

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO  
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM AMBIENTES  
INFORMATIZADOS COM ALUNOS EM PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO

**MARIA ANTONIA LAMBERTI**

MARINGÁ  
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO  
Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente

PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM AMBIENTES  
INFORMATIZADOS COM ALUNOS EM PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Aprendizagem e Ação Docente. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Kazuko Teruya.

MARINGÁ  
2008

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

L223p Lambert, Maria Antonia  
Produção de histórias em quadrinhos em ambientes informatizados com alunos em processo de alfabetização / Maria Antonia Lambert. -- Maringá : [s.n.], 2008.  
146 f. : il. color.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Kazuko Teruya.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

1. Produção de textos. 2. Alfabetização. 3. Histórias em quadrinhos - Computador. 4. Professores - Formação. 5. Mediação docente. 6. Crianças - Produção de textos. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 21.ed. 372.62

MARIA ANTONIA LAMBERTI

PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM AMBIENTES  
INFORMATIZADOS COM ALUNOS EM PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Teresa Kasuko Teruya (Orientadora) – UEM – Maringá

---

Profª. Dra. Marieta Nicolau - USP – São Paulo

---

Profª. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM – Maringá

UEM  
Maringá, março de 2008.



Dedico este trabalho

Aos meus filhos Matheus, Mariela e Lucas, companheiros de todas as horas, que souberam entender minhas ausências e minhas reclusões para que esse trabalho progredisse, minha força nesta e em todas as caminhadas, pelas palavras de encorajamento; por sempre acreditarem em mim e para que saibam que foi por eles que cheguei até aqui.

## Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar a Deus por todos os dias vividos, por tudo que sou graças à Sua bondade.

Aos meus filhos, pelo amor que sempre me dedicaram, pelo apoio em todas as horas, pelos sorrisos infantis, pelos choros nas quedas, pela fala adolescente, pelo crescer a meu lado e pelo apoio que recebi até nos silêncios.

Aos meus pais que, pelo exemplo e retidão, me mostraram os verdadeiros valores da vida.

Às minhas irmãs e sobrinhos por todo carinho e dedicação.

À professora Dra. Anair Altoé, que primeiro me incentivou e vibrou comigo.

À Direção e equipe pedagógica do Colégio Santo Inácio, minha segunda casa, que proporcionou a realização deste. Em particular, à Giovana, pela ajuda substancial.

Aos meus queridos alunos que me fazem crescer e aprender sempre mais.

Aos meus amigos que, mais do que nunca, me levantaram e caminharam comigo.

À Maria Sebastiana Lamberti Ziober e Sara Cristina Barreto Maia pelos comentários valiosos na correção ortográfica.

À professora Dra. Teresa K. Teruya, pela amizade e carinho. Pela orientação firme, segura e, principalmente, por nunca ter desistido de mim.

À banca de qualificação, Prof. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori, Prof. Dra. Regina Lúcia Mesti e Prof. Dra. Marieta Nicolau, que contribuíram com seus questionamentos e sugestões para a construção/desconstrução da dissertação.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização e finalização de mais essa etapa. Aos que se fizeram presença, em forma de incentivo e apoio. Aos que me fizeram crescer e superar barreiras, e aos que estiveram sempre junto comigo, mesmo estando distantes.

“O maior desafio é a busca, e, para começar, a grande força é a vontade. Não basta viver, é preciso ousar!”

(Maria Augusta Cristo de Gouvêa)

LAMBERTI, Maria Antonia. PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM AMBIENTES INFORMATIZADOS COM ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kasuko Teruya. Maringá, 2008.

### Resumo

Esta dissertação trata da produção de textos com crianças no processo inicial de alfabetização. Tem o objetivo de analisar as histórias produzidas pelos escolares entre 6 e 7 anos em ambiente informatizado, a fim de verificar se um software de histórias em quadrinhos pode contribuir para ampliar o vocabulário na produção textual durante a alfabetização. No ambiente escolar, constatei que os textos dos alunos são escritos com frases curtas e predomina o verbo ser na maioria das construções frasais. O problema dessa pesquisa se expressa em duas questões: 1) Como um software de Histórias em Quadrinhos pode ser utilizado na produção de texto de forma a ampliar o vocabulário e facilitar a transposição do pensamento para a escrita? 2) O que a criação de Histórias em Quadrinhos indica ou revela na escrita das crianças? Para responder essas questões, realizei um estudo de caso com alunos em fase de alfabetização em um ambiente informatizado. Optei por uma abordagem histórica sobre os métodos e teorias da alfabetização no Brasil analisando as transformações ocorridas no final dos anos 80 do século XX, que modificaram as concepções de ensino e de aprendizagem na educação escolar e sobre as Histórias em Quadrinhos. Para analisar a aquisição da linguagem escrita nas histórias produzidas no computador, recorri aos pesquisadores da lingüística e das Histórias em quadrinhos. Os dados obtidos indicam que a mediação docente nessa fase da vida escolar é fundamental para elevar o nível de letramento e a produção de textos. A criação das Histórias em Quadrinhos proporcionou aumento de vocabulário dos alunos nas frases explicativas sobre os detalhes da narrativa de seus quadrinhos. Diante disso, defendo a contribuição significativa desse encaminhamento na formação de professores alfabetizadores para trabalhar com a produção textual na fase de aquisição do código escrito.

Palavras-Chave: produção de textos, mediação docente, crianças, alfabetização. Histórias em quadrinhos no computador e formação de professores.

LAMBERTI, Maria Antonia. COMIC STRIP PRODUCTION IN ENVIROMENTS WITH COMPUTERS WITH STUDENTS IN PROCESS OF LITERACY. 146 p. Dissertation (Mastership in Education) – State University of Maringá. Guide: Teresa Kasuko Teruya. Maringá, 2008.

## ABSTRACT

This dissertation is about the production of texts with children in the beginning of the process of literacy and aims to analyze the histories produced by children between 6 and 7 years old, in a computerized environment, to verify whether or not a Comic Strip software can contribute to broaden the children's vocabulary during the textual production of the literacy. I could realize in the school atmosphere, that the student's texts are written mainly using short sentences and the verb to be is also present most of the phrases constructions. The matter of that research can be expressed by two questions: 1) How a Comic Strip software can be used in text production in a way to amplify the vocabulary and make it easier the overpass of thinking to the written work? 2) What does the creation of Comic Strips can indicate or reveal in the children's writing? To answer those questions I executed a case study with students during the process of literacy in a computerized environment. I've chosen a historic approach about the methods and theories of literacy in Brazil, analyzing the transformations ocurred during the late 80's of 20<sup>th</sup> century, that had modified the concept of teaching and learning pertaining to school education and about Comic Strips. To analyze the acquisition of written language in the histories produced at computer, I appealed to the linguistic researchers and Comic Strips. The gotten data indicated that teaching mediation in this phase of the pertaining to school life is vital to raise the level of lettering and text production. The creation of Comic Strips provided increase in the vocabulary of the students concerning the explaining phrases about the details of the narrative of its proper strips. Ahead of this, I am in favor of the significant contribution of this guiding in the formation of teachers specialized in literacy to work with textual production during the phase acquisition of the written code.

**Key words:** texts production, teaching mediation, children, literacy. Comic Strips in the computer, formation of professors.

<b>Lista de figuras</b>	<b>Página</b>
Figura 1	67
Figura 2	74
Figura 3	77
Figura 4	78
Figura 5	85
Figura 6	90
Figura 7	92
Figura 8	95
Figura 9	98
Figura 10	101
Figura 11	102
Figura 12	105
Figura 13	106
Figura 14	109
Figura 15	111
Figura 16	114
Figura 17	116
Figura 18	118
Figura 19	119
Figura 20	121
Figura 21	122
Figura 22	125

## **Lista de abreviaturas e siglas**

HQs	Histórias em Quadrinhos
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MCM	Meios de Comunicação de Massa
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SE/SP	Secretaria de Educação de São Paulo



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	17
2.1. Letramento e alfabetização.....	27
2.2. Para além da escola dualista.....	33
3. BREVE HISTÓRICO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....	39
3.1. Os quadrinhos e a tecnologia.....	53
4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	56
4.1. O ambiente empírico.....	58
4.1.1. A organização didático-pedagógica.....	59
4.1.2. A estrutura física.....	59
4.1.3. O corpo docente.....	60
4.1.4. O corpo discente.....	61
4.2. Os sujeitos da pesquisa.....	61
4.3. Descrição das atividades com as crianças no laboratório de informática.....	64
5. ANÁLISE DO TRABALHO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	71
6. CONSIDERAÇÕES .....	128
7. REFERÊNCIAS .....	133
8. ANEXO.....	137



## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a produção de textos das crianças no processo inicial de alfabetização. O objetivo é analisar as histórias produzidas pelas crianças de 6 a 7 anos em ambiente informatizado, a fim de verificar se um software de histórias em quadrinhos pode contribuir para ampliar o vocabulário na produção.

Com esse objetivo, procuro responder a duas questões: 1) Como um software de Histórias em Quadrinhos pode ser utilizado na produção de textos de forma a ampliar o vocabulário e facilitar a transposição do pensamento para a escrita? 2) O que a criação de Histórias em Quadrinhos indica ou revela na escrita das crianças?

Para responder a essas questões, realizei um estudo de caso com alunos em fase de alfabetização, em um ambiente equipado com computadores e percorri os caminhos para compreender o processo de aquisição do código escrito pelos alunos que estão na primeira série do Ensino Fundamental. Com base nas publicações sobre alfabetização e Histórias em Quadrinhos, em uma perspectiva histórica, conheci os estudos já realizados para me aprofundar sobre a literatura relacionada ao domínio da leitura e da linguagem escrita. Nesse sentido, as pesquisas de Mortatti (1997, 1999), Smolka (1989), Soares (2003, 2004, 2005), sobre alfabetização e as pesquisas de Rama (2004), Eisner (2001) e McCloud (2005, 2006) sobre histórias em quadrinhos, trouxeram contribuições relevantes para minha análise.

Trabalho com crianças em fase de alfabetização desde 1988. Esta experiência na sala de aula e a convivência no ambiente escolar permitiram identificar tanto a dificuldade quanto os avanços dos alunos na produção de textos. Como exemplo, após quatro meses de trabalho com alunos da primeira série do Ensino Fundamental, desenvolvendo atividades de escrita espontânea, tentativas de escrita a partir de histórias ou desenhos, formação de sílabas, palavras e frases, exercícios como caça-palavras, palavras cruzadas, ordenação de sílabas, auto-ditado, acompanhados de leitura de pequenos textos e livros de literatura infantil, observei que os alunos, neste ambiente, já se encontram prontos para elaborar textos e transmitir suas idéias para a escrita.

As tentativas de escritas e produções de textos aconteciam, mas, muitas vezes, o resultado era frustrante. Nestas atividades, percebia-se que algumas crianças não conseguiam organizar seus pensamentos e escrever histórias que liam ou ouviam, sobre seu dia-a-dia, ou acontecimentos da atualidade com a riqueza de detalhes que estava

presente na oralidade. Na pesquisa realizada por Mori (1994), com crianças repetentes, sua preocupação era investigar “o chamado fracasso escolar” (p.9), porém, também ficou constatado que as crianças, mesmo sabendo escrever, limitavam-se ao uso do verbo ser e produziam somente frases curtas. Qual seria a causa desta dificuldade?

As experiências e pesquisas sobre alfabetização mostram que recursos como Histórias em Quadrinhos são pouco explorados, mas esse pode oferecer várias possibilidades de aprendizagem, porque os desenhos com cenários e personagens estimulam a imaginação e a criação textual. De acordo com Santos (2003), o emprego de Histórias em Quadrinhos pode “despertar o interesse e criar o hábito da leitura sistemática, conscientizar, fomentar atitudes críticas, desenvolver a aptidão artística e a criatividade, seja em estudantes ou em participantes de movimentos populares” (p.11).

Esse fato foi observado no ambiente de sala de aula, onde as crianças manifestavam o interesse em manusear os gibis. Diante disso, foi realizada uma coleta de gibis e organizada uma ‘gibiteca’ que ganhou um espaço de destaque na escola. Os alunos, entusiasmados com os empréstimos, passaram a trocar gibis entre eles. Poderia estar aí um caminho para a elaboração de textos.

Em uma das visitas ao Laboratório de Informática, disse à funcionária (técnica em informática) que atendia ali, sobre o interesse daquela turma por gibis. Nesta ocasião, fui informada que o colégio havia adquirido um software de histórias em quadrinhos. Mas este software não era utilizado pelos professores porque ainda não percebiam o potencial pedagógico deste programa. Na opinião deles, este recurso já vinha com desenhos e cenários prontos, por isso, não contribuía para desenvolver, o que entendem por criatividade e, provavelmente, não contribuiria na produção textual dos alunos.

Este software contém os personagens da Turma da Mônica de Maurício de Sousa em várias posições, várias expressões corporais e fisionômicas, recursos para aumentar diminuir o tamanho das figuras, como também uma variedade de cenários. Havia vários modelos de balões, opções de objetos para enriquecer os cenários e algumas onomatopéias. Constatei que seria uma ótima ferramenta para elaborar histórias a partir dos personagens e trabalhar as produções de textos com os alunos em fase de alfabetização. Comecei naquele momento a produzir uma história, utilizando todos os recursos disponíveis e, rapidamente, construí uma seqüência de quadrinhos. Percebi que o programa é acessível às crianças, e poderia ser utilizado para ativar a imaginação na produção textual. As ferramentas como a caixa de texto, com tamanho e

tipo da fonte, a cor da letra e a possibilidade de inserir o texto dentro dos balões nos vários cenários disponibilizados, permitem a construção de ambientes em que acontecem as histórias em quadrinhos de forma prazerosa.

Diante disso, elaborei um roteiro de atividades e encaminhei uma turma de primeira série ao laboratório de informática para realizar uma intervenção pedagógica e analisar os resultados.

Os alunos produziam suas histórias com o entusiasmo infantil característico desta idade, procurei proporcionar às crianças situações reais de leitura e escrita. Era um trabalho que os divertia muito, e o dia do trabalho no Laboratório de Informática era ansiosamente esperado.

Após dezesseis encontros no Laboratório de Informática com atividades de produção de textos, convidamos os pais para conhecerem as histórias criadas pelos alunos, ao mesmo tempo, pedi para eles também criarem uma junto com os filhos.

Em seguida, coletei os dados das atividades realizadas pelas crianças e fiz uma análise com base nas pesquisas sobre Histórias em Quadrinhos e alfabetização.

Assim, essa dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, faço um breve histórico da alfabetização no Brasil, e em seguida, trago a alfabetização para a realidade atual: o letramento e a necessidade de informar a função social da escrita na sociedade do conhecimento e discuto, de maneira breve, a escola dualista no Brasil.

No segundo capítulo, trato das produções bibliográficas sobre as Histórias em Quadrinhos. Esses estudos revelam que no início do século XX, houve proibições por parte da Igreja e das escolas a esse gênero de narrativa, por acreditarem que o seu conteúdo traria prejuízos morais e intelectuais, porque causaria desvios de personalidade ao incitar a violência entre os leitores. Mas as pesquisas posteriores apontaram uma nova visão sobre esse tipo de leitura que havia conquistado o público infantil, juvenil e adulto. Depois da Segunda Guerra Mundial, viram nas Histórias em Quadrinhos as possibilidades de produzir campanhas esclarecedoras sobre doenças, epidemias, vacinas; manuais de instruções para máquinas e aparelhos elétricos e eletrônicos; biografias de heróis históricos e conteúdos escolares. Apresento também os recursos para a elaboração das Histórias em Quadrinhos utilizados pelos autores e criadores, tais como: os quadros em que aparecem os personagens, a forma de inserir diálogos nos balõezinhos, a sonorização dos quadrinhos como as onomatopéias e a passagem do tempo em uma história.

No terceiro capítulo, apresento o ambiente empírico onde foram realizadas as atividades no laboratório de informática, os alunos da primeira série do ensino fundamental, sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho de campo.

No quarto capítulo, analiso a produção das Histórias em Quadrinhos realizadas no laboratório de informática e os textos produzidos pelas crianças para verificar como ocorre o processo de criação textual na alfabetização, utilizando o software da Turma da Mônica. As histórias produzidas no laboratório de informática, evidenciam que nesse ambiente os alunos revelam o conhecimento que adquiriram ao ler os gibis da Mônica, Cascão, Cebolinha, Magali e utilizam-se de recursos alfabéticos, com hipóteses que eles formularam para escrever; relatando detalhes e argumentos para dar sentido ao texto elaborado após a produção das histórias.

## 1. OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Mortatti (1999) pesquisou durante seis anos, por meio de documentos e entrevistas, os caminhos percorridos pela alfabetização no Brasil desde o final do século XIX até meados de 1994. Sua pesquisa analisa o posicionamento de Antonio da Silva Jardim em defesa da Cartilha Maternal ou arte da leitura que seguia o Método João de Deus. Essa defesa realizada em julho de 1882, incluía uma crítica severa sobre a metodologia da soletração usada até então no Brasil e anunciava a nova metodologia como sendo “uma educação útil, prática e racional e aplica aos estudos dos métodos de ensino o princípio de ‘concertar melhorando’”<sup>1</sup> (p.43). Enfatiza a melhora do presente, valorizando o passado como preparador que foi para o tempo atual [deles] e diz que deve ser melhorado e não destruído. Mortatti apresenta Antonio da Silva Jardim como um educador preocupado que acredita na importância de leitura e espera que, dessa forma, a instrução pública atinja a todos por meio da nacionalização do sistema educacional e de livros para a escola.

Ao falar em defesa da Cartilha Maternal, Silva Jardim, segundo Mortatti (1999), cita-a como revolucionária, original e enfatiza que nela vêm-se os valores das letras, descortinando uma nova forma de ensinar/aprender: a palavração. Mostra que o início do método é com palavras fáceis para difíceis, simples para as compostas e cita uma frase usada para convencer os educadores da época (e que foi muito usada também pelos defensores das pesquisas de Emília Ferreiro quando estas começaram a ser publicadas no Brasil em 1980). Outros tempos, outro contexto, mas o discurso era semelhante:

A natureza, meus senhores, só se vence pelo aperfeiçoamento. Como aprendemos a falar? falando palavras; como aprendemos a lêr? é claro que lendo essas mesmas palavras. A palavração, pois, é o único processo racional; porque não se ensina o alphabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogaes, sons elementares e geraes, communs, para as invogaes, sons secundários e especiaes, e ainda nestas, das mais approximadas d’aquellas para as mais affastadas, n’uma complicação crescente e generalidade decrescente, porque finalmente torna explicito que para lêr não são mais necessários nomes de letras e sim seus valores, por isso que só estes são falados, que aquellos são sua abstração convencional<sup>2</sup> (Silva Jardim apud MORTATTI, 1999 p.49).

---

<sup>1</sup> A ortografia é fiel ao uso da época.

<sup>2</sup> A grafia segue e respeita o texto original conforme transcrito no livro publicado por Mortatti (1999)

Esse período (1882) mostra uma acentuada efervescência de métodos para se ensinar a ler e escrever<sup>3</sup>. Um dos métodos descritos assemelha-se em sua prática com o que fazemos hoje em salas de alfabetização. É o método de Francisco Pedro do Canto em que ele expunha o alfabeto maiúsculo e minúsculo de imprensa e maiúsculo e minúsculo manuscrito para o aluno identificar as várias formas das letras. A seqüência do seu método distancia-se da prática atual, porque ele pedia para lerem a família silábica e escreviam palavras formadas com estas e assim era lido; ba-be-bi-bo-bu e depois o beba, boba etc.

As cartilhas e livros de leitura foram editados; alguns se popularizavam mais e outros menos. Os que conquistavam as autoridades educacionais da época, ganhavam o incentivo para publicá-las. É o caso da Cartilha Nacional publicada, segundo Mortatti, provavelmente no início de 1880, em que o autor Hilário Ribeiro a descreve como uma cartilha que ensina o valor fônico das letras e justifica “levemos desde logo o aluno a conhecer os valores phonicos das letras, porque é com o valor que há de ler e não com o nome dellas” (Ribeiro apud MORTATTI, 1999, p.54). Condena-se o método da declamação (soletração), taxando-o como “absurdo e que martiriza as crianças”. Ao citar o método da palavração, diz que ainda não encontrara vantagem na sua aplicação e sugere o método fônico e fonotípico, apesar de não ter colhido os resultados esperados. Apresenta o método que defende (silábico), reafirma que não se deve soletrar (be+a=ba) e sim falar o conjunto das sílabas.

Outra cartilha do início da década de 1880, escrita por Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, vem reforçar o método da silabação e seu autor critica veementemente a soletração e a descreve como tortura e martírio das crianças. Lastima também, que algumas escolas demorem tanto para perceber as mudanças ocorridas na Educação e por isso mesmo continuem com o método da soletração sem acompanhar “o progresso do ensino” (MORTATTI, 1999, p.55).

Em 1892, o momento era de mudanças pela Proclamação da República e concomitante a essas mudanças, tardiamente, Felisberto de Carvalho publica o Primeiro Livro de Leitura, como uma derradeira defesa ao método da silabação, porém, nesta época, o método analítico começava a ganhar espaço e ia se tornando oficial em São Paulo. A novidade que se apresenta no Primeiro Livro de Leitura é a defesa do “método

---

<sup>3</sup> Observa-se que nesse período, a ênfase era para a leitura. A escrita visava cópia do traçado correto das letras (caligrafia)



por articulação ou emissão de sons” e que, pedagogicamente, não poderia se isolar leitura, escrita e ortografia (MORTATTI, 1999).

No dizer de professores da época, conforme Mortatti (1997, 1999), o método analítico era um método difícil para as crianças, porque partia de sentenças, depois ia para as palavras, sílabas e, por fim, as letras. Ou seja, partia do conjunto para depois ir às partes. Na defesa das autoridades da época, ouvia-se muito que era um método que privilegiava todas as faculdades. O divulgador do método analítico para o ensino da leitura foi o professor Arnaldo de Oliveira Barreto, que ocupou cargos na área educacional (na década de 1890), produziu e divulgou materiais e novas idéias sobre a leitura.

O método analítico para o ensino da leitura ganhou espaços e logo se iniciou um processo de reforma na Escola Normal, primeiramente, na capital do estado de São Paulo, e pretendia-se que esse novo modelo servisse também para todo o país. Criou-se, na década de 1890, uma Escola Modelo na cidade de São Paulo. Nas décadas seguintes, esse modelo de escola alcançou o interior e a divulgação estendeu-se também a outros estados do Brasil.

O método analítico seguia os modelos dos norte-americanos, e, como já foi dito, partia do todo para as partes. Este método foi adotado pelas administrações educacionais e passou a ser oficialmente dos alfabetizadores que atuavam na educação escolar. Mortatti (1999) investiga sobre a reação de professores da época, que eram contrários a essa imposição. Alguns achavam que era mais difícil para as crianças, outros, por se sentirem mais seguros com os antigos métodos, tentavam, escondidos, trabalhar da forma que dominavam melhor, mas, como era obrigado, procuraram trabalhar com as cartilhas que continham o método analítico (p.83).

Nesta época, surgem vários escritores de livros didáticos por causa do aumento do número de alunos e da consolidação do mercado editorial em que aparecem livros de brasileiros para as escolas daqui. Várias cartilhas analíticas foram lançadas no universo escolar. Algumas foram descartadas do cenário educacional, outras tiveram suas edições publicadas até 1970, 1974. Entre os livros, citarei alguns autores e títulos das cartilhas que foram publicadas pela primeira vez nesta época: Luiz Cardoso Franco, *A arte da leitura* (1902), Arnaldo de Oliveira Barreto, *Cartilha das mães* (Provavelmente impressa nos últimos anos do século XIX ou no início do século XX); Arnaldo de Oliveira Barreto, *Cartilha Analítica* (escrita em meados de 1910 e, segundo Mortatti,

2000, p. 93, no ano de 1967 foi publicada a 74. edição); Ramon Roca Dordal, *Cartilha Moderna* (Publicada pela primeira vez em 1902);

Theodoro Jeronymo de Moraes publicou *Meu livro: Leitura Analytica* no ano de 1909. Essa cartilha foi indicada para ser adotada nas escolas públicas de São Paulo. Em defesa de sua obra, ele apresenta os motivos que embasam sua escolha e porque refuta os métodos sintéticos para alfabetização. O aluno, com essa cartilha, torna-se “collaborador, creador, interlocutor e observador, trazendo para a escola seu ‘apprendizado empírico’, adquirido anteriormente pela vista e ouvido, a partir do interesse”. Ao professor, cabe o papel de ‘despertador de idéas’ e de “adaptação integral às necessidades psicologicas do educando”. Sua tarefa inicial em relação à leitura consiste, portanto, em sistematizar, disciplinar essa “linguagem toda espontanea” que o aluno traz para a escola, e adestrá-lo na aquisição de pensamentos, a fim de lhe dar o hábito da leitura” (Moraes apud MORTATTI, 1999, p.99-100).

