunicativos. Em vista disso as

HQs passaram não só a receber atenção no meio intelectual, mas também “[...] a ser aceitas como um elemento de destaque do sistema global de comunicação e como uma forma de manifestação artística com características próprias”. (VERGUEIRO, 2012, p. 17).

Desfeito em larga medida o preconceito, os entraves que segregavam os quadrinhos do âmbito pedagógico se desintegraram. Diga-se a tempo que o aspecto educativo das HQs já era conhecido antes das conclusões a que chegaram os estudos da comunicação. Conforme o autor em questão, na década de 1940, por exemplo, havia quadrinhos com antologias de personagens de vulto da história.

Nesse mesmo período, publicavam-se quadrinhos de natureza religiosa que tinham como intenção comunicativa o fundo moral. Adaptações quadrinhísticas de obras literárias de autores como William Shakespeare e Edgar Allan Poe também foram levadas a efeito.

Na década de 1950, Mao Tse-Tung usou os quadrinhos para empreender a disseminação ideológica de seu governo. Os EUA, por sua vez, utilizaram-nos para elaborar manuais de treinamento na Segunda Guerra Mundial. Ainda conforme Vergueiro, no transcorrer dos anos 70, o uso das HQs na Europa teve fins educacionais lúdicos, razão pela qual o processo de aprendizagem tornou-se mais agradável.

No tocante ao histórico das produções nacionais, Amaral e Gomes informam que foram

Iniciadas com *O Tico-Tico*, seguido por *Sesinho*, que surgiu nos anos 1940, passou por um processo de “aquecimento”, até que, em 1960, Ziraldo é quem dá a “grande sacada”, com o lançamento de *Pererê* atingindo em cheio o público infantil. Depois dele veio Maurício de Sousa com uma personagem pequena, dentuça, mas de peso, nos dois sentidos da palavra. Mônica e sua turma, Cebolinha, Cascão, Magali, Horácio, Chico Bento e o Louco, representação ilustrada dos devaneios humanos. Com sua turma, Maurício de Sousa deixou a Disney para trás na venda de histórias em quadrinhos, persistindo nesse sucesso até os dias de hoje. Atualmente com a novidade da passagem da turminha para a adolescência. Ziraldo permanece em cena com a presença do *Menino Maluquinho*. Outros artistas, em vários momentos, também se fizeram presentes no quadro de importantes criadores brasileiros. Dentre eles podem ser citados Primaggio e Daniel Azulay. (AMARAL e GOMES, 2014, p. 295-296, grifo do autor).

No Brasil, as HQs – à semelhança do que se deu no mundo – também foram tachadas de leitura sem utilidade alguma. Hoje, ao contrário dessa visão – que o movimento histórico do real demonstrou equivocada –, esse gênero do discurso é bem-vindo inclusive na sala de aula. Isso conforme Almada (2012). Aliás, segundo Vergueiro (2012), os quadrinhos são reconhecidos – oficial e nacionalmente –, seja pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), seja pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Em que pese a alguns equívocos verificados, ao analisar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de 2006 a 2009, Ramos e Vergueiro concluem que,

De qualquer forma, a inclusão dos quadrinhos no PNBE significa um avanço na maneira como a área de ensino os enxerga. Deixaram de ser leitura subversiva ou superficial para serem oficializados como política de governo. (RAMOS e VERGUEIRO, 2013, p. 40).

Portanto, na atualidade as HQs, temos por certo, mostram-se a um só tempo atraentes e ricas. Em vista disso, oferecem uma gama variada de possibilidades para o auxílio do ensino dos alunos.

Antes de procedermos às considerações acerca das inúmeras potencialidades dos quadrinhos, faz-se necessário apontar a forma pela qual esse gênero textual deve ser abordado no ensino. A esse respeito, Vergueiro aposta na ideia de que

Não existem regras. No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. Em cada um desses casos, caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimentos de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características da faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos. (VERGUEIRO, 2012, p. 26).

Segundo o autor, o emprego das HQs deve se harmonizar às aulas, seguindo a ordem natural do cronograma estabelecido. Ou seja, é indevido lhes dar destaque especial no que se refere a outras possibilidades didáticas ou linguagens, assim como não convém promover a leitura de gibis como momento de descanso, no findar da aula, após o uso de materiais didáticos “mais nobres”. Enfim, a leitura dos quadrinhos não deve significar lazer de fim de expediente.

Se acaso o professor se valer de procedimentos como esses, os benefícios das HQs serão bastante limitados e, como decorrência, haverá a banalização do uso desse gênero textual. Conforme Vergueiro, o equilíbrio não deve ser perdido de vista, pois,

Da mesma forma, uma valorização excessiva das histórias em quadrinhos pelo professor, principalmente no momento de sua utilização – como se elas dessem a resposta desejada para todas as dúvidas e necessidades do processo de ensino –, também acaba sendo pouco produtiva, pois coloca o meio em uma posição desconfortável frente às outras formas de comunicação. Os quadrinhos não

podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes. (VERGUEIRO, 2012, p. 27).

Em suma, a utilização inadequada dos quadrinhos, sem que haja bom senso por parte dos docentes, pode trazer como efeito resultados contrários ao que se pretendeu, conforme entende o autor em circunstância.

No que tange às inúmeras possibilidades da Nona Arte, de acordo com Vergueiro as HQs são de grande aceitação entre as crianças. Por isso mesmo a utilização delas, em sala de aula, não lhes causa estranheza. Mostram-se, pois, como inovadoras no ensino. Desta feita, esse autor assinala que

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. A forte identificação dos estudantes com os ícones da cultura de massa – entre os quais se destacam vários personagens dos quadrinhos –, é também um elemento que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático (Ibid., p. 21).

Além disso, conforme o autor citado, a relação de reciprocidade complementar existente entre palavras e imagens implica maior eficiência no ensino. Nesse caso, o autor explica que

[...] a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representam muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra – como acontece, por exemplo, nos livros ilustrados –, mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos. (Ibid., p. 22).

A informatividade também está presente nas HQs, que tratam de temáticas diversificadas. Prestam-se, portanto, não só para reforçar, mas ainda para exemplificar a aplicação de conceitos teóricos dos diferentes campos do conhecimento. Em relação a isso, Vergueiro defende que

[...] as revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área. Cada gênero, mesmo o mais comum (como o de super-heróis, por exemplo) ou cada história em quadrinhos oferece um variado leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula, dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos. Elas podem ser utilizadas tanto como reforço a pontos específicos do programa como para propiciar exemplos de aplicação dos conceitos teóricos desenvolvidos em aula. Histórias de ficção científica, por exemplo, possibilitam as mais variadas informações no campo da física, tecnologia, engenharia, arquitetura, química, etc., que são muito mais facilmente assimiláveis quando na linguagem das histórias em quadrinhos. Mais ainda, essas informações são absorvidas na própria linguagem dos estudantes, muitas vezes dispensando demoradas e tediosas explicações por parte dos professores. (VERGUEIRO, 2012, p. 22).

Além disso, os quadrinhos podem elevar em maior grau o nível de comunicação. Isso porque o autor citado explica que,

[...] Devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística – como o balão, a onomatopeia, os diversos planos utilizados pelos desenhistas –, os estudantes têm acesso a outras possibilidades de comunicação que colaboram para seu relacionamento familiar e coletivo. (Ibid., p. 22-23).

Acresça-se a isso o fato de os quadrinhos ajudarem na emergência de leitores habituais. A esse respeito, esclarece-nos que

[...] Hoje em dia sabe-se que, em geral, os leitores de histórias em quadrinhos são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros. Assim, a ampliação da familiaridade com a leitura de histórias em quadrinhos, propiciada por sua ampliação em sala de aula, possibilita que muitos estudantes se abram para os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidade de estudo. (Ibid., p. 23)

Outras vantagens ocasionadas pelo emprego das HQs em sala de aula, conforme o autor, referem-se ao enriquecimento do vocabulário dos aprendizes. No que toca a isso, afirma que

[...] as histórias em quadrinhos são escritas em linguagem de fácil entendimento, com muitas expressões que fazem parte do cotidiano dos leitores; ao mesmo tempo, na medida em que tratam de assuntos variados, introduzem sempre palavras novas aos estudantes, cujo vocabulário vai se ampliando quase que de forma despercebida para eles. Essa característica dos quadrinhos atende à necessidade dos estudantes de utilizar um repertório próprio de expressões e valores de comunicação, comuns ao grupo em que se encontram inseridos, não agredindo o seu vocabulário normal da forma como o fazem algumas produções literárias (como os livros clássicos de literatura, por exemplo). Dessa forma, pelos quadrinhos, histórias passadas no Velho Oeste norte-americano possibilitam, por sua aplicação naquele contexto específico, a incorporação ao vocabulário dos estudantes de termos referentes àquele ambiente, tanto no que diz respeito a elementos geográficos como sociais ou tecnológicos. (Ibid., p. 23).

A propósito, as HQs viabilizam não só a ampliação do vocabulário, mas ainda do repertório de conhecimentos do educando. Nessa direção, Vilela tem por crença que

A leitura compartilhada de quadrinhos na sala de aula pode ser uma forma de abrir “uma janela para o mundo” e despertar o interesse dos alunos por coisas novas. Conseguindo isso, estaremos cumprindo uma das principais funções da escola, que anda meio esquecida nestes tempos em que alguns confundem aproximar a escola da realidade do aluno com empobrecimento do currículo escolar: ampliar a bagagem cultural dos estudantes e democratizar o acesso ao patrimônio cultural e científico da humanidade (ou pelo menos a uma significativa parte dele). (VILELA, 2013, p. 79).

Estimula-os ainda a pensar e a imaginar, dada a característica elíptica de sua linguagem. Quanto a isso, Vergueiro tem a dizer que,

[...] sendo uma narrativa com linguagem fixa, a constituição de uma história em quadrinhos implica na seleção de momentos-chave da história para utilização expressa na narrativa gráfica, deixando-se outros momentos a cargo da imaginação do leitor. Dessa forma, os estudantes, pela leitura de quadrinhos, são constantemente instados a exercitar o seu pensamento, complementando em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente, dessa forma desenvolvendo o pensamento lógico. (VERGUEIRO, 2012, p. 23-24).

Ainda de acordo com o autor em questão, podemos citar mais duas possibilidades propiciadas pelas HQs. Uma delas concerne ao aspecto globalizador dos quadrinhos. Isso, a seu turno, viabiliza o trabalho interdisciplinar na escola. Nesse sentido, esclarece que,

[...] por serem veiculadas no mundo inteiro, as revistas de histórias em quadrinhos trazem normalmente temáticas que têm condições de ser compreendidas por qualquer estudante, sem necessidade de um conhecimento anterior específico ou familiaridade com o tema, seja ela devida a antecedentes culturais, étnicos, linguísticos ou sociais. Uma história que se passe na sociedade japonesa pode, de uma maneira geral, ter sua mensagem principal compreendida por leitores de outros países, ainda que características específicas dessa sociedade sejam desconhecidas por eles (estando aí, provavelmente, um dos motivos do sucesso dos quadrinhos japoneses, os mangás, no Ocidente). Além disso, exatamente por seu caráter globalizador, as histórias em quadrinhos possibilitam, com seu uso, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando na escola um trabalho interdisciplinar e com diferentes habilidades interpretativas (visuais e verbais). (Ibid., p. 24).

De outra parte, podem ser trabalhados em toda etapa escolar – da inicial à universitária. No pertinente a isso, Vergueiro é defensor da ideia de que

[...] não existe qualquer barreira para o aproveitamento das histórias em quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existentes permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles. (VERGUEIRO, 2012, p. 24-25).

Além disso tudo, as HQs seduzem pelo seu aspecto lúdico, conforme Camara (2011), ocasionado pelas cores, desenhos, disposição gráfica, leitura leve devido à redução da obra, no caso da retextualização. Ainda de acordo com a autora – e em consonância com os objetivos a que se propõe esta pesquisa –, os beneficiados centrais no trabalho com elas são os discentes que não apresentam a capacidade leitora desenvolvida o suficiente. A adaptação das narrativas literárias para o formato dos quadrinhos, portanto, mostra-se como o meio pelo qual se chega – em princípio – à resolução desse problema.

Nessa mesma direção, Almada considera que

A utilização dessas adaptações serve como meio de incentivar a posterior leitura de um clássico pelos alunos menos interessados, ou sem o hábito de ler textos literários. A curiosidade gerada através de uma análise comparativa estrutural do clássico e do quadrinho despertará através das imagens a intenção do aluno no que diz respeito à fidelidade do adaptador ao transformar o texto narrativo em diálogo, e imagem gráfica, sem perder as características do autor da obra e o estilo literário em que esta obra está inserida. (ALMADA, 2012, p. 292-293).

Ou seja, a obra quadrinizada pode aguçar a curiosidade do educando e levá-lo ao contato com o texto original. Isso, por conseguinte, representa um incentivo à atividade leitora literária em sala de aula. No entanto, é bom que se frise, as HQs não substituem a leitura da literatura, assim como a dos clássicos. Elas, enfim, podem melhorar a alfabetização e capacitar o aluno a enfrentar as leituras de caráter mais complexo. Logo, isso não se confunde com o incentivo à lei do menor esforço animada pelo atalho da imersão em imagens.

Desse modo, não se pode perder de vista ainda que, entre outros fatores, há adaptações de má qualidade, criadas com fins notadamente mercantilistas⁷, por aqueles que defendem a suposta ideia de que isso cobriria o vazio lacunar ocasionado pela falta de leitura da juventude. Sob a alegação de facilitar⁸ a atividade leitora, tais versões podem destruir a vontade de ler, no sentido de que a leitura se mostra como um caminho intenso e profundo a se percorrer.

⁷ Segundo Lima (2012, p. 6), “Além da discussão sobre o caráter de qualidade por conta do viés econômico, se questiona o quanto uma adaptação em quadrinhos pode ter êxito em transmitir o livro com uma considerável qualidade, em relação até ao próprio bom uso das características peculiares do meio em questão [...]”.

⁸ Ao analisar a versão quadrinizada da obra machadiana *O Alienista*, produto da Companhia Editora Nacional, datado de 2008, Lima (Ibid., p. 7) afirma que “[...] Outra questão que nos chamou a atenção foi a inserção de uma

Ademais, é bom que se diga logo, Mendonça (2005) nos lembra que a quadrinização dos clássicos da literatura, que tem como intento conquistar o público infanto-juvenil, necessita ser levada a cabo com cautela e critério, para que não ocorra a desfiguração da obra da qual se origina.

Almada, por seu turno, também frisa que

A utilização das adaptações dos clássicos necessita de um conhecimento mínimo por parte do professor sobre a estrutura dos quadrinhos, para que a escolha das adaptações atenda as necessidades dos alunos em sala de aula, não esquecendo que a adaptação já é uma releitura do clássico, logo por mais que tente se manter idêntica à original é uma interpretação do adaptador, transportada para as imagens visuais, o que contribui para uma melhor compreensão do texto pelos alunos. (ALMADA, 2012, p. 281).

Pode-se asseverar ainda que os quadrinhos são tidos na conta de “hipergêneros”. Isso em razão de que, segundo Camara (2011), abrigam outros gêneros discursivos, a saber, o cartum, a charge, as tiras.

Aliás, é bom que se diga a tempo, Mendonça salienta que a ideia conforme a qual ler quadrinhos é algo bastante fácil resulta em uma pseudopremissa. Nesse particular, assevera criticamente que

[...] Encontramos tal crença, por exemplo, até em manuais destinados a orientar professores no uso pedagógico de textos de circulação social, inclusive as HQs. Diante dessa suposição, a escola se omitiria de explorar as potencialidades pedagógicas das HQs ou as subestimaria como objeto de leitura, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam. (MENDONÇA, 2005, p. 202).

Em oposição a esse pensamento, o qual muito provavelmente se situa na esfera do senso comum, a mencionada autora defende que,

Na verdade, determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio, sendo quase que destinadas apenas aos ‘iniciados’ nos enredos de seus personagens. Em outros casos, ao contrário, as HQs podem ter uma função didática, sendo utilizadas para dar instruções ou para persuadir, em campanhas educativas. (Ibid., p. 202).

página de apresentação dos personagens antes da história propriamente dita. Escolha que pode se justificar por um viés mais didático do produto, mas, que inibe a capacidade do leitor, ou ainda o estímulo a ele, de perceber tal informação dentro do contexto da história”. Além disso, na obra base Machado de Assis não diagnostica apressadamente o personagem Simão Bacamarte como insano, ao passo que “[...] Na obra em questão, desde sua caracterização visual é retratado com uma expressão diferenciada, buscando demonstrar um estereótipo da loucura. No geral, o autor faz uso pouco criativo dos recursos quadrinhísticos, como estilos diferenciados e balões, planos e quadros”. (Ibid., p. 8).

Em se tratando das dificuldades que os alunos apresentam quanto à correta escrita das palavras, a utilização das HQs também se mostra relevante. Isso em virtude de que o estudo das regras ortográficas e listas intermináveis de palavras a serem decoradas, em geral mecanicamente, não são o que basta para evitar a grande quantidade de erros gráficos que os alunos vêm cometendo em diferentes anos escolares.

Por isso, Monteiro apela para que se propicie ao aprendiz a oportunidade de ele elaborar e refletir sobre os aspectos da língua, meio pelo qual há a possibilidade da descoberta e sistematização. Assim, sem necessariamente negar o estudo sistemático das regras ortográficas, assevera isto:

E não há melhor forma de sistematizar os aspectos da língua do que levar as crianças a ler e a escrever e, principalmente, a pensar sobre o que leem e escrevem. Permitir-lhes avaliar suas possíveis hipóteses, questionar a dos companheiros, trocar ideias, tirar conclusões, explorar tudo aquilo que a língua permite e com isso avançar efetivamente no domínio das regras ortográficas. (MONTEIRO, 2003, p. 58-59).

A leitura e a produção de quadrinhos, por tudo o que foi exposto, se apresentam como uma das opções didáticas para a consecução do que fora proposto acima pela autora em circunstância.

Entretanto, conforme Vergueiro, para ler os quadrinhos é necessário que haja uma “alfabetização” na sua linguagem específica. Tanto para os alunos decodificar suas várias mensagens, quanto para o docente chegar a bons resultados com sua utilização. Veja que esse gênero textual engloba as linguagens verbal e imagética, os balões, figuras cinéticas e metáforas visuais, ideogramas, turnos da fala; além das interjeições e onomatopeias.

Desse modo, o referido autor assinala que,

Em primeiro lugar, nota-se que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. Alguns elementos da mensagem são passados exclusivamente pelo texto, outros têm na linguagem pictórica a sua fonte de transmissão. A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da integração entre os dois códigos. Assim, a análise separada de cada um deles obedece a uma necessidade puramente didática, pois, dentro do ambiente das HQs, eles não podem ser pensados separadamente. (VERGUEIRO, 2012, p. 31).