Carlos Alberto Gomes Cardim publicou *Cartilha infantil*, provavelmente escrita no final da década de 1910. Francisco Mendes Vianna publicou *Cartilha (Leituras Infantis) e Primeiros Passos (leituras infantis)*, escrita em 1910 (aproximadamente); Mariano de Oliveira publicou *Nova cartilha analytico-syntetica* e *Cartilha ensino rápido da leitura*, em 1915; Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas publicou *Cartilha – Primeiro Livro* em 1920; Antonio Firmino de Proença publicou *Cartilha Proença*, escrita provavelmente em meados da década de 1920; Benedito M. Tolosa publicou *Cartilha de alfabetização* no ano de 1923.

Nas décadas seguintes, houve várias polêmicas em torno de autores e cartilhas. Os embates evidenciavam as disputas entre os mais modernos e modernos. Por volta de 1910, surgem as primeiras idéias da Escola Nova e estão relacionadas às “descobertas da psico-pedagogia que invertem o papel de professores e alunos. O ensino tende a individualizar-se, adaptando-se métodos e programas a cada tipo de aluno”. A Escola Nova torna-se a “nova bússola da educação” (MORTATTI, 1999, p. 130).

A nova tendência educacional que emergia, passa a combater o método adotado pela escola tradicional ou a velha escola. Há uma forte divulgação do novo ou do moderno. A Escola Nova foi proposta por educadores como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Eles eram os renovadores e inovadores que publicaram “O manifesto dos pioneiros da Escola Nova” em 1932, com a finalidade de integrar e generalizar as concepções de ensino para atender uma sociedade urbana e industrial. Assim:

Os novos fins passam a demandar soluções voltadas para a função socializadora e adaptadora da alfabetização no âmbito da educação popular, a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e nacionalizar a educação e a cultura, ou seja, visando a uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à organização escolar e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira (MORTATTI, 1999, p.144)

Neste momento há um enfraquecimento dos ideais (se comparado com o momento anterior em que era forte a discussão em defesa desse ou daquele método) ao mesmo tempo em que se observa a influência do pensamento de Lourenço Filho que contava com grande prestígio internacional.

Segundo Monarcha (1997), Lourenço Filho é notoriamente o educador que atuou decisivamente nos “processos culturais renovadores e do sentido moderno da educação brasileira, em uma época de mudanças sociais aceleradas.” (p.11). Publicou vários livros e organizou, por ocasião do Centenário do Ensino Primário no Brasil, projeto editorial, com várias traduções de títulos estrangeiros e, juntamente com Anísio Teixeira, organizou o Instituto de Educação, atuando ali não só como diretor, mas também assumindo a cátedra de Psicologia Educacional.

Por volta de 1930, muitas cartilhas do século anterior ainda eram utilizadas e adotadas nas escolas. Havia afirmações de que o método analítico ainda era o melhor, mas o que fica em evidência é o respeito pela maturidade da criança e em nome disso, diz-se que se pode usar o método analítico-sintético e ainda assim conseguir bons resultados na alfabetização.

É nesse cenário que surge, em 1934, a edição do Teste ABC de Lourenço Filho e que por muito tempo norteou o início do processo de alfabetização no Brasil. Trata-se de testes para medir o nível de maturidade da criança. Estes testes são descritos como fáceis de serem aplicados e destinam-se a diagnosticar o perfil dos alunos de modo a garantir que sejam bem assistidos na escola. Estes testes visavam observar a coordenação viso-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memória visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de pronunciar palavras e duração do som, resistência à ecolalia (repetir automaticamente sons ou palavras ouvidas), memória auditiva, índice de fadigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e compreensão geral (MORTATTI, 1997).

Na tentativa de se obter uma boa aceitação das suas hipóteses, Lourenço Filho observa em seu livro que são testes fáceis de aplicar, o material a ser utilizado é fácil de

adquirir (ou o professor pode improvisá-los) e são eficientes. Os primeiros resultados da aplicação destes testes são publicados e, junto a essa publicação, são conferidos elogios ao teste, o que serve de propaganda e a sua divulgação vai se propagando até o ponto de se tornar moda na época (MORTATTI, 1997 e 1999).

Esses testes conseguem sobreviver por mais de trinta e cinco anos em sucessivas edições. Em algumas escolas foram usados (com adaptações e modificações) no final da década de 1980, quando da publicação das pesquisas de Emília Ferreiro, como forma de classificar os alunos em pré-silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos (MORTATTI, 1999 p.167).

Neste terceiro momento da alfabetização no Brasil, Mortatti apresenta as cartilhas produzidas neste período. Após a publicação dos Testes ABC, Lourenço Filho publicou a *Cartilha do Povo* em 1928 e *Upa, cavalinho* em janeiro de 1957; Benedita Stahl Sodré publicou *Cartilha Sodré* em 1940 (Essa cartilha foi remodelada posteriormente pela filha da autora: Isis Sodré Vergamini); Branca Alves de Lima publicou *Caminho Suave* em 1948. Ainda hoje essa cartilha é adotada por alguns professores alfabetizadores. Mortatti (1999) observa que muitas edições publicadas não constavam o nome do autor.

Mortatti (1997 e 1999) observa também que, ao contrário dos momentos anteriores, fica fácil localizar o início e o fim, neste terceiro momento, o início não é bem focado, em meados da década de 1920 e o final também não se apresenta claro, relacionando-se com a lei 5692/71 e a elaboração dos Guias Curriculares para o ensino das matérias do núcleo comum. O que se segue depois disso, é uma tendência eclética na alfabetização; ou seja, as cartilhas baseadas no método misto continuam fazendo sucesso, e há a permanência daquelas que optaram pelo método sintético ou analítico.

O destaque desse momento é realmente a pesquisa de Lourenço Filho que ganhou prestígio internacional e foi um marco por não defender nem um nem outro método, sendo reconhecido como o primeiro brasileiro a realizar uma pesquisa com o rigor científico do trabalho de investigação sobre um determinado campo da educação.

A introdução do Ciclo Básico é apresentada por Mortatti (1999) como sendo o quarto momento da alfabetização como objeto de estudo. Começa a aparecer no cenário educacional no final da década de 1970, e o objetivo central é descobrir como o aluno aprende. Questiona-se, nesse momento, por que para uns a aprendizagem flui facilmente e para outros é tão difícil aprender.

Essa também é uma preocupação de Kramer (2001) que se inseriu em uma escola pública em 1985, para verificar porque alguns aprendem e outros não, qual a diferença na postura dos professores que conseguem sucesso em classes de alfabetização.

Smolka (1989) também apresenta indagações que lhe ocorreram nesta época: “O que se sabe das crianças, como constroem seu conhecimento, como vêem e percebem o mundo à sua volta, qual o papel do adulto e da escola no processo de aprendizagem delas?” (p.23).

É justamente no final dessa década (1980) que aparecem publicadas pela primeira vez as pesquisas de Emília Ferreiro com colaboração de Ana Teberosky, que não sendo método, nem técnica de ensino, vêm ajudar a entender o processo de aprendizagem, por mostrar “a escrita como representação da linguagem e não como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras” (MORTATTI, 1999, p.252).

As autoridades educacionais prevêem mudanças, não somente de técnicas e métodos, e já antecipam que não há receitas porque estas não dão garantias de bons resultados. O momento sócio-político-educacional coincide com a busca de respostas didático-pedagógicas e “encontra sua síntese no discurso sobre ‘revolução conceitual’, representada pelo postulado da construção do conhecimento lingüístico pela criança, em decorrência do que, o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo” (MORTATTI, 1999, p.253-254).

A cartilha continua sendo adotada, assim como os métodos tradicionais, nas escolas da rede pública de São Paulo, de forma disfarçada ou não, embora, o discurso torna-se cada vez mais enfático, procurando mostrar os estudos e a contribuição de pesquisas nas diversas áreas que envolvem o conhecimento. As cartilhas são produzidas e publicadas no início da década de 1980, mas a ênfase agora aparece como nova proposta metodológica denominada de construtivistas ou sócioconstrutivistas ou ainda como construtivistas-interacionistas.

Nesta perspectiva, todo tipo de material impresso, como livro de literatura, receitas culinárias ou médicas, convites, trechos de jornais, bulas de remédio, contas de água e luz, frases retiradas de painéis ou outdoors, enfim, todo material escrito que faça parte do cotidiano dos alunos pode substituir a cartilha que era utilizada no processo de

alfabetização e que direcionava o processo de ensino e de aprendizagem na educação escolar até então.

O início do Ciclo Básico coincide com o final da década de 1970. Nesta época aumentava o debate sobre a repetência e evasão escolar, associados a uma nova visão de educação que considera a escola como um espaço de reprodução da sociedade capitalista, excludente e discriminatória. O fracasso escolar passou a ser tema de discussão em congressos e seminários. Os debates sobre o problema da escola questionavam a “educação compensatória”, baseada nos ideais da classe dominante que marginaliza e neutraliza os diferentes e as diferenças.

Nesse momento, reivindicava-se uma educação escolar com o dever de corrigir os desvios, as deficiências, e assegurar que a educação seja resistente ao que a classe dominante impõe, para contribuir com a emancipação e superação da injustiça social contra a classe popular.

Se por um lado, no campo político, há um encaminhamento para a concretização da democracia, por outro, no campo educacional, o país continuava a enfrentar sérios problemas na educação. A desvalorização do professor, a contradição entre qualidade e quantidade, conteúdo e forma, aliados à carência cultural, social e dificuldades de aprendizagem continuaram a crescer entre os alunos. Kramer (2001) concorda com as dificuldades da escola nesse período e afirma que:

[...] desde a crítica da função da escola na sociedade de classes, passando pelo reconhecimento de suas possibilidades reais, dado seu caráter contraditório e emancipatório, até a identificação das raízes e mecanismos desse fracasso na realidade brasileira, o fato é que conhecemos muito dos pontos de estrangulamento da ação escolar em geral e da prática pedagógica em particular. Dentre os fatores determinantes da baixa qualidade de ensino (e, portanto de sua não-democratização), há dois que interessam especialmente [...]: a precária formação dos professores e a organização do trabalho escolar (p.73).

Os ideais da Escola Nova aplicados com sucesso em poucas escolas, não seguiram a mesma linha nas escolas públicas. Mortatti (1999), citando Palma Filho, diz que houve uma desestabilização da confiança nos métodos tradicionais, métodos estes que os professores dominavam, mas que, por serem tão criticados, foram abandonados e a consequência foi um “relaxamento da disciplina de trabalho, o aligeiramento e empobrecimento do conteúdo do ensino das camadas populares” (p.261).

O Ciclo Básico iniciou como forte esperança para solucionar o problema de repetência, principalmente entre a primeira e segunda série. Compreendia um ciclo de

dois anos de alfabetização em que os alunos seriam remanejados ao mesmo tempo que teriam acompanhamento nos estudos para sanar e/ou diminuir as dificuldades. Havia, porém, uma lacuna no referencial teórico que se preencheu com as pesquisas de Emília Ferreiro

Essa nova teoria busca explicar, de uma perspectiva psicolinguística pioneira, resultante do entrecruzamento de dois marcos conceituais – a teoria da linguagem de N. Chomsky e a teoria da inteligência de J. Piaget -, a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético que se inicia antes da escolarização e que “segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (Ferreiro, 1985, p.19), numa relação direta entre ontogênese e filogênese (MORTATTI, 1999, p. 264).

As pesquisas, com base na teoria piagetiana, defendem que a aprendizagem depende de processos internos e individuais, não havendo predominância da leitura ou da escrita, mas das duas concomitantemente. O aprendiz constrói seu conhecimento interagindo com o objeto de conhecimento. A aprendizagem dessa forma é conceitual e não técnica adquirida, ou seja, abandona-se a idéia de que o método gera a alfabetização e o professor é o único autorizado a transmitir o saber.

Para que o professor dos anos 80 pudesse conhecer a proposta teórica que embasa o Ciclo Básico e se convencer de sua eficácia, foram desenvolvidas diversas ações no sentido de colocá-lo a par das mudanças implantadas e assim capacitá-lo, entre elas: cursos de aperfeiçoamento, distribuição de textos e livros e palestras, destinadas especialmente aos professores das classes de alfabetização. Ocorre que, sendo cursos relâmpagos, não há tempo para aprofundar-se e, segundo Kramer (2001), a “compreensão distorcida da proposta que gera prejuízos porque nem o professor continua alfabetizando (por exemplo) como sabia, nem incorpora as novas estratégias ou linhas sugeridas” (p.79). Sobre isso, concorda Soares (2003) quando ela afirma que as alfabetizadoras que usavam algum método no seu trabalho eram vistas como retrógradas. Os métodos foram considerados ultrapassados e, sem conhecimento e segurança das novas propostas, ficaram sem saber como trabalhar para ensinar a ler e a escrever. Afirma ainda que na verdade, estavam “ensinando aquilo que é preciso ensinar: codificar e decodificar. As alfabetizadoras podem até estar ensinando pelos caminhos inadequados, mas isso precisa ser feito” (p. 2). Podemos facilmente comprovar, se tomarmos por base os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que mostram um alto índice de crianças que ao final das séries iniciais não sabem ler e escrever.

No final da década de 1980, segundo o documento apresentado por Mortatti (1999), a perspectiva construtivista especialmente a chamada teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, conquista o universo escolar.

Porém, passados mais de dez anos da discussão entre construtivismo e socio-interacionismo, a alfabetização segue eclética. MORTATTI (1999), ao citar Hernandez, chama a atenção para o que ocorre nos dias atuais: “Na maioria das escolas, a apropriação do pensamento construtivista limita-se à incorporação de algumas atividades pedagógicas que, apesar de uma nova roupagem, explicitam a retomada de práticas de características escolanovistas e tradicionais” (MORTATTI, 1999, p. 281).

Hoje, treze anos após o término do livro de Mortatti, observa-se que pouco se avançou na alfabetização no Brasil. Discussões sobre o tradicional, o novo, o moderno, ainda estão presentes nas palestras e nos estudos de pesquisadores. Mortatti (1999) deixava uma idéia para a melhoria desse processo:

No entanto, na configuração do processo de mudança possível, algumas questões centrais ainda permanecem pendentes. Dentre elas, a que ocupa professores e intelectuais brasileiros desde, pelo menos, o final do século XIX: a busca do *todo*, onde se encontra o *sentido* do que se lê e se escreve, onde se encontra o *sentido* do ensino-aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças (p.288).

E é sobre o sentido da leitura e da escrita que avançam as discussões atualmente, o chamado letramento e é sobre isso que tratarei a seguir.



### 1.1. Letramento e alfabetização.

A escola hoje não tem clareza dos procedimentos metodológicos de alfabetização. Hoje, percebe-se uma total falta de direção. No final da década de 1980, esperava-se que o professor conhecesse as pesquisas sobre apropriação do conhecimento e de posse desse saber, criasse projetos e, com autonomia, trabalhasse para promover a aprendizagem dos seus alunos (Soares, 2003). Mas, ao mesmo tempo, procura-se dar ênfase nas contribuições que as crianças trazem, mas, na prática de ensino, é preciso seguir um programa, que nem sempre proporciona espaço para trabalhar as diferenças culturais dos alunos. Nesse sentido, Soares (2003) afirma que antes, “havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. (...) É preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método”(p.3)

No início do século XX, havia um método para alfabetizar, fosse um ou outro, o professor o dominava e, orientado por um manual detalhado que acompanhava a cartilha, informava como deveria fazer para ocorrer a aprendizagem nos alunos. (SOARES, 2003). Mas, segundo as pesquisas, o professor trabalhava com livro didático, muitas vezes desprovido de sentido para a criança que ingressava na escola, era também “alheio ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural” (SMOLKA, 1989, p.17).

Hoje vemos nas escolas particulares, principalmente, uma adesão aos sistemas apostilados que, mudando a roupagem, é o mesmo livro didático, porém atualizado e modernizado. As escolas públicas recebem livros didáticos do governo e o que deveria ser um suporte para o processo ensino-aprendizagem, acaba tornando-se um roteiro a se seguido. Mas não há método, nem estratégia.

O que é um método de alfabetização? Para Magda Soares, o método é:

a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, lingüísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização, será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes

caracterizarão a pessoa alfabetizada?) da opção por certos paradigmas conceituais (psicológico, lingüístico, pedagógico), da definição, enfim, de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas. (SOARES, 2005, p. 93)

Até a década de 80, do século passado, o processo de alfabetização baseava-se nos métodos tradicionais (silábico, fônico, global). Com a divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no início dos anos 80, com a “Psicogênese da língua escrita”, o paradigma mudou e o velho passou a ser rejeitado (NASCIMENTO, 2002). A concepção do “processo de aquisição da língua escrita” sofreu alterações, ou seja:

a criança de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que reforçadas, conduziram à aquisição da língua escrita - concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, que caracterizariam a criança pronta ou madura para ser alfabetizada – pressuposto dos métodos tradicionais de alfabetização – são negados por uma visão interacionista que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto língua escrita, as dificuldades da criança no processo de aprendizagem da língua escrita – consideradas ‘deficiências’ ou ‘disfunções’, na perspectiva dos métodos tradicionais – passam a ser vistas como ‘erros construtivos’, resultado de constantes reestruturações, no processo de construção da língua escrita (SOARES, 2005, p.89).

Nesta proposta, significa dizer que o erro não é mais uma deficiência e sim um processo para se construir um conhecimento. O professor alfabetizador precisa verificar porque a criança escreveu daquele jeito, quais as hipóteses feitas por ela para escrever daquela forma e, em parceria com o aluno, fazer as reestruturações necessárias para que ele escreva corretamente, conforme o padrão da norma culta. Essas pesquisas permitiram conhecer os passos da criança e sua interação com a escrita. Acontece a descoberta pelo aluno que está sendo alfabetizado, que na língua portuguesa e em outras que se usa um alfabeto fonético, acontece o registro do som das palavras e não propriamente ao que elas se referem. A criança escreve ‘mesa’ sem utilizar desenhos para representar o que ela quer dizer. É a fase silábica, já que ela percebe primeiro o som da sílaba, depois apropria-se do som do fonema e passa a ser alfabética (SOARES, 2003; CAGLIARI, 2002).

Na época que foram publicadas e divulgadas as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 80, várias concepções foram interpretadas erroneamente e algumas orientações pedagógicas equivocadas determinavam que não mais poderia corrigir o erro das crianças.

Smolka (1989) levanta indagações a esse respeito, baseada nos discursos anônimos da época, que, realizados a partir de estudos rápidos e sem as interpretações corretas das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro, acabam por analisar de maneira errônea esses resultados. Questiona o que realmente está em jogo quando o que se ouve é “partir da experiência da criança e dar a palavra a ela” (p.18); de se levar em conta a variação de dialetos, aceitar os erros que a criança produz quando está iniciando o processo de escrita; fala-se da necessidade de se conhecer os processos de aprendizagem e entender como a criança aprende (SANTOS, 2005). Evidentemente, tudo isso deve ser levado em conta, mas a falta de base teórica da construção do conhecimento faz emergir o espontaneísmo no processo de alfabetização. Este é um dos fatores que está nos índices do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) divulgados na mídia, sobre o mau desempenho da leitura dos estudantes no Brasil.

Aqui surge um contraponto: os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) defendem que cada criança tem seu ritmo próprio, que deve permitir a elas o tempo necessário para escrever, rever, desconstruir e construir novamente, rever as hipóteses que formulou, experimentar e fazer de novo sem tempo determinado para que domine a habilidade e demonstre o progresso obtido no processo de construção da escrita; e isso não pode ser feito em tempo prefixado e em nível pré-estabelecido.

Na educação formal, segundo Soares (2005, p.90), cabe à escola definir os conteúdos, priorizar aspectos culturais (o que exclui ou prioriza), fixar “a duração do tempo em que deve ocorrer cada um desses conteúdos selecionados (o bimestre, o semestre, o ano letivo, a série, o grau de ensino”. E finalmente, avaliar se houve ou não apropriação desses conteúdos e desses conhecimentos, não sob o aspecto do aprendiz, mas “em função de determinados resultados que devem ser obtidos em grau considerado aceitável, no fim de um período de tempo prefixado” (Idem, p.91). Mas, com os estudos e pesquisas, nos perguntamos: o sujeito considerado alfabetizado deve demonstrar quais habilidades? O que é um analfabeto? Como pode um sujeito considerado analfabeto ser letrado? E todo o alfabetizado é letrado? As pesquisas apontam que um indivíduo pode ser alfabetizado e não ser letrado, como também este pode ser letrado e analfabeto. Para entendermos melhor este aspecto, a seguir, faremos um breve esclarecimento sobre um e outro.

Letramento é um termo citado em livros, palestras e artigos produzidos a partir da década de 90, do século passado, para caracterizar o indivíduo que conhece a função da leitura e da escrita mesmo que não saiba necessariamente codificar e decodificar um

texto escrito. Por exemplo: o analfabeto pode ser um letrado quando ouve uma pessoa alfabetizada ler uma notícia e consegue entendê-la, dita uma mensagem para que um outro a escreva, sabe entender e interpretar uma notícia veiculada na televisão ou no rádio (LEMOS, 2002). Assim também, uma pessoa:

[...] pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido: tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não é letrada (SOARES, 2002, p.47).

As pesquisas sobre alfabetização e letramento têm apontado um alto índice de analfabetos no Brasil. É um dos problemas mais discutidos juntamente com a dificuldade de a escola no nosso país cumprir sua missão na função de inserir a criança no mundo das letras. Além da já discutida alfabetização, tornou-se comum, recentemente o emprego do vocábulo letramento (PERES, 2005).

Segundo Casemiro (2005), foi em meados da década de 80 que o termo letramento começou a ser usado em debates e pesquisas. Para entender o sentido desse vocábulo, a autora nos reporta à idéia de que o leitor que apenas decodifica as palavras, sem dar sentido ao que está escrito, terá muitas dificuldades no mundo do trabalho em uma sociedade tecnológica, pois “o impacto da escrita é de longo alcance, o letramento acaba por estar presente também na oralidade” (p.53). Se um analfabeto compreende a escrita como a base da comunicação vai valorizar a função e o uso da escrita na sociedade e pode se “sair melhor do que o decodificador alienado desses recursos” (p.52).

Só reconhecer a letra e decodificar um texto não é suficiente na sociedade atual. Para Soares (2003), o termo alfabetização sempre foi entendido como aprendizagem do sistema de escrita, mas ele vai muito além. É necessário oferecer condições para o aluno criar o hábito de procurar livros, jornais, freqüentar revistarias e livrarias, para assim apropriar-se do sistema de escrita. Porém, o início do processo de alfabetização, o aprendizado das letras, sons, grafemas e fonemas devem ser acompanhados de manuseio com materiais escritos diversos, e não como era dito pelos professores que usavam a cartilha: primeiro você conhece todas as letras, aprende a ler e a escrever e depois pode ler todos aqueles livros ali. O conhecimento do processo de escrita deve seguir junto com o letramento.

Segundo Perfeito (2005), o termo letramento origina-se do inglês *literacy* e pode ser considerado sob três aspectos como:

- aquisição da leitura e da escrita enquanto código (alfabetização tradicional neste sentido)
- a relação dos usos da leitura e da escrita, como o avanço da civilização e do progresso tecnológico;
- o aprendizado como produto, de atividades mentais do indivíduo. E, nessa perspectiva, concebendo o indivíduo como fundamentalmente responsável pela aquisição da escrita, desconsiderando os contextos socioculturais do processo de ensino-aprendizagem (PERFEITO, 2005, p.11e12).

Alfabetizado é a pessoa que decodifica letras e símbolos, é aquele que é capaz de atribuir valores às letras, aos textos e que tendo internalizado o processo de aquisição da leitura e escrita, interpreta o que leu, coloca sua história e experiências vividas para compreender a mensagem do autor e resgatar o teor da mensagem escrita.

Letrado é aquele que, mesmo sem conhecer as unidades escritas da língua, consegue atribuir significados ao que ouve em mensagens divulgadas e que, mesmo analfabeto, é capaz de fazer compras, reconhecer produtos pelos rótulos, identificar cédulas, placas de propagandas ou de transportes coletivos, ver horas e viver em uma sociedade escrita, tecnológica e, não necessariamente, só na escola, mas em qualquer ambiente (família, igreja, clube e associações de bairros, sindicatos, etc) que tenha um texto escrito ou mensagens transmitidas pelo rádio, televisão ou qualquer outro meio eletrônico, torna-se compreensível para ele (KLEIMAN, 2002).