À medida que o tempo passou, a linguagem das HQs sofreu transformações que lhes conferiram a rapidez de um meio de comunicação de massa. Além disso, outros elementos

serviram de inspiração aos autores dos quadrinhos. O cinema, conforme Vergueiro, eis a fonte da qual os quadrinhos mais tomaram de empréstimo recursos de linguagem.

No que concerne à linguagem visual, ou icônica, as HQs têm na imagem desenhada seu elemento basilar, segundo o autor encimado. Sua apresentação se dá por meio de quadros em sequência, os quais apresentam uma mensagem ao interlocutor; em geral, uma narrativa ficcional ou real. Enfim, Vergueiro informa que

À linguagem icônica estão ligadas questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais. A compreensão de cada um desses elementos também permitirá a melhor utilização das histórias em quadrinhos no ensino e possibilitará até mesmo a elaboração de HQs que utilizem com mais desenvoltura todo o potencial da linguagem típica do meio. (VERGUEIRO, 2012, p. 34).

Já em relação ao quadrinho ou vinheta, o autor citado explica que

Constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. Isso quer dizer, portanto, que um quadrinho se diferencia de uma fotografia, que capta apenas um instante, um átimo de segundo em que o diafragma da máquina fotográfica ficou aberto. (Ibid., p. 35).

Enfim, os quadrinhos, que assumiram diferentes formatos ao longo do tempo, ilustram diversos movimentos que, ao serem vistos em seu conjunto, transmitem a ideia de uma ação específica, de acordo com Vergueiro. Outra questão que releva frisar é esta:

Por sua vez, as linhas que demarcam o contorno das imagens, formando os quadrinhos, também possuem função informativa. Linhas contínuas, sólidas, envolvendo as imagens, indicam que a ação retratada ocorre num momento real, presente – verossímil, portanto. Imagens enquadradas por linhas pontilhadas são representativas de um acontecimento ocorrido em tempo pretérito ou podem mesmo representar sonho ou devaneio de algum personagem (nesse caso, com os mesmos objetivos, podem ser também utilizados quadrinhos com contornos ondulados, em forma de nuvem). Além disso, existe uma abundância de exemplos de histórias em que as linhas demarcatórias dos quadrinhos participam metalinguisticamente da história, ampliando as possibilidades narrativas do meio. (Ibid., p. 38).

Alguns autores, por sua vez, omitem a linha de demarcação, ao passo que outros vão além de seu interior. Ou seja, o quadrinho não é uma camisa-de-força e, assim, há quadrinhistas que fazem com que a ação se dê fora dele.

Os planos de visão, nas HQs, recebem a denominação de acordo com a forma com que se referem à representação do corpo humano, pontua Vergueiro. Dentre os enquadramentos há o chamado plano geral. Sua amplitude é tal que abarca tanto a figura humana quanto o cenário no qual se insere. O plano total – ou de conjunto – se restringe a representar sobretudo o personagem. O chamado plano médio, ou aproximado, por sua vez, dá a representação das pessoas da cintura para cima. As fisionomias e expressões dos personagens, assim, acabam se realçando.

Há também, de acordo com o autor em circunstância, o plano americano, no qual as figuras humanas são representadas a começar dos joelhos. Por fim, Vergueiro explana sobre o denominado primeiro plano e o plano de detalhe – pormenor ou *close-up*. Este restringe o espaço à parte de um personagem ou objeto, aquele destaca a expressão facial do personagem, bem como seu aspecto emocional, dado que o enquadra na altura dos ombros.

Os ângulos de visão, a seu turno, têm a função de representar a maneira pela qual o autor aspira a que a cena seja visualizada. Segundo o autor citado, existe o ângulo de visão médio por intermédio do qual o leitor observa a cena à altura dos olhos. Já o ângulo de visão superior focaliza a cena de cima para baixo e, geralmente, é utilizado em contextos tensos ou de suspense. Finalmente, no ângulo de visão inferior a ação é vista de baixo para cima. Produz como efeito a impressão de engrandecimento do personagem retratado.

Em se tratando de aspectos de montagem dos quadrinhos, Vergueiro esclarece que

Também em destaque na primeira página vem o título da história, escolhido de forma a funcionar como um atrativo ao leitor. Ele é mais um elemento que poderá ou não levar o leitor a optar pela leitura daquela história ou pela compra da revista, pesando bastante nessa decisão. Por outro lado, pode também representar uma artimanha visando dar ao leitor uma falsa expectativa; nesse caso, o resultado é normalmente contraproducente, deixando o leitor insatisfeito com os resultados, o que pode ser suicida para produtos da grande indústria. (VERGUEIRO, 2012, p. 49).

No pertinente ao desfecho, o autor acima diz que,

Na elaboração de uma história em quadrinhos, o final deve representar o coroamento lógico da narrativa, fechando todos os pontos que foram abertos (no caso de uma história isolada) ou, ao mesmo tempo em que conclui alguns desenvolvimentos temáticos, propor outros que terão continuidade em uma história posterior do personagem, criando o necessário suspense que compeliará o leitor ao retornar ao título futuramente. Em termos gráficos, as histórias em quadrinhos geralmente se encerram com um quadro maior, normalmente um grande plano, ao pé do qual se coloca a palavra “fim” ou, no caso de final provisório, alguns indicativos do que poderá ocorrer no próximo episódio. (Ibid., p. 51).

Em relação ao personagem principal, Vergueiro afirma que ele se diferencia graficamente dos outros, seja no que toca a aspectos físicos, seja que tange a suas características sociais e também intelectuais. Interessa pôr em relevo o que afirma esse autor quanto aos demais personagens. Ou seja,

Por sua vez, alguns gêneros de quadrinhos, principalmente os de aventura e de super-heróis, os personagens secundários são estereotipados, podendo ser classificados em algumas poucas categorias; o(s) companheiro(s) do herói; o vilão ou oponente; os personagens de apoio. Em geral, todos esses personagens concorrem para destacar a atuação do protagonista, criando uma situação que, devido à sua complexidade, exige sua interferência pessoal. Os exemplos se multiplicam: o vilão ameaça destruir uma propriedade ou se apropria de bens que não lhe pertencem, o companheiro ou a namorada do herói encontram uma dificuldade que não podem resolver sozinhos, alguma pessoa da comunidade traz ao protagonista uma solicitação de ajuda etc. (VERGUEIRO, 2012, p. 53).

Com vistas a tornar fixas as características de um dado personagem em meio ao público, diversas HQs se firmam em estereótipos que, atualmente, são menos agressivos em relação aos do começo dos quadrinhos. Contudo, ainda é possível que certos grupos sofram uma representação preconceituosa, pontua o autor em questão.

A propósito, a figura dos super-heróis – no que concerne a certos aspectos comportamentais – pode elevar a capacidade de argumentação dos alunos, dado que propicia debates sobre questões éticas. Vilela esclarece que muitos quadrinhos dessa natureza transmitem uma visão de mundo maniqueísta. A princípio, segundo o autor, essa abordagem entre bem e mal como conceitos absolutos predominava. Entretanto, Stan Lee, nos anos de 1960, e Frank Miller e Alan Moore, na década de 80, inovaram e as certezas e consensos do período precedente começaram a declinar.

Eis, segundo o referido autor, alguns aspectos éticos contidos nas narrativas de super-heróis que servem de proposição para que se promovam debates com os alunos. Vamos a ver por quê:

- Quando *Peter Parker* vende fotos de si mesmo agindo como *Homem-Aranha* ou *Clark Kent* escreve reportagem sobre o Super-Homem não estariam ambos desrespeitando a ética jornalística (Kanno, 2006)
- Os super-heróis, mesmo fazendo boas ações (salvando vidas, prestando socorros em acidentes etc.), desrespeitam a lei ao se esconder em máscaras, invadir propriedades privadas, investigar suspeitos sem ordem judicial e realizar tarefas que não são exclusivas da polícia. As ações ilegais dos super-heróis seriam também imorais?
- Para proteger seus entes queridos da vingança de arqui-inimigos, os super-heróis ocultam suas identidades secretas até de familiares, namoradas e amigos muito próximos, o que implica mentir para essas pessoas e inventar uma série

de desculpas esfarrapadas. Seria esse um caso em que os fins (proteger a vida de pessoas queridas) justificariam os meios (mentir, enganar...)? Seguir a política do “entre dois males, escolher o menor” é uma opção mais sensata? Ou devemos sempre fazer o correto, custe o que custar? (VILELA, 2013, p. 89, grifo do autor).

As figuras cinéticas, por sua vez, têm por função dar a ideia de movimento e velocidade, seja dos corpos, seja dos objetos, uma vez que nas HQs as imagens são sempre estáticas. Nesse caso, Vergueiro apresenta esta exemplificação:

Ainda que seja impossível esgotar aqui todos os tipos possíveis de figuras, pois elas variam de acordo com a criatividade dos autores, as mais comuns são as que expressam trajetória linear (linhas ou pontos que assinalam o espaço percorrido), oscilação (traços curtos que rodeiam um personagem, indicando tremor ou vibração), impacto (estrela irregular em cujo centro se situa o objeto que produz o impacto ou o lugar onde ele ocorre), entre outras. (VERGUEIRO, 2012, p. 54).

As metáforas visuais, de sua parte, visam a expressar ideias e sentimentos e, no mais das vezes, reforçam o conteúdo verbal, segundo o autor em referência, o qual nos explica também que

Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, “dormir como um tronco”, etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido conhecimento da ideia. Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões. Como no caso das figuras cinéticas, sua variedade é infinita. (Ibid., p. 54).

Como se sabe, a linguagem empregada nos quadrinhos é a mista. Quanto à linguagem verbal, esta expressa tanto a fala quanto o pensamento dos personagens. Além da voz do narrador – que é posta em um retângulo situado no canto superior esquerdo do quadrinho – e sons relacionados às narrativas, que são representados por meio de onomatopéias.

Em se tratando do balão, Vergueiro dá a conhecer que esse elemento promove a intersecção entre a imagem e a palavra. Dessa maneira, o autor revela que,

Para a decodificação da mensagem contida no balão, o leitor deve considerar tanto imagem e texto como outros elementos do código que são mais ou menos icônicos por natureza. Como característica única dos quadrinhos, o balão representa uma densa fonte de informações, que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que este leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho. Ele informa que um personagem está falando em primeira pessoa. (Ibid., p. 56).

Importa considerar ainda que as linhas que circundam os balões informam diversas coisas ao leitor. Assim, conforme o autor em circunstância, é possível classificá-los de acordo com suas características e função. Vergueiro apresenta estes exemplos:

- linhas tracejadas – transmitem a ideia de que o personagem está falando em voz muito baixa, de forma a não ser ouvido pelos demais;
- em formato de nuvem, com o rabicho elaborado como bolhas que dele se desprendem – o chamado balão pensamento, indicando que as palavras que nele estão contidas são pensadas pelo personagem e não pronunciadas por ele;
- com traçado *zig-zag*, semelhante a uma descarga elétrica – indica uma voz que procede de um aparelho mecânico como telefone, robô, alto-falante etc. Também pode representar o grito de um personagem;
- levando para fora do quadrinho – indica que a voz está sendo imitada por alguém que não aparece na ilustração;
- ligado a um balão inferior – representa as pausas que um personagem faz em uma conversação, neles se intercalando os balões de seu interlocutor;
- com múltiplos rabichos – representa que vários personagens estão falando ao mesmo tempo. (VERGUEIRO, 2012, p. 57-58-59).

Além disso, o texto colocado no espaço do balão, assim como o tipo de letra empregado, transmite uma mensagem específica. Geralmente as letras utilizadas nos balões são do tipo de imprensa maiúsculas. De acordo com o contexto, segundo Vergueiro, pode haver alterações do tipo: tamanho maior que o habitual, destacado com negrito, indica tom mais alto que o normal. Já quanto ao tom de voz mais baixo, usa-se um tamanho menor que o normal. As tremidas, por fim, querem indicar medo.

Em relação à legenda, o autor considera que esse elemento

Representa a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no espaço e no tempo, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens etc. A legenda é colocada na parte superior do quadrinho, devendo ser lida em primeiro lugar, precedendo a fala dos personagens. Em geral ela não tem qualquer função gráfica, carecendo de significado maior. Atualmente, com os recursos da informática, pode ter elementos tipográficos ou cores diferenciadas, para evidenciar uma característica específica do narrador. Por exemplo, em histórias narradas pelos próprios personagens, cores diferentes nas legendas podem indicar a sucessão de narradores. (Ibid., p. 62).

Finalmente, em seu trajeto teórico em que defende a ideia de que o domínio da linguagem das HQs urge um modo peculiar de “alfabetização”, Vergueiro trata das onomatopeias que, aliás, não são de uso exclusivo dos quadrinhos. No que concerne a elas, assevera que

São signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. Elas variam de país a país, na medida em que diferentes culturas representam os sons de acordo com o idioma utilizado para sua comunicação. Assim, a representação do canto de um galo, por exemplo, será feita pelo francês como *ki-ki-ri-ki-ki!*, enquanto o brasileiro representará o mesmo som por *co-co-có-ri-có!* (VERGUEIRO, 2012, p. 62, grifo do autor).

Dentro do vasto e diversificado universo das HQs, ressalte-se que escolhemos os gibis infantis da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, para a nossa ação didático-pedagógica. Isso porque, de acordo com Lotufo e Smarra,

Seus roteiros e quadrinizações têm como foco a alfabetização da gente miúda e a construção do ser humano através de uma ótica relativizadora dos valores éticos, morais, religiosos, afetivos, solidariedade e inclusão social.

Não podemos afirmar que todos, no Brasil, independentemente das faixas etárias, leem as HQs da famosa Turma da Mônica, mas dificilmente encontraremos alguém que não as conheça.

Os gibis da turma da Mônica fizeram parte, inclusive, do diversificado mundo de HQs de heróis e super-heróis que nortearam nosso aprendizado das primeiras letras e frases da língua portuguesa, conforme relatado por Lotufo e Smarra (2012a), ao analisarem a importância das HQs na formação literária do público infanto-juvenil. (LOTUFO e SMARRA, 2014, p. 169).

O trabalho do criador da Turma da Mônica possibilita, conforme os autores, uma prática pedagógica que concorre para a formação cidadã. Assim, além de abordar grande variedade temática, como a educação no trânsito, o trabalho infantil, a questão ambiental, entre outros assuntos, também não perde de vista a urgência do atual tema inclusão social. Nesse caso, criou personagens especiais como Dorinha, Luca, André e Humberto.

Além do mais, segundo recomenda Vilela,

No caso do ensino fundamental, deve-se escolher quadrinhos que sejam apropriados para a faixa etária dos alunos. Ao fazer essa escolha, não basta descartar histórias com palavrões, cenas de sexo e de violência excessiva, embora isso seja necessário. A adequação envolve também selecionar quadrinhos que possam ser lidos e compreendidos pela maioria das crianças e adolescentes. Quadrinhos com uma linguagem excessivamente rebuscada ou uma narrativa sofisticada demais podem ser incompreensíveis para a maioria dos alunos dessa faixa etária.

O mais aconselhável é o meio termo: quadrinhos que possam contribuir para ampliar o vocabulário e as referências culturais dos alunos, mas que possuam uma narrativa clara e de fácil entendimento. (VILELA, 2013, p. 84).

Portanto, as histórias da Turma da Mônica, produzidas há mais de quarenta anos no País, são adequadas ao contexto em que trabalhamos, dado que se encaixam nas recomendações

desse autor. De criação brasileira, escapa ainda à tendência de veicular valores e ideologias estrangeiras.

Concluídas essas ponderações sobre as HQs, cumpre, no momento seguinte, dar relevo às formas de concepção de linguagem e ensino de língua materna na atualidade.

CAPÍTULO 4

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

O ensino de língua materna está vinculado à forma pela qual o docente concebe a linguagem e a língua. Dessa forma, segundo Geraldi (2012), há três diferentes concepções de linguagem que devem ser levadas em consideração.

Na primeira das quais a linguagem é tida como expressão do pensamento, conforme o autor em referência. É, a propósito, com base nesse entendimento que se guiam os estudos tradicionais de língua. Em síntese, de acordo com essa linha de raciocínio, os indivíduos que não conseguem se expressar, por extensão, mostram-se incapazes de pensar.

Travaglia, a seu turno, conclui isto:

Portanto, para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

A segunda ideia de linguagem, conforme Geraldi, a tem na conta de instrumento comunicativo. Vinculada à teoria da comunicação, compreende a língua como código por intermédio do qual uma dada mensagem é transmitida a um receptor. No que concerne a essa forma de conceber a linguagem como meio objetivo voltado à comunicação, Travaglia acrescenta que

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23).

Já em uma terceira concepção, Geraldi é seguro de que

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a língua é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala. (GERALDI, 2012, p. 41, grifo do autor).

Ou seja, nesse entendimento a linguagem se apresenta como um instrumento por meio do qual os indivíduos não somente exteriorizam um pensamento, com também realizam ações e atuam sobre o outro. Essa tríade, portanto, corresponde respectivamente às três diferentes vertentes dos estudos da língua, quais sejam: a da gramática tradicional, a do estruturalismo, assim como a da linguística da enunciação, conforme o autor em questão.

A prática de ensino de língua baseada na gramática tradicional, cumpre ressaltar, ainda é encontrada nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, Antunes pontua que,

Ingenuamente, a gramática foi posta num pedestal e se atribui a ela um papel quase de onipotência frente àquilo que precisamos saber para enfrentar os desafios de uma interação eficaz. E daí vieram as distorções: a fixação no estudo da gramática, como se ela bastasse, como se nada mais fosse necessário para ser eficaz nas atividades de linguagem verbal. (ANTUNES, 2007, p. 42).

Logo, para essa autora não há como falar, ouvir, ler e escrever sem fazer uso da gramática, que não se confunde com a língua. No entanto, por si só, esse instrumento é insuficiente, uma vez que a interação verbal reivindica conhecimento do mundo; além das normas de textualização e das normas sociais que regulam o uso da língua.

Cumpramos ressaltar o ponto de vista de que “O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja ensinado. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico” (POSSENTI, 1995, p. 33).

Por conseguinte, de conformidade com o autor citado, o padrão não pode ser negado, visto que tem muitos valores. Além do mais, é inverdade que seu ensino “desculturaliza” e falsa a tese de que transmite uma só visão de mundo. Em suma, como o aprendiz já domina o aspecto padrão informal da língua, a ideia de não ensiná-lo a variante padrão equivale a abolir o português das escolas.

Entretanto, o citado autor defende que “O domínio afetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel no papel da escola”. (POSSENTI, 1995, p. 38).

Ou seja, o linguista em citação assevera ser possível aprender uma língua sem, necessariamente, ter de reconhecer termos técnicos com base nos quais é analisada. Até porque, em diversos lugares do mundo, as pessoas falam sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. Isso conduz a crer, portanto, que o ensino de nomenclaturas se mostra prescindível.

A seu turno, Geraldini explica que

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. [...] No ensino de língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. (GERALDI, 2012, p. 42).

Para efeito de remate, convém pôr em destaque este enfático questionamento: “Como é que as pessoas ainda não perceberam o quanto é estéril restringir-se a exercícios de dar nomes às coisas da língua?!” (ANTUNES, 2007, p. 126).