Para exemplificar pessoas que são alfabetizadas e não são letradas, Soares (2003) explica que, no Brasil, as pessoas não lêem, não colocam em prática o que aprenderam em situações corriqueiras, não são capazes de preencher um requerimento ou um cheque. Aponta, ainda, esta falha na alfabetização, porque os indivíduos aprendem as letras, o código alfabético, mas depois não sabem usar. A autora cita o exemplo do uso de um forno microondas. O indivíduo pode saber perfeitamente para que serve cada botão, mas não sabe usá-lo. Outro exemplo pode ser visto no filme *Central do Brasil*, em que pessoas analfabetas ditam cartas para a personagem de Fernanda Montenegro escrever. Esses analfabetos do filme conhecem a estrutura de uma carta, sabem para que serve, porém não sabem escrever. Esses personagens que ditam as cartas, são letrados, porém, analfabetos.

Para o processo de letramento e alfabetização, é preciso entender fundamentalmente que um não existe sem o outro, são indissociáveis, não há entre eles, hierarquia nem cronologia. Pode-se letrar antes de alfabetizar ou vice-versa.

Paralelamente, ao ensinar a leitura e a escrita no processo de alfabetização, deve-se também permitir que o alfabetizando tenha contato com materiais impressos, com textos que tenham significado e que façam parte do universo infantil, da sua vivência e não usar frases, como nas cartilhas, que estavam longe do contexto social e cotidiano dos alunos (SOARES, 2003).

O grande desafio hoje é “que todos, crianças e adultos, aprendam a ler e a escrever (ainda um problema, sem dúvida), que aprendam a fazer uso adequado da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem estas atividades” (SOARES, 2005, p.52). Esta também era a idéia que Paulo Freire, (2003) defendia: o processo de alfabetização como um canal para refletir a política, as práticas sociais, a posição do homem no mundo e não somente como aquisição de uma técnica mecânica de codificação/decodificação de letras e símbolos usados na nossa sociedade.

Entendo que a escola tem a função social de ensinar para que serve a escrita e não somente como se escreve. Hoje, a escrita não é mais o único meio de comunicação e sim, *mais* um meio de comunicação. A escrita, desde a antiguidade, surgiu para satisfazer uma necessidade do homem; por isso ela é uma produção social, porém não de acesso a todos os homens (GUIMARÃES, 2001). Até o século XIX, poucas pessoas tinham domínio da escrita. Era uma atividade somente daqueles que realizavam algum trabalho com ela.

no cotidiano das pessoas, inúmeras situações que exigiam a escrita, passaram a ser resolvidas pelo uso de outros meios, tão ou mais eficazes: o telefone, a televisão, o fax, etc. interações verbais que, em outros momentos, só poderiam se realizar pelo recurso da escrita, hoje são, com mais economia e eficiência, realizados por outros meios [...] que comungam imagem e texto, podendo resultar numa forma muito mais qualificada de linguagem (KLEIN, 2002, p.106-107).

Faz-se necessário que a escola aponte a função da escrita, aliada ao ensino de codificar e decodificar letras e símbolos. Que mostre os vários tipos de textos e mensagens (receitas, bulas, poesia, literatura infantil, classificados de jornais, bilhetes etc) e trabalhe com os alunos além de livros didáticos e apostilas.

Seria esta uma forma de trabalhar com materiais acessíveis e oferecer condições para que as crianças oriundas de classes e culturas diferentes tenham acesso à língua e sua função na sociedade.

## 1.2. Para além da escola dualista

As pesquisas sobre a educação escolar no Brasil indicam que ainda persiste a escola dualista: uma escola para a classe dominante e outra para a classe dos dominados. Kramer (2001) diz que a “a escola como instrumento de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, afundando na nossa desesperança de que por meio da educação, nada poderia ser transformado, mas apenas preservado” (p.96).

Seria utopia pensar que a Escola particular é um paraíso onde tudo funciona bem e a Escola pública é cheia de problemas. Na verdade, os desafios e as dificuldades que a escola enfrenta podem ser diferentes, mas não deixam de existir nem em uma nem em outra.

A escola privada sofre com pressões que os pais exercem para retirar os filhos e diminuir os lucros dela; enfrenta problemas também, porém, de outra ordem. Lá os professores dispõem de materiais, máquinas e equipamentos modernos, seus salários são um pouco superiores aos dos seus colegas da escola pública, o espaço físico é planejado, a classe a ser atendida faz parte de uma parcela da sociedade com maiores recursos e acesso à cultura, as crianças vêm para a escola alimentadas (nem sempre bem nutridas, mas saciadas).

Mas na escola particular, “a ‘evasão’(um problema,sem dúvida, mais evidente na escola pública) é substituída pela ‘mudança de escola’, devido à insistência dos pais; e/ou a ‘incapacidade’ ou as dificuldades das crianças são corrigidas ou trabalhadas por ‘profissionais competentes’, num sistema paralelo e de apoio à escola, graças às possibilidades financeiras das famílias” (SMOLKA,1989, p. 16).

Dessa forma, o aluno que entra no Ensino Fundamental (de 8 anos antigos, ou 9 anos agora, conforme a alteração feita pela Deliberação Federal nº 11274 de 000006/02/2006) não é uma ‘folha em branco’, ela já teve acesso a materiais impressos, livros, e situações em que a leitura e escrita aconteciam. Weisz (2002) também aponta esta discrepância entre o aluno da escola pública e o aluno da escola particular. Para esta autora, as crianças da escola particular têm mais oportunidades de conviver com a linguagem escrita porque, no seu ambiente, vêem mais pessoas usando a escrita, seja lendo ou transcrevendo. Já as crianças da escola pública, embora tenham contato com a linguagem escrita, esta prática não faz parte habitualmente da sua vivência de do dia-a-

dia no seu grupo social. Dessa forma, iniciam sua escolarização com desvantagem em relação às crianças da escola particular.

Cagliari (1992) aponta esta observação e nos diz que:

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola encontra uma continuação de seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz. Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornais ou revistas, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para a escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente da criança citada no parágrafo anterior. E a maneira como a escola trata da sua adaptação pode lhe trazer apreensões profundas, até mesmo desilusões (CALIGARI, 1992, p.21-22).

Soares (2005) analisa também as diferenças culturais, sócio-econômicas e regionais da população, apontando repercussões diferentes na alfabetização conforme a região ou camada da sociedade:

O processo de alfabetização não ocorre da mesma maneira em diferentes regiões do país, porque a distância entre cada dialeto geográfico e a língua escrita não é a mesma (sobretudo no que se refere à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico) – esta seria uma das (poucas) razões para a existência de cartilhas regionais. Outro exemplo, sem dúvida mais grave para a realidade brasileira do que o exemplo anterior: a natureza do processo de alfabetização de crianças das classes favorecidas, que convivem com falantes de um dialeto oral mais próximo da língua escrita (a chamada “norma padrão culta”) e que têm oportunidade de contato com material escrito (por intermédio, por exemplo, de leituras que lhes são feitas por adultos) é muito diferente da natureza do processo de alfabetização de crianças das classes populares, que dominam um dialeto em geral distante da língua escrita e têm pouco ou nenhum acesso a material escrito (p.20).

A criança que convive com a leitura e escrita no seu ambiente cotidiano, ingressa na escola, para oficializar o conhecimento que já adquiriu em suas relações familiares e sociais, sem grandes dificuldades. No entanto encontra uma instituição com desafios a enfrentar, metas a cumprir e satisfações a dar (para pais, Núcleos Regionais de Educação, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas, neurologistas, equipe diretiva, orientadoras, coordenadoras) e as dificuldades destes alunos na aprendizagem, são reais. Não tanto no que diz respeito à aprendizagem, mas na adaptação ao novo sistema de aprendizagem. “Em suma, falhando na sua tarefa pedagógica, a escola passa a apontar cada vez mais uma série de ‘patologias nas crianças’” (SMOLKA, 1989, p.17). Não conseguindo dar conta do seu papel de ensinar, a escola aponta fatores que passam a ser a causa do fracasso escolar, como dislexia,



discalculia, disgrafia, disortografia, etc, omitindo-se na sua função básica de ensinar, de melhorar a aprendizagem e buscar recursos ou aproveitar os conteúdos que a criança traz em sua bagagem cultural e vivencial, opta por denunciar patologias que justificam o insucesso, rotulando e, algumas vezes, marginalizando algumas crianças. Evidentemente, em alguns casos, as patologias são reais, mas em outros, são do modismo da época (hiperatividade, déficit de atenção, transtorno bipolar, síndrome do pânico, disgrafia, dislexia, discalculia)<sup>4</sup> e tantos outros argumentos que se usam, hoje, para rotular os casos de dificuldade ou, para disfarçar a falta de limites e a boa educação como também as falhas pedagógicas das escolas e dos professores.

Independente da classe social, da facilidade ou não de observar pessoas lendo ou escrevendo, o certo é que há muitas dificuldades a serem vencidas pelas crianças em fase de alfabetização. Mas, o que é alfabetização?

Segundo Soares (2005), há diferença entre *aquisição* da língua oral e escrita do *desenvolvimento* da língua oral e escrita. A aquisição e o desenvolvimento não podem ser designados como alfabetização. O desenvolvimento da língua é um processo que não cessa, mas a aquisição acontece no período de alfabetização. Assim:

o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. [...] em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. [...] alfabetizar significa adquirir habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler) (SOARES, 2005, p.15) (grifos da autora).

Portanto, percebe-se que na fase de alfabetização, a criança já possui um vasto vocabulário adquirido no convívio familiar e social que se transformará em códigos escritos que recebem o nome de fonemas e grafemas.

Há professores-alfabetizadores, que se esquecem de que nesta fase de alfabetização, a criança ainda precisa brincar e, ao se esquecerem deste detalhe, impõem um ritmo forçado de aprendizagem, quando seria melhor oferecer atividades lúdicas, prazerosas, brincadeiras e maneiras de aprender sem ser com lápis, caderno, borracha;

---

<sup>4</sup>Ver no anexo 1, uma breve descrição das patologias, já que não é esse o foco dessa pesquisa.

ou seja, oferecer jogos, atividades com o computador que estimulariam a criança a pensar, a tentar sem receio de errar (CAGLIARI, 1992).

Diferente do adulto que tem o domínio do alfabeto, que já sabe ler e escrever, para uma criança de 6-7 anos, desenvolver a habilidade da escrita é um processo complexo. Lembrando-se de que é mais complicado ainda para um adulto analfabeto aprender a ler e escrever.

A criança quando entra na escola, sabe fazer uma leitura das coisas à sua volta. Ela lê placas e desenhos, lê nomes de lojas, propagandas e rótulos; mas ler as letras da maneira como a escola ensina é uma tarefa difícil para ela. Para começar, tudo à sua volta está escrito com letra de forma, mas na escola ela precisa aprender também a letra cursiva. Outro ponto é a linguagem oral das palavras que se diferencia da escrita. A escola fala de uma outra forma que soa artificial aos ouvidos. Soares (2005) salienta a diferença entre uma e outra:

a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais (p. 17).

Esse aspecto pode ser observado em um ditado, em que as palavras são quase silabadas para que a criança perceba-as, é uma forma que se distancia da linguagem oral, seja na norma padrão, culta ou não. Ninguém conversa silabando ou dando pausas entre uma palavra e outra.

A escola também oferece poucas oportunidades para a criança ler; e a leitura para Cagliari é “toda manifestação lingüística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita” (1992, p.155). A escola deveria ser um lugar de excelência para propiciar o aprendizado da linguagem escrita e da decodificação desta em leitura, mas poucas são as oportunidades oferecidas para que isso ocorra. Além de oportunizar de maneira breve a leitura,

[...] as atenções se concentram na escrita como uma complicada habilidade motora a ser desenvolvida, e as preocupações se encontram voltadas para os ‘pré-requisitos da alfabetização’, (...) além disso, em salas desnudas e super populosas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma ‘opção’ a que o professor recorre para poder sobreviver (SMOLKA, 1989, p. 17).

Há professores que cobram uma leitura em voz alta, sem o aluno estar preparado para esta atividade. Se um professor-alfabetizador tivesse noção do esforço que uma criança faz para ler em voz alta, já que ela precisa ajustar sua fala à leitura, permitiria ao aluno ler várias vezes em voz baixa (a leitura silenciosa) antes de pedir a leitura em voz alta. O que é pior, para uma platéia que também está em processo de alfabetização e, muitas vezes, ridiculariza a leitura do colega por causa dos erros cometidos. Esta exposição vexatória pode causar traumas e vergonhas de se ler em público.

Ocorre que a leitura em voz alta requer um “amadurecimento das habilidades lingüísticas” (CAGLIARI, 1992, p. 161) e em particular que o aluno expresse com sua voz o pensamento de um outro e, dessa forma, a leitura é ouvida como a representação de um ator, a declamação de um poeta que coloca ali suas expressões e deve ser interpretada pelo leitor.

Para falar, começamos com uma organização neurolingüística de um pensamento. No caso da leitura, a pessoa processa uma programação neurolingüística para dizer coisas que não pensou, num longo tempo, a partir das referências que a interpretação dos sinais de escrita lhe proporciona. Esta falta de controle sobre uma extensão relativamente grande do pensamento leva facilmente à produção de uma fala mais vagarosa, podendo, se mal controlada, produzir uma realização fonética silabada, sem o ritmo, a entonação e outras características próprias da fala espontânea. (CAGLIARI, 1992, p. 162)

A ênfase maior na escola é para a escrita, mas na vida cotidiana se lê mais do que se escreve. No processo de alfabetização, a leitura e a escrita seguem juntas; uma depende da outra.

Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar aquisição de um ‘instrumento’ para a futura aquisição de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político (SOARES, 2005, p.22).

Nessa perspectiva, Goulart (2005) diz que a língua escrita é ensinada como um jogo de “codificação de sons em letras (escrita) e decodificação de letras em sons (leitura)” (p. 53). Dessa forma, a escola esconde ou camufla a história de vida das pessoas, sua vivência, seus valores e também não aponta o uso e função da escrita.

Encontramos este mesmo pensamento em Smolka (1989), quando ela afirma que a “leitura é atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais, mas que, contraditoriamente, uma grande parcela da população não aprende seu

funcionamento porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente seletiva” (p.15).

Dessa forma, procurei proporcionar às crianças situações reais de escrita e oferecer as histórias em quadrinhos como estratégia para elaboração de textos.

A seguir, apresentarei um breve histórico sobre as Histórias em Quadrinhos, porque nesse momento é relevante conhecer a origem e evolução da História em Quadrinhos em sua representação da realidade, as proibições que aconteceram, o preconceito que as acompanharam e acompanham, a influência dessas nas crianças e nas escolas, e também as normas já convencionadas para ler e criar uma história em quadrinhos.

A partir daqui, usarei HQs para designar Histórias em Quadrinhos, porque é assim que os pesquisadores e estudiosos dessa área utilizam em seus trabalhos.

## 2. BREVE HISTÓRICO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Guimarães (2003) investiga a relação texto e imagem e nos diz que desde os primórdios da humanidade, o homem se comunica, por meio de gestos ou linguagem oral. Não há registro de que o homem primitivo de 250 mil anos atrás se comunicasse pela fala, mas certamente já possuía as estruturas fisiológicas preparadas para esse fim. Também não há provas de que falassem frases com estrutura gramatical para estabelecer um diálogo com seus semelhantes, mas, certamente, de um jeito ou de outro, encontraram formas de se comunicarem.

A comunicação é inerente ao ser humano. Uma das formas utilizadas pelo homem para se comunicar foi o desenho. As pinturas rupestres encontradas em cavernas datam de cerca de 40 mil anos foram feitas em rochas, superfícies planas ou nas paredes das cavernas, com tintas e resinas. Estes desenhos representam objetos, animais e figuras humanas, “um aspecto da realidade que se tentou representar foi o das figuras inertes (...) classificados como retratos” (GUIMARÃES, 2003, p.6)

Para representar fatos ou acontecimentos vividos, o homem primitivo fez nas pedras a composição de cenas em um único quadro. Esta tentativa pode ser observada em uma cena de caça, cujas figuras parecem descrever um acontecimento, ao contrário da representação descrita anteriormente, cuja função era de descrever a figura.

Para descrever o que se supõe uma seqüência de um movimento, usava-se as imagens seqüenciadas, uma ao lado da outra. Essa maneira de registrar os acontecimentos está presente em painéis do antigo Egito, em que se pode ver as fases da plantação, colheita e armazenagem da produção.

Segundo Guimarães (2003), o primeiro elemento próprio das HQs, é o desenho com a função narrativa e sua tentativa de representar um movimento. O segundo elemento é a seqüência de imagens que tem por finalidade representar a ação que acontece em um espaço temporal maior. Assim, surgiram as HQs sem textos escritos, que se utilizava somente de desenhos para narrar acontecimentos. No início, os textos nas HQs, apareciam discretamente, mais como uma explicação para acrescentar informações do que propriamente um diálogo ou uma narração da história. Como exemplo disso, é a seqüência de quadros da Paixão de Cristo. O texto aparece no título dos quadros, mas não há descrição ou narração do acontecimento. O que se pode dizer que é uma história feita em quadros e não uma HQs.

As HQs começaram a aparecer com mais intensidade há aproximadamente 100 anos, ao mesmo tempo em que o cinema começa a se projetar como entretenimento produzido pela indústria cultural (SILVA, 2004). Atualmente, as HQs fazem parte da nossa cultura e podem ser consideradas uma expressão cultural e artística que ganhou opulência e ostentação com o passar dos anos.

Mas não foi sempre assim. Segundo Quella-Guyot (1994) e Rama (2004), as HQs passaram por períodos tão críticos que muitas editoras que publicavam esse gênero, fecharam as portas ou tiveram grandes prejuízos. Seja pelos desenhos que muitas vezes explicavam as histórias e complementavam a idéia que o autor queria transmitir, seja pela linguagem de fácil assimilação para o grande público, o fato é que as HQs popularizaram-se entre jovens e adolescentes e causou preocupação, segundo os dois autores, aos pais, educadores e religiosos.

O crescente aumento das tiragens de revistas que continham as HQs, fizeram surgir críticas acirradas “das camadas ditas pensantes da sociedade” (Rama, 2004, p.16). Houve campanhas de difamação contra elas e tudo de ruim que acontecia era culpa da HQs. Diziam os críticos, que a leitura destas, tornava o jovem preguiçoso, sem vocabulário e que elas afastavam a juventude do mundo dos livros e de assuntos sérios. Todo fracasso escolar que ocorria, era culpa delas. Diziam ainda que havia “o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de idéias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores” (RAMA, 2004, p.16). Ou seja, as HQs passaram a ser inimigas processo de ensino e de aprendizagem.

Quella-Guyot (1994, p.19) aponta a campanha de difamação contra as HQs, citando um artigo publicado e traduzido de uma revista dos Estados Unidos, intitulado Psicopatologia das Histórias em Quadrinhos, de G. Legman, em 1949. Esse artigo argumenta que a geração dos anos 40 não aprendeu a ler e não vai aprender; e muito menos a decodificar propagandas. Afirma que a linguagem impressa estava perto de desaparecer e culpava o rádio, o cinema e as Histórias em Quadrinhos, por isso, salientava que estes cumpriam as necessidades recreativas da geração que não mais procurava livros para se ocupar durante o tempo livre.

Nessa época, era grande a luta de professores, pais e padres contra as HQs, porque traziam narrativas com temas que misturavam crimes, violência, sexo e delinqüência. A campanha contra as HQs ganhou uma força especial, segundo Quella-Guyot (1994), quando o psiquiatra F. Wertham publicou, em 1954, seu livro *Seduction*

*of the innocent* (Sedução de um inocente). Nesse livro, o citado psiquiatra afirma que os leitores procuram imitar as personagens e “se transformam em perigosos malfeitores, assassinos e tarados sexuais” (QUELLA-GUYOT, 1994, p.20).

Como conseqüência, os “bons” quadrinhos recebiam um selo da C.C.A. (Comics Code Authority) para que pudessem ser publicados e comercializados. Mas, não foi só nos Estados Unidos que a propaganda contra os quadrinhos existiu. Na França, foi proibida a leitura e utilização dos quadrinhos nas escolas. Porém, na França, existia também um peso contra o americanismo, já que, antes da Segunda Guerra Mundial, alguns jornais traduziam e publicavam as tiras de quadrinhos americanos.

Em 16 de julho de 1949, foi aprovada uma lei que regulamenta algumas normas para as publicações das Histórias em Quadrinhos. O primeiro artigo dessas normas, dizia que “Ficam sujeitas às prescrições desta lei todas as publicações, periódicas ou não, que, pelo seu caráter, sua apresentação ou seu objeto, pareçam destinar-se principalmente às crianças e aos adolescentes.” (QUELLA-GUYOT, 1994, p.21)

No artigo dessa lei, foi estabelecido que as publicações não devem “conter ilustrações, relatos, rubricas nem inserções que apresentem sob uma ótica favorável o banditismo, a mentira, o roubo, a preguiça, a lassidão, o ódio, o desrespeito, bem como todos os atos qualificados como crime ou delitos ou que possam vir a desmoralizar a infância ou a juventude, ou que inspirem ou revelem preconceitos étnicos” (Ibidem).

Dessa forma, Quella-Guyot (1994) aponta as três proibições: proibido para menores de dezoito anos (primeira), proibido expor (segunda) e fazer publicidade (terceira). As críticas contra as Histórias em Quadrinhos, as proibições e o encalhe de publicações, fizeram com que os editores se tornassem tão rígidos que se autocensuravam, tornando a censura mais rígida ainda do que era na verdade. O que de bom ficou dessa época de críticas, campanhas difamatórias e proibições, é, segundo o autor, as imagens astuciosas e criativas que os autores encontraram para burlar as proibições e se divertirem ao mesmo tempo. Inventaram os balões que, ao invés de conter palavras de baixo calão e poder transmitir cólera e raiva nos diálogos que criavam entre as personagens, usavam uma combinação de caracteres gráficos em que se podiam ver caveiras, bombas, facas e outras figuras como forma de expressar o sentimento contestado sem correr o risco de ver seu trabalho proibido ou censurado.

Essas barreiras e preconceitos começaram a cair na Europa e depois se espalhou para outras partes do mundo porque se entendeu que

grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte dos pais e educadores, era desprovida de fundamentos, sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento (RAMA, 2004, p.17).

Graças a essa nova visão das HQs, foram publicadas histórias de vultos famosos que participaram de algumas batalhas ou foram responsáveis por grandes conquistas na história do país, eventos históricos e quadrinhos religiosos e de fundo moral e também uma aproximação dos quadrinhos com obras literárias. Várias publicações sobre valores morais da Igreja Católica, biografias de santos e personagens bíblicos puderam ser publicadas (MOYA, 1996).

Não tardou para usarem os quadrinhos como fonte de propagandas ideológicas e políticas. Hoje, segundo Rama, (2004) o mercado oferece inúmeras publicações de Histórias em Quadrinhos para campanhas de esclarecimento à população sobre epidemias, doenças transmissíveis, combate à dengue, cólera, cuidados e preservação do meio ambiente e uso correto dos recursos naturais. São conhecidos também, fartos materiais de campanhas educativas do trânsito, apoio técnico para bem utilizar equipamentos e treinamento de pessoal para atividades especializadas.

Sendo os quadrinhos considerados uma linguagem universal, já que os desenhos falam por si só, auxiliam no entendimento da história sem necessariamente entender a língua vernácula utilizada (RAMA, 2004). Dessa forma, uma história produzida no Canadá, por exemplo, poderá ser entendida por um brasileiro ou um chinês, sem que, obrigatoriamente este saiba ler no idioma em que ela foi escrita.

Os estudos de alguns pesquisadores da área educacional, mostram que os quadrinhos têm grande aceitação entre crianças e jovens. Por exemplo: Azis Abrahão citado por Santos (2003) em sua pesquisa sobre a utilização das HQs em sala de aula, diz que a aprendizagem com as histórias em quadrinhos não só alcança o objetivo proposto pelo professor como finalidade instrutiva, como também pode ser usada para apresentar diversos assuntos. Afirma que preenche uma finalidade educativa já que produz um desenvolvimento mental e também desenvolve o interesse pela leitura.

As páginas coloridas e texto acessível facilitam a leitura, considera Azis Abrão em Santos (2003), fazem das HQs uma importante aliada pedagógica em todas as disciplinas escolares. Essa facilidade de comunicação é explicada por Rama (2004) como sendo um gênero que vai ao “encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente



na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica” (p.8). Como são bem aceitos, os quadrinhos podem ser utilizados por professores, seja com histórias já prontas para explicar a matéria ou como um reforço da aprendizagem. Também podem ser aproveitadas como um meio de observar a aprendizagem dos alunos; ou seja, o professor pode pedir que os alunos criem uma história em quadrinhos sobre um conteúdo já explicado, pois as crianças, segundo Rama (2004) transmitem seus pensamentos, interpretações de histórias e sua percepção de mundo por meio do desenho.