Importa frisar que, segundo os PCN⁹, o texto representa o eixo central do ensino de língua. Nesse sentido, Geraldi tem por certo que “[...] Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino da língua portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos” (1997, p. 105).

Concorde com tal pensamento, Antunes tem para si que,

Em última instância, a proposta é que o texto (não a gramática) seja o centro do programa. O eixo. Ele é que comanda. A gramática vem como mediação. Na verdade, só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta do quanto a gramática é importante. (ANTUNES, 2007, p. 138).

É, pois, à luz dessa perspectiva que abordamos, nesta pesquisa, a proposta de trabalho com o gênero textual HQs, a ser materializada em sala de aula. Isso com o intuito de conduzir o aluno a compreender que os textos têm estrutura e características determinadas, uma finalidade específica e mecanismos linguísticos que são empregados conforme a intenção comunicativa e a interacional de quem os escreve. Além, é claro, de auxiliar os alunos a reduzirem suas dificuldades no que concerne à apropriação do sistema ortográfico.

Por fim, no que diz respeito à referência curricular da REME – Rede Municipal de Ensino, Esbrana e Cleide afirmam que

O objetivo do estudo da língua materna, na escola, é proporcionar ao aluno conhecimentos linguísticos que o capacitem para comunicar-se nas diversas situações sociocomunicativas dentro da sociedade, por meio da oralidade, da

⁹ Em relação a esse documento, que data da segunda metade da década de 90, cumpre ressaltar o que afirmam Cordeiro e Rojo (2004, p. 7-8, grifo do autor), segundo as quais “Não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a ideia de que o *texto* – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas, em diferentes estados do Brasil, e uma obra, não a única, mas importante nesse processo, é, por exemplo, o livro organizado por Geraldi em 1984, intitulado *O texto na sala de aula: Leitura e produção*.”

escrita, da prática e leitura, da análise e reflexão sobre a língua em seu processo de interação. (ESBRANA e CLEIDE, 2008, p. 87).

Enfim, as autoras expõem os referidos objetivos no interior dos quatro eixos organizadores da Língua Portuguesa desta forma:

No eixo prática de oralidade, permitir a expressão do aluno dentro e fora da sala de aula para que vá (re)construindo seus pensamentos de forma ordenada e expresse, adequadamente, ideias, opiniões e sentimentos em diversas situações de interação humana.

No eixo prática de leitura, ensinar as estratégias de leitura para que o aluno interprete diferentes textos de gêneros que circulam socialmente.

No eixo produção de textos, levar os alunos a reescrever tanto as suas como qualquer outra produção de texto quantas vezes forem necessárias para aperfeiçoar sua capacidade de organização de ideias.

No eixo prática de análise e reflexão sobre a língua, levar o aluno a refletir sobre a sociedade da qual faz parte, utilizando-se de mecanismos da Língua Portuguesa em suas análises e reflexões linguísticas. (ESBRANA e CLEIDE, 2008, p. 87).

Quanto à sua importância, por sua vez, esclarecem que

A relevância social da aprendizagem dos quatro eixos da Língua Portuguesa pressupõe uma aprendizagem de qualidade, por meio de uma didática seletiva que abranja os conteúdos mais para que possam ampliar os conhecimentos trazidos de casa, da família, da vizinhança e do meio em que vive. Cabe à escola a função de abarcar e ampliar esses conhecimentos para que o aluno possa viver em uma sociedade mais igualitária. Assim, os quatro eixos devem ser entendidos e trabalhados concomitantemente em todos os textos que circulam socialmente, embora foram apresentados, neste documento, de forma dissociada por uma questão didática. (Ibid., 2008, p. 93).

Vê-se, portanto, que a proposta de ensino e aprendizagem de língua apregoada pela Rede Municipal de Ensino converge com a concepção que põe o texto é como elemento central.

4.1. Organização da escola – Secretaria Municipal de Educação/SEMED – Campo Grande/MS

A Constituição Federal promulgada em 1988 contou com ampla participação, seja da comunidade educacional, seja de outros movimentos sociais, conforme o Plano Municipal de Educação – PME – de Campo Grande/MS. Assim, ao contrário das constituições que a precederam, as quais não transcenderam o plano das ideias, a respeito da referida Carta Magna pode-se asseverar isto:

Dessa Constituição, emerge, com força de lei, a obrigatoriedade do estabelecimento de um plano nacional de educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, e à integração das ações do poder público, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e proporcionar a formação humanística, científica e tecnológica do País. (PME, 2007, p. 24)

Já em 2003, de conformidade com o documento acima, organizou-se o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, o qual foi aprovado pela Lei n. 2.791, de 30 de dezembro do mesmo ano. Nela foram estabelecidas não só as diretrizes, mas ainda as metas para a educação estadual até 2010. Ocorre que o artigo 2. da referida lei preconiza que, embasados no Plano Estadual, os municípios do MS devem elaborar seus planos municipais. Nesse caso, vale ressaltar que

O Poder Executivo do Município de Campo Grande, como desdobramento e em consonância com os Planos Nacional e Estadual, em setembro de 2006 deu início ao processo de elaboração de seu próprio plano, visto que, segundo o PNE, os três documentos devem compor um conjunto integrado e articulado. Integrado, principalmente, quanto aos objetivos, às prioridades, diretrizes e metas estabelecidas. E, também, articulado nas ações, de forma que, na soma dos esforços das três esferas, de todos os Estados, Municípios, Distrito Federal e mais a União, chegue-se às metas estabelecidas para a educação nacional. (PME, 2007, p. 28).

Na capital de Mato Grosso do Sul, a coordenação da elaboração do Plano Municipal ficou ao encargo da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, em vista de esse órgão gozar de competência legal para tanto. No processo de educação do município, aliás, a secretaria em questão acumula também estas funções, conforme o PME:

- coordenação da elaboração do Plano Municipal de Educação e do acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das políticas municipais nele expressas;
- manutenção de sua própria rede de escolas municipais, definindo e executando as ações que competem a essa Rede;
- coordenação do sistema Municipal de Ensino, que se constitui de unidades escolares e órgãos da Rede Municipal e unidades escolares privadas que oferecem a educação infantil;
- articulação com os demais Sistemas de ensino para que se efetive o regime de colaboração, ou seja, para que cada um cumpra a sua parte na execução do Plano Municipal, de acordo com as competências da União, do Estado e do Município, estabelecidas na LDB e com a composição que a mesma Lei estabeleceu para o Sistema Federal, Estaduais e Municipais de Ensino. (PME, 2007, p. 29).

No que concerne à política de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, há – em considerável medida – limitações, dado que a secretaria de educação em referência adota o livro

didático. O professor, por uma série de fatores, como o excesso de alunos, jornada dupla por questão de sobrevivência digna, bem como a ausência de alternativas didáticas e pedagógicas oferecidas pelos núcleos de formação continuada aos cuidados dos quais ficam as áreas de conhecimento, entre outras coisas, acaba ficando bitolado nesse ainda onipresente instrumento.

Em rigor, o manual didático, por todos os motivos expostos neste trabalho, deveria ser mantido nos limites estreitos de um elemento secundário de apoio, se tanto. Ou seja, no momento histórico atual esse perene instrumento antiquado se mostra distante de representar uma etapa de transição para opções mais produtoras de ensino de língua materna. Como se verificou no subcapítulo anterior, a SEMED – no que tange ao ensino de língua portuguesa – objetiva que os educandos tenham acesso a um instrumental linguístico que os tornem proficientes a ponto de se comunicar e interagir nas diversas esferas sociais. Assim, dá ao texto um posto central no processo.

No entanto, paradoxalmente, não põe à disposição dos professores como um todo alternativas que conduzam, ainda que gradativamente, à ruptura com o manual ideado por Comenius. A questão não é simples, todos o sabem. Todavia a inexistência do aceno para outros caminhos sugere um conservadorismo do poder público no que respeita ao quadro vigente em nossos dias. Fato por causa do qual o livro didático vem-se mantendo atemporal, quando deveria ter caído em desuso, visto tratar-se de um produto tecnológico humano/social deslocado de seu tempo histórico.

Dito isso, a seguir abordaremos o conteúdo ortografia, assim como algumas possíveis classificações de erros ortográficos baseadas em suas especificidades e natureza.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES SOBRE ORTOGRAFIA E CLASSIFICAÇÃO DE ERROS ORTOGRÁFICOS

A ortografia é uma convenção da sociedade que tem por intento auxiliar a comunicação escrita, de conformidade com Moraes (2008). A respeito dessa invenção humana relativamente recente, o referido autor esclarece ainda que

É importante compreender que a definição de normas ortográficas, para cada língua, refletiu também mudanças nas práticas culturais de uso da escrita e de acesso a esta. Foi com o avanço da escolarização obrigatória e a proliferação dos meios de comunicação de massa que se tornou imperioso ter, em cada país, uma forma unificada de escrever. Do mesmo modo, a segmentação das palavras no texto – o fato de elas aparecerem separadas umas das outras por espaços em branco – é uma invenção recente. O avanço da tipografia e a substituição das práticas de leitura em voz alta pela leitura silenciosa foram determinantes para o desaparecimento da *scriptio continua*, isto é, da escrita das palavras “coladas” umas às outras. (MORAIS, 2008, p. 20).

Para falar em erro de ortografia, importa, antes de qualquer coisa, considerar a questão do errar em sentido mais ampliado. Desse modo, em relação ao ato de se cometer incorreções, Cortella faz relevante ponderação, visto que

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros. (CORTELLA, 2011, p. 93).

Além do mais, Bortoni-Ricardo, em relação a questões linguísticas, traz a noção de que

[...] “Erros de português” são simplesmente diferenças entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, como vimos, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

É válido ainda salientar que a ideia de erro, no caso o ortográfico, não existe desde sempre. Nesse particular, Moraes esclarece isto:

Sabemos que línguas como o espanhol e o francês fixaram suas ortografias antes do séc. XIX e que diferentes fatores de ordem social (como a universalização da

escolaridade obrigatória, a difusão do livro e o avanço dos demais meios de comunicação) contribuíram para a instituição de normas ortográficas. É só a partir de então que se naturaliza a noção de escrita unificada e que o erro ortográfico adquire o sentido de “infração” ou, em certos contextos como a escola, de pecado que precisa ser punido. (MORAIS, 2003, p. 9).

Os erros nos quais os alunos incorrem, interessa ressaltar, refletem tanto o que desconhecem, como também aquilo que já sabem acerca do sistema utilizado. Dessa forma, Leal e Roazzi afirmam que,

Nesta perspectiva, o erro muda completamente de significado. Os erros de grafia e suas formas de análises tornam-se ferramentas privilegiadas que o professor tem à disposição para compreender e conhecer não apenas as estratégias com que a criança enfrenta os diferentes tipos de tarefas de escrita, como também as fontes de conhecimentos empregadas preferencialmente. O erro deixa de ser visto como algo que precisa ser rapidamente superado e passa a ser visto pelo professor como uma fonte importante de conhecimento dos processos de aquisição da língua escrita. Essa diferente abordagem em relação ao conceito de escrita e de erro é particularmente válida para compreender-se a natureza das dificuldades da aprendizagem da escrita e a elaboração de formas de intervenções didáticas. (LEAL e ROAZZI, 2003, p. 100).

Por ser pertinente, é com base nessas considerações que convém saber reconhecer os tipos de erros – ao menos a maioria deles – cometidos pelos alunos em seus textos. Isso com vistas a intervir positiva e adequadamente na questão.

Por fim, no que toca à forma como a instituição escolar encara o erro dos educandos, Morais explica que,

Historicamente, a escola tem tido uma atitude de aversão ao erro do aprendiz – e isso, obviamente, não acontece só no caso do ensino-aprendizagem da ortografia. Ao logo dos séculos, o erro é visto como sinônimo de “falta de atenção”, de “fracasso”, de “ausência de raciocínio”, etc. E o mesmo ocorre no caso dos erros ortográficos. A atitude negativa para com os erros ortográficos se revela, por um lado, no sentido de punição que acompanha as medidas habitualmente adotadas pela escola para “remediar o erro”: quem erra deve copiar, se possível muitas vezes, para não “pecar novamente”. Por outro lado, essa atitude de aversão ao erro reflete uma visão empirista e mecanicista do processo de aprendizagem do aluno. A ideia de que o aluno aprende passivamente, como uma esponja que absorve e acumula informações, fica evidente não só na crença de que “quem presta atenção aprende” ou de que “repetindo muitas vezes a forma correta ele vai acertar”. Ela também está por trás do medo de que as formas erradas “apareçam diante do aluno” e possam “ficar impregnadas em sua mente”. (MORAIS, 2008, p. 57-58).

Nessa linha de entendimento, o professor deve repensar sua atitude em face do erro dos alunos. Isto é, Morais tem por verdade a tese de que os erros devem tomar a posição de objetos de reflexão em sala de aula. Isso porque é factível auxiliar os educandos a refletirem sobre os

princípios gerativos por meio dos quais é possível decidir sobre o uso de uma ou outra letra em uma dada situação.

No que diz respeito ao ensino de ortografia, Moraes afirma que, ao contrário do que se deu com a leitura e produção de texto, este não conheceu evolução¹⁰. Assim, é da opinião de que

Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada série do ensino fundamental. Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente. Isso fica muito claro, por exemplo, no modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola. (MORAIS, 2008, p. 53).

Ou seja, ainda hoje é corrente a prática de procedimentos tradicionais tida como infecunda pelo referido autor. O ditado, a cópia, os exercícios voltados ao treino e a recitação de regras, eis as atividades que Moraes alça à condição de problemáticas. Isso por dois motivos, a saber:

- em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de *verificar* se ele está escrevendo corretamente ou não;
- levam o aluno a assumir ante a ortografia uma *atitude mecânica, passiva*, de quem aprende “repetindo”, “imitando um modelo certo”, de modo que ele pode chegar a cumprir as exigências do professor (e acertar!) sem ter deduzido ou inferido nada. (Ibid., p. 57, grifo do autor).

O ditado com pronúncia artificializada inibe o aluno de pensar. Além do mais, o autor em referência tem por certo isto:

Veja-se que várias crianças que “acertam” no ditado artificializado frequentemente erram quando vão escrever seus próprios textos, o que é absolutamente compreensível, pois o “acerto” inicial foi fruto de um artifício externo, e não dos conhecimentos que elas elaboraram. Penso que existe embutida nessa prática (de artificialização da pronúncia) uma intenção do adulto de “evitar que os erros apareçam”. E insisto que, por trás do medo de discutir e tomar os erros como objeto de reflexão, está uma concepção (talvez

¹⁰ Na Matriz de Referência do MEC consta que “Os resultados do Saeb e da Prova Brasil são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da educação brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade (2008, p. 5)”. Ressalte-se que não há nada nesse documento reservado à ortografia, o que põe em xeque seu ensino. Tal omissão parece reforçar a ideia de que os educandos devem descobrir, por si sós, a ortografar. Moraes (2008, p. 23), nesse caso, afirma que “[...] em nosso país, em alguns círculos educacionais mais progressistas, instalou-se nos últimos anos uma atitude de negligência e de preconceito para com o ensino de ortografia. Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos”.

inconsciente) de que o aluno aprende por osmose, como um receptor de informações sobre as quais não raciocina. (MORAIS, 2008, p. 58).

No que respeita à recitação e memorização de regras, de acordo com Morais, sua ineficácia se explica pelo fato de que

Regras são princípios gerativos que, quando internalizados, nos permitem escrever com segurança as palavras da língua em que se aplicam. Se o aluno “recebe” do professor uma regra pronta e a repete *n* vezes, a ponto de poder reproduzi-la em voz alta, nada garante que ela a compreendeu, que ele a incorporou de modo consciente. (Ibid., p. 56).

Para o referido autor, enfim, a aprendizagem de ortografia não se confunde com um processo passivo, nem tampouco com o acúmulo de grafias corretas na memória. Nessa mesma direção, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – compartilham a ideia de que

Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir. (PCN, 2001, p. 84).

Esse documento, como se depreende, também faz críticas ao ensino ortográfico voltado não apenas à repetição verbal de regras tidas como fórmulas, mas também ao exercício da cópia de um sem número de vezes das palavras que o aluno grafa erradamente em ditados ou produções textuais. O irônico nisso tudo é que o estudante se torna proficiente na recitação, no entanto erra ao escrever.

Em vista disso, os PCN afirmam que as estratégias didáticas que objetivam o ensino da ortografia devem se articular a dois eixos basilares, a saber:

- o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
- a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa. (PCN, 2001, p. 85).

Assim sendo, segundo os PCN, o ensino ortográfico deve estar voltado a uma organização que favoreça

- a interferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se

escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);

- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização. (PCN, 2001, p. 85).

No que concerne ao erro a que os aprendizes estão propensos, importa tornar exposto que, em larga extensão, “[...] é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala” (CAGLIARI, 2002, p. 138). Isto é, o discente escreve a palavra da forma como a pronúncia. Para fins de exemplificação, o autor em circunstância apresenta estas ocorrências:

O aluno escreve i em vez de e, porque fala [i] e não [e]; por exemplo: dici (disse), qui (que), tristi (triste). Escreve u em vez de o, pois fala [u] e não [o]; por exemplo: tudu (tudo), curraiva (com raiva). Duas vogais em vez de uma, por usar em sua pronúncia um ditongo; por exemplo: rapais (rapaz), feis (fez). Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um monotongo; por exemplo: mato (matou), pergunto (perguntou). Não escreve o r, por não haver som correspondente na sua fala; por exemplo: mulhe (mulher), lava (lavar). Escreve o r em vez de l, pois faz essa troca quando fala; por exemplo: praneta (planeta). Não escreve s, por não haver som correspondente na sua fala; por exemplo: vamu (vamos). Escreve u em lugar de l; por exemplo: sou (sol), saúva (salvar). Escreve li em vez de lh, por dizer [li] e não [y]; por exemplo: almadilia (armadilha), coelio (coelho). Transcreve sua pronúncia da junção intervocabular; por exemplo: “vaibora” (“vai embora”), aínsima (aí em cima). Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante m e n, que não pronuncia; por exemplo: curraiva (com raiva), ode (onde). Pela razão anterior, não usam o til; por exemplo: eitau (então), vocao (vulcão). (CAGLIARI, 2002, p. 139-140).

Em vista desse fenômeno, há quem defenda a proposição de que ocorra uma simplificação na ortografia, de tal sorte que se passe a grafar as palavras à semelhança da pronúncia. Contudo, a questão se apresenta complexa, dado que, conforme Morais,

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que as duplicações ou irregularidades nas correspondências letra-som passaram a constituir fontes de informação. Assim, embora “partisse” e “chatice” terminem com o mesmo segmento sonoro, os sufixos ISSE e ICE, com sua atual distinção gráfica, veiculam informações diferentes: um remete a uma flexão verbal (com suas qualidades de aspecto, modo, tempo, pessoa etc.) e o outro identifica um tipo de substantivo que remete à ideia de “qualidade de –”(“velhice”, “meninice”, etc.). É importante observar que tais princípios gerativos se aplicam a todas as palavras portuguesas em que aparecem, e podem inclusive ser aplicados a novas palavras que queiramos introduzir a nossa língua. (MORAIS, 2003, p. 11-12).