Os professores podem organizar uma coletânea de gibis a serem trabalhados multidisciplinarmente. Várias atividades poderão surgir a partir dessa coletânea e da posterior criação de uma gibiteca. Todo e qualquer gibi deve ser analisado, comentado e classificado. Na visão de Rama (2004) e Calazans (2004), que pesquisam sobre a utilização das HQs em sala de aula, a produção de HQs pode contribuir para criar o hábito de leitura e este hábito poderá ser estendido para leitura de livros científicos ou de literatura, revistas informativas, jornais e outras mídias.

Os quadrinhos que contam histórias de super-heróis, tão bem recebidos pelas crianças e adolescentes, podem servir de fontes de pesquisas de teorias científicas porque, por tratarem de assuntos relacionados à química, física, metamorfoses e experiências, incitam a curiosidade. Mas independente de pesquisas científicas, qualquer história possibilita a produção de trabalhos de interpretação e análise de textos (GUIMARÃES, 2003).

Um bom exemplo, citado por Calazans (2004), é trabalhar a norma culta da nossa língua a partir da fala caipiresca de Chico Bento, da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, ou ainda um questionamento das características marcantes dos outros personagens da Turma, lembrando também a falta de pai e mãe e de núcleo familiar que nem é citado nas histórias do Pato Donald e do Tio Patinhas, de Walt Disney. São aspectos que poderão ser analisados, pelo professor e alunos, criticamente, seja psicológica ou socialmente, questionando valores, crenças, relações familiares, preconceitos, estereótipos que aparecem subliminarmente nos quadrinhos.

Recomenda-se ao professor, não perder de vista que a imagem em uma história em quadrinhos, é percebida primeiro e depois que se percebe o texto. Para não provocar o desinteresse pela leitura, o texto deve ser ágil e dinâmico, com poucas explicações, já que essas, podem ser fornecidas pelas ilustrações. Ao utilizar as histórias em quadrinhos na sala de aula, para simples divertimento ou para reforçar um conteúdo, o primeiro

passo é esclarecer aos alunos, os aspectos que são naturais para os adultos e que não são necessariamente, tão simples assim para as crianças. Explicar, por exemplo, os balões mais comuns; a parte que cabe ao narrador da história; a maneira correta de ler (que segue a mesma norma estabelecida para leitura de textos. Se a atividade for para construir uma HQs, deve-se informar aos alunos os recursos utilizados pelos produtores e criadores, porque, apesar dos alunos lerem histórias em quadrinhos, nem sempre percebem que a mudança de um quadro para outro, suscita a imaginação do leitor. Quella-Guyot (1994, p.38) diz que “o leitor dá vida ao que falta, ao que não aparece” e o aluno deve saber disso para criar as suas HQs.

Para se ler os textos das HQs, tem que ter um certo domínio da codificação e decodificação de grafemas, letras, sílabas, assim como saber ler desenhos e imagens. Mas como se aprende a ler? Em primeiro lugar, aprender a ler, apesar de ser vinculado ao conceito de alfabetização, é um conceito mais amplo e abrangente do que apenas reconhecer letras, sílabas e decodificar sinais gráficos. Segundo Eisner (2001, p. 8), ler palavras é uma das atividades humanas que abrange a “decodificação de símbolos, a integração e a organização de informações”, ou seja, implica uma interpretação subjetiva do sujeito sobre os signos e símbolos.

Para Jolibert (1994, p.15), ler é “atribuir diretamente um sentido a algo escrito; é questionar algo escrito [...]”. Ou seja, ler é entender o significado do que está registrado, compreender o que o autor quis dizer e trazer as informações para um confronto com sua vivência, seus saberes e seus valores adquiridos. Na leitura, não há intermediários. O leitor busca no texto as informações que necessita, e um mesmo texto pode ter significados diferentes para cada leitor, dependendo do seu objetivo ao ler, e cada um que lê faz as indagações para interpretar o texto, construir o sentido desse e não somente decifrá-lo.

Para se interpretar e decifrar um texto escrito, de acordo com Jolibert (1994, p. 142), a análise passa por “sete níveis de conceitos lingüísticos”, que vão e vem para se concretizar.

- 1) Passa pela noção geral do texto e não somente de uma única palavra ou de um conjunto de palavras.
- 2) Identificação do sujeito *para* quem esse texto foi produzido e *por* quem, e os objetivos que o autor tinha em mente ao escrevê-lo.
- 3) Reconhecimento do tipo do texto, se é poema, carta, cartaz, receita, bula, se é ou não informativo, se é regra de jogos ou lista para construções.

- 4) A interpretação e decifração do texto, passa também pela análise da superestrutura, que, segundo Jolibert (1994), é organização espacial, esquema narrativo e a dinâmica interna, ou seja, como é o desenvolvimento desse texto.
- 4) O nível conceitual, se esse texto é conto, lenda, novela ou romance.
- 5) A verificação da pessoa, tempo e lugar, “os campos semânticos e a pontuação do texto” (p. 143).
- 6) A lingüística da frase engloba vocabulário, ortografia, sintaxe e a pontuação das frases.
- 7) As palavras que constituem o texto; grafemas, se estão no singular ou plural, no masculino ou feminino, as pessoas e tempos verbais.

Vê-se que ler um texto, para Jolibert, vai muito além de ler palavras e decodificá-las. É preciso que o professor acostume-se a fazer estes questionamentos para treinar seus alunos a fazê-lo também.

Para Aguiar (2001), neste período da vida acadêmica que uma pessoa “está aprendendo a simbolizar ou significar o mundo a partir da conquista dos códigos da leitura e escrita” (p.59). É na alfabetização que se desenvolve a habilidade de decodificar letras em sons. A partir daí, várias descobertas são possíveis, pois no período da alfabetização, a criança começa a descobrir o mundo em sua volta, simbolicamente ou não, e essas descobertas favorecem outras.

O ato de ler deve ser esclarecido para as crianças que vai muito além de decodificar letras em sons. Existe uma função social e cultural mais abrangente (KRAMER, 2001). Aprende-se a ler, não somente para avançar para a série seguinte, nem para conseguir um emprego melhor no mercado de trabalho. É evidente que a leitura também é para isso, mas não só para isso. Aprende-se a ler para ter mais um meio de se comunicar, de entender o mundo e estar inserido nas transformações culturais e sociais da sociedade.

Vivemos em uma sociedade tecnológica que requer um novo perfil de trabalhadores. São indivíduos que “não apenas dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu ‘estado’ ou ‘condição,’ como consequência o domínio desta tecnologia” (SOARES, 2005, p.7).

Atualmente, não é mais possível tratar as práticas de ensino sem pensar nas mensagens midiáticas que circulam nos diferentes meios de comunicação. São os novos mediadores tecnológicos que descentralizam o campo da produção

do conhecimento e da informação, mas que exercem grande poder e influência no comportamento cognitivo e nos hábitos sociais, culturais e políticos. (TERUYA, 2006, p.94).

Na escola, segundo Teruya (2006), pode ser desenvolvida também a leitura midiática. Ou seja, os profissionais da educação devem trabalhar utilizando os recursos midiáticos como aliados à sua prática pedagógica, seja para produzir textos, pesquisar documentos e reportagens, como também ter acesso a mapas, obras de artes e utilizar os inúmeros softwares educativos e pedagógicos que estão disponíveis no mercado.

No mundo repleto de tecnologias de mídia, “Saber ensinar a olhar e ler as imagens, saber usar as modernas tecnologias no ensino, é um passo importante para se transformar a educação e se atingir – nas palavras de Heloísa Dupas Penteado – uma pedagogia da comunicação” (SILVA, 2004, p.112). A leitura é também uma decodificação de mapas, imagens, obras de arte, notas musicais, figuras, projetos, gráficos, ou seja, a leitura de mundo é uma atividade mental em sentido amplo, que engloba a percepção, a intuição, o conhecimento cultural, a sensibilidade, o sentimento e a razão.

[...] a criança no mundo contemporâneo, é constantemente desafiada a fazer a leitura das linguagens imagéticas. O universo infantil é invadido pelos meios de Comunicação de Massa (MCM), o que significa um deslocamento dos textos escritos para outros que privilegiam os aspectos visuais e sonoros, ou combinam esses elementos com formas verbais (SILVA, 2004, p. 109).

Assim, para se ler as HQs, é preciso, em primeiro lugar, ser alfabetizado para decodificar as palavras em fonemas e grafemas, sílabas, palavras e frases e depois para entender o simbolismo, o significado e o significante de cada recurso empregado na construção de uma história, é necessário uma combinação das experiências vividas, lidas e ouvidas, que possam ser identificadas nos temas abordados e desenvolvidos nas HQs. É uma alfabetização não só de códigos lingüísticos, mas também de símbolos e imagens que fazem da leitura de mundo que se vive, instrumentos para o crescimento e desenvolvimento intelectual, mental e emocional para o alfabetizando, isto porque “a leitura da revista em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual” (EISNER, 2001, p.8).

Segundo Eisner (2001), as Histórias em Quadrinhos exigem que os desenhos exerçam uma interação entre o autor e o leitor, já que o primeiro está evocando imagens

guardadas na mente dos dois. Como o desenho é uma imagem fixa e sem palavras, ela deve transmitir ao leitor o que a descrição de um texto escrito faria.

Nesse sentido, os produtores de texto, segundo Quella-Guyot (1994), procuram dar a “ilusão de vitalidade, sonorizar e dinamizar estas imagens.” (p.26) para se ‘ler’ sons e imagens, os autores contemporâneos partiram de ideogramas já existentes e criaram outros, porque era preciso representar também os sons da vida, sons do ambiente em que se passava a história, procurando transmitir de forma mais real possível, com totalidade a realidade visual e sonora que existe nos ambientes.

Nessa perspectiva, os ideogramas diferem dos pictogramas porque são desenhos simbólicos, enquanto os pictogramas têm sua semelhança entre símbolo e significado, os ideogramas só têm significado quando inseridos a outros signos que se apresentam juntos. Quella-Guyot (1994,) elucida bem com o exemplo da lâmpada, em que dependendo do contexto, pode ter um ou outro significado: pode representar uma forma de iluminar um ambiente ou uma grande idéia quando colocada acima da cabeça de algum personagem. Assim, os ideogramas são códigos, porém não são fixos, variam conforme a conotação dada na história.

Eisner (1994) percebe que para esse recurso ser utilizado (do desenho representar por si só ou quando o objeto é uma coisa, mas com outro significado) quando diz que as Histórias em Quadrinhos “apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais (p.8)”. Dessa forma, perceber o contexto e interpretar de acordo com o texto e a imagem.

A imagem é representativa para a criança. É a primeira forma de comunicação não verbal utilizada por ela, seja no contexto familiar ou escolar. O desenho contribui para o futuro desenvolvimento da criança, porque, segundo Silva (2004), trabalha com as fantasias e a linguagem interior da criança. Quando a criança vê e observa um desenho, as estruturas mentais são ativadas e, estas estão relacionadas à criatividade, emoções e sensações, daí sua contribuição, pois o repertório verbal da criança entre 6 e 7 anos, ainda é pequeno, e as imagens, mesmo que não consiga dar nomes, muitas vezes são carregadas de significados. Isso facilita a elaboração de emoções e sensações, ainda que não percebidas, são sentidas e traduzidas em palavras escritas.

Quando o autor cria uma história em que não utiliza texto, as imagens devem representar uma expressão corporal capaz de levar o leitor a identificá-las com uma série de ações contendo uma narrativa. Os desenhos têm a tarefa de expressar uma

experiência comum que já é familiar ao leitor. Afinal o desenho sem texto já era uma forma expressão dos povos primitivos como um meio de comunicação desde a época das cavernas, por isso requer do leitor uma interpretação mais refinada para captar os sentimentos mais profundos do criador da história (EISNER, 2001)

Como demonstra Eisner (2001), quando a imagem apresentada nas HQs aparece em close, ou a figura em plano médio, ou quando é desenhada só da cintura para cima ou a figura inteira, é o recurso utilizado pelos autores quando querem deixar algum detalhe em evidência, como por exemplo, traços da fisionomia ou algum objeto que deve ser observado pelo leitor para a compreensão da cena/história. Quando uma figura aparece em close, espera-se que o leitor ‘leia’ o que não está aparecendo, ou seja, o resto do corpo do personagem. A figura de um corpo desenhado da cintura para cima é normalmente usada para que o leitor tenha noção do porte corporal do personagem, estabelecendo um segmento mental ao que não aparece na imagem.

Outro recurso utilizado para ler e produzir uma HQs com ou sem texto, e que precisa ser dito, é o quadro e o requadro do quadrinho. Além de emoldurar, serve também para representar uma linguagem não verbal. Assim, Eisner (2001), nos apresenta alguns tipos, comumente usados nas HQs:

O requadro quadrado ou retangular com traço reto quer nos informar que o que se passa ali, está no tempo presente; ao passo que quando o retângulo é sinuoso ou ondulado, quer representar um fato acontecido no passado; um hieróglifo é usado para representar pensamento e também, dependendo do contexto, caracterizar emoções. E podemos ainda ver histórias onde não são utilizados requadros. Esse recurso é utilizado para representar o espaço ilimitado, e o leitor completa a cena imaginando o que não está sendo mostrado.

Quella-Guyot (1994) nomeia de plano panorâmico e plano conjunto em que as personagens aparecem em tamanho menor e são utilizados para dimensionar os espaços e descrever ambientes. O plano médio, seja no formato americano (mostrado da parte superior da coxa até a cabeça) ou plano italiano (se apresenta com cortes na altura do joelho para cima) ou planos aproximados (da cintura para cima), servem para o autor destacar algum fator que será importante na narrativa. Quando ele coloca “em relevo as expressões do rosto nos faz participar de perto de certas cenas de ação” (p. 41)

Silva (2004) explica que nas cenas cinematográficas, os closes são usados para detalhamento de fisionomia; os planos médios mostram o personagem da cintura para cima e servem para destacar a expressão facial. O que para Eisner (2001) é plano

inteiro, para Silva (2004), é plano de conjunto, quando mostra os personagens por inteiro e são utilizados para reforçar “a ênfase que se deseja dar às personagens e ao contexto” (p.99).

Nas HQs, aparecem requadros com o traçado denteado quando se quer transmitir uma forte tensão, um momento angustiante em que a emoção tem carga explosiva. Para reforçar o comprimento de um objeto são usados retângulos compridos e, para representar a força, ameaça ou deixar uma “ação desenfreada”, Eisner (2001) nos fala de personagens rompendo “os limites do quadrinho”. Muitos outros modos de requadros são apresentados, porém estes são os que nos auxiliarão na análise das histórias criadas pelas crianças, a ser vista no próximo capítulo.

Seguindo a exposição dos recursos utilizados em Histórias e Quadrinhos, falarei das Onomatopéias. Para Rama (2004), “Onomatopéias são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos”. (p.62)

Para Quella-Guyot (1994, p.85), o uso das onomatopéias em Histórias em Quadrinhos é o meio pelo qual os autores “se esforçam por instaurar uma ‘figurabilidade do sonoro’, de forma que o visto seja igualmente ‘ouvido’”. Variações como a espessura da letra a ser colada na onomatopéia, a aparência desta (sinuosa, tremida, retalhada) traduzem emoções, sentimentos como: medo, raiva, explosões, e também o valor cronológico vinculado com a repetição da letra (ou do caractere gráfico) ou o comprimento desta.

Segundo Rama (2004), a onomatopéia aparece próxima do lugar que acontece o som, e pode se apresentar dentro ou fora dos balões. Há variações destas onomatopéias dependendo da preferência de cada autor. As onomatopéias, em sua maioria, provém do inglês e, embora autores optem por adaptá-las ao português, podemos encontrá-las como foram criadas originalmente.

D’Oliveira (2004) diz que as onomatopéias preenchem totalmente um ou dois quadros em algumas histórias. Para ela, “na onomatopéia, o verbal rompe a barreira que o separa da imagem e torna-se, ele mesmo, uma outra imagem, não mais somente aquela dada pelo significante, a marca da tinta, mas uma imagem que, digamos, se presentifica através do desenho, se transforma em outro personagem” (p.89).

Os balões também representam uma outra forma de comunicação dentro das HQs. Para Rama (2004), o balão é a complementação da imagem e da palavra e vice-versa. Quella-Guyot (1994) parte do princípio que “o balão é de longe o elemento mais

codificado da HQ. Os autores despejaram nela um tesouro de inventividade, de modo que essa criação, puramente convencional, se integra até aos desenhos realistas” (p.11).

Eisner (2001) aponta que o leitor dramatiza o que está escrito dentro dos balões na mente e para evitar que se faça uma leitura superficial, é preciso dar ênfase ao diálogo usando o negrito. Orienta, também, evitar três ou quatro balões em uma mesma figura, assim como interromper frases de um personagem, passando para um outro quadrinho, pois interrompe o fio do raciocínio.

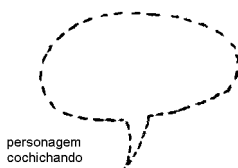
O desenho e o texto devem se completar. Após o surgimento da primeira História em Quadrinhos com balões, no final do século XIX, o balão começou a aparecer nos quadrinhos e tornou-se marca característica.

sendo uma convenção, o código auditivo transmitido pelo balão passa geralmente despercebido ao leitor, a menos que um comentário textual chame a atenção ou que participe ativamente da narrativa, transformando-se em metalinguagem (RAMA, 2004, p.59).

McCloud (2005, p. 134) cita os balões como recurso que os autores utilizam para “representar o som num meio estritamente visual [...] os autores inventam formas variadas e também símbolos dentro dos balões para capturar a essência do som”.

Rama (2004, p.57) identifica várias formas de balões resultantes de convenções dos autores das Histórias em Quadrinhos, a saber:

- a) Balões com linhas tracejadas: são usados quando os personagens estão falando num sussurro, em voz baixa, um cochicho, para não ser ouvido por outras pessoas.



- b) Balões com traço contínuo, cheio, indicam uma conversação normal entre os personagens.

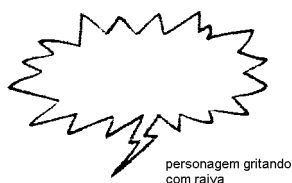




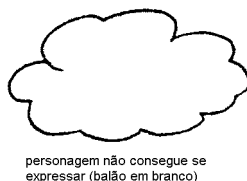
- c) Balões em forma de nuvem e a seta indicativa para o personagem aparece em forma de bolhas, indicam o pensamento deste, ou seja, uma frase não pronunciada.



- d) Balões com traços em zigue-zague: são usados para representar um grito, ou o som que sai de um telefone ou aparelho eletrônico.



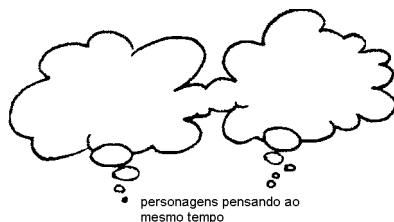
- e) Quando uma seta (ou rabicho) não aparece no quadrinho, indica que quem está falando está fora da cena.



- f) Um balão ligado a outro balão no mesmo quadrinho: indica, segundo Rama as “pausas que um personagem faz em uma conversação, nelas se intercalando os balões do seu interlocutor.” (p. 59)



- g) Um único balão em que aparecem várias setas (ou rabichos) indica muitos personagens falando (ou pensando) a mesma coisa ao mesmo tempo.



Quella-Guyot (1994, p. 12) descreve os tipos de balões como uma mensagem icônica que não podem ser ignoradas. Esclarece-nos que, quando um balão marca um

discurso direto, é usado um contorno contínuo ou um leve zigue-zague; quando o discurso entre os personagens é feito em voz baixa, o contorno do balão é tracejado.

Quando o autor de uma História em Quadrinho quer representar medo, emoção utiliza um balão com o contorno tremido. Quando quer mostrar cólera, um som vindo de rádio, televisão ou telefone faz uso de balões recortados ou denteados.

Segundo Quella-Guyot, o balão fica nebuloso “passando a ter um apêndice formado por pequenas bolhas quando exprime a vida interior (pensamentos, lembranças, sonhos). “Deve-se observar ainda o uso particular de contornos metafóricos: estalactites que exprimem o frio ou florzinhas que sugerem uma linguagem florida e melosa.” (p.12) é comum observar isso em histórias cujo conteúdo seja romântico, ou para demonstrar a fala meiga e suave de algum personagem.

Com o passar do tempo, os balões passaram a ser não somente um cercado para a fala, mas também uma forma de comunicar a característica do som na narrativa. Algumas formas e traços dos balões são conhecidos por serem convencionais, porém é importante observar que eles carregam consigo o estilo do autor e também a personalidade da personagem (EISNER 2001).

Para a leitura do balão em Histórias em Quadrinhos, segue-se a convenção dos textos escritos, ou seja, da esquerda para a direita, de cima para baixo e devem ser lidos na seqüência já determinada para saber quem fala primeiro e assim entender e captar a idéia do autor e perceber a passagem do tempo e a continuidade da ação.

Com respeito à passagem do tempo, é interessante observar que antigamente o homem se orientava pelo sol, e suas atividades seguiam o curso natural dos dias/noites, estações do ano e suas mudanças climáticas. Com a invenção do relógio, este tempo passou a ser marcado mecanicamente. Eisner (2001) faz alusão à passagem do tempo, explicando que:

O som é medido auditivamente em relação à distância que se encontra de nós. O espaço, na maioria das vezes, é medido e percebido visualmente. O tempo é mais ilusório: nós o medimos e percebemos através da lembrança da experiência (...) A medição do tempo não só tem um enorme impacto psicológico como também nos permite lidar com a prática concreta do viver (EISNER, 2001, p.25).

Conforme assegura o autor, a passagem do tempo é ilusória e relativa à expectativa que temos e formamos na realização de atividades ou na espera de algum acontecimento. Quanto mais queremos que o tempo passe depressa, mais ele se arrasta e quando queremos que este mesmo tempo ande devagar para podermos aproveitar o momento, ele se esvai rapidamente. Em Histórias em Quadrinhos, para marcar esta

passagem de tempo são utilizados vários elementos. Os próprios quadrinhos e os balões têm uma importância muito grande, pois auxiliam para que o autor apresente o tempo passando e esta passagem seja percebida pelo leitor. Eisner (2001) novamente nos informa que “os balões, outro dispositivo de contenção usado para encerrar a representação da fala e do som, também são úteis no delineamento do tempo” (p.28).

Os autores de Histórias em Quadrinhos encontraram formas de marcar o tempo ou sinalizar que ele está passando não só com frase do tipo: *Mais tarde...*, *Enquanto isso...*, *Dias depois...*, como também usando recursos gráficos conhecidos e vividos no cotidiano dos leitores. Assim, os autores utilizam-se de elementos que sejam capazes de dar ao leitor a idéia do tempo transcorrido entre uma cena e outra entre uma seqüência e outra, valendo-se de um torneira pingando, um semáforo que muda do vermelho para o verde, o toque do telefone, o riscar de um fósforos e até mesmo o relógio que marca um horário em um quadro e um horário mais adiantado no quadro seguinte.

É necessário também fazermos a diferenciação entre tempo e *timing*, explicando que o primeiro aparece nas HQs como uma movimentação simples, cujo resultado pode ser observado de imediato enquanto que o *timing* se mostra como um resultado que é prolongado e assim salienta a emoção. (EISNER, 2001)

McCloud (2005) diz que fomos acostumados a ver as cenas nas Histórias em Quadrinhos como um momento único, isso por causa da arte fotográfica. Mas nas histórias em Quadrinhos, não se pode ver uma cena como um instante por causa das ações que existem ali. “O quadro age como um tipo indicador geral de que o tempo ou o espaço está sendo dividido. A duração do tempo e as dimensões do espaço são definidas mais pelo conteúdo do quadro do que pelo quadro em si” (p.99).

## **2.1. Os quadrinhos e a tecnologia**

Com o advento do computador, os quadrinhistas, acostumados a produzir suas histórias com as ferramentas que dominavam (prancheta, grafite, nankin, pincel, lápis de cor, tinta), segundo McCloud (2006), produziam com “aquilo que vê” (p. 139) viram nele uma possibilidade para facilitar seu trabalho. Outros, porém, habituados a realizarem seu desenho do modo tradicional e artesanal, viram-se obsoletos e ultrapassados e mais, começaram a se perturbar com a rapidez das inovações tecnológicas.

Para as crianças e jovens, o computador passou a ser uma ferramenta com programas e recursos variados que possibilita satisfazer sua curiosidade, pois se aventuram neles, descobrem novas saídas, inventam novas utilidades para os recursos que existem nos programas. “Para elas, o computador é um ambiente a explorar, uma extensão dos seus impulsos...” (McCLOUD, 2006, p.144)

Para as crianças e jovens é fácil explorar novos caminhos em um programa de computador, porque isso tudo faz parte do cotidiano deles, o mesmo não acontece com os adultos, principalmente os idosos (COSCARELLI, 2005). Os artistas veteranos deixam de experimentar as novidades da tecnologia por não terem sido acostumados a se aventurarem; para eles, no início dos trabalhos com o computador, era necessário realizar seus trabalhos sem grandes transformações. Em vista disso, muitos recursos deixaram de ser conhecidos, novas formas de apresentação gráfica só foram descobertas algum tempo depois, quando perceberam o potencial que existe em um programa de computador.

O que se espera hoje da nova geração de artistas das Histórias em Quadrinhos é que se tenham criatividade para transformar suas histórias, já que não é mais necessário questionar se um dado recurso do software funciona e sim qual o efeito? É interessante? Como fazer uso dele?

A nova ordem, posta na sociedade, é a difusão digital por meio da internet. Gibis e tiras de Histórias em Quadrinhos circulam *on line*, e um usuário ligado à rede pode ter acesso a eles, interagir com as histórias e com os próprios criadores.

Segundo McCloud (2006), há ainda uma vasta legião de fãs que prefere o gibi impresso. Muitas são as razões apontadas por ele para justificar esta preferência, desde a facilidade em transportar um exemplar e manuseá-lo (e até uma criança consegue esse feito), até com a satisfação visual pela imagem melhor definida do que aquela que é vista na tela de um computador. Acrescenta ainda que para se ler um gibi *on line*, em primeiro lugar é preciso saber dominar o computador para depois ler a história disponibilizada pela internet.

Contudo, a melhoria da definição de imagens, a queda de preços dos PCs, os modelos portáteis que surgem a cada dia, a velocidade de acesso à rede internet, contribuem para derrubar a resistência desse grupo que prefere a mídia escrita à digital, e assegura que não haverá “superação da arte pela tecnologia...mas, simplesmente na superação de uma tecnologia por outra” (McCLOUD, 2006, p. 177).

Se observarmos que crianças e adultos continuam adquirindo gibis em bancas de revistas, ao mesmo tempo que procuram esse gênero na internet para leitura on line, comprova-se a idéia de McCloud citada acima.

Kramer (2001) defende que a escola deve entender a escrita como uma forma de alargar as possibilidades de compreensão da linguagem, colocando as crianças em contato com situações reais de escrita porque assim facilitaria o processo de elaboração da escrita e da leitura.

Busquei, nessas atividades, descobrir qual a dificuldade que mais se apresentava quando eles iam criar o texto: falta de vocabulário, dificuldade de transpor para a escrita seus pensamentos, descrever cenários, diálogos, criar ações e finalizar sua história. O que mais se acentuava nessas produções?

Com base nas atividades realizadas com as crianças, foi possível constatar que a maior dificuldade que se apresentou foi o vocabulário, que ainda se mostrava restrito e tímido, mas que por meio das produções das HQs, esse aspecto obteve uma visível melhora.

O encaminhamento das atividades realizadas pelas crianças para análise nessa dissertação é apresentado a seguir:

### 3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO:

Para esta investigação, foram realizadas observações e análises das produções de textos de Histórias em Quadrinhos, com o uso do computador, de 26 alunos que freqüentam a 1ª série do Ensino Fundamental em um colégio da Rede Particular de Ensino localizado em um bairro central da cidade de Maringá-PR. São crianças entre 6 e 7 anos que participaram das atividades de produção de histórias em quadrinhos que foram tomadas como objeto de estudo em minha pesquisa empírica. Para realizar as observações e análises dos textos, todos os pais ou responsáveis assinaram o termo de consentimento para que as crianças participassem das atividades de produção de HQs e de textos que fazem parte desse estudo. Os dados foram coletados no ambiente de sala de aula com computadores, adotando os seguintes procedimentos:

- 1Apresentação o software da Turma da Mônica da editora FTD e os seus recursos;
- 2Solicitação a criação de ambientes para os personagens;
- 3Composição dos ambientes e os personagens com detalhes na decoração e no vestuário das personagens;
- 4Produção de uma seqüência de quadrinhos com coerência, porém, sem a utilização de balõeszinhos;
- 5Apresentação das formas estabelecidas para a utilização dos balõeszinhos e onomatopéias utilizadas nas HQs;
- 6Introdução de onomatopéias e balõeszinhos nos quadrinhos já criados;
- 7Elaboração livre de histórias com coerência e seqüência lógica por meio dos recursos disponíveis no software;
- 8Apresentação da produção elaborada por eles à equipe pedagógica do colégio e posteriormente aos pais ou responsáveis pelas crianças.

Nesta investigação optei por um Estudo de Caso para responder aos objetivos propostos, pois esta abordagem metodológica “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p.54).

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa foi apoiado nas observações e análises dos dados apresentados pelos alunos, sujeitos da pesquisa empírica, em um ambiente informatizado, dentro de uma sua rotina escolar, que de acordo com Bogdan e Biklen (1999), “um ambiente bom para estudar é aquele que um mesmo grupo de pessoas utiliza repetidamente” (p. 91). Evitei alterar a rotina da turma a ser observada em uma sala de aula, pois a atuação do investigador, não pode significar uma presença

intrusiva, mas que nesse caso, já havia uma convivência de 6 meses, tempo suficiente para conhecer o dia-a-dia dos alunos.

Para iniciar o trabalho de intervenção pedagógica com uma turma de 1ª série, foi enviado um termo de consentimento aos pais dos alunos para que autorizassem a participação destes no projeto de pesquisa. Com o termo de consentimento em mãos, encaminhei os alunos ao Laboratório de Informática da instituição.

No primeiro dia, foi apresentado o software da Turma da Mônica da Editora FTD às crianças e, em seguida, foram transmitidas as informações e explicações básicas de sua utilização. Os alunos, sob minha orientação, conheceram, nesse primeiro dia de trabalho, os personagens e os cenários disponíveis. Constatei uma grande satisfação deles na interação com o software, à medida que atuavam sobre e com os personagens, das diferentes situações de postura e de expressões corporais e também dos diferentes cenários em que as histórias poderiam ser produzidas.

Alguns alunos começaram a dialogar com os personagens; criaram vozes para eles e oralmente fizeram histórias para o quadrinho que estava à sua frente. Nesta fase do trabalho, algumas crianças (meninos principalmente) imitavam sons, como por exemplo: o coelhinho da Mônica acertando em um dos amiguinhos (*poim, tuf, pow*) ou barulho de louças quebrando (*crás, plact*) ou ainda tombos e quedas (*plaft, plum*), ou seja, oralmente já se utilizavam das onomatopéias.

Nas semanas seguintes, foram apresentados os baldezinhos disponíveis no software, as onomatopéias, acessórios para decoração de interiores, plantas, animais, alimentos, elementos da natureza (rios, lagos) parques, estabelecimentos comerciais etc. Nestes dias, eles navegaram por esse programa (já citado anteriormente) no Laboratório de Informática, e, na sala de aula, foi intensificado o trabalho com gibis para que se familiarizassem com a linguagem, os quadros, as linhas dos quadrinhos e a dinâmica das histórias em quadrinhos.

Os baldezinhos e as onomatopéias despertaram maior interesse e sempre que encontravam um desses itens nos gibis ou em outros materiais (livros de literatura infantil, textos impressos, jornais ou revistas) mostravam e comentavam sobre a utilização. Alguns alunos chegavam mesmo a questionar a forma utilizada e sugeriam outras maneiras que poderiam ter sido apresentados nos livros ou textos que estavam em estudo.

Os alunos pesquisaram sobre onomatopéias e balões, trouxeram recortes e vários cartazes foram confeccionados com as figuras, ressaltando quando e como deveriam ser usados estes recursos.

Nas semanas que se seguiram, a atividade sugerida foi que criassem uma história em quadrinhos sem diálogos, sem uso de narrativas ou onomatopéias para que pudessemos observar a seqüência lógica e a coerência entre os quadros.

O computador facilitou muito esta produção, porque, se o aluno não gostasse do resultado final, era mais fácil corrigir ou transferir o quadro com um simples comando de edição (FERREIRO, 2001).

### 3.1. O ambiente empírico

O colégio onde foi realizada a coleta dos dados empíricos situa-se em um bairro central da cidade de Maringá. Trata-se de um colégio mantido por uma Congregação religiosa da Europa onde são realizados eventos de difusão de valores religiosos e morais. Além destes, são organizadas as festividades populares comemoradas com a participação de toda comunidade escolar, desde os alunos da Educação Infantil até os adolescentes do Ensino Médio. Estas comemorações transcorrem em um clima familiar e, normalmente, conta com a presença de pais e familiares dos alunos.

É um colégio que foi fundado em 1957 e já tem muita tradição na cidade. Nele são organizados eventos culturais e desportivos, destacando-se a Bienal do Conhecimento que tem por objetivo *“Resgate cultural; estimular a convivência social e a prática da solidariedade; desenvolver o espírito de competição como atitude positiva; desenvolver a imaginação criadora, vivenciando-se ao mesmo tempo o valor da liberdade de escolha exercida com responsabilidade.”*<sup>5</sup>

Na Bienal, são realizados trabalhos de pesquisas multidisciplinares sobre o tema escolhido. Neste evento, acontecem mostras artísticas como danças, peças teatrais e também trabalhos de coletas de alimentos e materiais recicláveis e campanhas filantrópicas.

Na ocasião da realização da Bienal, são convidados ex-alunos e ex-professores do colégio para participarem testemunhando sobre os valores recebidos ali e dos benefícios da instrução recebida para sua vida profissional.

---

<sup>5</sup> Estes objetivos foram retirados do Manual da Família, entregue às famílias que efetivam a matrícula dos filhos no colégio.



### **3.1.1. A organização didático-pedagógica**

O serviço de orientação pedagógica e educacional conta com sete orientadoras, a saber: duas para a Educação Infantil, duas para os primeiros anos, e primeiras e segundas séries e uma para as terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental I; uma para o Ensino Fundamental II – quinta à oitava séries - e uma para os três anos do Ensino Médio, uma psicóloga e uma psicopedagoga. O corpo de orientação atende e orienta professores e alunos durante o período letivo.

São oferecidas aulas de Xadrez, Ginástica Geral, Futsal, Voley, Handbal, Coral, Teatro, aulas de pintura, sempre no contra turno. Vale frisar que durante o período normal de aula, os alunos das séries iniciais de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, também recebem aulas de Inglês, Educação Física, Música e Xadrez.

O colégio conta também com Serviço de Orientação religiosa formado pelas irmãs da congregação, professores de ensino religioso e alunos que espontaneamente participam das reuniões, grupo de jovens e campanhas filantrópicas promovidas pelo grupo. A organização didático-pedagógica é orientada pelo sistema apostilado desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

### **3.1.2. A estrutura física**

É um colégio amplo, moderno e bem equipado com recursos midiáticos. Conta com 26 salas de aula, 4 salas para a Orientação pedagógica, uma para a diretoria, uma para a secretaria e uma biblioteca com um terminal de computador para facilitar as pesquisas feitas na internet. Conta ainda com um laboratório de física e química para realizar experiências práticas; um laboratório de biologia para observar vários espécimes para estudos e um laboratório de informática com 40 computadores de última geração. Neste laboratório, são agendadas aulas pelos professores para complementar um conteúdo já estudado em sala de aula ou para iniciar algum assunto do programa escolar.

Independente do acompanhamento do professor, o aluno pode marcar horários para sua pesquisa e nesses momentos recebe o suporte pedagógico de dois profissionais que atuam como técnicos em informática e também são professores de outras disciplinas no colégio, o que facilita o atendimento e o entrosamento com os alunos.

Entre estes, é necessário citar a professora Estela<sup>6</sup>, que é responsável pelo Laboratório e teve uma importância fundamental na realização deste trabalho, seja orientando e auxiliando os alunos, como também sugerindo recursos para o aprimoramento das histórias.

O colégio possui um parque infantil com brinquedos coloridos e modernos, duas quadras esportivas cobertas e um ginásio de esportes para as aulas de Educação Física e campeonatos esportivos internos (Olimpíadas Escolares).

No colégio existe uma sala onde é possível fazer cópias xérox e uma cozinha onde é feita a grande maioria dos lanches comercializados na cantina.

No setor administrativo, há nove pessoas (excluindo a direção), sendo dois funcionários para o serviço de contabilidade, três secretárias, uma recepcionista, duas bibliotecárias e um rapaz que atende no xérox.

### **3.1.3. O corpo docente**

O corpo docente do colégio é composto por cinquenta e sete professores, sendo: oito da Educação Infantil, dezessete do Ensino Fundamental I, trinta e dois do Ensino Fundamental II e Ensino Médio; todos com ensino superior, onze destes professores têm especialização em sua área de atuação, uma professora com o mestrado em curso e uma professora, que atua na orientação, com o doutorado em andamento. O corpo docente do colégio é composto por professores que está há muito tempo no magistério e especificamente como professores deste colégio, todos fazem parte da história do colégio.

Dos 57 professores, 35 fizeram parte do corpo discente e agora é parte do corpo docente. Sua dedicação à educação, ao magistério, à filosofia, aos valores e aos eventos que o colégio realiza é digna de ser citada aqui. Se acontece algum evento que necessita de professores voluntários para a organização e encaminhamento das atividades, sempre é possível contar com um número maior do que o esperado, porque o professor sente-se motivado para colaborar.

---

<sup>6</sup> Nome fictício para preservar a identidade.

### 3.1.4. O corpo discente

O corpo discente é composto por mil duzentos e quarenta e cinco alunos, de classe social média e média-alta, cujos pais são proprietários de seus negócios ou assalariados, mas com nível financeiro que possibilita pagar as mensalidades do colégio.

Estão matriculados regularmente na Educação Infantil, (cento e quarenta alunos) compreendendo turmas de Infantil 2 até o Infantil 5<sup>7</sup>, primeiro ano (do ensino fundamental de nove anos), primeira a quarta séries do Ensino Fundamental de 8 anos, (trezentos e setenta e nove alunos) quinta a oitava séries (quatrocentos e vinte e um) e três anos do ensino médio (duzentos e cinquenta).

### 3.2. Os sujeitos da pesquisa

<b>Abílio</b>	<b>6 anos</b>
<b>Arthur</b>	<b>6 anos</b>
<b>Bárbara</b>	<b>6 anos</b>
<b>Bernardo</b>	<b>6 anos</b>
<b>Elaine</b>	<b>6 anos</b>
<b>Fábio</b>	<b>6 anos</b>
<b>Gilberto</b>	<b>7 anos</b>
<b>Gisele</b>	<b>7 anos</b>
<b>Gustavo</b>	<b>6 anos</b>
<b>Inês Rosana</b>	<b>6 anos</b>
<b>Ingrid</b>	<b>6 anos</b>
<b>Isabel</b>	<b>6 anos</b>
<b>James</b>	<b>6 anos</b>
<b>Leila</b>	<b>6 anos</b>
<b>Leopoldo</b>	<b>7 anos</b>
<b>Lucas</b>	<b>7 anos</b>

<sup>7</sup> Na nomenclatura das turmas adotadas neste colégio para a Educação Infantil, o número que acompanha o título da série diz respeito à idade dos alunos que podem ser matriculados na série. Assim sendo, Infantil 2 recebe alunos de dois anos, Infantil 3, alunos de três anos, etc. Os alunos de 6 anos agora pertencem ao Ensino Fundamental, conforme alteração da Lei 9394/96 feita pela Lei Federal nº 11274 de 06/02/2006, e fazem parte do primeiro ano.

<b>Luíza</b>	<b>7 anos</b>
<b>Marcella</b>	<b>6 anos</b>
<b>Mirian</b>	<b>7 anos</b>
<b>Murillo</b>	<b>7 anos</b>
<b>Najla</b>	<b>6 anos</b>
<b>Nayara</b>	<b>6 anos</b>
<b>Rita</b>	<b>7 anos</b>
<b>Roberto</b>	<b>6 anos</b>
<b>Tânia</b>	<b>6 anos</b>

Os sujeitos da pesquisa fazem parte de uma turma de primeira série do ensino fundamental, período vespertino, que compreendia vinte e seis alunos, sendo onze meninos e quinze meninas com idade de seis a sete anos. Desses alunos, vinte e dois já estudavam no colégio desde a Educação Infantil e quatro ingressaram no ano em que foi realizada a pesquisa.

Nas primeiras sondagens feitas no início do ano, percebeu-se que quatro desses alunos não conheciam as letras ou os sons delas. Não conseguiam escrever palavras simples nem pequenos textos. Era visível o grau de ansiedade dos pais e das próprias crianças em relação à primeira série.

Essa turma mostrava-se agitada, com muita conversa paralela, um alto nível de competição entre eles, destacadamente entre as meninas. Era comum brigas entre elas, pois o grupo era dividido em dois subgrupos, com meninas de personalidade forte e que exerciam liderança em ambos os lados.

Com os meninos era mais tranqüilo, porém um aluno se destacava negativamente por não aceitar regras, não cumpri-las e sempre testando seus limites e o das professoras. Sempre que se sentia frustrado ou contrariado, partia para agressão oral com as professoras e agressão física com os colegas. Manifestava muita inteligência, aprendia rapidamente as matérias novas e apresentava um vocabulário melhor elaborado em relação aos demais. Sempre tinha argumentos para justificar suas atitudes e ao mesmo tempo em que pedia desculpas por algum erro cometido, irritava-se ao ser chamado atenção por algum ato de desrespeito a algum colega ou professora.

De um modo geral, a turma desenvolvia-se bem no processo de aprendizagem. Demonstrava facilidade em aprender, os alunos eram curiosos e ávidos por novidades.

Algumas características particulares de determinados alunos convém destacar aqui, porque de certa forma, sobressaíram nas observações que realizei na turma, seja por dificuldade que apresentaram no início do processo, ou por sua personalidade ou por traços da vida familiar que refletiam na aprendizagem.

A aluna, Najla<sup>8</sup> (seis anos) apresentava-se tímida e insegura, de poucas amigas, parecia que preferia ficar sozinha a ter que escolher entre um grupo ou outro. Não acreditava que já sabia e ocorria muitas trocas de fonemas na escrita.

Gilberto (sete anos) tinha mais dificuldade de aprender em relação aos demais alunos de sua turma, era muito emotivo, queixava-se de dores de estômago (sintoma agravado quando pressionado para acompanhar o ritmo da turma), mostrava-se muito dependente da mãe e da irmã que o protegiam em excesso.

Bárbara (6 anos) apresentava a sonorização muito forte na escrita, e, apesar de ser esforçada e dedicada, sempre escrevia exatamente como se fala, e isso prejudicava as suas tentativas de escrita e suas produções textuais quando lidas pelos colegas que não conseguiam entender o que estava escrito e o que ela queria dizer.

Fábio (6 anos) é o menino que desafiava as ordens e normas do colégio. Com idade de seis anos, seu tamanho correspondia ao de um adolescente de treze ou quatorze anos. Frequentemente envolvia-se em brigas com os colegas e sempre os machucava, visto ser bem maior e mais forte que os demais da turma. Sua capacidade em escrever textos surpreendia pelo desfecho que inventava com criatividade e originalidade.

Tânia (6 anos) conhecia pouco as letras e os sons. Não via significado na leitura e na escrita. Depois que o pai, que morava em São Paulo, atendeu a minha solicitação de escrever, enviar cartões e livros para que ela sentisse vontade de decodificar palavras, houve um avanço em seu desempenho e começou a responder as correspondências, manifestando maior interesse pela leitura e escrita.

Roberto (6 anos) é um garoto que veio também com pouca noção da leitura e escrita. Preocupava-se muito em agradar as pessoas, era esforçado e dedicado, porém, recebia pouco (ou nenhum) apoio familiar e constantemente falhava e não apresentava as tarefas solicitadas. Faltava em muitas ocasiões porque a mãe ia ao clube e não o levava ao colégio. Desenvolveu-se no final do terceiro bimestre porque se motivou com o trabalho desenvolvido de criação de histórias em quadrinhos.

Gisele (sete anos) sofria muito com a separação dos pais, mostrava-se inconformada pelo fato da irmã morar com o pai. Queixava-se com frequência da

---

<sup>8</sup> Os nomes apresentados aqui são fictícios para preservar a identidade dos alunos pesquisados.

saudade que sentia e entregava-se em devaneios quando um feriado se aproximava, imaginando o encontro com a irmã. Sofria também, porque sua mãe estava fazendo faculdade e era uma vizinha que a levava ao colégio e esta que participava das reuniões e convocações do colégio. Sentia-se rejeitada pelo pai que estava em outra cidade e pela mãe, que embora morando na mesma casa, era ausente e relapsa em relação a ela.

Mírian (sete anos) apresentava dificuldades na escrita, ora omitindo letras, ora aglutinando-as, com pouca noção da palavra. Alfabetizou-se ao final do terceiro bimestre, mas a sua defasagem em relação aos demais se acentuou pela demora em seu processo de aprendizagem.

Abílio (seis anos) veio da região do Rio de Janeiro e sua pronúncia carioca o confundia, acrescentava **s** e **r** em demasia o que tornava até pitoresca sua escrita.

Bernardo (seis anos) era o menorzinho da turma, mas era valente! Enfrentava sem medo as ameaças dos amigos maiores, como também os desafios propostos. Em pouco tempo desenvolveu sua leitura e escrita, produzia textos com criatividade e sua conversa em sala com os amigos não o prejudicava, porque se mostrava esperto e rápido para copiar as atividades e resolvê-las.

Os demais alunos desenvolviam-se dentro da normalidade esperada. Acompanhavam o processo de aprendizagem, participavam das atividades propostas e prontamente realizavam os exercícios e tarefas solicitadas.

Uma vez por semana, esses alunos eram levados ao laboratório de informática e ali desenvolviam atividades que visavam a reforçar o conteúdo ministrado ou preparação para a introdução de novos conteúdos.

### **3.3. Descrição das atividades com as crianças no laboratório de informática**

Para iniciar as atividades no laboratório, foi apresentado o software da FTD Turma da Mônica e seus recursos disponíveis, os personagens, o ambiente físico que poderia acontecer as histórias, objetos e paisagens para complementar o cenário. Os alunos conheceram as ferramentas disponíveis com risos e gargalhadas diante de várias expressões dos desenhos da turma da Mônica e fizeram comentários de satisfação diante das descobertas que alimentavam a curiosidade em conhecer e avançar no ambiente do software. Nesse dia, limitei a esclarecer as dúvidas sobre os recursos do programa. (Ver anexo 2)

Após as apresentações e esclarecimentos, saímos do laboratório, com o protesto dos alunos. Na semana seguinte (segundo encontro), foi solicitado que eles criassem um ambiente físico onde transcorreria a história. Alguns alunos preferiram criar ambientes que apareciam primeiro no software, sem se preocupar em avançar e descobrir outros cenários possíveis para criar a história.

Abílio chamou a atenção dos colegas que se sentavam ao seu lado pela surpresa ao descobrir no cenário, uma caverna. Como se estivesse falando com o computador, começou a criar situações e imaginar fatos para os personagens e rapidamente quatro ou cinco colegas saíram do lugar para acompanhar sua história oral. Em poucos minutos, a maioria da turma estava com esse cenário na tela.

As meninas logo encontraram cenários de cômodos de uma casa. Ao explorar o software, descobriram objetos de decoração, mobílias. Criaram cenas em escadarias, nos quartos, salas e quintal. Os meninos, por sua vez, se preocupavam com lagos, florestas e cavernas.

Este detalhe chamou a atenção por perceber que entre crianças do século XXI ainda está enraizada a idéia de que meninas cuidam da casa e dos afazeres domésticos, enquanto os meninos saem em busca de subsistência para prover a família.

Algumas crianças optaram por criar ambientes em ruas e praças, usaram lojas de flores, sorveterias, frutarias e boutiques.

Bastou um aluno descobrir a cena do parque de diversão e muitos desistiram do cenário que estavam criando para também criarem neste cenário. Embora o cenário fosse o mesmo, os ambientes se diferenciavam pelos personagens colocados aí. Os meninos optaram pelos personagens masculinos. Cascão e Cebolinha eram os mais apreciados; enquanto que as meninas preferiam a Mônica, Magali, o Sansão e o Mingau.

No terceiro encontro, pedi que escolhessem um cenário e explorassem objetos para o enriquecimento da história. Sugeri que experimentassem novas posições e vestimentas para os personagens a fim de produzir a história. Observei que neste dia, o trabalho ocorreu de maneira monótona. Era como se eles estivessem repetindo a aula anterior e como já conheciam as opções, perderam o interesse. Ouvi crianças reclamando que queriam fazer outra história, já que tinham feito aquilo.

No quarto encontro de atividades no Laboratório, o comando foi criar uma história, ambientação, personagens, seqüência entre os quadrinhos, porém sem diálogo. Um fato interessante que ficou registrado neste dia, ouvi de um aluno, Maurício, que

conversava com o computador e criava diálogos entre pedras, flores e árvores que ia colocando no seu cenário, ele fez o mesmo que Abílio na aula anterior. Imitava os sons do vento e da água, e criou uma história oralmente muito divertida sem colocar nenhum personagem.