Dentre outras questões, podemos citar também a que se refere às diferentes variedades regionais e situacionais. Nesse caso, o referido autor problematiza a discussão, pois indaga o fato de que,

Se insistíssemos, porém, em “varrer” a história para simplificar a ortografia do português, tendo por meta um ideal fonográfico, nos depararíamos com um grande problema: qual forma de pronunciar tomaríamos como modelo? Aqui é preciso seguir a perspectiva científica da sociolinguística (cf. BAGNO, 1999, GNERRE, 1987, SOARES, 1986) para nos despojarmos de velhos preconceitos e compreendermos as dificuldades em notar “fielmente” as palavras da língua oral (Ibid., p. 12).

Enfim, inexitem maneiras de pronunciar melhores ou mais corretas que outras, bem como, segundo Moraes, até um falante “culto” de uma língua lança mão de distintas pronúncias, dependendo dos registros linguísticos que a situação comunicativa pede. Ante o exposto, esse autor tem por conclusão que

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 2008, p. 19).

Além da incorreção ocasionada pela fidelidade mantida entre a fala e a escrita, entre os alunos, cumpre tomar nota, são bastante correntes erros como: eles falaram/presente > eles falarão/presente; eles se comportam > eles se comportão. No que diz respeito às referidas grafias, Cagliari pontua que

[...] o fato de ele escrever ão em vez de am revela que sabe que em português se escrevem palavras terminadas em am cuja pronúncia é ão, então, passa a achar que ão também pode representar am, pois são valores relacionados no sistema. Só que ele ainda não aprendeu que esse relacionamento opera apenas num sentido (am para sílabas átonas e ão para sílabas tônicas) e não em ambos, daí seu modo de escrever. (CAGLIARI, 2002, p. 137).

Também há o erro que é ocasionado pelo uso impróprio de letras. De conformidade com o citado autor,

O uso indevido de letra se caracteriza pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som [s] pode ser representado por s (sapo), por z (luz), por ss (disse), por ç (caça) etc. Quando um aluno em vez de escrever disse com ss

escreve com um só, faz uso indevido de letra. Porém, esse uso é sempre possível dentro do sistema, ocorrendo em muitas palavras. (CAGLIARI, 2002, p. 140).

Outros exemplos citáveis são: susego, por sossego; caro por carro; licho por lixo, traz por trás, aseito por aceito, en por em, brincamdo por brincando, felis por feliz, fogete por foguete, entre outros.

A chamada hipercorreção torna-se frequente na circunstância em que o aluno já tem conhecimento da forma ortográfica de certas palavras e compreende que nem sempre há equivalência entre pronúncia e escrita. Por isso, segundo Cagliari, comete erros como, por exemplo, jogol em vez de jogou, conseguiu em vez de conseguiu, pedil em vez de pediu.

Em relação a isso, Bortoni-Ricardo assinala que

Temos de atentar também para os casos de hipercorreção, sobretudo na escrita, em que aparece a realização de ditongo /ei/ em palavras com /e/, como por exemplo: bandeja > bandeija; caranguejo > carangueijo. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 97).

Além disso, Cagliari põe a descoberto que determinados erros de grafia não têm relação alguma com a transcrição fonética, nem tampouco com a fala. Quer dizer,

[...] São erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Não têm apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras, como a distribuição de m e n, v e f nas palavras. Normalmente a escola considera esses erros graves indícios de falta de discriminação auditiva (o que é falso). Quando deveria entender que a criança faz uma aproximação muito grande da letra certa, não escolhendo uma letra que nada tem a ver com o som que quer representar. (CAGLIARI, 2002, p. 142).

A permuta de letras, como em voi, no lugar de foi, bida por vida e save por sabe são alguns exemplos. Outras trocas frequentes são entre p/b, t/d, c/g, ou seja, entre consoantes surdas e sonoras. Em macao (macaco) e sosato (susto) temos casos de supressão e acréscimo de letras, respectivamente.

Por fim, ao produzir textos os alunos, por vezes, juntam as palavras. Isso porque “[...] Na fala não existe separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante” (CAGLIARI, 2002, p. 172). As construções “eucazeicoéla” (“eu casei com ela”), “jalicotei” (“já lhe contei”) e “mimatou” (“me matou”) ilustram bem essa juntura intervocabular.

Importa considerar que, por força da acentuação tônica das palavras, pode haver a segmentação indevida. Dito de modo diferente, uma separação na escrita errônea

ortograficamente. Para efeito de exemplificação, o autor cita as grafias a gora (agora) e a fundou (afundou).

5.1. Abordagem de erros ortográficos cometidos pelos educandos

Entender o porquê e como os alunos cometem erros é de suma importância. Mas, temos por verdade que isso tem de ter um desdobramento útil na prática trabalhista do professor. Nesse sentido, a seguir buscaremos considerar alguns erros de nossos próprios aprendizes, tendo como referência central o linguista Cagliari (2002).

No início do corrente ano letivo de 2015, solicitamos – para efeito de sondagem – a produção do gênero textual fábula aos alunos de um sexto ano. Posto que orientados a empregar a “variante padrão formal da língua” em suas redações, já que o contexto de circulação social desse gênero geralmente determina isso, os educandos, pertencentes a uma escola da rede pública municipal, cometeram uma série de erros ortográficos variados, o que reclama atenção.

Por ter sido essa uma atividade de produção de textos espontâneos, cumpre pôr em relevo o que pontua Moraes, para o qual

Em algumas situações, as crianças cometem mais erros ao escrever. Geralmente, observamos que, embora consigam vencer certas dificuldades ortográficas em um ditado ou em um exercício onde se focaliza uma determinada dificuldade, nossos alunos cometem muito mais erros quando estão escrevendo seus textos espontâneos. Isso é compreensível, pois, para a criança recém-alfabetizada, essas diferentes tarefas envolvem diferentes “cargas” de trabalho mental. Ao registrar um ditado, o aprendiz tem apenas que grafar o texto que escuta da professora ou de um colega. Já quando se trata de escrever uma história, ele tem que dar conta de várias exigências ao mesmo tempo: selecionar as ideias que colocará no papel, ordená-las, escolher a forma como vai expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo. (MORAIS, 2008, p. 21-22).

Apesar do fato de o citado autor fazer referência a alunos recentemente alfabetizados, acreditamos que a afirmação acima seja extensiva aos sujeitos¹¹ desta pesquisa.

Antes de procedermos à abordagem dos erros dos alunos, convém considerar também a explanação de Leal e Roazzi, segundo os quais

¹¹ No tocante a isso, Moraes (2008, p. 127) observa o seguinte: “Em primeiro lugar, esclareço que, embora eu tenha sempre me referido aos aprendizes das séries iniciais, penso que muito do que defendi aqui pode e precisa ser adotado no ensino-aprendizagem de língua portuguesa que se realiza a partir da quinta série. Por um lado, lembro que minha proposta de iniciar a reflexão sistemática sobre a norma ortográfica assim que as crianças dominem a escrita alfabética não é gratuita. Ela tem a ver com as dificuldades apresentadas por alunos de séries já avançadas, inclusive quando escrevem palavras bem regulares de nossa ortografia. Por outro lado, penso que o ensino tem que se ajustar às reais competências de nossos aprendizes. Assim, é provável que as propostas que defendo aqui – como adequadas para serem implantadas, por exemplo, já com alunos de segunda ou terceira série –, precisem ser também postas em prática com alunos que, embora tenham “percorrido” várias séries escolares, não foram adequadamente auxiliados a apropriar-se da norma ortográfica”.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) mostraram que as passagens da criança da hipótese pré-silábica para a silábica e da silábica para a alfabética são incrementadas pela descoberta de que a nossa escrita tem relações com a fala. A criança começa a entender os princípios do sistema alfabético quando ela percebe que a escrita pode ser oralizada e que escrevemos “tudo” que oralizamos. A partir daí, a criança começa a tentar descobrir quais as regras do sistema e, inicialmente, tenta representar cada sílaba oralizada, percebendo depois que deve tentar representar não apenas os segmentos silábicos, mas as unidades menores, os fonemas. Nesse processo, ela se esforça por tentar produzir uma escrita fonética. No entanto, ao ingressar no nível alfabético, a criança é solicitada a não reproduzir a fala tal qual ela ocorre. Ou seja, se por um lado ela evoluiu nos estágios iniciais quando passou a tentar reproduzir os sons da fala, por outro, ela somente continuará a evoluir se perceber a não fidelidade da escrita à sua oralização. (LEAL e ROAZZI, 2003, p. 101).

Como se verificará adiante, os erros cometidos por parte dos alunos põem a descoberto que esses educandos, em maior ou menor grau, apesar de estarem na fase estudantil já aludida, mal atingiram a escrita alfabética. O que se mostra temerário, pois essa etapa ainda não é definitiva. No que concerne a isso, Morais explica que,

Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do *sistema de escrita alfabética*, mas ainda desconhece a *norma ortográfica*. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos de ajudá-los na tarefa de aprender a “escrever segundo a norma”. (MORAIS, 2008, p. 20, grifo do autor).

Como se vê, os alunos na fase do sexto ano não são principiantes, mas, antes, já deveriam se mostrar aptos a se apropriarem das normas ortográficas. Disso se depreende que estão defasados no que respeita à alfabetização e tendem a ter grandes dificuldades em incorporar as normas de ortografia, que é um extenso processo, até mesmo para os que já se apossaram da escrita alfabética, segundo Morais.

A continuar nessa condição, esse contingente de educandos acaba – em larga medida – sendo excluído do mundo letrado, uma vez que, de acordo com Kleiman, o letramento não se confunde com a alfabetização¹², no entanto a inclui. Além disso, a autora em referência assevera que

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares.

¹² Uma parcela dos problemas de aprendizagem dos alunos pode residir no fato de que, conforme Cagliari (2002, p. 8), “Primordialmente, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura; no entanto, só recentemente tem havido a participação significativa de linguistas em projetos educacionais”.

Daí se dizer que um indivíduo é “analfabeto”, “semi-analfabeto”, “semi-alfabetizado” para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta. (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Enfim, a citada autora nos dá a conhecer que, posto que a alfabetização seja insuficiente, é – em sentido amplo – indissociável do letramento. Quer dizer, mostra-se como um elemento sem o qual o indivíduo não pode ser tido na conta de plenamente letrado.

Nesse contexto, aliás, vale destacar os critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo (primeira e segunda séries), segundo os PCN:

Espera-se que o aluno escreva textos alfabeticamente, preocupando-se com a ortografia, ainda que não saiba fazer uso adequado das convenções. Espera-se, também, que faça uso de seu conhecimento sobre a segmentação do texto em palavras ainda que possam ocorrer, por exemplo, escritas tanto sem segmentação, como em “derepente”, quanto com segmentação indevida. Como em “de pois”. Ao final desse ciclo espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação. Escrever textos considerando o leitor, ainda que com a ajuda de terceiros (professores, colegas ou outros adultos). (PCN, 2001, p. 120-121).

Já para o segundo ciclo (terceira e quarta séries), a expectativa dos referidos parâmetros é esta:

Espera-se que o aluno já demonstre conhecimento de regularidades ortográficas e saiba utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às irregularidades. Espera-se também que demonstre conhecimento sobre o sistema de pontuação, segmentando o texto em frases, pontuando diálogos, etc. (PCN, 2001, p. 135).

Por fim, no que se respeita à etapa estudantil dos alunos sujeitos desta pesquisa, os PCN afirmam isto:

Espera-se que o aluno empregue adequadamente os tempos verbais em função de sequências textuais; que estabeleça as relações lógico-temporais, utilizando adequadamente os conectivos; e que faça a concordância verbal e nominal, inclusive em casos em que haja inversão sintática ou distanciamento entre sujeito e verbo, desconsiderando-se os casos de concordância especial. *Espera-se que o aluno produza textos ortograficamente corretos, considerando casos não regulares apenas em palavras de frequência alta, sabendo utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às demais irregularidades.* (PCN, 1998, p. 97-98, grifo nosso).

Em se tratando dos erros propriamente ditos dos educandos, a grafia das palavras “morre” (morrer), “ficá” (ficar) e “almoça” (almoçar) revela que o aluno deixou de escrever o r, uma vez que não existe som correspondente em sua pronúncia. Nas formas “maguado”, “mintindu” e “bosqui”, escreveu u no lugar de o, assim como i em vez de e, uma vez que fala /u/

e /i/, e não /o/ e /e/. Já nas grafias “voceis”, por (vocês), e “trais” por (trás), utilizou duas vogais no lugar de uma, já que na fala usa um ditongo. Em “impricava”, troca o r pelo l, porque, ao falar, incorre nessa permuta.

Também os registros “te ti” (ter te), “descupa” (desculpa), “facera” (faceira), “periquito” (periquito), “dormino” (dormindo), “jogano” (jogando), “to co medo” (estou com medo), “so” (sou) indicam outros casos nos quais o aluno escreve procurando fazer a transcrição fonética.

Em “loge” (longe), omitiu-se a escrita do n, muito provavelmente devido ao fato de o aprendiz, por pronunciar a vogal que o antecede de modo mais longo, acabou ocasionando o englobamento do ene.

Conforme verificamos, na língua portuguesa existem palavras de terminação am, pronunciadas ão. Ocorre que am recai em sílabas átonas, ao passo que ão, nas sílabas tônicas. Por desconhecer isso, o aluno – ao se guiar pela pronúncia – cometeu erros como “respeitão, brigão, morão, conversão, terminão”, em detrimento às formas (respeitam, brigam, moram, conversam, terminam). Na forma “vam” (vão) parece ter havido o inverso disso.

Os casos verificados de uso indevido de letras também foram volumosos nos textos dos alunos. Eis os exemplos: “coreno” (correndo), “homen” (homem), “felis” (feliz), “bomzinho” (bonzinho), “ves” (vez), “brimcar” (brincar), “forsa” (força), “presiso” (preciso), “atrazada” (atrasada), “vosê” (você), “arumar” (arrumar), “tambén” (também), “cando’ ele ‘voutar” (quando ele voltar), “imseto” (inseto), “ceu asasino” (seu assassino), “serto dia” (certo dia), “agradesser” (agradecer), “proximo” (próximo), “tropesou” (tropeçou), “morace” (morasse), “ensultava” (insultava), “iso” (isso), “fasia” (fazia), “faser” (fazer), “confersa” (conversa), “cafalo” (cavalo), “dice” (disse), “agredito” (acredito), “dinha’ um ‘gafião” (tinha um gavião), “forniga” (formiga), “as veses” (às vezes), “conchelho” (conselho), “comesou” (começou), “emcontrar” (encontrar), “holhando” (olhando) “istória” (história), “consegghio” (conseguiu), “seghinte” (seguinte), “ferão” (ferrão), “fara” (farra), “pregisozos” (preguiçosos), “lus” (luz), “atravecei” (atravessei), “derepente” (derrepente), “ce” (se), “encontrarão” (encontraram), “Chapelzinho” (Chapeuzinho), “tei” (tem), “ese” (esse).

No pertinente à juntura intervocabular, verificaram-se as ocorrências “poriso” (por isso), “derrepente” (de repente), “eunão, ogalo, agalinha, eo, nosoutros, euseique, puraí”, “tabom”, “amentira”, “amãe” (eu não, o galo, a galinha, e o, nos outros, eu sei que, por aí, está bom, a mentira, a mãe). Quanto à segmentação indevida, observamos estes casos: “des culpa” (desculpa), “da quelas” (daquelas), “em tão” (então), “a corde” (acorde), “re solve” (resolve), “im formar” (informar), “to mou” (tomou).

A grafia “em contrário” (encontram) põe às claras os problemas da segmentação errônea e transcrição fonética da fala (a terminação am, cujo som se emite ão). Em “sigamafa” (se chamava) ocorre a juntura de palavras, assim como o uso impróprio de letras. No que respeita à forma “euvol” (eu vou), deu-se – a um só tempo – a juntura de vocábulos inadequada, bem como o uso inconveniente de letra.

A respeito da grafia “checandu” (chegando), tanto houve o uso não devido de letra, quanto a escrita de u, pois o aluno fala /u/ e não /o/. O mesmo se dá em “paciar”, por (passear). Ou seja, o aluno a um só tempo empregou indevidamente uma letra, quanto grafou i, no lugar de e, já que pronuncia /i/ e não /e/. Para finalizar, a ocorrência “imprincava”, em vez de (implicava), demonstra que o educando, em princípio, nunca estudou essa palavra. Daí a razão pela qual cometeu o referido erro.

Feitas essas considerações acerca dos erros dos alunos, convém adiante apresentar a proposição de intervenção a essas ocorrências de desvio da escrita unificada.

CAPÍTULO 6

INTERVENÇÃO

Em face da situação-problema exposta, apresentaremos na seção a seguir a forma pela qual interviremos na questão. Em considerável medida, conforme já antecipado, empregaremos os quadrinhos em nossa ação didática. Entretanto, temos por certo que tal não tem a pretensão de esgotar, isoladamente, o aprendizado ortográfico. Leitura e escrita intensas, eis as dimensões essenciais e indissociáveis para conduzir os alunos como um todo a se apropriarem, de modo gradativo, do nosso sistema ortográfico.

Morais, a seu turno, também põe em ordem de relevância central o ler e o escrever, dado que, para esse autor,

O ensino sistemático de ortografia [...] é apenas uma estratégia a mais para avançarmos na perspectiva de formar leitores e produtores de textos reais. Creio que quando ajudamos o aluno a internalizar a norma ortográfica como um objeto de conhecimento, como uma faceta da língua que ele pode desvelar a partir da reflexão, estamos contribuindo para democratizar o acesso ao mundo da escrita. Estamos ajudando o aluno não só a internalizar conhecimentos que lhe permitirão comunicar-se melhor (e deixar de ser alvo de discriminações), mas também ampliar os sentidos que ele pode estabelecer quando interage com a língua escrita – e especificamente com as palavras. Vejo, na prática, que é possível ter sucesso nessa luta para que a maioria de nossos alunos viva uma relação prazerosa com os textos e as palavras, tomando-os como objetos de curiosidade, de descoberta e recriação. (MORAIS, 2008, p. 126-127).

Os procedimentos serão empreendidos no formato do já referido instrumento metodológico denominado sequência didática. Em seus módulos haverá as proposições de atividades de intervenção a serem desenvolvidas no transcorrer das aulas.

Por ser oportuno, antes abordaremos alguns aspectos teóricos das sequências didáticas. Em seguida, daremos a conhecer uma sequência específica para a produção escrita de HQs. Ao quarto módulo fica reservada a proposição propriamente dita de atividades. Para encerrar, apresentaremos a proposta de retextualização da obra *Chapeuzinho Amarelo*, bem como os resultados atingidos.