Um outro aluno, Guilherme, optou pelo cenário de um campo de futebol, colocou várias vezes o mesmo personagem em posições diferentes no campo, como se todo o time fosse um “exército de clones”. Narrava o jogo e, conforme dava vida à sua narrativa, trocava os jogadores de posição. A seqüência de uma cena, que era o comando inicial, não foi cumprida por ele, que usou um só quadro e movimentava os jogadores ao invés de repetir os cenários e colocar os personagens para dar sentido de movimento à sua história.

Dois alunos demoraram mais do que os outros para criar a seqüência de suas histórias, porque usavam um cenário para o primeiro quadro e outro cenário diferente do primeiro, para o segundo quadro.

O primeiro aluno começou a história no banheiro com um personagem tomando um banho na banheira, mas não deu seqüência a este quadro, pois, em seguida, ele mostrava outro personagem brincando no quintal e o terceiro quadro mostrava um corredor com várias portas e janelas, como se fosse um hotel, sem uma relação entre os quadros. Apesar das incoerências entre os quadros, este aluno conseguia explicar a sua história oralmente: ‘Depois que tomou banho, foi brincar no quintal e saiu para ir ao hotel chamar um amigo.’

O segundo aluno colocou no primeiro quadro a Mônica e a Magali no jardim. Já no segundo quadro, havia um parque de diversões com outros personagens, sem seguir uma seqüência em relação ao primeiro quadro, como fora solicitado nesta atividade. Dessa forma, a história deles ficava limitada a um quadro, ou seja, cada quadro era uma história. Nestes casos, fiz uma intervenção para mostrar a ausência de informação nos quadros e a necessidade de redigir um texto para o leitor entender idéia. Solicitei a estes alunos que escolhessem qual dos quadros eles queriam manter, excluir os quadros não utilizados e dar continuidade a história .

No quinto encontro, na semana seguinte, intensifiquei o empréstimo de gibis para dar noção a eles de como era uma história. Mostrei em várias oportunidades que tinha muitas histórias que se passavam toda em um único cenário e, que, apesar do leitor entrar com sua imaginação, tinha que ter um mínimo de coerência entre os quadros para que a história tivesse sentido.



Em sala de aula, fizemos um trabalho de pesquisa de balões e onomatopéias em gibis. Criamos cartazes explicativos e ilustrados, e as crianças puderam perceber que era uma convenção social o uso de determinados modelos de balões.

No sexto encontro, o comando da atividade era conhecer os tipos de balões que o software apresentava. Foi pedido que eles inserissem os balões nos cenários criados na aula anterior de acordo com o que havia sido estudado em sala. Logo, alguns alunos iniciaram a produção de textos usando os balões.

O que se via nesse primeiro momento eram diálogos com pouca criatividade, balões enormes para frases curtíssimas, isso sem contar as inúmeras vezes que tinham que começar de novo, porque não ficavam satisfeitos com o resultado.

Ao pedir para que os alunos observassem as onomatopéias disponíveis, foi um entusiasmo geral. Utilizaram as letras que imitavam louças quebrando, e os meninos da Turma da Mônica levando coelhadas do Sansão ou socos da Mônica. Incrível como as crianças sonorizaram este momento, emitindo elas próprias o som que inseriam na história, por exemplo: cras, puf, pow etc.

Na figura 1, estão as onomatopéias disponíveis para a criação das histórias:

Figura 1



Ficamos quatro encontros nesse trabalho, e deixei que explorassem o software para conhecer os recursos existentes de aumentar ou diminuir o tamanho dos balões, mudar a fonte ou a cor da letra, mudar a posição do balão para ficar mais próximo do personagem que estava falando.

Foi possível observar um aluno ajudando outro e às vezes eles andavam pela sala para atender o colega em dificuldade, quando este não conseguia realizar determinada ação na história.

Estes momentos de cooperação aconteciam freqüentemente. Eu mesma tive dificuldade quando um aluno solicitou minha ajuda para colocar um bolo em um balãozinho, representando o pensamento da Magali na frente de uma padaria. Depois de algumas tentativas sem sucesso, sugeri que ele colocasse o bolo em cima da cabeça dela, sem o balão, porque não conseguia inserir o bolo dentro do balão. Neste momento, um aluno, Gustavo, levantou-se e veio nos ajudar, e, tanto tentou, que conseguiu colocar o bolo como pretendia o autor da história.

Quando um aluno chamava para mostrar o que havia criado, eu questionava o diálogo e sugeria que olhasse o cenário, os objetos que ali estavam para ampliar o texto. Sem que soubessem a fundo sobre o significado dos traços e linhas separando um quadro do outro, a historinha deles seguia a lógica de deixar algumas coisas acontecerem pela imaginação do leitor.

Os seis encontros seguintes serviram para aprimorar e embelezar a história criada por eles, mostrando as palavras que haviam escrito errado, sem fazer uma correção sistemática, já que nosso objetivo era que eles criassem um bom texto. O texto deles era questionado, mas não era exigida a correção de palavra errada para adequar à escrita da norma padrão.

A turma teve dificuldade para salvar as histórias porque o programa não aceita acentos, cedilhas e til. Alguns alunos salvaram a história com acentuação, mas esse título ficou desconfigurado, foi preciso a intervenção da professora Estela na semana seguinte para recuperar o que havíamos feito. Outros salvaram e não se preocuparam em criar uma pasta para salvar o que fizeram e, em um laboratório de informática, com trabalhos de vários alunos, ficou difícil localizar as histórias. Teve aluno que fechou o programa e a história sem salvar. Para alguns alunos, o jeito foi construir a história novamente. Alguns ficavam chorosos, já que estava se aproximando da data combinada para mostrar aos pais as histórias que eles criaram. Eles temiam não conseguir fazer outra a tempo. Nesses casos, a criança ficava mais tempo no laboratório com a

professora Estela, e os demais alunos retornavam à sala de aula comigo e fazíamos uma avaliação do trabalho desenvolvido naquele dia.

Nas avaliações orais sobre a criação das histórias no computador, ficou evidente que a euforia das crianças e também aumentou o interesse pela leitura tanto de gibis como dos livros de literatura infantil. O vocabulário usado nas histórias feitas no computador e nos textos que produziam em sala de aula ampliou, já era possível ler histórias ou textos com mais conteúdo e mais informações. O desenho deles também se modificou, havia mais detalhes nos personagens e nos cenários.

Antes de mostrar as histórias aos pais, a aluna Tânia precisou voltar para São Paulo. No dia da despedida dela, houve muita tristeza e choro. Remediamos um pouco essa tristeza, presenteando-a com um CD em que estava gravada a versão final da sua história para que ela levasse como lembrança. A avó se emocionou também e agradeceu muito, porque o progresso dela na primeira série foi surpreendente.

Enviamos convites aos pais para que comparecessem ao laboratório para ver o trabalho dos filhos. Planejamos cuidadosamente os detalhes, a recepção aos pais, o encaminhamento ao laboratório, as explicações da professora para o desenvolvimento dos trabalhos e as orientações dos filhos sobre os recursos do programa para a criação das histórias. Na véspera do dia marcado ( vigésimo encontro), ficamos por várias horas no laboratório para conferir as histórias e observar se todas estavam ali.

No dia marcado, contamos com a presença de todos os pais das crianças. Uma mãe se atrasou, mas o filho tinha tanta certeza do comparecimento dela que ficou guardando o lugar para ela e, tranqüilamente, ficou repassando sua história até que ela chegasse.

Além dos pais convidados, a minha orientadora desse projeto, a professora Dr<sup>a</sup> Teresa Kazuko Teruya, também esteve presente, assim como a equipe pedagógica e a diretora do colégio. Por mais ou menos duas horas, os pais viram as histórias dos filhos e, em seguida, construíram uma história com eles, com base nas explicações que os filhos forneciam sobre os recursos do software. Pôde-se observar neste momento que eram os filhos quem sugeriam cenários e conteúdos das histórias e, mais uma vez, os pais foram espectadores das performances dos filhos, somente dando alguma sugestão nos cenários ou nos textos.

O mais interessante neste trabalho de produção de histórias em quadrinhos é que, embora os personagens sejam conhecidos e suas características físicas, sociais e psicológicas largamente difundidas e discutidas, os alunos não se prenderam em textos

já prontos. Eles criaram sua própria história e utilizaram expressões conhecidas, rivalidades e ‘agressões’ que caracterizam as histórias da Turma da Mônica. Não construíram um texto baseado em algum outro texto já conhecido ou lido. Percebi nos textos um aumento significativo de vocabulário e de informações oferecidas a partir dos cenários e personagens dos desenhos escolhidos.

A seguir, será analisada a produção das histórias realizadas pelas crianças.

Para realizar um estudo de caso, estabeleci como critérios de análise das histórias produzidas pelas crianças, a utilização dos seguintes recursos:

- \* quadro e requadro,
- \* passagem do tempo,
- \* onomatopéias,
- \* balões,
- \* cenários e plano dos personagens,
- \* texto das histórias em quadrinhos,
- \* texto produzido no caderno.

Para a análise do texto produzido no caderno, observei:

- \* coesão,
- \* seqüência lógica,
- \* utilização de letras maiúsculas para nomes próprios e início de frases,
- \* vocabulário,
- \* pontuação,
- \* grafia das palavras
- \* utilização de parágrafos ,
- \* utilização de travessões nos diálogos.

#### 4. ANÁLISE DO TRABALHO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Muito se tem comentado e discutido sobre o índice alarmante de analfabetos ou semi-analfabetos do Brasil. É a priori um dos problemas mais discutidos juntamente com a dificuldade da escola no nosso país de cumprir sua missão de introduzir a criança no mundo das letras, principalmente aqueles que são excluídos da sociedade e da escola, e atualmente, também excluídos da era digital, ou dizendo de outra forma, aqueles que não têm acesso e por isso não são excluídos, são simplesmente colocados à margem do processo educativo e da alfabetização digital (COSCARELLI, 2005).

A sociedade mudou e espera-se que essa mesma mudança altere os métodos de ensino na educação escolar. Não tem mais sentido ensinar a ler com unidades mínimas da língua (ba-be-bi-bo-bu) sem significado nenhum para o aprendiz. Apresentar textos fora da vivência do educando que se tornam enfadonhos e cansativos, e obrigados que eram (nos tempos da cartilha) de repetir sílabas e palavras as quais não são possíveis de atribuir ligação com o que se quer dizer ou escrever.

A sociedade pede e os alunos almejam aprender o que realmente é necessário e o que usarão na vida. O professor deve mudar sua postura para atender esse desejo; oferecer textos que proporcionem prazer em ler, para que, este momento crucial na vida dos educandos, quando eles ingressam no mundo da alfabetização, tenha sentido e que de fato os faça entrar em contato com o mundo fora dos portões da escola, criando ambientes favoráveis para trabalhar os usos e funções da escrita (CITELLI, 2003)

Em outras palavras, a sociedade quer indivíduos alfabetizados e letrados e aprender a ler e escrever com significados, é o ponto de partida.

Apesar de caminharem juntos na aprendizagem, a aquisição de escrita e o domínio da leitura, acontecem em momentos diferentes um do outro. Comentarei a leitura e a escrita antes de iniciar a análise das histórias e das produções textuais dos alunos.

##### 4.1- Leitura e escrita

Cagliari (2007) aponta o segredo da alfabetização: a leitura. Para ele, não é necessário que se saiba escrever, é preciso tão somente saber ler. Nessa perspectiva, os sistemas de escrita foram criados justamente para se permitir que se lesse. Assim, “a

verdadeira chave da decifração do nosso sistema de escrita, a que permite entrar no segredo que a escrita guarda, é o fato de a escrita permitir a leitura” (p.71). Para ele, ler é muito mais importante do que escrever.

Neste aspecto, Klein (2002) concorda com Cagliari, ao apontar que a escrita surgiu para responder a uma necessidade do homem, por isso é tida como prática social, porém não é uma necessidade de todos os homens, não é uma necessidade universal. A autora analisa que outras formas de comunicação podem substituir a linguagem escrita, e cita o telefone, a televisão e o fax. Também aponta que para se ter conhecimento de uma notícia, a forma impressa é uma opção, mas não mais a única possibilidade.

Por isso é de fundamental importância que se ensine a ler, porque toda a vida escolar, profissional, social do ser humano depende da leitura e não é somente uma prática da disciplina de Língua Portuguesa (Zilberman, 1993). Com a concorrência dos Meios de Comunicação de Massa (MCM), tornou-se primordial o ensino da leitura, porque é do conhecimento de todos, que outras práticas visuais podem substituir a escrita, mas não a leitura. A leitura funciona como uma porta de entrada ao universo do conhecimento (Ibidem).

Ferreiro (2003) aponta a leitura como principal forma de se obter informações a partir de textos escritos, e Zilberman (1993) reforça dizendo que:

“A posse de um código escrito determina a ruptura com uma situação de inferioridade, por não ter o indivíduo, antes de ser alfabetizado, instrumentos intelectuais para questionar valores que, na expectativa do grupo no poder, teria de incorporar passivamente” (p.16)

A leitura funciona como um vínculo entre o sujeito e a realidade, possibilita a convivência com o mundo exterior, e, ao decifrar, interpretar e interagir com um texto escrito, o leitor fica de posse dessa experiência, acrescenta conhecimentos e conteúdos à sua vivência.

A escrita é uma produção social e sofreu muitas transformações durante a história da humanidade. A forma de escrita mais antiga, conforme já disse anteriormente, é a pictográfica, que permitia apenas a representação dos objetos que era possível desenhar.

A fonetização da escrita, segundo Weiz (1985), seguiu em direção das escritas silábicas, e então a escrita começou a representar a sonoridade das palavras. É a fase inicial do processo de alfabetização, em que a criança acredita que a escrita é uma outra

forma de desenhar. Ela ainda não tem noção de que a escrita representa a palavra e não o objeto a que se refere. Conforme avança no processo de alfabetização, ela elabora hipóteses que acabam por serem sobrepostas por outras. Começa a diferenciar letra de sílaba e formula aqui a hipótese silábica, que, segundo Weisz (1985), é falsa, mas necessária para progredir na alfabetização.

Cabe ao professor e à escola facilitarem o caminho que o aluno percorre, oferecendo materiais impressos, cartazes de propagandas e informativos de modo geral, atividades variadas que possibilitem a leitura e que sejam fontes de consultas quando o aluno for realizar suas tentativas de escrita. “É o contato com a cultura escrita desde a educação infantil que vai possibilitar um conjunto de representações mentais sobre a escrita e sobre o funcionamento da linguagem em geral” (FRADE, 2007, p.85).

A escola como uma instituição de acesso ao conhecimento científico, deve desenvolver atividades que integrem a leitura e a escrita, proporcionar a participação da comunidade educativa em debates e discussões sobre os benefícios da cultura escrita, e não se posicionar unicamente como instrumento de decifração de códigos, interpretações de textos (tão somente).

A seguir, as histórias produzidas pelas crianças:

Figura 2



HQs Marcella  
 (Essa água deve estar deliciosa.  
 Que água mais gelada.  
 Por que o Cebolinha está rindo?)

O que se percebe na escrita espontânea da aluna é que ainda está muito forte a sonorização. Essa aluna escreve do jeito que pronuncia as palavras. Demonstra total



liberdade para se expressar. Sua escrita da palavra *essa* (esa) e *deve* (dve) demonstram essa oralidade, já que a letra d, por si mesma, aparece como *de*, e na palavra *essa*, o som se parece como o ‘sa’ de sapo, por exemplo. De acordo com as pesquisas de Emília Ferreiro (1991), essa aluna encontra-se no nível alfabético em que “compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e que realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.” (p.213)

Na palavra *estar* reduziu a forma para ‘ta’ e escreveu-a como normalmente falamos em conversas informais; e a palavra *deliciosa* (delisiosa) indica que ainda não tem claro o som do c e do s, já que, por exemplo, na palavra *sino*, o som apresentado se iguala ao ci de *deliciosa*.

O que se apresenta daqui para frente na sua produção textual são problemas relacionados à ortografia, que, sabe-se, somente serão sanados ao longo de seus exercícios e investigações escolares. Se observarmos a forma como ela escreveu as palavras *mais* (masi) e *está* (seta), podemos perceber que a aluna tem noção do s, porém, como seu processo de aprendizagem está em andamento, não consegue identificar que o s aparece no final de sílaba, porque para ela, nesse estágio do processo, não é concebível uma letra sem vogal. Nesse momento, é imprescindível a presença de um adulto letrado ou um aluno que esteja mais avançado no processo, para mostrar-lhe que é possível sim, encontrarmos palavras com s, r, m, n em final de sílaba e não acompanhado de vogal.

Segundo Mayrink-Sabinson (2002), o adulto letrado interfere na produção escrita do aprendiz como um “informante da escrita” e “o elemento não letrado como aquele que, a partir da informação recebida, vai construir sozinho, dependendo apenas do seu sistema assimilatório já construído, um conhecimento sobre a escrita” (p. 11).

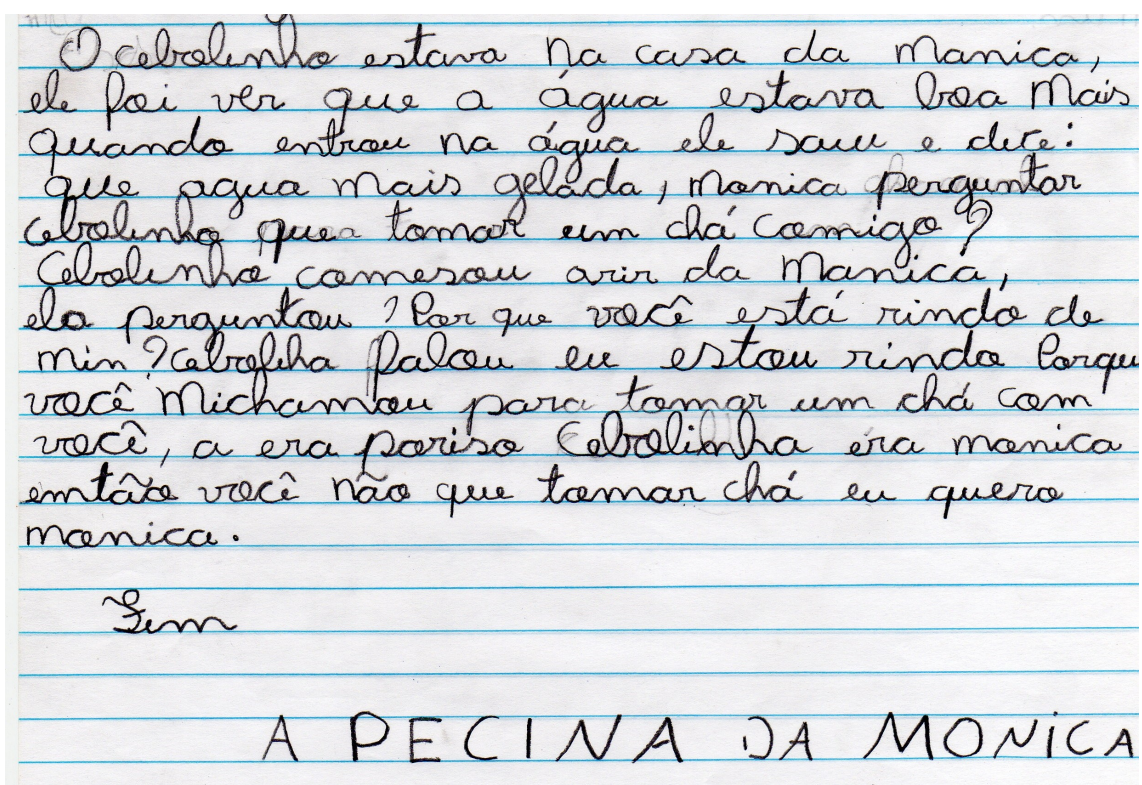
Outra palavra que nos chama a atenção e confere com a afirmação de que a aluna escreve de acordo com a sonorização, é a palavra *rindo*, que no segundo quadrinho está escrito *rino*, forma comumente usada pelas crianças que reduzem os gerúndios, omitindo o d. Segundo Cagliari (1992, 2002), a criança que comete este tipo de ‘erro’, só o faz porque transfere para “o domínio da escrita algo que reflete sua percepção de fala” (p.30).

Embora não haja seqüência nos quadrinhos da sua história, visto que ela inicia com uma cena ao ar livre, no jardim da casa, na piscina e o quadrinho seguinte é em um ambiente da cozinha no interior da casa, serve para analisarmos a produção escrita, o

que seria difícil entender o caminho que esta aluna está percorrendo, quais hipóteses ela constrói para realizar sua escrita, se a produção fosse feita com textos e palavras já trabalhadas, como era feito pelos alunos na época da cartilha.

Um aspecto da composição da história, é o fator tempo citado por McCloud (2005) “O quadro age como um tipo indicador geral de que o tempo ou o espaço está sendo dividido. A duração do tempo e as dimensões do espaço são definidas mais pelo conteúdo do quadro do que pelo quadro em si.” (p.99). Esse fato é comprovado pelo personagem Cebolinha que faz uma estimativa sobre a temperatura da água no início do quadrinho e em seguida já aparece fora da piscina reclamando que a água estava fria. Observa-se nesse balão o que Eisner (2001) nos aponta, e que já foi citado nesse trabalho, é que o autor utiliza-se do traço dos quadrinhos para comunicar também o som da fala. Ao escolher um balão ondulado, a aluna quis passar a impressão de alguém tremendo de frio, e conseguiu!

A seguir, veremos o texto criado pela aluna após a criação de sua história em quadrinhos.



O Cebolinha estava na casa da Manica,  
 ele foi ver que a água estava boa. Mas  
 quando entrou na água ele saiu e disse:  
 que água mais gelada, Manica perguntar  
 Cebolinha que tomar um chá comigo?  
 Cebolinha correu avisar da Manica,  
 ela perguntou? Por que você está vindo de  
 mim? Cebolinha falou eu estou vindo porque  
 você me chamou para tomar um chá com  
 você, a era por isso Cebolinha era manica  
 então você não que tomar chá eu quero  
 manica.

Sim

A PISCINA DA MONICA

A aluna Marcella produziu seu texto a partir da HQs que criou, mas omitiu parágrafos e travessões. Utilizou-se de sinais de pontuação adequados para o contexto que escreveu, porém, ao escrever sem parágrafos, ficou a impressão de ser uma frase só, o que torna difícil a compreensão em uma única leitura.

Observa-se também erros ortográficos e aglutinações de palavras.

No texto, escrito após a criação de HQs, observa-se que a aluna não escreveu como nos quadrinhos. Já superou, em parte, a sonorização, pois não omitiu tantas letras e procurou escrever a palavra correta. Alguns erros ainda aparecem e devem ainda ser trabalhados: mais (quando quis escrever mas), dice (para disse), comesou (para começou), arir (para a rir) michamou (para me chamou ou chamou-me), poriso (para por isso), o uso do m antes de p e b (na palavra então que ela escreveu emtão) e pecina para piscina.

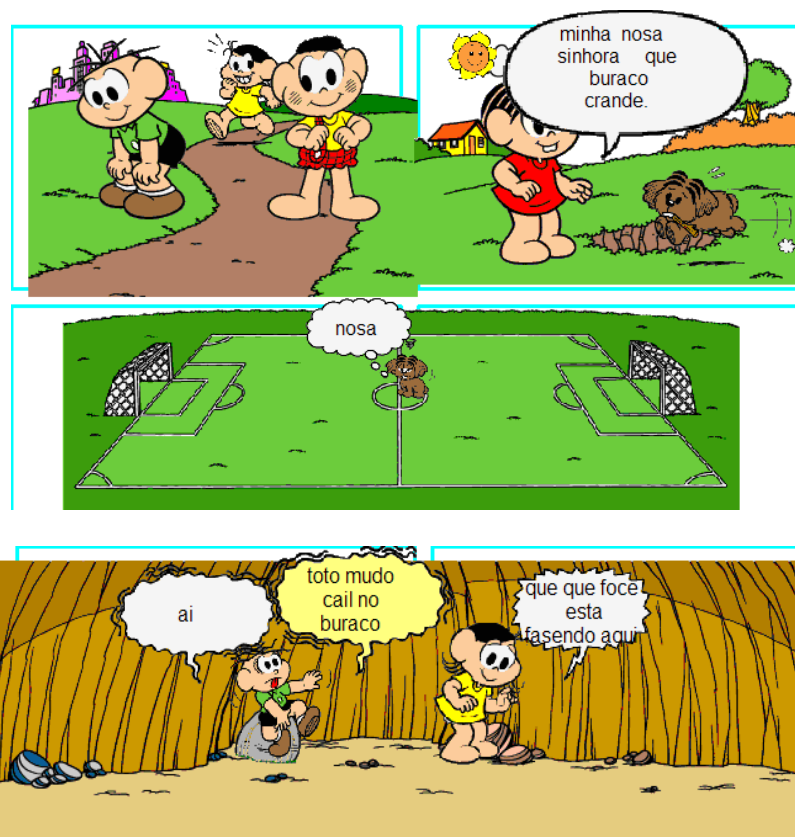
Com a criação do texto, Marcella esclarece fatos que foram omitidos na sua HQs, no caso, quando a Mônica convida o Cebolinha para tomar chá e a explicação da autora do porquê do Cebolinha estar rindo. Percebe-se também uma melhora no vocabulário.

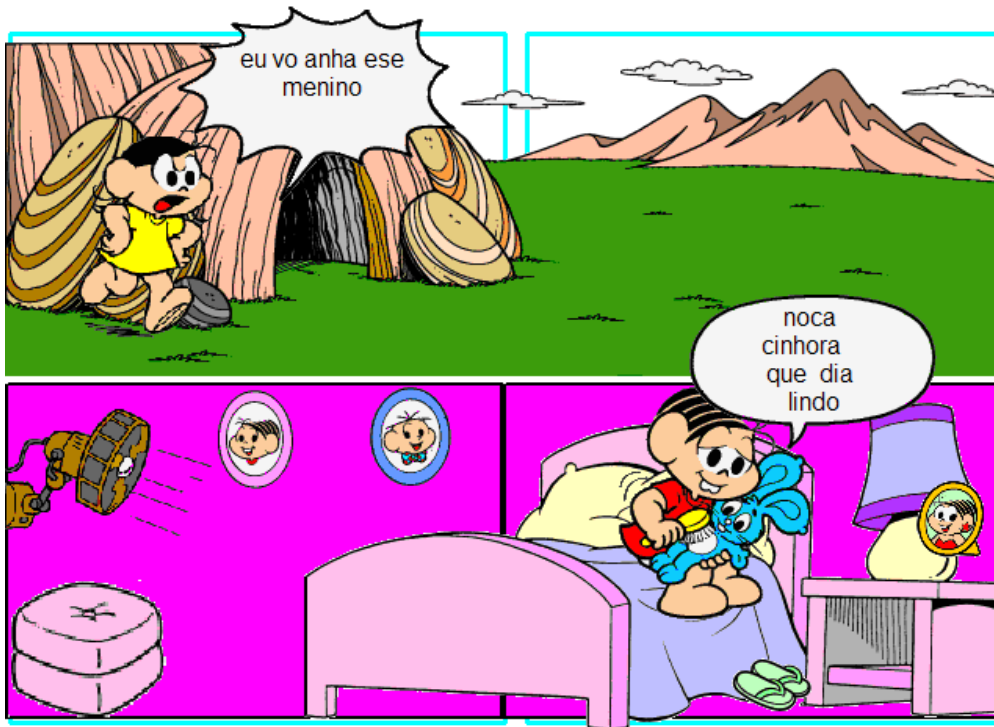
Figura 3



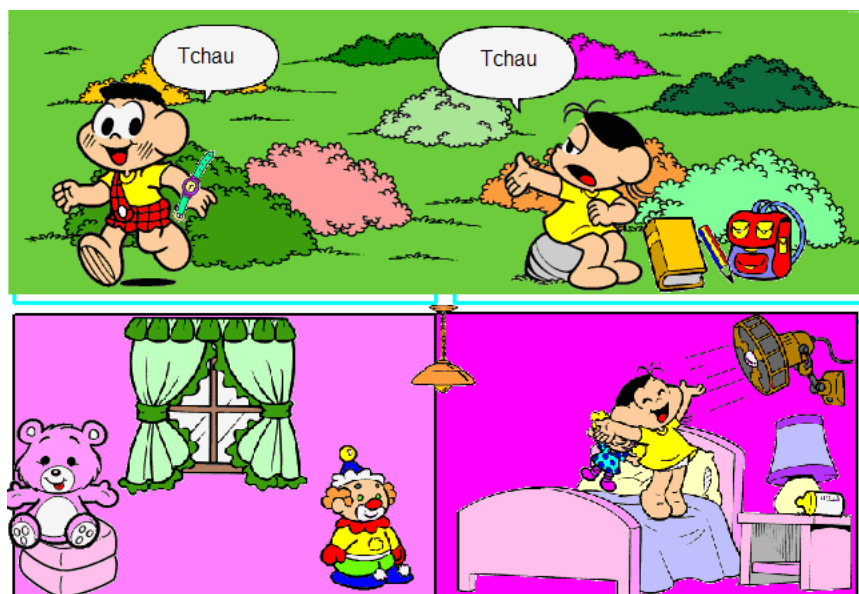
Cebolinha (pensando) \_\_ Cadê a Mônica?  
 Mônica \_\_ Fique quietinho.  
 Cascão \_\_ 'Ta bom, Mônica.  
 Cebolinha \_\_ Cadê a Mônica?  
 Magali \_\_ Que gostoso. (segurando a melancia)  
 Mônica \_\_ Eu vou matar vocês.  
 Cascão \_\_ Mônica, Por favor! Mônica!  
 Cebolinha \_\_ Não, Mônica!  
 Magali \_\_ AAAAAAH! Mônica!!!  
 Cebolinha \_\_ Mônica, você vai me pagar! Mônica.  
 Cascão \_\_ Mônica, não faz isso!  
 Magali \_\_ Mônica, não né que você vai fazer isso?

Figura 4









### HQs Isabel

O que se observa nestas produções são as trocas de fonemas e algumas aglutinações. Vale destacar que a aluna Najla, autora da primeira história, não tem pronúncia errada, assim como a autora da segunda história, Isabel. Elas não fazem as trocas na oralidade como fizeram na escrita. Baseada nas afirmações de Cagliari (1992), creio que essas trocas ocorreram porque a primeira aluna, Najla, é tímida – vale identificar este perfil da sua personalidade – e sussurrou as palavras para escrever.

Quando isso ocorre é comum, segundo o autor, acontecer estas trocas porque “o sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos e sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro” (CAGLIARI, 1992, p. 63). Sendo muito envergonhada, a aluna quis se preservar, garantindo que ninguém a escutaria dizer as palavras que queria escrever, então, falou-as baixinho e confundiu os sons. Apesar de Isabel não ser tímida como Najla, pode ter ocorrido o mesmo fato com ela.

Outro erro é a aglutinação de palavras na história de Najla. Aqui, a aluna soletrou as palavras para escrever e ao fazer esta soletração, não conseguiu identificar as separações porque ainda não domina totalmente o sistema de escrita, ou, dizendo em outras palavras, a criança não conhece ainda a forma ortográfica de todas as palavras e, isso ocasiona a escrita errada, fora dos padrões de algumas palavras.

Se observarmos a seqüência e a coesão da construção da história de Najla, verificaremos que, embora, pobre de conteúdo lingüístico, ou seja, o diálogo foi pouco enriquecido com complementos explicativos, como por exemplo: Por que a Mônica está

tão brava com o Cebolinha? O que a turma está fazendo reunida naquela sala? Por que o Cebolinha aparece por duas vezes querendo saber da Mônica? (Sendo que ela aparece no primeiro quadro, próxima da janela. E o Cebolinha não a viu???)?. Essas e outras questões não são respondidas na história, porém, partindo do princípio que a Turma da Mônica é bem conhecida e as características dos personagens são bem divulgadas, entende-se que o Cebolinha provocou a Mônica ou escondeu o Sansão, o coelhinho dela, o que justificaria a preocupação dele em saber onde ela está, como também a bronca da Mônica. Nesse caso, a aluna apropriou-se de um contexto já conhecido para não ter que dar muitas explicações sobre as causas da briga entre as personagens.

Como as alunas Najla e Isabel ainda não têm formada a idéia de que o leitor não sabe e não pode saber o que se passa na cabeça do autor, e por isso, é necessário fornecer explicações acerca dos fatos que ocorrem no texto, omitiram informações relevantes para o entendimento das suas histórias. Nota-se que, na história de Najla, o ambiente é o mesmo nos quatro quadros, com os objetos de decoração iguais em todos eles. Não há acréscimo ou sumiço de personagens. A aluna respeitou o requadro dos quadrinhos e colocou os objetos e personagens dentro deles.

No terceiro e quarto quadrinho, a Mônica e a Magali permanecem na mesma posição (somente a Mônica que aparece um pouco mais à frente no cenário), o que caracteriza um bom domínio das ferramentas do programa, pois usou o recurso de copiar e colar para assim não perder de vista o ambiente criado por ela.

Já Isabel criou sua história em cenários variados que na verdade não mostram ligação de um com outro. Os personagens do primeiro quadro não se repetem no segundo; e o ambiente criado por ela é diferente em toda sua história.

Nas historinhas a Magali aparece como comilona insaciável, a aluna Najla quis realçar esta característica e colocou uma melancia na mão dela no primeiro quadro e, no último, utilizou figuras de doces, bolo e pirulito para enfatizar essa característica. Pode-se entender que, mesmo pedindo para parar com a briga, a Magali também pensava em terminar logo a desavença para poder saborear as guloseimas.

Em seguida, o texto feito por Najla:

6

A Mônica:

O Cebolinha estava procurando a Mônica.

O Cebolinha estava procurando a Mônica.

A Mônica falou para o Cascão... - Fique quietinho e o Cebolinha disse... - Tá bom Mônica.

O Cebolinha continuava procurando e dizia... - Cadê a Mônica?

A Mônica falou... - Que gostoso!!

O Cebolinha achou ela e ficou furioso e correu para bater e disse... - Eu vou matar você!

O Cebolinha falou... - Não Mônica!! O Cebolinha disse... - Mônica prefere Mônica e a Magali disse... - a a a a e a a a a a Mônica!

Mônica não riasse.

E o Cebolinha disse... - Mônica você vai me pagar Mônica.

A Mônica não se que vai pagar isso.

1ª revisão professora: Juca.

Observa-se no texto escrito, que Najla limitou-se a copiar sua história, só modificando a forma de diálogos, que, na sua HQs, aparecem no balãozinho e no texto, a aluna utiliza-se de troca de linhas para apresentar a conversa entre os personagens, porém, não o fez para todos os diálogos.

Vê-se também, os mesmo erros de fonemas e erros ortográficos, alguns escritos da mesma forma na sua HQs e no seu texto. Houve a preocupação de atribuir um título à sua produção.

E a seguir, o texto da aluna Isabel:



## O Mônico

Num bello dia o Lebolinha, o Cascão estavam procurando a Mônica e o Lebolinha disse:

- Eu estou muito cansado de tanto procurar a Mônica.

E a Mônica estava procurando o Mônico quando ela viu o Mônico cavando um buraco enorme então falou:

- Mônico você vai apanhar porque você fez esse buraco enorme no quintal da mamãe.

E o Mônico ficou arrependido depois e foi para o campo de futebol e ficou pensando no que ele fez.

O Lebolinha cansado daquele jeito ficou desestrado de repente e caiu no buraco aí a Magali foi procurar um lugar para o Lebolinha sentar aí ela achou uma concha e foi buscar ele aí o Lebolinha falou com o Cascão aí a Magali falou:

- Eu vou apanhar esse menino porque ele fugiu da gente.

No seguinte dia a Mônica acordou e falou:

- Naza que dia lindo.

depois ela foi se trocar e tomar café da manhã.

Quando ela chegou na cozinha ela falou:

- Naza mãe esse suco parece estar uma delícia.

Depois que ela tomou café da manhã ela foi lá do lado do rio descansar quando ela chegou lá ela encontrou o Cascão e ela disse:

- Ué Cascão,



E ele disse:  
Oi Mônica.

E no próximo dia o Lincão estava passeando e ele encontrou a Magali e perguntou:

- O que aconteceu com você? Magali.

Ela respondeu:

- É que eu estou com muito calor e quero ir para casa. Lincão, você pode me levar para casa.

Ele respondeu:

- Sim, estão vamos.

Ela disse:

- Já vamos.

Quando ela chegou em casa ela disse:

- Finalmente eu cheguei em casa.

♡  
fim  
♡

♡  
♡

A produção textual de Isabel é longa e com vários erros de ortografia, troca de fonemas e palavras em que se percebe a sonorização, porém, se deixar de lado a análise dos erros, vê-se um texto coerente, com seqüência lógica e um bom uso do vocabulário.

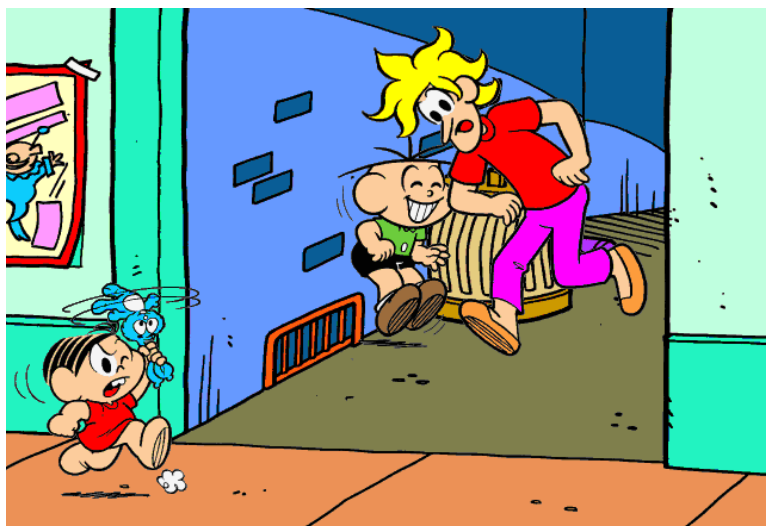
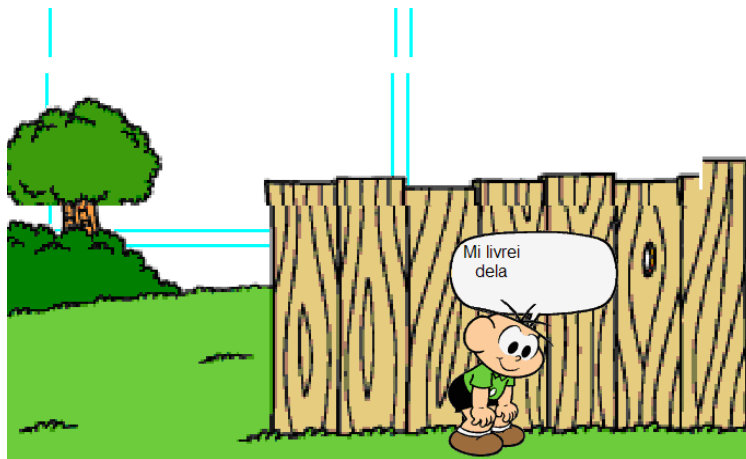
A aluna Isabel conseguiu transferir seus pensamentos para a escrita e empregou corretamente os travessões para indicar os diálogos dos personagens. Atribuiu um título ao texto, porém sem muita coesão com o restante da história.

O texto dela explica vários pontos que ficaram sem entendimento na sua HQs e apesar de pular linha na troca de assunto, ficou clara a idéia que passou pela cabeça ao fazer sua história.

A próxima história é do aluno James. Ele conseguiu fazer uma seqüência e dar movimento à sua história. Veja:

Figura 5











### HQs James

Esta é uma das histórias criadas pelos alunos em que se pode perceber seqüência, coesão e criatividade pelo desfecho inesperado. O primeiro quadrinho sugere que a Mônica está pensando em empurrar o Cascão e o Cebolinha na piscina, observada pelo Anjinho que de forma onisciente sabe o que a Mônica pretende. A partir do segundo quadrinho, há uma seqüência que nada tem a ver com o primeiro, porém, liga-se com todo o resto da história. É a tradicional e já conhecida fórmula idealizada pelo criador da Turma da Mônica, Maurício de Sousa, uma perseguição em que Cebolinha é o perseguido.

Para dar início à perseguição, o aluno colocou um corredor, e na próxima cena é ao ar livre. Aqui o aluno fez o que Quella-Guyot (1994) diz quando a seqüência é cortada, ou justificando que, em uma história em quadrinho, muitas informações são omitidas, deixando detalhes para o leitor imaginar. É observável também a ausência de explicações ou detalhes entre as cenas que serviriam para dar noção da correria dos amigos. Também aqui, o aluno usou a imaginação do leitor para dar seqüência às cenas que foram omitidas.

No sexto quadrinho, um outro ambiente e um novo personagem aparecem. Cebolinha recorre a um adulto para se livrar da perseguição e, confiante no auxílio desse, mostra-se sorridente, com ar de vitorioso. O destoante nessa parte da história é a fisionomia da Mônica, no penúltimo quadrinho, que aparece sorridente quando deveria estar com uma fisionomia séria, já que está levando uma bronca do Louco.

A história termina com um final bem diferente dos apresentados nos gibis. Vê-se a Mônica sozinha na sala de sua casa, constatando que levou a pior, quando nas histórias, na grande maioria das vezes, o final é o Cebolinha com o olho roxo por ter apanhado dela.

Observa-se na produção textual do aluno a escrita de algumas palavras de forma oralizada e não ortográfica. ‘Qui coitados’ quando o certo seria ‘Coitados’ somente. ‘Mi livreí dela’ *Livreí-me dela*, ‘Eu ti achei’, *Eu te achei*, ou *Achei você* ‘Aleluia til’ *Aleluia tio*.

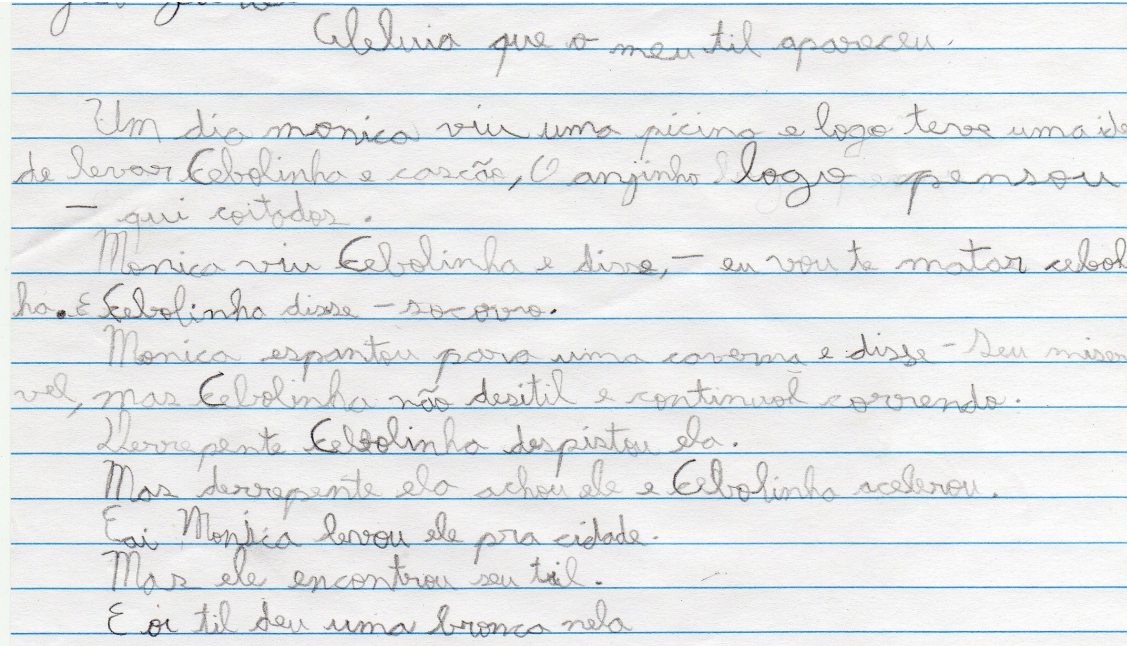
Outro aspecto é a falta de pontuação nos diálogos, como também a ausência da letra maiúscula para nomes de pessoas e início de frase.

O professor, ao se deparar com uma escrita do tipo da que esse aluno faz, deve lembrar-se de que a nossa língua utiliza-se de um

“sistema de escrita baseado no significante, ou seja, um sistema alfabético que – dito de forma simplificada – pela representação dos sons de uma palavra, permite-nos chegar ao seu significado. No entanto a relação entre as letras e os sons da fala não é simples, porque a escrita não funciona como um espelho da fala.” (ROMUALDO, 2005, p. 101)

O que era considerado errado na prática educativa de antes, agora, passa a ser visto como indicador do processo de aprendizagem que a criança está se apropriando para transmitir suas idéias e vivências.

E agora, o texto criado pelo aluno James:



Aleluia que o mentil apareceu.

Um dia monica viu uma picada e logo teve uma ideia de levar Cebolinha e cascão, O anjinho logo pensou - qui coitados.

Monica viu Cebolinha e disse, - eu vou te matar cebolinha. E Cebolinha disse - socorro.

Monica espartou para uma caverna e disse - Seu mião vel, mas Cebolinha não desistiu e continuou correndo.

De repente Cebolinha despietou ela.

Mas de repente ele achou ele e Cebolinha acelerou.

Eai Monica levou ele pra cidade.

Mas ele encontrou seu til.

E o til deu uma bronca nela

Nesse texto, o aluno James preocupou-se em descrever as conversas entre os personagens e não acrescentou dados novos à sua história. Alguns erros persistem no seu texto, notadamente as trocas que ele faz com o *l* e *u*.

O que chama a atenção, no texto produzido por James, é que ele diz que a Mônica levou o Cebolinha para a cidade e, na sua HQs, a impressão que se tem é que o Cebolinha correu para fugir da Mônica e acabou chegando na cidade.

Outro aspecto é que o aluno procurou escrever os nomes dos personagens e as palavras em início de frases com letras maiúsculas, o que não ocorreu na sua produção de HQs.

Figura 6







#### HQs Bárbara

Cagliari (1992) explica que no processo de alfabetização, um aluno não precisa aprender a gramática para começar a escrever, pois ele ainda não conhece a forma ortográfica das palavras, apenas teve contato com o alfabeto. Se não permitir que essa criança escreva porque não tem essa noção, ou se ensinar primeiro a forma ortográfica para depois permitir que ela escreva, pode provocar um bloqueio mental e na seqüência da sua vida escolar, se sentirá impedida de escrever o que gostaria, ou o que tem vontade. É o que teria acontecido se apontasse todos os erros que a aluna cometeu na criação de sua historinha. Alguns, é claro, podem ser considerados como erros de digitação, outros de ortografia, mas, neste momento do seu processo de aprendizagem, é conveniente não nos fixarmos na escrita correta, porque um texto bem elaborado não é somente o texto sem erros.

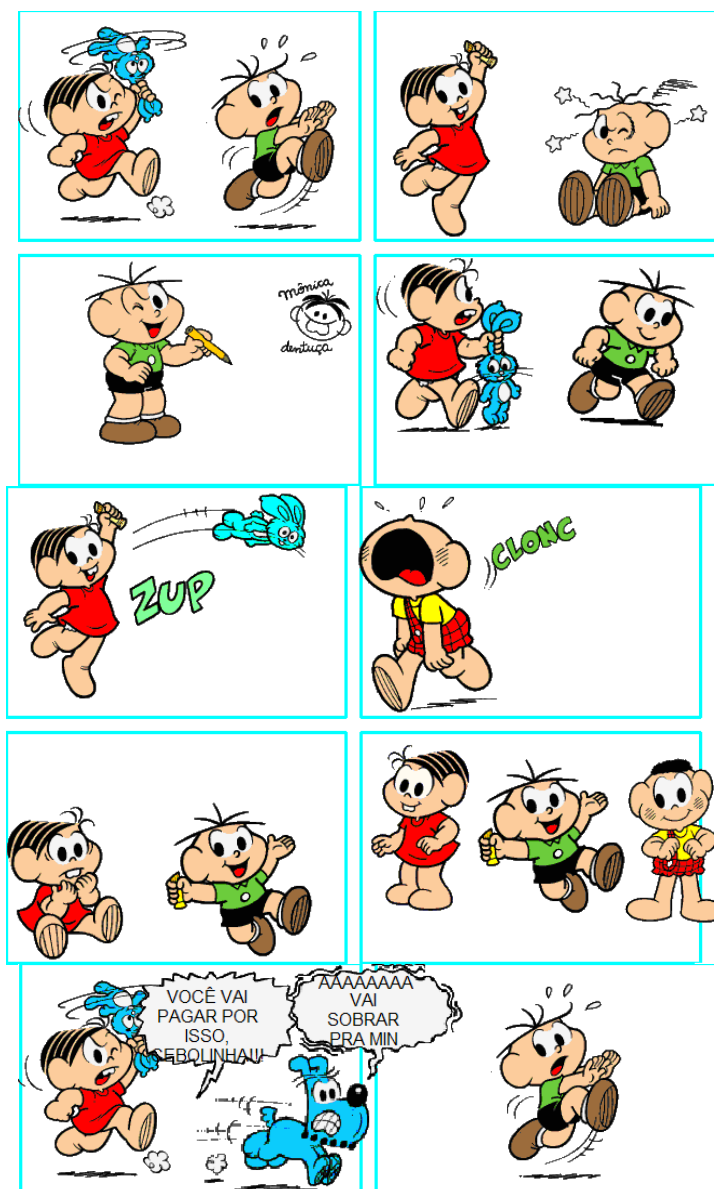
No momento oportuno, o professor deverá trabalhar ortografia, necessária ao processo de aprendizagem do aspecto formal da língua na produção textual. Mas antes, é melhor a criança produzir seus textos sem essa preocupação porque “o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta na criança” (CAGLIARI, 1992, p. 125).