6.1. Sequências didáticas: algumas considerações necessárias

O texto, conforme mencionamos, situa-se no âmago do ensino de língua materna na atualidade. Nesse contexto, a proposição das sequências didáticas (doravante SDs) apresentada por Schneuwly, Dolz e Noverraz merece atenção, dado que, segundo os referidos autores,

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p. 96).

Marcuschi, a seu turno, explica-nos que

Os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. O trabalho distribui-se ao longo de todas as séries do ensino fundamental. A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contexto que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores. (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Assim sendo, segundo Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 97), “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

As SDs têm a finalidade de possibilitar ao aluno a realização de todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero discursivo. Um modelo possível de trabalho com base nessas sequências, de acordo com Marcuschi, envolve quatro etapas, a saber: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

O ponto de partida, pois, é a exposição da situação. Nela se apresenta a tarefa que os alunos desenvolverão, conforme o autor citado. Se oral ou escrita, a modalidade também é determinada. Além disso, decide-se o gênero textual, bem como o suporte/meio de circulação social.

De sua parte, Schneuwly, Dolz e Noverraz explanam que

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p. 99).

No que diz respeito à primeira produção, Marcuschi esclarece que pode ser feita não só individual, mas ainda coletivamente. Deve também ser avaliada de forma formativa, com nota, pelo docente.

SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, em se tratando dessa etapa, esclarecem que,

[...] Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. E esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p. 101).

Os módulos vêm em seguida. De acordo com Marcuschi, eles podem ser muitos, até que se equacionem os problemas que saltam aos olhos nas produções textuais dos estudantes. Além do mais, os módulos não são fixos e tomam a direção de uma sequência que parte do mais complexo ao mais simples. No fim, retorna-se ao mais complexo, isto é, à produção final.

De acordo com os PCN, convém acrescentar que os

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. (PCN, 1998, p. 88).

No que respeita às aquisições ocasionadas pelos módulos, enfim, Schneuwly, Dolz e Noverraz assinalam que,

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. Ao mesmo tempo, pelo fato de que toma a forma de palavras técnicas e de regras que permitem falar sobre ela, essa linguagem é, também, comunicável a outros e, o que também é muito importante, favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p. 106, grifo do autor).

A metodologia de trabalho com as SDs, por conseguinte, oportuniza o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa do aluno, o qual deve ser ativo nesse processo. Isso

porque as sequências têm nas redações dos alunos o foco central. Nesse sentido, Fávero, Andrade e Aquino partilham a opinião segundo a qual,

Se o professor organiza sua aula com base nos textos produzidos pelos alunos, analisa-os e os discute, a teoria será divulgada a partir da prática, e ele, aluno, será não um simples espectador, mas um participante das atividades linguísticas desenvolvidas em classe. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2012, p. 120).

Feitas essas considerações, no momento a seguir levaremos a efeito a proposição de uma SD específica para a produção de HQs.

6.2. Proposta de SD para a produção do gênero textual HQs

1. Apresentação da situação

Antes de qualquer coisa, apresentamos como tarefa aos alunos a proposta de leitura e produção de texto da modalidade escrita a ser realizada nesta e nas demais ocasiões. Assim, por ser oportuno, os estudantes leram HQs da Turma da Mônica, bem como textos da literatura infantil, seja em seu formato original, seja em sua versão quadrinizada. Isso visando ao empreendimento de retextualizações/adaptações de outros textos literários para o formato dos quadrinhos.

Após a leitura da primeira história dos gibis que, geralmente, figura como a principal, solicitamos a cada aluno que a contasse ao conjunto da sala. Cerca de metade dos estudantes o fez de forma proficiente. Aos que demonstraram dificuldade, procuramos auxiliá-los com base no que sugere Solé, de acordo com quem

Uma boa forma de ajudar as crianças a recapitular e a centrar sua atenção e lembrança no que é fundamental consiste em formular algumas perguntas centradas nos *elementos da narração* e começar a respondê-las em conjunto. É importante perceber que esta é uma atividade de ensino, não de avaliação, e por isso não vamos avaliar quem responde bem ou mal; pelo contrário, vamos tentar fazer com que todas as crianças respondam e que esta tarefa contribua com sua adequada compreensão da história. (SOLÉ, 1998, p. 193, grifo do autor).

Adaptamos, pois, a orientação da referida autora para o nosso caso específico, no qual ao invés da leitura de uma só história, cada educando leu uma deferente.

Além disso, uma vez já decidido o gênero discursivo com o qual os alunos iriam trabalhar, fizemos consideração tais como: para quem esse gênero é produzido, quais as suas características gerais, modalidade, linguagem e suporte/veículo de circulação social.

Enfim, para orientar nossas ações tomamos como referência o que propõem Schneuwly, Dolz e Noverraz, autores segundo os quais

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p. 100).

Conforme os autores mencionados, a apresentação da situação não é o que basta para se chegar a uma produção inicial concluída. Essa primeira versão não apenas pode ser simplificada, mas ainda somente dirigida à classe ou a um interlocutor fictício. Enfim, enfatizam que

[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (Ibid, p. 102).

As produções iniciais dos alunos se situam, pois, em uma etapa de observação que, por ser oportuno, traz como resultado o refinamento da SD, que pode ser adaptada e modulada à feição dos alunos concretos de uma determinada turma, de conformidade com o autor.

Dessa forma, tendo os alunos levado a efeito a primeira produção de HQs, observamos que empregaram, ainda que parcialmente, características próprias desse gênero textual em suas composições. Um dos motivos pelos quais isso ocorreu se deveu ao fato de os educandos já as terem estudado em anos precedentes, conforme constatado no levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero em questão. A leitura de inúmeras HQs, a seu turno, também concorreu para que se efetivassem as referidas produções iniciais.

Entretanto, verificamos certos problemas em suas composições. No que toca aos elementos característicos das HQs, os alunos empregaram única e predominantemente o balão-fala. Raras foram as interjeições e onomatopeias utilizadas. No que respeita à diagramação, os estudantes tão somente dividiram as folhas em quadros de tamanho igual. Ou seja, não lançaram mão de calhas, nem tampouco criaram quadros de tamanhos diferenciados. Muitos também não conseguiram escrever em letra de forma maiúscula, além de não terem empregado as legendas.

No aspecto ortográfico, os alunos apresentaram uma multiplicidade de erros de grafia, a exemplo dos que já haviam cometido em outras produções de texto. Os sinais de pontuação, por sua vez, também foram ignorados, no mais das vezes, por diversos educandos. Com toda sorte de probabilidade, isso resulta de práticas gramaticais fragmentadas. Nessa cultura de ensino, o que se põe no centro é a memorização de regras e não se vai além dos exercícios de repetição de frases isoladas.

3. Os módulos

Conforme mencionado, nos módulos, de acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), devem ser trabalhados os problemas que emergem na primeira produção. Isso se faz fornecendo aos estudantes o instrumental para superá-los. Importa ressaltar ainda que os problemas encontrados devem ser trabalhados em níveis diferentes, tanto os exercícios como as atividades precisam ser variadas e, além disso, é interessante que se capitalizem as aquisições ocorridas.

Assim sendo, as produções propriamente ditas dos alunos, ainda em fase “embrionária”, conduziram à elaboração de quatro módulos, como veremos adiante.

Módulo 1 – Intervenção quanto às lacunas de apropriação do gênero HQs

Nesse módulo, partimos do que os alunos já sabiam em relação ao gênero textual em questão. Assim, sistematizamos o estudo dos quadrinhos a fim de que se apropriassem das características próprias dessa narrativa sequencial. Tal transcorreu conforme orienta Lopes-Rossi, segundo a qual

A leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre pressupõe a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72).

Dessa maneira, houve o aperfeiçoamento do nível textual, uma vez que os educandos passaram a reconhecer a função das onomatopeias e interjeições. Além disso, tornaram-se capazes de identificar e empregar os diferentes balões, que dão informações diferenciadas ao leitor, assim como as legendas. Atentaram também para a possibilidade de diagramar os quadrinhos de modo um tanto ou quanto diferenciado, escapando à mesmice visual.

À ortografia, interessa frisar, reservamos o terceiro módulo. Isso em concordância com o entendimento de Schneuwly, Dolz e Noverraz, para os quais,

Antes de mais nada, um ponto importante deve ser lembrado. A questão ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar, atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc. (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p. 117-118).

Os autores não negam a relevância da ortografia e, segundo defendem, a “higienização ortográfica” deve tomar lugar na etapa final das produções, antes de serem lidas pelo público a que se destinam. Tal parece ter coerência, já que se mostra pouco produtora assegurar aos alunos avanços quanto à apropriação do sistema ortográfico, em detrimento da aquisição de outros aspectos textuais.

Módulo 2 – Abordagem dos temas variedade e preconceito linguístico, oralidade e escrita

Antes de abordar as questões ortográficas propriamente ditas, nesse momento pusemos em foco a variação linguística¹³. Isso tendo como objetivo demonstrar ao aluno que a língua não é homogênea e que varia em diferentes aspectos. Para tanto, propusemos a atividade graças à qual os alunos verificaram nos quadrinhos que o mesmo personagem pode se comportar linguisticamente diferente, conforme o contexto; que gírias, palavras e expressões caem em desuso e surgem novas; bem como o fato de que a região e o meio social a que o falante pertence influenciam na maneira de ele usar a língua.

Em seguida, enfocamos a questão do preconceito linguístico. O objetivo foi o de orientar os estudantes para a existência desse fenômeno em nossa sociedade. Para isso, promovemos com a turma a discussão sobre o porquê do preconceito; como ele se manifesta em relação ao uso da língua; se existem formas de falar e de escrever que são menos valorizadas e quais são elas. Visamos a deixar claro aos alunos que há diferentes maneiras de uso da língua e que todas são válidas. Nem melhores, nem piores; são apenas distintas.

Na etapa seguinte, demos ênfase ao tema fala e escrita. Mostrar ao aluno as diferenças que há entre a fala e a escrita: esse foi nosso objetivo. Isso sem perder de vista o fato de que, conforme MARCUSCHI (2010, p. 46), “Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são

¹³ Todas as atividades desse módulo tiveram como referência o autor Vergueiro (2012).

polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias.”

Para levar tal a efeito, apresentamos esta proposição: como se sabe, fala e escrita são noções exemplificadas em larga medida nos quadrinhos. Nos balões, procura-se representar na escrita vários aspectos da fala. Propusemos, pois, aos alunos que levantassem as marcas da oralidade presentes nas HQs.

Além disso, os alunos encenaram algumas histórias curtas que foram filmadas. Em seguida, expusemos os vídeos com vistas a levar o aprendiz a ter por certo que a língua falada e a escrita apresentam diferenças, o que, entretanto, não se confunde com a tese de que uma seja superior à outra.

Para finalizar esse módulo, demos atenção ao tema aspectos da oralidade. Isso a fim de mostrar aos educandos que a fala não é desregrada; ao contrário, possui características próprias. O essencial foi levar o aluno a perceber nos quadrinhos não só como ele próprio usa a língua, mas também como a presença de outra pessoa é indispensável no processo de interação.

Nesse caso, os alunos identificaram tanto os diálogos como os personagens que falam. Em seguida, promovemos um debate com questões tais como: os personagens falam simultaneamente? Por que não? O que resultaria se fizessem isso? Pode haver diálogo de forma individual? Por quê? Por que é necessário dialogarmos? Como faríamos se não houvesse tal recurso? Se houvesse sobreposição das vozes nos quadrinhos, como se daria a representação de sua linguagem? E na escrita?

Como se nota, todas as questões acima foram discutidas com objetivos claros a serem alcançados, à semelhança das atividades propostas no módulo seguinte. Isso se mostra de grande valor, dado que, consoante Vasconcellos,

O estabelecimento de objetivos é uma forma de se colocar em processo, em caminhada, num dinamismo de busca, de pesquisa, evitando-se a síndrome de rotina que leva a alto nível de desgaste, a vícios institucionais (ex.: conteúdo pelo conteúdo, fazer por fazer, norma pela norma etc.). Um objetivo bem formulado ajuda na elaboração da estratégia de ação, além de servir de critério para se saber em que medida foi alcançado. Em educação o estabelecimento de objetivos é essencial para permitir uma postura ativa do sujeito. (VASCONCELLOS, 2005, p. 75).

6.3. Módulo 3 – Intervenções a problemas de ordem gráfica – regularidade e irregularidade ortográfica

Antes de apresentar as atividades que levamos a efeito com vistas a minorar as dificuldades ortográficas dos alunos, importa fazer algumas considerações sobre o aporte teórico

que tomamos como referência para intervir na questão prática inerente aos erros cometidos em suas produções textuais.

De partida, deve-se ter por claro a conclusão a que chega Morais, para quem

A tarefa do aprendiz de ortografia é então multifacetada: envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta de palavras. Mesmo dentro do que chamamos de casos “regulares” há peculiaridades: ora o aprendiz precisa refletir sobre a categoria gramatical da palavra, ora precisa atentar para a posição do segmento sonoro dentro da palavra, ora precisa observar a tonicidade do segmento etc. (MORAIS, 2003, p. 15).

Some-se a isso o fato de que, conforme esse autor, posto que o nosso sistema de escrita seja alfabético puro, nem sempre há uma relação exclusiva entre uma dada letra e um determinado som.

A apropriação da norma ortográfica é concebida, de forma dividida, ora como objeto de compreensão, ora como objeto de memorização. Em relação a esses pontos de vista divergentes, Morais defende a ideia de que, contrariamente ao que muitos pensam, aprender ortografia não se restringe a uma questão apenas de memória. Ou seja, às vezes para acertar a escrita das palavras é desnecessário decorar sua forma correta.

Isso porque na norma ortográfica da língua portuguesa há as correspondências letra-som que são regulares e, por isso mesmo, podem ser assimiladas pela compreensão, bem como as irregulares que, inelutavelmente, têm de ser memorizadas. O referido autor exemplifica isso lançando mão dos seguintes erros: “cidade”, “oje”, “cachoro” e “honrado”. No que toca a tais ocorrências, explica que

Estamos diante de dois tipos de dificuldades ortográficas: regulares e irregulares. No primeiro caso, o uso de uma letra (ou dígrafo) é justificado apenas pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Como não existe uma regra, o aprendiz vai ter que memorizar a forma correta, como acontece com o C e com o H nas palavras “cidade” e “hoje”.

Já no segundo caso, o das dificuldades regulares, podemos prever a forma correta sem nunca ter visto a palavra antes. Inferimos a forma correta porque existe um “princípio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. É, por exemplo, o que ocorre com o emprego de R ou RR em palavras como “honra” e “cachorro”. (MORAIS, 2008, p. 27-28).

Tendo isso em vista, compreende-se que os erros ortográficos não são idênticos. Isto é, Morais torna compreensível que erros por permuta de letra, aparentemente semelhantes, têm naturezas distintas.

Assim, procuramos organizar nossa intervenção ortográfica à luz do entendimento do que se apresenta regular e irregular na ortografia da nossa língua. Enfim, cômicos de que os erros não se confundem entre si, porque dessemelhantes, buscamos auxiliar os alunos a usar distintas formas de raciocinar sobre as palavras.

A primeira das quais foi o chamado ditado interativo, que, segundo Moraes, não se confunde com o tradicional, que tão somente visa a verificar o que se sabe sobre ortografia. Nele, ao contrário, aspira-se ao ensino ortográfico de modo que o aluno reflita sobre o que escreve. Ademais, esse ditado é flexível, pois permite o uso do dicionário que, aliás, o referido autor considera tanto uma fonte de informação ortográfica insubstituível, quanto um meio de ajudar o aluno a desenvolver sua autonomia no que respeita à escrita da língua.

Outra questão é que o ditado interativo não tem a pretensão de encerrar de imediato as dificuldades ortográficas. Nesse sentido, o referido autor faz esta ressalva:

Se o vemos como *uma* estratégia para promover a reflexão ortográfica, sobretudo para iniciar a discussão sobre determinadas questões de nossa norma escrita, não esperamos que tenha efeitos “instantâneos” sobre o rendimento dos alunos (MORAIS, 2008, p. 81, grifo do autor).

Isto é, Moraes tem por verdade que o ensino de feição sistemática de ortografia não traz como resultado a homogeneidade no rendimento dos alunos. Enfim, são as diferentes necessidades dos educandos concretos que conduzem à criação de estratégias de ensino. Logo, o professor deve se atentar a essas carências dos alunos nas salas de aula em que trabalha.

Tendo, pois, como referência a proposição do citado autor, ditamos aos educandos o conto/poema *Chapeuzinho Amarelo*, da lavra de Chico Buarque, o qual já conheciam. À proporção que ditávamos o texto, fazíamos diversas pausas em que os alunos¹⁴ eram animados a tanto pôr em foco suas dificuldades, quanto a discutir a respeito de determinados aspectos ortográficos. Em um primeiro momento, focalizamos a questão das regularidades da ortografia, tendo sido as palavras selecionadas de antemão. Aos educandos também foi dada a oportunidade de citar palavras cuja grafia se lhes apresentava difícil. Posteriormente enfatizamos parte das irregularidades ortográficas.

Em se tratando do gênero textual escolhido, merece registro o fato de que

¹⁴ Esse tipo de procedimento visa a acarretar a mobilização/sensibilização para o conhecimento, já que o educando tem a curiosidade aguçada, por meio de indagações, podendo estabelecer nexos entre sua experiência e o objeto de conhecimento, conforme Vasconcellos. Esse autor esclarece ainda que, “A fim de que o objeto de conhecimento que o professor propõe torne-se objeto de conhecimento para o aluno, é necessário que o aluno, enquanto ser ativo que é, esteja mobilizado para isto, qual seja, dirija sua atenção, seu sentir, seu pensar, seu fazer sobre o objeto de conhecimento (ação intencional)” (VASCONCELLOS, 2005, p. 59).

A opção por um texto já conhecido das crianças não é gratuita. Se o texto já foi lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido. Isso permite que o ditado interativo não repita a velha tradição de usar um texto como mero pretexto para a condução de exercícios de análise linguística. Por outro lado, o fato de as crianças terem lido o texto previamente, já terem discutido os significados que elaboraram em torno dele, propicia que, no ditado, voltem sua atenção para as *palavras* que o professor focaliza ou que elas mesmas escolhem como tema de discussão. (Ibid., p. 78, grifo do autor).

Ou seja, antes de qualquer coisa houve a leitura compartilhada do conto/poema em questão. A fim de levar essa atividade leitora a efeito, recorremos em parte às orientações de Solé (1998). Assim, visando a motivar os alunos e esclarecer-lhes o objetivo a ser atingido, explicamos o que seria lido e a razão pela qual o faríamos. Antecipamos que na narrativa se davam acontecimentos que envolviam as personagens. Interessava, portanto, saber o porquê desses eventos.

Pelo fato de vir a propósito, lembramos aos alunos que o título nos dá pistas da história e conseqüentemente nos auxilia a entendê-la melhor. Desse modo, indagamos aos educandos se o título da obra lhes era familiar e, assim, os fazia se lembrar de outra história. Isso com o intento de abordar tanto as experiências quanto os conhecimentos prévios da turma.

Grande parte dos educandos respondeu que sim, pois já havia lido o conto de fadas da personagem Chapeuzinho Vermelho e, por isso mesmo, eles fizeram a associação. O título da paródia se mostrou, concomitantemente, criativo e chamativo, dado que instou os estudantes a querer descobrir o porquê de ter ocorrido a mudança de cor para “amarelo”.

Outra questão explorada concerne ao que representa, no interior da sociedade, a cor amarela. Considerável parte dos estudantes a associou ao medo ou à covardia. No texto, tal é sugerido pela inércia da protagonista, que se isola socialmente em face do temor gerado pelas proibições reguladoras dos adultos.

Além disso, exploramos oralmente com a turma algumas marcas linguísticas relevantes presentes no texto. Uma das quais respeita ao uso recorrente da palavra “medo”, que ocasiona como efeito de sentido a intensificação de um temor bem marcado. Outra se refere ao fato de a palavra “lobo”, em grande parte do conto/poema, ser grafada toda em letras maiúsculas. O momento após o qual a protagonista o encontra, tal termo passa a ser escrito em caixa baixa. E a palavra medo, por sua vez, vai sendo silenciada no texto. Daí em diante também já não se faz referência a Chapeuzinho empregando-lhe o atributo “amarelo”.

Enfim, fizemos considerações sobre o comportamento da personagem central depois de ela ter se deparado com a criatura do mal. Com efeito, Chapeuzinho deixa de vê-lo como um ser violento e traiçoeiro e, ainda por cima, o ridiculariza. Por fim, em sua imaginação o lobo vira um

bolo. Isso sugere um rito de passagem da fase pueril à etapa do amadurecimento. A partir de então, Chapeuzinho passa a ser portadora de autonomia e, dessa forma, começa a tomar suas próprias decisões.

Voltando às explicações de Morais, esse autor afirma que existem três tipos de relações regulares, quais sejam, as diretas, as contextuais e as morfológico-gramaticais. Relativamente às regulares diretas, esclarece que

Este primeiro grupo de relações letra-som inclui as grafias P, B, T, D, F e V em palavras como “pato”, “bode” ou “fivela”. Nesses casos, se olharmos bem, não existe nenhuma outra letra “competindo” (com o P, com o B, etc.) para grafar esses sons. É comum as crianças não terem muitas dificuldades para usar essas letras quando aprendem as convenções do sistema alfabético. (Ibid., p. 29).

Em todo o caso, o autor ressalta que, em uma etapa inicial, é comum encontrar estudantes que trocam o P pelo B, por exemplo. Dessa forma, não pode passar sem registro o fato de que alunos da turma em questão, neste trabalho, que se apresentam em uma fase relativamente avançada, se saíram com trocas de letras, tais como “cafalo” (cavalo), “confersa” (conversa), “**d**inha um gafião (tinha um gavião)”.

No que diz respeito às regularidades ortográficas contextuais, tomamos como objeto de discussão o uso de O/U, bem como E/I, no final das palavras. No que concerne ao primeiro caso, após termos ditado palavras como “Chapeuzinho Amarelo, medo, tudo, pesadelo, lobo, buraco, perdendo, pouco, neto, sapateiro, companheiro”, entre outras semelhantes, propusemos – embasados em Morais – questões do tipo: quem não sabe grafar essas palavras, de que forma poderia se enganar? Por que motivo? E uma pessoa que sabe escrevê-la, como o faria? É possível saber por que só se pode escrever com O no final?

No que toca ao emprego do E/I, procedemos de modo semelhante, ao considerar as palavras “longe, sete, dele, forte, aquele, nome, vinte, chocolate”. Vale destacar que, em ambos os casos, a relação que há entre letra e som é regrada pelo contexto. Contudo, faz-se necessário que os alunos estejam atentos à tonicidade das palavras, conforme Morais. Isso equivale a dizer que devem seguir raciocínios diferenciados no que respeita às distintas palavras.

Em relação também a esses casos de regularidades contextuais, Bortoni-Ricardo esclarece que,

Em quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, quando ocorrem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 80).

Na escrita concreta ocorre a elevação de /e/ e /o/ para /i/ e /u/, aclara a sociolinguísta, visto que os aprendizes, – por terem pouca familiaridade com as convenções da escrita, propendem a escrever tais vogais exatamente da forma como as pronunciam. Assim, ao final das atividades de reflexão, levamos os alunos a reconhecer que as letras E e O às vezes têm sons de /i/ e /u/, na devida ordem.

Além disso, Morais chama a atenção para isto:

Note-se também que em alguns casos as regras se aplicam a todas as palavras da língua nas quais a letra aparece, independentemente de estar no princípio, no meio ou no fim da palavra (é o caso da disputa entre G ou GU). Em outros casos, a regra só serve para outras posições. Por exemplo, é só em posição final que as palavras átonas terminadas “com som de U” se escrevem com O; em outra posição – início ou meio – não há uma regra, o que nos obriga a ter que memorizar a grafia de palavras como “português” e “tamborim”. (MORAIS, 2008, p. 32).

No que diz respeito ainda às denominadas relações regulares contextuais, pusemos em relevo as palavras “barata, amarelo, parado, buraco, cara, era, risada, raio, berrou, carrapato, arroz, terra, arremedo”. Vale frisar que algumas delas, nós as colocamos em discussão, ao passo que outras foram citadas por alunos que as julgaram graficamente difíceis. No caso desse tipo de regularidade, tomamos como referência o que explica Morais, segundo o qual

A “disputa” entre o R e o RR é um bom exemplo do que estamos tratando. Em função do contexto em que aparece a relação letra-som, poderemos sempre gerar grafias corretas sem precisar memorizar. Para o som do “R forte”, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, “risada”), como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, “genro”) ou no final de sílabas (“porta”). Quando o mesmo som de “R forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em “carro” e “serrote”). E quando queremos registrar o outro som do R, que alguns chamam “brando” (e que algumas crianças chamam “tremido”), usamos só um R, como em “careca” e “braço”. (Ibid., p. 30).

No que tange a essas relações, o autor citado assevera, em tom de crítica, que

É comum – e lastimável – que muitos alunos cheguem a séries mais avançadas com dificuldade de grafar esses casos de regularidades contextuais. Quando digo lamentável é porque, nesses casos, a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras. Se ele não o faz, também é porque o ensino oferecido não conseguiu lhe assegurar a compreensão que levaria ao êxito. (Ibid., p. 32).

Por ocasião das discussões promovidas com os alunos foi possível elaborar, em conjunto, um quadro de regras. A esse respeito, Morais diz isto:

Sempre cuidamos de fazer o registro escrito das regularidades que as crianças descobrem. Como já expliquei antes, esse registro potencializa a tomada de consciência das descobertas que as crianças vão fazendo sobre os princípios gerativos (isto é, regras que nos levam a ter segurança quando escrevemos certas correspondências letra-som). Ao “materializar” suas conclusões no caderno e num “quadro de regras” coletivo, os alunos podem mais facilmente “voltar ao que pensaram”, reanalisar e reelaborar seus conhecimentos. (Ibid., p. 103-104).

O autor em referência pontua que tal procedimento não equivale a “ladainhas prontas”, nem tampouco envolve uma linguagem sofisticada, próxima à dos gramáticos. O interessante é dar aos alunos a oportunidade de explicitarem verbalmente tais regras, que são fruto de reflexões. Assim, chegamos a estas elaborações:

- O r no meio de vogais tem som fraco (barata, amarelo, parado, buraco, cara, era);
- O r no começo da palavra tem som forte (risada, raio);
- O r no meio da palavra, depois de consoante, tem som forte (enroscado, enrolação);
- se indicar som forte no meio de vogais, se usa rr (berrou, carrapato, arroz, terra, arremedo).

No que se refere às relações morfológico-gramaticais, o citado Morais explica que

Existe ainda um terceiro grupo de relações letra-som em que a compreensão de regras nos dá segurança ao escrever. Sabemos, por exemplo, que “portuguesa” e “inglesa” se escrevem com S, enquanto “beleza” e “pobreza” se escrevem com Z. Sabemos também que “cantasse” e “dormisse” se escrevem sempre com SS. Por quê? Mesmo que não saibamos “dizer” as razões, temos um conhecimento intuitivo dos motivos que estão por trás dessas grafias. Nesses casos, são aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra: por exemplo, adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com ESA, enquanto substantivos derivados se escrevem com EZA. (Ibid., p. 32-33).

Segundo o autor, no mais das vezes essas regras envolvem unidades mínimas significativas, ou seja, morfemas de que as palavras são constituídas. Principalmente no caso de sufixos indicadores de palavras cognatas.

Relativamente a essas relações, Morais exemplifica outros casos que se dão por meio da formação de palavras pelo processo de derivação:

- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;

- “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros coletivos semelhantes se escrevem sempre com S;
- “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
- substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”). (Ibid., p. 33).

Convém que não passem sem registro os casos de flexões verbais que, geralmente, causam dúvidas e dificuldades entre os alunos. Para efeito de exemplo, o autor apresenta estas ocorrências:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final;
- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as outras formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);
- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
- todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país. (Ibid., p. 34).

Com vistas a abordar a questão das dúvidas que os alunos apresentam quanto ao emprego da terceira pessoa do plural do futuro do indicativo, bem como das demais formas da terceira pessoa do plural de outros tempos verbais, procedemos à releitura com focalização dos quadrinhos “A ponte de Lem”. Tal narrativa é protagonizada pelos irmãos Zum e Bum, dupla de malfeitores inseparável que anda a cometer delitos à época da pré-história.

Inspirada em fábulas de Esopo, a história se passa em uma ponte construída ao norte de Lem. Ponto estratégico para assaltos, Zum e Bum decidem agir no local. A primeira vítima à qual dão voz de assalto, arditosamente, sai-se com esta: “Onde arranjaram esses bordões? Achei moderno...” Nesse momento paramos a leitura e lançamos algumas questões acerca da forma verbal “arranjaram”, a fim de estimular os alunos a materializar regras quanto à sua adequada grafia. Discutimos questões como o tempo da referida conjugação verbal, assim como o modo ao qual pertence. Pelo contexto, os educandos inferiram tratar-se do indicativo (os irmãos já estavam de posse dos objetos, logo se trata de um fato certo). No referente ao tempo verbal, concluíram que a ação – iniciada e concluída – se deu no tempo passado (pretérito perfeito).

Na narrativa, os irmãos não cedem à tentativa do assaltado de lhes desviar a atenção. Até que a vítima aponta, do alto da ponte, viajantes que, supostamente para escapar ao assalto, estavam passando sem ser notadas por debaixo dessa edificação. Imediata e ingenuamente, Zum e Bum se lançam às águas do rio, alegando não gostar de quem quer ser mais esperto que eles;

além de terem tido a impressão de que havia mais riquezas com os que pegaram o caminho alternativo. Enfim, o que viram em rigor foi a imagem deles que, refletida nas águas, ampliou-se e os cegou pelo orgulho e ganância. Nesse meio tempo, a pessoa alvo do ato ilícito escapa e vai embora, rindo.

Em face da idiotia de ambos os irmãos, o narrador-observador da história sai-se com esta: “Esses irmãos são tão burros que, quando inventarem os cliques, terão que dar pros dois um manual de instruções”. Nesse caso, pusemos em foco a forma conjugada “terão”. A reflexão, a exemplo da primeira discussão, transcorreu em torno do tempo e modo verbais.

Assim, dirigimos aos discentes estas questões: em que tempo se passa a história? Responderam tratar-se da idade da pedra, seja porque o texto fazia referência a isso, seja pelas imagens que, em razão de explicitar vestes, objetos e meio de transporte do período, corroboravam essa informação. Por ser oportuno, os discentes chegaram à inferência de que a forma verbal “terão”, no seio do texto, remetia a um tempo que estava por vir. Também devido à falta de inteligência dos irmãos, a forma verbal empregada pelo narrador reportava a um fato futuro tido como certo.

Ao longo da narrativa, Zum e Bum dão continuidade a seu projeto de tomar de assalto os bens de outros viajantes que, aliás, sobressaem em astúcia e os logram sem muita dificuldade. Em tempo – no desfecho das histórias, ambos costumam sempre se dar mal. Incentivamos, assim, os alunos a focalizar a atenção para outras ocorrências verbais da mesma natureza, tais como “disseram”, “eram”, “deixam”, “tomavam”, “vejam”, “aprenderam”, “esqueceram”, “terminam”, “darão”. Disso resultou que os alunos elaboraram estas regras:

- verbos da terceira pessoa do plural, no tempo futuro, terminam com *ÃO* e são formas oxítonas;
- verbos da terceira pessoa do plural, em todos os outros casos, terminam em *M*, e são formas paroxítonas.

Em certas ocasiões, os alunos deixam de escrever tanto o *S*, como o *R* e o *U*, conforme visto, por não existir som correspondente em sua fala. Para influir na questão, tomamos de empréstimo a proposta da atividade de reescrita com correção. Sem perder de vista o que alerta Moraes, que pontua isto:

Creio que precisamos ser cautelosos quando falamos de reescrita com correção. Em várias escolas onde se pratica um ensino mais tradicional de ortografia, tenho encontrado como inovação o emprego de fichas nas quais o aprendiz deve corrigir textos ou palavras que contenham erros. Se essa pode ser *uma* alternativa de trabalho, parece-me importante que não se torne uma alternativa dominante, sobretudo porque a tarefa de corrigir feita desse modo

frequentemente não adquire um sentido nem inclui um contexto de discussão. (MORAIS, 2008, p. 86, grifo do autor).

Se a escola se restringe a solicitar aos educandos que transformem o “errado” em “certo”, conforme o autor citado, também acaba por favorecer que os preconceitos linguísticos sejam mantidos. Isso em virtude de que tal procedimento não lança mão de questionamentos relativos às razões não somente ideológicas, mas também históricas e sociopolíticas que induzem as pessoas a crer na mítica tese da superioridade/inferioridade linguística.

Tendo tal em vista, para levar a atividade a efeito, pedimos aos alunos que identificassem os erros ortográficos contidos na história “Lições da natureza”, protagonizada por Chico Bento e o primo dele, habitante da cidade. A propósito, muitos creem ser desarrazoado usar essa personagem¹⁵, já que suas narrativas expõem diversos erros à vista dos educandos, confundindo-os, em princípio, ainda mais.

Entretanto, Morais tem para si que essa concepção mecanicista não se sustenta, haja vista que, conforme já verificado, os discentes não aprendem de maneira passiva, tão somente fixando na mente o que veem de forma irrefletida. Ademais, conforme o autor, por via da reflexão os alunos são capazes de reelaborar seus conhecimentos.

No que respeita aos temas transversais, diga-se a tempo, a referida narrativa possibilitou a reflexão ética sobre os valores do campo e da cidade. Além, é claro, de propiciar discussões a respeito do tema preservação ambiental. No encadeamento de ações praticadas pelas personagens, Chico convida o primo para saírem de casa e ir apreciar o dia, que está bonito. A princípio o morador urbano oferece resistência, pois demonstra certa ojeriza pela fauna e flora locais, aspectos estes da natureza praticamente banidos da zona urbana, em face da lógica que orientou a ocupação da maioria das cidades.

À medida que caminham pelo espaço natural, o preconceito do primo de Chico cede espaço às belezas com que o cidadão se depara, como, por exemplo, o cantar dos pássaros, as flores fixadas no chão, as borboletas coloridas a voar. No entanto, em sua leitura utilitarista da natureza, por causa da qual ela é posta em uma posição de subserviência ao ser humano, senhor a que tudo deve se submeter, a personagem propõe engaiolar o pássaro, cortar e pôr as rosas em um vaso, assim como alfinetar e prender as borboletas em um quadro.

¹⁵ Posto que consideremos viável o uso dos quadrinhos de Chico Bento para fins didáticos, é forçoso reconhecer que o emprego deles, visando ao estudo das pluralidades linguísticas, parece revelar-se inadequado em certos casos. Isso porque, segundo Bagno (2007, p. 122), “O problema é querer transformar essas revistinhas em material pedagógico para a abordagem da variedade linguística. O desenhista não tem nenhuma obrigação de representar fielmente a fala de seus personagens, até porque uma representação cem por cento fiel só poderia ser feita por meio de transcrições fonéticas detalhadas, o que simplesmente tornaria as revistas ilegíveis!”

Chico rejeita as propostas do primo, defendendo a ideia de que o direito à liberdade é extensivo a todos os seres do planeta. Além de atinar para o fato de que o comportamento de ver tudo como propriedade privada tende a implicar o fim das coisas. O primo, então, dá-lhe razão, já que desperta para questões ambientais sobre as quais nunca havia refletido. Por extensão, formula a hipótese de que o problema talvez resida no fato de que os moradores das urbes, sem o perceber, também vivem enclausurados.

Terminado o fim de semana, volta para o território urbano em que vive provavelmente com outro olhar para o meio natural. Como se depreende, as narrativas tematizadas pelas HQs dão sua parcela de contribuição para que os indivíduos (re)construam sua humanidade.

Dentre os variados erros localizados no texto, enfocamos os verbos no infinitivo capengas do R final (“vê”, “ficá”, “vivê”, “fazê”, “chega”, “prendê”, “pegá”, “sortá”). E também as formas verbais em que não foi empregado o S final (“vamo”) e o U (cantô”).

Esse trabalho propiciou a discussão a respeito das diferenças que há entre falantes de distintas regiões ou grupos sociais. Por sinal, Chico e seu primo são moradores rural e citadino, respectivamente. As falas contidas nos balões, por sua vez, oportunizaram o confronto entre os diferentes registros linguísticos. Evidenciam, pois, que tais diferenças não representam um impedimento para que a linguagem atingisse seu principal objetivo, que é o da comunicação e interação humana. Além disso, abriu a possibilidade de entrar em entendimento acerca do cuidado que devemos tomar ao grafar as palavras, já que não escrevemos do jeito como falamos.

Por fim, solicitamos aos educandos que transpusessem a história do formato dos quadrinhos para uma narrativa em discurso indireto. Em vista de se tratar de uma reescrita com correção e pelo fato de a autoria do texto ser dos alunos, concluíram que os erros da versão original deveriam ser deixados de parte, para efeito de adequação da linguagem. Isso, portanto, não se confunde com a tarefa simplista que consiste em “fazer desaparecer o erro”.

Em se tratando das irregularidades, para as quais não há normas, o mencionado autor explica que se dão na grafia:

- do “som do S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”);
- do “som do G” (“girafa”, “jiló”);
- do “som do Z” (“zebu”, “casa”, “exame”);
- do “som do X” (“enxada”, “enchente”).

Mas envolvem, ainda, por exemplo:

- o emprego do H inicial (“hora”, “harpa”);
 - a disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras (por exemplo, “cigarro” / “seguro”; “bonito” / “tamborim”;
- A disputa do L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”);

- certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia “reduzida” (por exemplo, “caixa”, “madeira”, “vassoura”, etc.) (MORAIS, 2008, p. 35).

Nesses casos não há como escapar à consulta de dicionários e levar a feito a memorização das grafias desses tipos de palavras. Entretanto, ressalta o autor, devemos auxiliar os alunos a ter em mente, a princípio, palavras relevantes, porque de uso frequente em suas escritas. Resulta dessa ideia a tese segundo a qual a aprendizagem de outras palavras, as infrequentes, deve ocorrer de forma gradativa.

Enfim, segundo Morais,

É importante ressaltar que a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, “suas imagens fotográficas”. Nesse sentido, a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual. Como ressaltarei em futuros capítulos, a exposição à escrita impressa (livros, jornais, revistas) e a “listas de palavras” (que são definidas com os alunos como tarefa de aprendizagem) será um recurso importante para que eles memorizem, progressivamente, as principais dificuldades irregulares de nossa ortografia. (MORAIS, 2008, p. 35-36).

Para a abordagem de relações morfológico-contextuais e irregulares, apresentamos aos alunos a atividade de releitura com focalização, sobre a qual o autor citado explica que:

Um encaminhamento semelhante ao do ditado interativo é usado na *leitura com focalização*. Durante a releitura coletiva de um texto já conhecido, fazemos interrupções para debater certas palavras, lançando questões sobre sua grafia (Ibid., p. 81, grifo do autor).

Ou seja, no conjunto de ideias de Morais há a de que, (re)lendo um dado texto já conhecido, oportuniza-se que os alunos dirijam seu foco de atenção à escrita das palavras. Tal se mostra relevante, até porque, de conformidade com esse autor, existem leitores fluentes portadores de dificuldades ortográficas. Com toda sorte de probabilidade, isso ocorre em virtude de que,

Como identificam com muito automatismo as palavras lidas, elaboram os significados do que leem sem se deter nas unidades gráficas das palavras. Na atividade que agora comento, o interessante é justamente investir na possibilidade de *adquirir informação sobre a ortografia por voltar-se a atenção para o interior das palavras*. (Ibid., p. 82, grifo do autor).

Enfim, a releitura com focalização abrange também alunos com dificuldades ortográficas tidos como bons leitores, pelo motivo acima exposto. À semelhança do ditado interativo, nesse caso tanto o professor como os alunos podem opinar sobre as palavras que estão sujeitas ao crivo reflexivo, conforme o citado autor.

Com vistas a levar a efeito essa atividade, escolhemos uma HQ que continha as relações morfológico-contextuais, bem como as irregulares. Assim, interrompíamos a leitura e lançávamos questões visando a levar os alunos a tomar consciência de que há palavras para as quais inexitem regras ortográficas e exigem, em face disso, tanto a consulta a dicionários quanto o esforço de memorização.

Para tanto, empreendemos a (re)leitura da história “Padeiro por encomenda”, da personagem Magali. Isso para pôr em prática a reflexão acerca de dificuldades ortográficas semelhantes às que boa parte dos alunos costumam explicitar em suas produções textuais.

No texto selecionado, ao qual já fizemos referência, a palavra “inteiro” foi objeto de discussão, já que apresenta uma irregularidade, ou seja, um ditongo da escrita que sofre uma pronúncia reduzida (“intero”). Isso a exemplo de outras, como “cheirinho” e “manteiga”.

As palavras “hum”, “história” e “hora” também foram consideradas de forma detida, visto que o agá inicial não se explica por regra. Memorizá-las, eis a necessidade que apontamos aos alunos. Assim como o termo “esquisito”, visto que traz em si a disputa de E/I em sílaba átona no início da palavra. Em consequência, o aluno deve ter sua grafia em mente.

O som do S nas grafias “vez”, “fez”, “fiz”, “diz”, “especiais”, “principalmente”, “céus” foram discutidas, já que nesses casos as letras S e Z competem entre si. A inexistência de regra, portanto, obriga que o aluno as memorize. Nesses casos de correspondências irregulares, enfim, seguimos esta orientação de Morais:

Penso que um dado fundamental ao tratar das irregularidades ortográficas é jogar honestamente, às claras, com os alunos. Em geral, essa parte da ortografia é o terreno onde a escola “pega o aluno na curva”, cobrando-lhe o conhecimento de palavras raras (não ensinadas, inúteis) e... punindo quem não sabe escrever essas raridades imprevisíveis. Quando proponho que joguemos às claras, sugiro que *definamos com os alunos listas de palavras em que eles não poderão errar mais* e que os ajudemos a tomar consciência de que, naqueles casos, não há regras, razão pela qual terão de memorizar. Fazendo assim, optamos por ajudar as crianças a internalizarem, pouco a pouco, as irregularidades da língua, em vez de cobrar aleatoriamente que eles “acertem tudo”. (MORAIS, 2008, p. 107, grifo do autor).

Por ser oportuno, fizemos o levantamento dos erros mais comuns nos quais os alunos incorrem em suas produções cotidianas. Isso com vistas a acordar com a turma palavras que

evitassem não mais escrever errado, ficando elas disponíveis nos cadernos para consulta ou em “cartazes”. Conforme o autor citado, tal é decorrência disto:

Lembro que estamos tratando de irregularidades, isto é, de casos em que a internalização depende da memória visual. Por isso, quanto mais os aprendizes estiverem expostos às palavras, mais poderão criar “imagens fotográficas” delas em sua mente. (MORAIS, 2008, p. 109).

Ainda com base na leitura focalizada do texto em questão, indagamos aos alunos sobre o emprego da palavra “mal” com L, que é um advérbio, dado que existe a grafia “mau”, que se mostra como um caracterizador/modificador de um substantivo. O uso das formas “a/há” também foi objeto de consideração. Em ambos os casos, importa salientar, a classe gramatical a que tais palavras pertencem regulam o emprego desta ou daquela forma.

Por fim, demos encaminhamento a atividades de reflexão tendo por base um conjunto de palavras grafadas erroneamente, as quais já foram expostas neste estudo. Ou seja, enfocamos palavras fora do texto. Em relação a esse expediente, que é considerado polêmico, Morais apresenta este esclarecimento:

Em um momento em que lutamos tanto para que o texto seja a unidade de trabalho na área de língua portuguesa, pode causar estranheza a proposta de um trabalho de reflexão linguística em que muitas vezes as crianças atuam classificando ou formando palavras e, inclusive, inventariando “listas de palavras”. (Ibid., p. 89).

Não temos o intuito, neste trabalho, de recorrer a um vale-tudo sem sentido e incoerente para levar nossos alunos a progredirem em seus estudos. Isso no sentido de percorrer a ideia de que os fins justificam os meios. Contudo, acatamos a proposta em circunstância de Morais, uma vez que suas justificativas são plausíveis. Ou seja:

- em mais de 99% dos casos, a definição da forma ortográfica das palavras em nossa língua não depende do significado que elas assumem num contexto de significação. Isto é, são pouquíssimos os casos – como “conserto” e “concerto” ou “coro” e “couro” – em que a grafia varia conforme o significado da palavra no conjunto do enunciado;
- segundo meu ponto de vista, a análise linguística (como eixo didático da área de língua portuguesa) pressupõe que o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento, e não só como um instrumento de comunicação. Para analisar a linguagem em sua plenitude, ele precisa refletir sobre suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras, etc. A defesa de um aprendizado significativo da língua, a meu ver, não pressupõe uma “ditadura do texto como única unidade de trabalho”, pois isso impediria o aprendiz de conhecer muitos aspectos da língua que estão no repertório de conhecimentos de um cidadão letrado. (Ibid., p. 89).

Assim sendo, aqui novamente nos deteremos a outros casos que envolvem as complexas correspondências irregulares. A prioridade para integrar as listas de palavras das quais se deve observar a escrita correta, vale lembrar, precisa recair sobre a frequência de uso delas. Desta feita, formamos esta relação: feliz, vez, força, precisar, voltar, seu, certo, próximo, fazer, baldio, disse, consciência, você.

Convém ainda refletir com os alunos sobre palavras irregulares que sejam cognatas. Em relação a essa possibilidade, pusemos em discussão a semelhança entre as palavras “atrás” e “atraso”. Por extensão, solicitamos que os educandos citassem palavras que apresentassem similaridades com os referidos termos e, por isso, também deveriam ser notadas com S. Abonaram a lista com as palavras “atrasado” e “atrasar”. Além disso, refletimos sobre o grau de parentesco entre “misto” e “misturado”, escritas com S. Os discentes ampliaram a lista, ao adicionar os termos “mistura” e “misturar”, que observaram ser da mesma linhagem.

Também trouxemos para a ocasião as ocorrências “certo” e “certeza”, escritas com C. Perguntamos aos estudantes por que alguém seria levado a grafar “serto”. Foi lembrado, a propósito, que o C que o professor anota nas provas remete ao que o aluno respondeu certo. Enfim, houve na sala quem acrescentasse no rol a palavra “acerto”.

Por tudo o que foi exposto, esse tipo de atividade sugerida por Moraes auxilia os discentes a não somente construir, mas também analisar listas de palavras que têm afinidade gráfica, porque pertencentes a uma mesma família etimológica.

6.4. Módulo 4 – Problemas de pontuação – algumas intervenções

Conforme verificado, os sinais de pontuação foram, na primeira versão, ignorados por vários alunos. Assim, os lembramos de que a pontuação é imprescindível a todo gênero textual e, por isso, com os quadrinhos não pode ser diferente.

Para a abordagem da questão, alguns esclarecimentos se impõem, visto que entender, por exemplo, que à vírgula cabe a função de indicar uma pausa breve, ao ponto a de dar um descanso maior à leitura e à interrogação a de marcar uma certa entonação se mostra insuficiente. Diante disso, tomamos como referência os PCN, segundo os quais

O ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação. A uma representação do tipo “serve para” ou “é usado para” segue-se uma exemplificação cujo objetivo é servir de referência ao uso. Desse momento em diante costuma-se esperar que os alunos incorporem a pontuação a seus textos. (PCN, 2001, p. 87).

Isto é, segundo o mencionado documento, pontuar é parte integrante da textualização, logo essa didática de ensino de pontuação se apresenta inadequada. Quer porque nesse caso a pontuação teria a função de indicar pausas na leitura em voz alta, quer porque são as frases que são pontuadas. Com efeito, perde-se de vista o contexto em que estão os sinais, bem como a intenção que devem produzir e o modo pelo qual o autor intentava passar as ideias dele. Assim, os PCN registram que

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler, incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura. Na página impressa, a pontuação — aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas — organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito. (PCN, 2001, p. 88).

E, ainda,

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos. A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido. (PCN, 2001, p. 88).

Por conseguinte, aprender a pontuar não consiste em assimilar regras a seguir, mas, antes, em aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. A pontuação é, em rigor, um dos recursos de que o escritor se utiliza para dividir o texto em unidades de sentido, de sorte que haja hierarquia nas informações, o que auxilia o leitor a compreender o que se quis dizer.

Pontuar, portanto, se configura em uma atividade que se põe em primeiro plano na escrita, já que faz parte dos recursos empregados na produção do texto. Por isso mesmo se faz necessário que o professor proceda deste modo:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;

- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores. (PCN, 2001, p. 89).

Para a intervenção quanto às lacunas de pontuação, trabalhamos os gêneros textuais HQs e fábulas. Isso porque nestas é frequente o discurso direto, o qual apresenta sinais diversos de pontuação (aspas, travessão, dois-pontos, ponto), assim como o indireto, em que há recursos variados para narrar a voz do personagem; naquelas, por sua vez, os diálogos são indicados por distintos balões que o autor emprega conforme o que visa a expressar.

Dos quadrinhos, utilizamos a história intitulada “Fábulas”, do personagem Bidu. Nessa HQ é lavada a efeito a intertextualidade¹⁶ com as fábulas “A Lebre e a Tartaruga”, “A Raposa e as Uvas” e “O Lobo e o Cordeiro”, razão pela qual trabalhamos também com a leitura dessas narrativas em sua versão original.

Em duplas, os alunos demonstraram as formas distintas de expressar a voz dos personagens nos discursos direto e indireto. Além disso, observaram a maneira por intermédio da qual o autor organizou o discurso, assim como produziu determinados efeitos ao empregar a pontuação na construção do sentido.

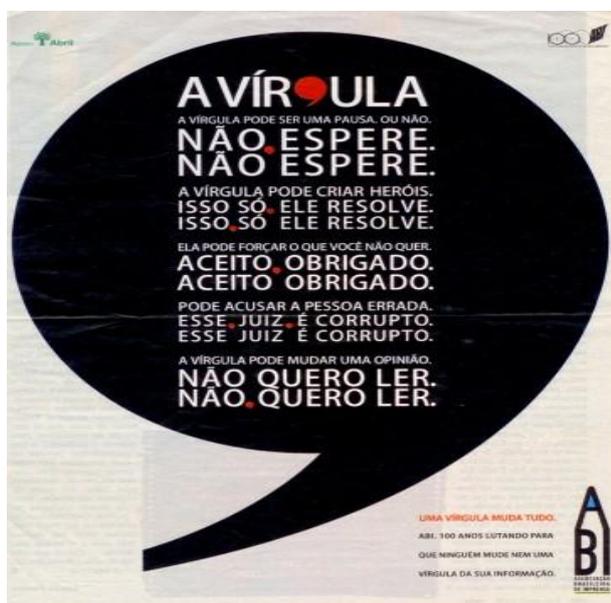
Por ser conveniente, também promovemos a discussão acerca das possibilidades variadas de pontuar o texto no discurso direto com as aspas, dois-pontos e travessão. Outra questão discutida diz respeito à posição do travessão nesse tipo de discurso, que pode ser colocado no início, no meio ou no fim da frase.

No caso dos quadrinhos, retomamos a questão de que o diálogo entre as personagens se dá por meio de balões que agregam valor significativo. Em se tratando dos sinais de pontuação, discutimos, por exemplo, os efeitos de sentido gerados pelo uso do ponto de exclamação no contexto da história. Ou seja, de acordo com a circunstância, o autor decidiu pelo seu uso para indicar e enfatizar alegria, orgulho, inveja, susto, desespero, admiração, espanto, indignação, ordem, esforço, arrogância, advertência, tristeza, alívio, intolerância, deslealdade, desdém, surpresa. Os elementos visuais empregados nos quadrinhos em circunstância, é bom que se diga, deram sua contribuição para retratar esse ambiente de emoções e sentimentos variados.

Em se tratando da vírgula, trabalhamos com os alunos o texto “A vírgula”, da ABI – Associação Brasileira de Imprensa, visando a atingir estes objetivos: verificar o sentido das

¹⁶ Conforme Bentes, Cavalcante e Koch (2007, p. 17), “A intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (*domínio estendido de referência*, cf. Garrod, 1985) dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos *efetivamente* produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação.”

frases de acordo com a posição em que a vírgula se localiza nelas; observar que os sinais de pontuação têm uma intencionalidade discursiva e funções específicas nos textos. Antes de tudo, os educandos assistiram ao vídeo/propaganda da referida instituição, do qual esse texto foi retirado.



Ao final dessa sequência, solicitamos aos alunos que transpusessem anedotas para o formato dos quadrinhos, fazendo as adaptações necessárias e atentando para o emprego dos sinais de pontuação de forma reflexiva. Em outras palavras, procuramos orientá-los do fato de que, para além de decorar os sinais, é imperioso entender a intencionalidade discursiva que há por trás de cada um deles.

4. A produção final

Nessa etapa os alunos puseram em prática o que aprenderam separadamente no transcurso dos módulos, após a análise da produção inicial. Enfim, os educandos, em seu conjunto, obtiveram o controle satisfatório sobre sua aprendizagem, se tornando, em boa medida, proficientes a ponto de saberem *como, o que e por qual razão* fizeram.

Essa versão final, portanto, atingiu um grau de aprimoramento aceitável. Isso porque os alunos a melhoraram do ponto de vista estrutural e linguístico.

6.5. Proposta de adaptação/retextualização do conto/poema Chapeuzinho Amarelo para o formato dos quadrinhos

Tendo os alunos tomado posse de forma satisfatória do gênero textual HQ, em um momento final lhes propusemos outra atividade, ou seja, a quadrinização do conto/poema

Chapeuzinho Amarelo. Por sinal, tal se mostra relevante, visto que, de acordo com o que Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) admitem como hipótese, “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Além disso, para levar os alunos como um todo a tomarem para si um domínio ortográfico satisfatório, o caminho a se trilhar é o da intensa leitura e produção de textos. Por causa disso, os referidos autores afirmam que

Um fato é evidente: quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos. Deve-se, em razão disso, renunciar a propor aos alunos a escrita de textos e começar a ensinar as regras elementares de ortografia? As pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem mostram, ao contrário, que dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio. Os obstáculos encontrados criam um lugar de questionamento onde é possível, progressivamente, corrigir as regras provisórias elaboradas pelos alunos, identificadas muitas vezes por meio da análise dos erros cometidos. (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p. 117-118).

Ao falar em adaptação de produções literárias para os quadrinhos, importa, antes de tudo, destacar o que afirma Zeni, para quem

As produções em quadrinhos baseadas em obras literárias devem ser avaliadas por seu valor como arte autônoma, e não à sombra da produção original. Podemos, entretanto, aproveitar a proximidade dessas adaptações e do texto que lhe serviu de base para buscar uma leitura diferenciada, uma outra visão da obra literária. (ZENI, 2013, p. 127).

Além disso, vale ressaltar que a leitura da obra retextualizada pode instigar o aluno a ler a obra da qual se origina. Contudo, as adaptações devem ser lidas como entidades portadoras de autonomia. Nesse sentido, Vergueiro e Ramos também expõem que os

Quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão. Esse entendimento é corroborado por diferentes autores, como Moacyr Cirne (1997, 2000), Will Eisner (1989) e Daniele Barbieri (1998), para que os quadrinhos já triam se “emancipado” e constituído recursos próprios de linguagem. (VERGUEIRO e RAMOS, 2013, p. 37).

É útil salientar que, no entender desses autores,

Dizer que quadrinhos são literatura evidencia duas posturas. A primeira é que se busca um rótulo social e academicamente prestigiado – o literário – para justificar a presença dos quadrinhos na escola e, possivelmente, na lista do PNBE. A outra indica um desconhecimento da área de quadrinhos, que soma

poucos estudos acadêmicos, embora em número já suficiente para afirmar que quadrinhos são quadrinhos e literatura é literatura. (Ibid., p. 36).

Vergueiro e Ramos argumentam ainda que

Diálogos entre as linguagens ocorrem. E também acontecem com o cinema, o teatro, a ilustração. Nem por isso deixam de manter suas características autônomas. Ou será que alguém espera encontrar balões em um romance? Não. Pois balões são uma convenção característica da linguagem dos quadrinhos. (Ibid., p. 37).

Ainda segundo Zeni, a “Adaptação é um tipo de obra que tem por finalidade representar outra obra preexistente. Vamos esmiuçar isso: entenda-se por obra qualquer realização a partir da criatividade humana” (2013, p. 129).

Enfim, conforme Zeni,

É possível partir de qualquer obra, produzida em qualquer tipo de arte, para realizar adaptações em outro meio, outra arte, e formar uma outra obra. É possível também adaptar cenários, personagens, período da história etc. Ou seja, qualquer elemento que exista no original pode ser “mexido” na adaptação, em favor da criação de um material esteticamente interessante. (ZENI, 2013, p. 130).

Já a retextualização, segundo Cavalcante e Wanderley, com base nas considerações de Dell’Isola (2007: 36),

[...] é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem. (CAVALVANTE e WANDERLEY, 2012, p. 3).

Tendo como referência a definição dessa autora, propusemos aos alunos a leitura do conto/poema *Chapeuzinho Amarelo*, visando – conforme mencionado – à sua adaptação para o gênero textual HQ. Tal atividade, nós também a organizamos por meio de uma SD. Quanto à relevância da retextualização, Marcuschi, por sua vez, defende a ideia de que

Há nestas atividades de retextualização um aspecto em geral ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da carência no processo de retextualização. (MARCUSCHI, 2010, p. 47, grifo do autor).

Além disso, a refacção de um gênero para outro, sobretudo quando os quadrinhos estão envolvidos, mostra-se atraente, dado que une diversão e prazer e põe às claras que ler não se confunde, necessariamente, com uma tarefa tão somente árida. Logo, o trabalho com a reescrita textual se caracteriza como um potencial instrumento no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Ao optar pelo conto/poema em questão, tivemos como uma das finalidades conduzir os alunos a refletir sobre temas próprios da faixa etária deles, bem como inerentes ao contexto no qual se inserem. Além do mais, a escolha viabilizou a abordagem da intertextualidade, que se mostra como algo bastante fecundo. Dentre outras razões, porque se configura como uma maneira mais criativa de verificar a capacidade de os alunos relacionarem textos.

6.6. Resultados alcançados com a retextualização

A maior parte dos educandos, além de se mostrar receptiva ao trabalho proposto, evidenciou que compreendeu a proposta de produção textual (retextualização), tendo-a desenvolvido dentro dos limites estruturais do gênero HQs.

A aceitação positiva dos educandos deveu-se, com toda sorte de probabilidade, à maneira como se organizaram as aulas foram. Quer dizer, transcorreram por meio de oficinas com duração planejada e atividades semanais variadas e em grupo, geralmente em duplas. Tal implicou uma rotina de aprendizagem que escapou à pasmeira das aulas fixadas no manual didático.

Ao propor à classe a leitura compartilhada do texto *Chapeuzinho Amarelo*, os alunos se mostraram interessados – a exemplo do que ocorreu em outras circunstâncias – e, desse modo, acompanharam-na atentamente. Ao lhes serem dirigidas perguntas relativas ao conto/poema, seja em relação às pistas deixadas pelo título, seja no que tange ao efeito de sentido acarretado pelo uso e/ou repetição de determinadas palavras, a maioria emitiu sua opinião de cunho predominantemente subjetivo.

Tal se mostra de sobrada relevância porque, conforme Rouxel (2013), o aluno leitor é forjado na medida em que intervém nas leituras em classe. Isso acarreta interações ricas, já que conduz à aventura interpretativa. Ressalte-se que se faz necessário estimulá-lo a deixar de lado o medo do erro. Até porque o proposto pelo estudante carece ser acolhido, uma vez que possibilita a investigação.

Ainda de acordo com a mencionada autora, no que toca ao papel do professor, já não lhe cabe fazer a transmissão de uma interpretação produzida fora de si, pronta e pré-fabricada. Dito de outra forma, o docente deve, antes, ser um sujeito leitor portador de sua leitura autônoma

do texto. Além disso, pode compartilhar sua leitura, contudo sem levar a efeito imposições. Enfim, incumbe-lhe dar margem à polissemia, desde que negocie uma interpretação que não desfigure o núcleo de significação da obra.

Quanto à produção textual, verificou-se que as versões retextualizadas puseram em evidência que os alunos não se desvincilharam da obra base; ou seja, mantiveram relação estreita com o conto/poema *Chapeuzinho Amarelo*. No que respeita a isso, convém frisar o que nos explica Zeni, autor para o qual

A história trata da sequência de acontecimentos, independentemente do tipo de enunciação que foi usado para apresentá-los. Aspectos como ironia e humor podem não ser percebidos a partir da história. Ou seja: a história é o que pode ser reproduzido pela adaptação. O enredo, por ligar-se à enunciação, à linguagem, que por sua vez se liga ao meio que o apresenta, não pode ser reproduzido. Pode ser repensado e adaptado para outro meio, para a nova arte, mas não é capaz de ser integralmente transportado para a adaptação. (ZENI, 2013, p. 140).

Os educandos, como se pôde constatar, reproduziram bem a história por meio dos quadrinhos, mantendo-se a base de informação do conteúdo do texto de origem. Alguns, vale salientar, mudaram a cor da *Chapeuzinho*, bem como criaram fatos novos, como no caso em que o antagonista se apaixona pela protagonista.

A inclusão de seres e objetos que não constam no texto-base, importa frisar, se deveu ao fato de que estavam disponíveis no *HagáQuê*, o software utilizado. Aliás, a primeira produção dos alunos foi materializada à mão. Efetuadas as devidas intervenções em relação às lacunas de apropriação ao gênero, bem como a questões linguísticas, a produção final se deu por meio da referida HQ digital. Contudo, em rigor, é bom que se ressalte o fato de que a história genuína foi mantida nas refacções.

Os personagens, a seu turno, são outro elemento que tendem a se manter inalterados em uma adaptação. Nesse particular, Zeni esclarece que,

Se um personagem cumprir a função de protagonista no texto original, provavelmente desempenhará esse mesmo papel na adaptação. Se cumprir a função cômica, também o cumprirá na versão adaptada. Caso isso mude as características do personagem, todo o enredo, toda a enunciação deverá acomodar essa mudança na estrutura da narrativa. A história contada também mudará. (Ibid., p. 140).

Na retextualizações empreendidas pelos estudantes, observou-se que os personagens continuaram a representar o mesmo papel.

No que toca aos elementos que caracterizam as histórias em quadrinhos, os alunos os empregaram de forma adequada. Veja que nas produções deles verifica-se o uso de diferentes balões, onomatopeias, letras maiúsculas, metáforas visuais.

Os sinais de pontuação foram, na primeira versão, ignorados por muitos aprendizes. Assim, os orientamos de que eles são imprescindíveis a todo gênero textual, inclusive os quadrinhos. Certas grafias empregadas pelos alunos também evidenciaram o “problema” da transcrição fonética. A esse respeito, expusemos à turma algumas diferenças que há entre as línguas falada e escrita.

Os quadrinhos, portanto, não somente ajudam na alfabetização dos alunos, mas também como vimos, em nosso caso, dão sua parcela de contribuição para recuperar alunos com dificuldades de aprendizagem. No atual contexto em que um número significativo de educandos “progride” sem “aprender”, além de em geral nutrir pouca simpatia pela leitura, as HQs se mostram como uma dentre as possíveis estratégias metodológicas adequadas para mudar essa situação.

Ao professor, nesse caso, incumbe levar a efeito uma escolha criteriosa dos quadrinhos, levando em consideração seu posicionamento político consciente e crítico da sociedade de classes capitalista, bem como do modelo de escola forjado nesse sistema econômico. Capacitar os alunos a ler, eis o meio pelo qual os estudantes têm a possibilidade de entrar em contato com as histórias originais (das literaturas infantil e infanto-juvenil) e, a começar dessas obras, manter relação com uma literatura mais ampla. Dessa maneira, como decorrência, abre-se para os educandos o caminho de uma formação literária sólida, porque intensa, seja do ponto de vista dos relacionamentos ficcionais, seja do ponto de vista da ampliação da capacidade de leitura e escrita.

CAPÍTULO 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste trabalho, a levar a efeito uma proposta de intervenção com vistas voltadas a recuperar estudantes – de um sexto ano do ensino fundamental – que se mostravam sobremodo deficitários no tocante à aquisição do sistema ortográfico. Tarefa esta de notável complexidade, já que, como vimos, a aprendizagem de ortografia apresenta características variadas e peculiares. Agregue-se a isso o fato de que uma parte dos alunos sujeitos desta pesquisa se revelou mal alfabetizada. Em consequência, propendem a ter elevadas dificuldades para se apropriar das normas ortográficas, que representa uma longa jornada até para quem domina a escrita alfabética, esse pré-requisito indispensável para continuar avançando.

Sendo a escola a instituição sob a responsabilidade da qual fica a aprendizagem dos alunos, antes de tudo a submetemos ao crivo da história a fim de entendê-la de forma ampla e concreta. Por ser oportuno, vimos que emergiu e tomou corpo à época do capitalismo monopolista, já que houve a necessidade de absorção de mão-de-obra, sobretudo a infantil, descartada pela indústria nesse momento histórico. Sob a égide do capital, a instituição de ensino não precisa, pois, cumprir com suas funções específicas. Inspirada em Comenius, sua organização didática está em desacordo com a época atual e, ademais, não tem compromisso com o conhecimento, visto que aviltou os conteúdos curriculares.

No Brasil, a controversa democratização do ensino principiou na segunda metade do século passado. Tendo, em maior ou menor grau, conhecido avanços na atualidade, ainda assim não conseguiu se desvencilhar das forças que lhe são externas. Sua autonomia, afinal, é relativa. A manutenção do perene livro didático, responsável pela transmissão de conhecimentos fragmentados, é um dos símbolos de seu anacronismo. Como se pôde verificar, os tempos atuais reivindicam as tecnologias modernas, às quais o manual didático deve ceder espaço. Isso se acaso pretendermos que os alunos incorporem conteúdos que sejam culturalmente significativos.

No decorrer do trabalho também pusemos em questão parte das razões por que as crianças aprendem mal. Fenômeno complexo, vimos que suas motivações são variadas e abrangem não apenas aspectos pedagógicos, como comumente se crê, mas também sociais. Dito por outros termos, se situam tanto no interior da instituição de ensino quanto no exterior de sua área de domínio.

Se por um lado acreditamos que o manual didático já não tem respaldo didático-pedagógico para subsidiar nossas aulas, porque obsoleto, por outro propusemos os quadrinhos,

bem como textos da literatura infantil, como uma alternativa a esse instrumento de trabalho. Isso porque as HQs são um dos meios didáticos portadores de potencial pedagógico amplo e fecundo.

Conforme verificamos, os educandos as aceitam com entusiasmo. Sua linguagem imagética e verbal ajuda-os a ampliar a compreensão de conceitos. Além disso, por meio delas abordamos temas variados. Some-se a isso o fato de que as leituras empreendidas auxiliaram a estimular a imaginação e o pensamento lógico dos alunos, além de lhes ampliar o vocabulário e o repertório cultural.

As SDs, conforme visto, também se mostraram importantes na atuação prática que levamos a efeito, já que, em consonância com o nosso trabalho, colocam o texto no centro do ensino de língua. Assim sendo, possibilitaram que os alunos produzissem textos de forma ordenada. Na prática, as aulas escaparam à mesmice burocrática proporcionada pela rotina do livro didático, já que as sequências se mostraram como o meio graças ao qual as atividades foram organizadas de maneira sistemática.

Desse modo, aos alunos foi dada a oportunidade de realizar atividades individuais e em grupo, levar a efeito leituras variadas, bem como materializar produções textuais. Enfim, nesse contexto de trabalho tivemos em vista que o aluno incorporasse uma postura ativa no processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual é capacitado a produzir seus conhecimentos. Por ser oportuno, é certo que o educando desenvolveu em parte as competências linguísticas e comunicativas de que precisa para interagir verbalmente em sociedade.

Elementos centrais em nossa ação prática de intervenção, os módulos deram dinamicidade às aulas. No primeiro dos quais o esforço se concentrou em levar os alunos a se apropriarem das características gerais das HQs. Tal se deu de forma satisfatória, já que os discentes passaram a mais bem empregar, em suas novas produções, as características próprias desse gênero textual. Isto é, ocorreu o aperfeiçoamento do nível textual dos educandos.

Os erros ortográficos nos quais os estudantes costumam incorrer, problemática que animou a pesquisa e a elaboração de intervenção deste trabalho, foram enfocados no terceiro módulo didático. Dispostas de forma modular, as atividades como o ditado interativo, a releitura com focalização, a reescrita com correção e a formação de listas de palavras tiveram como meta equacionar em parte os problemas de grafia. Convidados a refletir sobre as palavras, os alunos deram seu reforço positivo, já que participaram ativamente das discussões. Seja no que se refere às palavras que selecionamos de antemão, seja em relação às que eles próprios puseram em circunstância.

Desse modo, a aprendizagem de ortografia não se dá de maneira passiva e mecânica. Além disso, foi oportuno verificarmos em conjunto que, em matéria de escrita, é possível

aprender determinadas palavras sem ter de recorrer exclusivamente à memorização. Entretanto, os alunos também passaram a ter por certo que muitas palavras devem ser registradas, de forma “fotográfica”, na memória. Portanto, tendo por verdade que ao aluno é exigida a escrita correta, procuramos pôr em prática atividades de ensino por meio das quais pudéssemos refletir conjuntamente sobre as dificuldades ortográficas da língua portuguesa.

Importa deixar claro que não temos pretensão alguma de esgotar, neste trabalho, o multifacetado aprendizado de ortografia, que se deve dar de forma gradativa. Se esta pesquisa inspirar estudos futuros, já está de bom tamanho. Enfim, a leitura de gêneros textuais que circulam pela sociedade e a escrita intensas, temos por certo, são os mecanismos por meio dos quais o aluno evolui nos domínios do sistema ortográfico. Se demos um contributo para que os aprendizes passassem a escrever mais acertadamente, tanto mais elevado que isso foi tê-los estimulado a refletir sobre as palavras, em uma postura ativa, o que coloca a ortografia na condição de objeto de reflexão e conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, Daniel; GOMES, Nataniel dos Santos. **Ideologia nos quadrinhos: o Capitão América**. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal (org.). *Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. – 1. ed. - Curitiba : Appris, 2012.

_____. **Poesia e(m) quadrinhos**. In: ABRÃO, Daniel; GOMES, Nataniel dos Santos (org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula*. - 1. ed. - Curitiba : Appris, 2014.

ALMADA, Bárbara. **Memórias de um Sargento de Milícias: uma análise preliminar da adaptação para os quadrinhos**. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal (org.). *Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. – 1. ed. - Curitiba : Appris, 2012.

ALMEIDA, Milton José. **Ensinar português**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

AMARAL, Elisângela Leal da Silva; GOMES, Nataniel dos Santos. **Uso dos quadrinhos para o ensino de gramática: uma análise preliminar**. In: ABRÃO, Daniel; GOMES, Nataniel dos Santos (org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula*. - 1. ed. - Curitiba : Appris, 2014.

ANDRADE, Maria Lúcia de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira de; FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRAUS, Gazy. **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. 2006, 304 p. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

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

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. Ed. 10. São Paulo: Scipione, 2002. 192 p.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. **Letramento Literário e Inclusão Social**: o uso de quadrinhos como estratégia metodológica na educação. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAVALCANTE, Adriana Martins; WANDERLEY, Naelza de Araújo. **Morte e vida Severina em QH**: Uma proposta de mediação do trabalho com o “clássico” em sala de aula. XIII Encontro da ABRALIC Internacionalização do Regional 10 a 12 de outubro de 2012 UEPB/UFCG – Campina Grande, PB.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e a construção do conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: COSSON, Rildo; MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida (coord.). *Literatura: ensino fundamental*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 – (coleção Polêmicas de nosso tempo, 98).

ESBRANA, Marcia de Souza; GOMES, Cleide Pereira. **Objetivos do ensino da Língua Portuguesa**. In: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino – Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Estrangeira e Artes. 3. ao 9. ano do Ensino Fundamental. Vol. II. SEMED: 2008.

FARIA, Marcelo Soares de. **Literatura em quadrinhos**: uma questão de adaptação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Recife - PE – 14 a 16/06/2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: ____ (org.). *O texto na sala de aula*. – São Paulo : Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. **Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português**. In: NEVES, I. C. B. *et al.* *Ler e escrever, compromisso de todas as áreas*. 7 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

JUNIOR, Luiz Costa Pereira. **Poesia em quadrinhos**. Revista de Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010.

KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Cristina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis.** – São Paulo: Cortez, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; ROAZZI, Antonio. **A criança pensa... e aprende ortografia.** In: MORAIS, Artur Gomes de (org). O aprendizado da ortografia. – 3. ed., 1 reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

LOPES, Rozana Aparecida. **Metodologia de Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos.** UNESP 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e Ensino.* 4ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital;** [tradução de Isa Tavares]. – 2. ed. – São Paulo : Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. **“Sebra – ssono – pessado – asado”:** o uso do “s” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes de (org). O aprendizado da ortografia. – 3. ed., 1 reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de (org). **Ortografia:** este peculiar objeto de conhecimento. In: _____. O aprendizado da ortografia. – 3. ed., 1 reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Ortografia:** ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. **Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita.** Psicologia em Revista (Online), v. 15, p. 36-55, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

PME: Plano Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação/SEMED, Campo Grande - MS, 2007/2016.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola.** In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

RAMOS, Paulo; NERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. – 19. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Conferência de abertura do V Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, organizado pela Uninove e realizado em São Paulo, de 27 a 29 de agosto de 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SMARRA, André Luís Soares; LOTUFO, Cesar Augusto. **Os super-heróis brasileiros que educam por meio dos quadrinhos**. In: ABRÃO, Daniel; GOMES, Nataniel dos Santos (org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula*. - 1. ed. - Curitiba : Appris, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Porque ler os clássicos**. In: ABRÃO, Daniel; GOMES, Nataniel dos Santos (org.). *Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura*. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2012. 269 p.; 21 cm.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. – 14. ed. – São Paulo : Cortez, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Estrutura do projeto de ensino-aprendizagem**. In: _____. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 2007, p. 97-115.

_____. **Construção do conhecimento em sala de aula**. – 16. ed. – São Paulo: Libertad, 2005.

_____. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Uso das HQs no ensino**. In: BARBOSA, Alexandre; RAMA; Angela; RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; VILELA, Túlio. (orgs.). *Como usar as*

histórias em quadrinhos na sala de aula. 4ed., 1ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2012. – (Coleção Como usar na sala de aula).

_____. **A linguagem dos quadrinhos**: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, Alexandre; RAMA, Angela; RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; VILELA, Túlio. (orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012. – (Coleção Como usar na sala de aula).

VILELA, Túlio. **Quadrinhos de aventura**. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

ZENI, Lielson. **Literatura em quadrinhos**. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7667><https://www.youtube.com/watch?v=QJ0ii268x7s>

CHICO BENTO. **Lições da natureza**. In: O mistério do homem sem cabeça. Editora Panini Comics, n. 62, 2011.

ZUM E BUM. **A ponte de Lem**. In: Chico Bento. O mistério do homem sem cabeça. Editora Panini Comics, n. 62, 2011.

MAGALI. **Padeiro por encomenda**. Panini Comics, n. 57, 2011.

BUARQUE, Chico Buarque. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustração de Ziraldo – 7 . ed – Rio de Janeiro : José Olympio, 2000.

Bidu. Fábulas. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/>