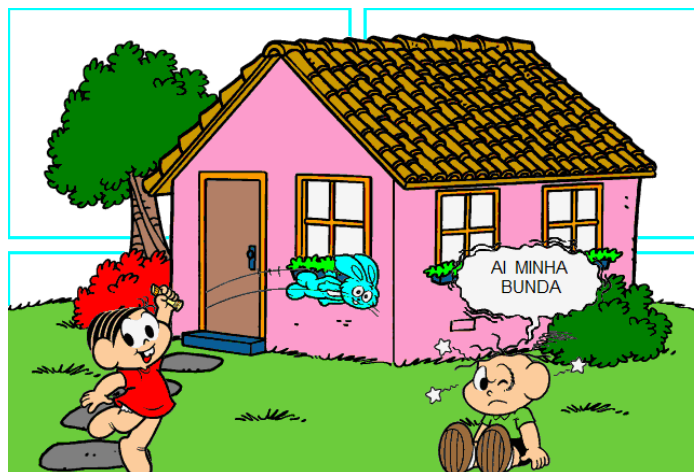
No último quadrinho de sua história, a aluna apresenta o seguinte pensamento do Cebolinha: ‘depoiz di uma corida vo megulia para discanssa’ (*Depois de uma corrida, vou mergulhar para descansar.*) Além da presença forte da sonorização para a escrita, pode-se observar que na palavra descansar, a aluna usa o *dis*, e *ss* no lugar de *s*. Isso

ocorre porque faz a hipercorreção. Não tendo ainda se apropriado do lh, usa o li em mergulhar. Omite também a vogal u no final da palavra you e, tendo observado a grafia de nariz, giz, feliz, usa o z no final da palavra *depois*, usando a mesma regra para a palavra que tem o mesmo som.

Figura 7

HQs Murillo





Nessa história, Murillo não conseguiu atribuir uma seqüência aos fatos ocorridos. A personagem Mônica aparece no primeiro quadro já perseguindo o Cebolinha e, no quadro seguinte, este já aparece com o olho machucado e, no terceiro e quarto quadrinhos, é que aparece uma cena que justificaria a perseguição da Mônica.

Os primeiros quadros dessa história aparecem sem cenário, os personagens são apresentados em um fundo branco, o aluno não se preocupou em estabelecer um diálogo. Por isso, fiquei com a impressão de que estava apenas experimentando os recursos disponíveis no software.

Quando se cria uma história em que não se utiliza texto, as expressões corporais das imagens devem traduzir a narrativa. Elas devem exprimir uma experiência comum, algo já familiarizado pelo leitor. Por ser uma técnica primitiva existente desde a época das cavernas, quando se fazia desenho sem texto nas paredes, requer uma interpretação mais refinada para captar os sentimentos mais profundos do criador da história (EISNER, 2001). O aluno, neste caso, usou as briguinhas, tão representadas em todas as Histórias da turma da Mônica, porém, não se preocupou em apresentar os fatores que levaram a essa perseguição. Nas imagens utilizadas por ele, as expressões fisionômicas dos personagens mostram o estado emocional, entretanto, perdeu-se o foco da narrativa por não ter conseguido dar seqüência ao pensamento.

No oitavo quadrinho, a cena não tem coerência com o início da história. O texto só aparece nos quadrinhos nove e dez. No balãozinho em que se vê a fala da personagem Mônica, o aluno utilizou-se do balão com traçado denteado que representa grito ou som saído de um aparelho eletrônico (EISNER, 2001). O traço desse quadrinho aparece em forma denteada e representa um momento angustiante ou a emoção explosiva, como a raiva.

Ao inserir um balão de fala para o Bidu (cachorrinho), o aluno Murillo utilizou-se de um elemento muito presente nas fábulas, e, que neste caso, explorado por Maurício de Sousa nas suas histórias, é o fato de animais falarem, pensarem e se comportarem como seres humanos.

Houve na antiguidade uma literatura de cunho satírico, contra a opressão reinante, para condenar usos, costumes e mesmo personagens. Para não serem atingidos, os autores usavam aves e animais como personagens de suas críticas e hoje – desaparecidos tais personagens, usos ou costumes – permanece a literatura em sua forma pitoresca, como leitura de ficção apropriada à infância. (SALEM, 1970, p.129)

Nas brincadeiras das crianças, esse aspecto é utilizado inserindo fala aos homenzinhos ou bonecas como se eles tivessem vida, vontade e idéias próprias. Nos textos produzidos por elas, observei-os inserindo fala aos animais que dialogam com os outros personagens da história.

Num certo dia o Cebolinha estava andando por ai de repente a Mônica apareceu com seu ursinho-de-pelúcia e saiu correndo atrás do Cebolinha ele  
 Ele foi acertado pela Mônica ele ficou todo machucado  
 coisa demais de tudo machucado.  
 Nenhum dia Cebolinha teve a ideia de esrever e desenh  
 ar a Mônica dentuça na parede ela fica corível.  
 Mônica a chamou Cebolinha e disse esse Cebolinha não  
 aparrhar eu veni comeraria ai Cebolinha não <sup>plii</sup> assai!  
 Mônica andando por ai achou o Carcão chorando ela  
 disse Carcão! e ele virou a Mônica tacaou o bichinho de  
 la dentro da boca do Carcão e ele enguliu <sup>ela</sup>  
 Mônica tava com um dorre de cacá bem gartara o Ceb  
 linha ela eu peguei o dorre da Mônica.  
 Os personagens do texto é o Cebolinha a Mônica e o  
 Carcão

Murillo acrescentou fatos relevantes no seu texto que servem para esclarecer sua criação de HQs. Em primeiro lugar, ele justificou os machucados do Cebolinha no segundo quadrinho, ao escrever que a Mônica o acertou com o ursinho (aqui o aluno confundiu-se, pois o bichinho de pelúcia da Mônica é um coelho e não um ursinho).



No parágrafo seguinte, um novo erro, desta vez de palavra, porque o que se lê é *Nenhum dia* e o certo seria: *No outro dia*. Aqui o aluno utilizou onomatopéias para representar a coelhada que o Cebolinha levou.

Um fato que chamou a atenção é que nos quadrinhos feitos por Murillo, não se entendia que o Cascão havia engolido o coelhinho; pois, em um quadro, aparece a Mônica atirando o coelhinho e, no quadro seguinte, aparece o Cascão chorando e a onomatopéia Clonc, sem qualquer texto ou figura que mostrasse a trajetória do coelhinho indo para a boca dele. Esse fato é explicado no texto do Murillo, e representa um acidente, pois a Mônica chamou o Cascão e, no que ele virou, por estar chorando de boca aberta, engoliu o coelhinho. Aqui comprova que texto e imagem se completam e, como faltou o texto, não se podia chegar a essa conclusão só pelos quadrinhos. Só entendi essa parte, porque o texto criado posteriormente, permitiu esse entendimento.

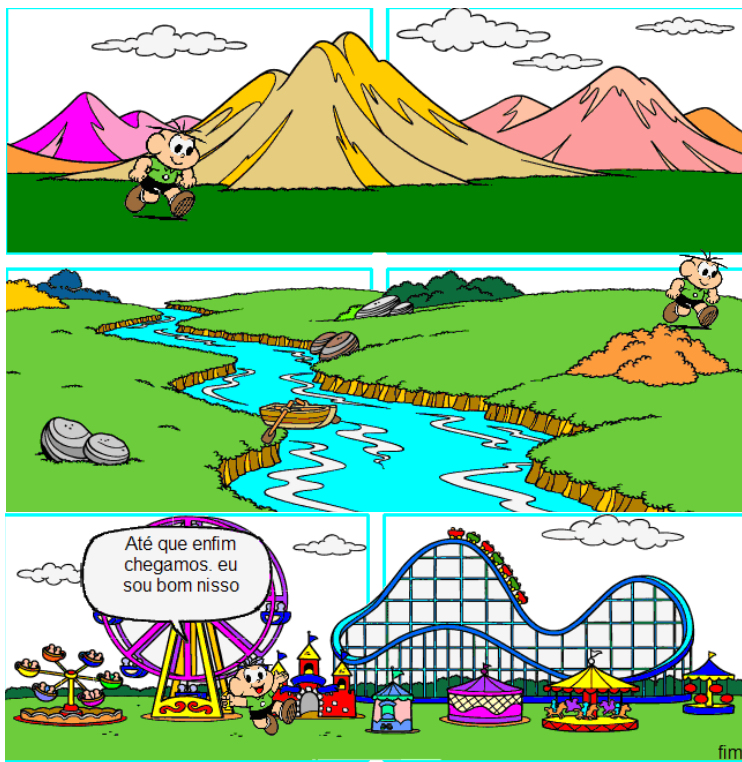
Outro exemplo é o sétimo e o oitavo quadrinhos que não nos deixam perceber, só pelos desenhos, que o Cebolinha havia tirado o doce da Mônica, razão da sua bronca no penúltimo quadrinho.

Acredito que se o aluno tivesse inserido balões com essas idéias na sua HQs, teria ficado mais claro o entendimento.

Observa-se também que ele escreveu algumas palavras com ortografia incorreta e em outras, a escrita está subjugada à sonorização.

Figura 8





### HQs Gisele

Nesta seqüência de história, a aluna quis dar noção de caminhada e do tempo passando. Optou por trocar os cenários. Iniciou no banheiro e, em seguida, escolheu ambientes ao ar livre, bem diferentes um do outro para deixar a idéia que o parque era realmente muito longe. Quando o Cebolinha chega ao parque, ela terminou sua história.

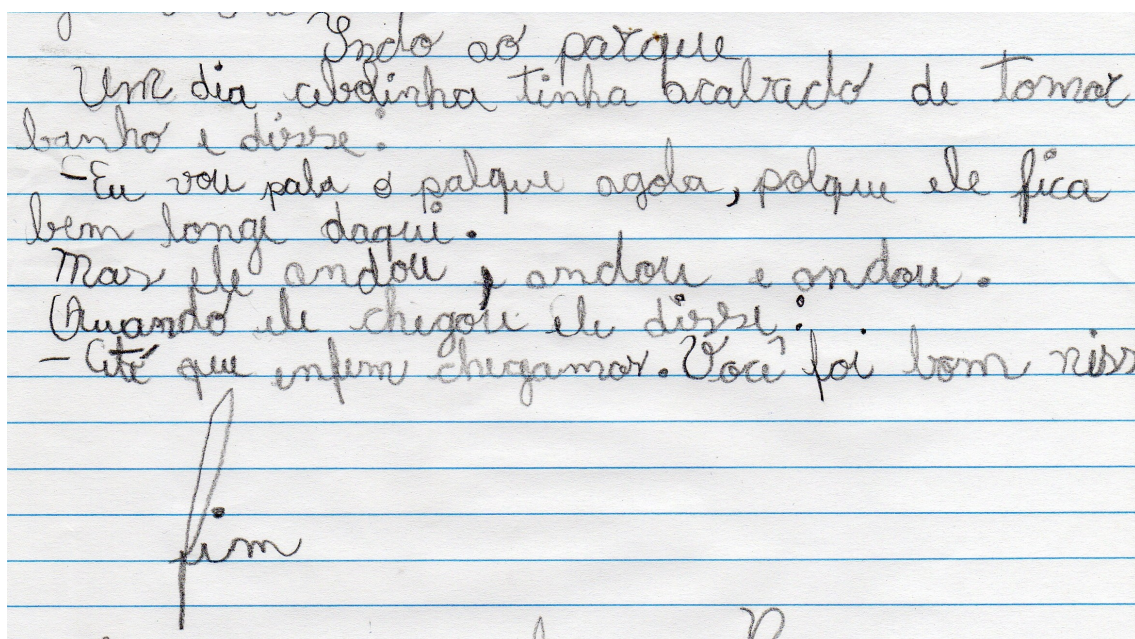
Observe que os brinquedos do parque estão desproporcionais ao tamanho do Cebolinha. Olhando pela primeira vez, tem-se a impressão de tratar de miniaturas de brinquedos. O carrossel, o castelinho e os demais brinquedos estão menores que o Cebolinha. Embora a aluna contemple sua história com coerência e seqüência, perdeu um pouco o valor pela falha de não saber ou ter se esquecido de aumentar o cenário do parque para não ficar a impressão de miniaturas.

A aluna utilizou-se do chamado plano médio para a descrição dos cenários, porque queria dar a noção do caminho percorrido pela personagem. A maneira encontrada por ela para descrever o caminho é explicada por vários autores e pesquisadores de Histórias e Quadrinhos, variando a nomenclatura, Quella-Guyot, (1994) chama de plano médio, Eisner (2001) chama de perspectivas, Rama (2004)

nomeia de plano geral, primeiro plano, plano de detalhe ou plano americano, (dependendo da utilização), mas ficou clara a mensagem que ela quis transmitir.

Assim, conforme Quella-Guyot (1994, p. 40) explica a importância dos planos usados nas Histórias em Quadrinhos: “Nosso olho, câmara sem filme, mas não sem memória, recompõe o mundo em campos de visão (em outras palavras, em “enquadramentos”) que nos habituamos a rotular a partir de uma escala de planos.” Assim, estabelecer planos mais próximos ou mais distanciados, é o que define o objeto que desejamos dar ênfase, porém, estes planos de imagens sofrem efeitos diferentes na leitura conforme o contexto e os indicativos acrescentados a eles.

A passagem do tempo e o ritmo desta história são marcados pela seqüência da caminhada em ambientes diferentes e a posição do Cebolinha nos quadrinhos, no canto esquerdo, no segundo quadrinho, e, depois, próximo ao canto direito, perto da linha limítrofe do quadro.

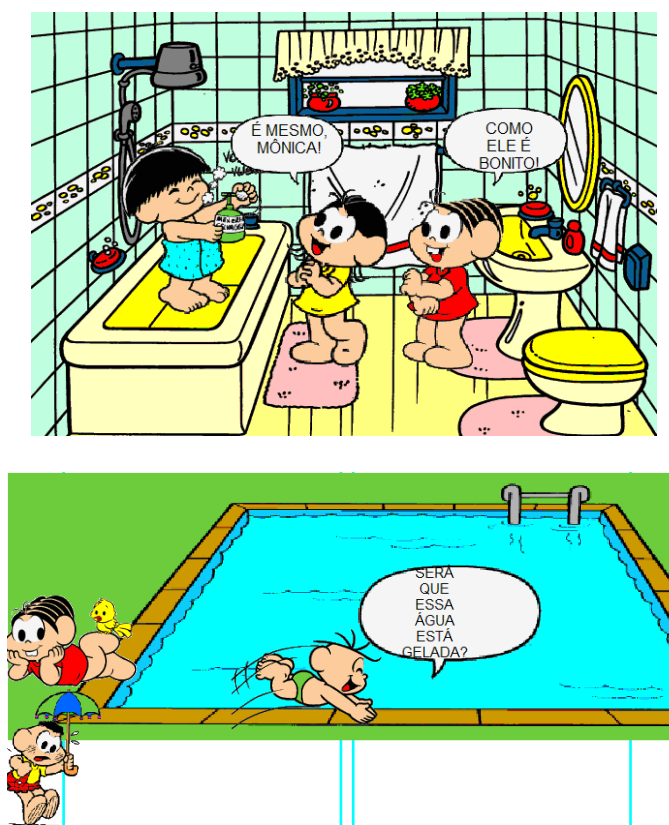


Na sua produção textual, Gisele focalizou o tempo e a ação praticada pelo Cebolinha antes dele começar sua caminhada. No balãozinho do primeiro quadro, a aluna escreveu um pensamento do Cebolinha sem as trocas que esse personagem faz, porém, no seu texto, ela repete as palavras dele, agora, da maneira que aparece a fala dele no gibis, ou seja, trocando o *r* pelo *l*.

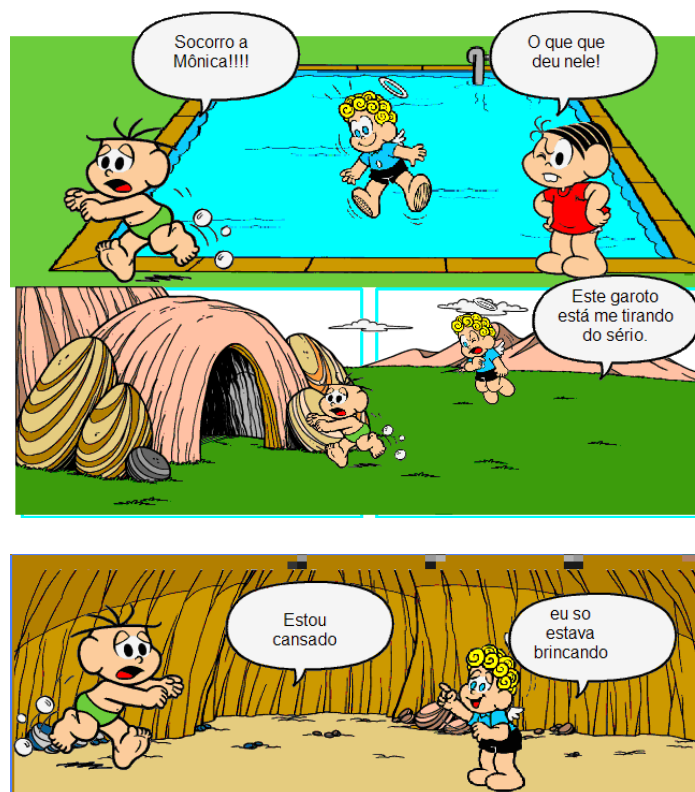
Ao repetir três vezes a palavra andou, a aluna quis representar uma longa caminhada, como já comentada na análise da sua HQs.

Faltou esclarecimento à cerca do último diálogo: *Até que enfim chegamos* (Quem, se na figura aparece só o Cebolinha?). Aqui, fica a impressão que o personagem está interagindo-se com o leitor e comunica que o leitor chegou com ele ao destino e; como se outra pessoa estivesse tecendo elogios: *Você foi bom nisso*. Mas, na sua HQs, ele diz, se auto elogiando: *Eu sou bom nisso*.

Figura 9







Esta história serve para ilustrar sobre a leitura de uma HQs que deve seguir o padrão da cultura ocidental, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. “O leitor na cultura ocidental é treinado para ler cada página independentemente [...] A disposição de quadrinhos na página parte desse pressuposto.” (EISNER, 2001, p. 41)

A aluna, no primeiro quadro, escreve um diálogo entre a Magali e a Mônica, no entanto, sem ter o conhecimento da forma padrão para a leitura, coloca o primeiro balão próximo à Magali, que seria resposta ao comentário que a Mônica faz. Assim, lemos primeiro a resposta e depois o início do diálogo.

Rama (2004) afirma que a leitura procede como nos textos escritos, seja na linguagem escrita como nos desenhos dos quadrinhos:

...em relação à disposição dos personagens e suas respectivas falas. Ou seja, acontecimentos que ocorrem antes na sequência temporal – ainda que o intervalo entre os atos representados seja apenas de alguns segundos – são apresentados sempre à esquerda do quadrinho (RAMA, 2004, p.33).

Essa norma convencional deve ser passada aos alunos para que, ao elaborarem histórias e produzirem textos, não recaiam neste erro, possibilitando assim um bom entendimento do seu pensamento e da idéia que se quis transmitir.

O menino

Um dia a Mônica e a Magali foram dar banho no primo da Magali e ela acharam ele muito bonito.

Depois elas levaram ele para passear e ele chorou pelo caminho ele não parava de chorar e elas compraram uma chupeta para ele e ficou tudo bem mas elas foram no shopping e elas compraram roupas para ele e para elas e elas foram em muitos lugares.

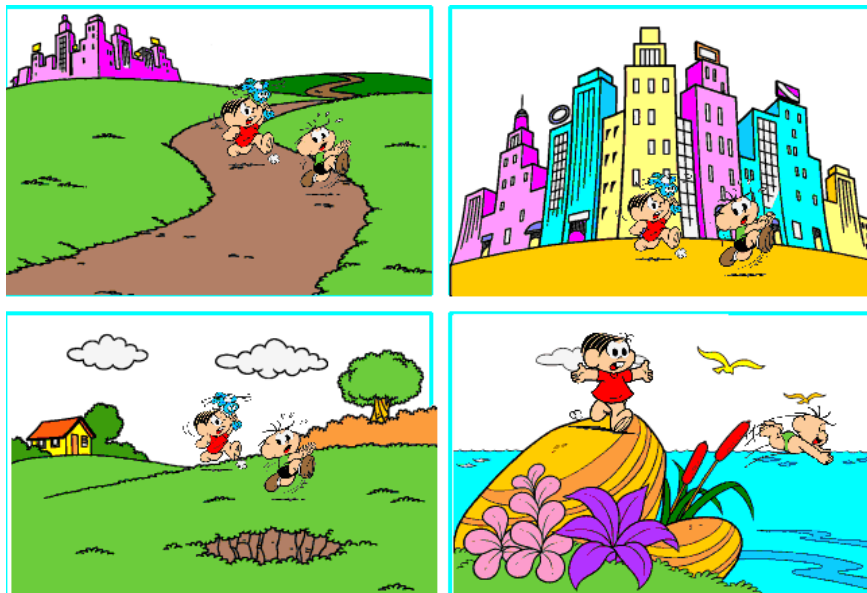
E elas deram o primo da Magali e a Mônica foi tomar sol na piscina enquanto o Cebolinha nadava.

Embora a aluna tenha repetido por várias vezes o pronome ele: (*Depois elas levaram ele para passear e ele chorou (...) ele não parava de chorar (...) compraram uma chupeta para ele (...) compraram roupas para ele (...) observa-se que a aluna adquiriu noção de parágrafos e descreveu a primeira parte da sua história sem incluir os diálogos dos baldezinhas no seu texto. Ela acrescenta informações que não se pode perceber na sua HQs (que o primo chorou, que compraram chupeta, que foram ao Shopping e que deram o primo para alguém).*

Inês Rosana escreve com lógica e coerência, situando o espaço e o tempo na sua narrativa. Optou por deixar de fora, no seu texto, a outra parte da sua história que continuava o banho de piscina do Cebolinha e a fuga dele para uma caverna, seguido pelo Anjinho. No penúltimo quadrinho, o baldezinha com a fala do Anjinho, mostra que ele já estava cansado de proteger o Cebolinha, e no último quadro, este diz que só estava brincando. Esses fatos ficaram sem explicação na sua HQs e no seu texto.

Faltou para Inês Rosana uma releitura do texto que criou, porque certamente teria percebido palavras que escreveu errado por falta de atenção, como é o caso da palavra menino no título, que ela erradamente escreveu *meninho*

Figura 10



Nesta historinha, a aluna optou por fazê-la sem texto, mas é perfeitamente entendida, embora a seqüência não apresente coerência entre si, e a evolução se percebe somente pela troca de cenários.

Rama (2004) nos diz 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 (RAMA, 2004, p.31)

Assim sendo, embora o objetivo do trabalho seja analisar a criação de texto escrito, está implícito nos quadrinhos um texto não verbal que permite identificar uma narrativa clara das ações dos personagens visualizados na fisionomia alegre da Mônica e do Cebolinha. Talvez, este fato se deva ao amplo conhecimento da idéia central das HQs de Maurício de Sousa.

Percebe-se que Rita, que não apresenta falta de coerência e seqüência em sua narração oral, perdeu-se nesta produção e este fato pode ser atribuído pela pouca experiência que tem com o computador e com as ferramentas para trabalhar com as HQs, visto que não há uma seqüência entre os quadros: inicia no campo, aparece a

cidade, volta ao campo e depois é retratado um lago com o Cebolinha de sunga, pulando no rio.

Rita adoeceu nos últimos dias de aula e não frequentou o colégio nos dias que encerramos o trabalho com a produção textual. Por isso, não consta aqui o seu texto.

Figura 11



Nesta seqüência, Tânia utiliza-se de outras personagens da Turma, fugindo das histórias dos demais alunos, que sempre retratavam os personagens mais conhecidas: Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão. Embora a Mônica apareça no segundo quadro, não está em evidência na história. Aparece somente para nos dar a noção de que se trata da sua família.

A aluna Tânia procurou criar a sua história utilizando outro cão, outro cenário e um tema bem diferente dos demais colegas.

A aluna contou com a imaginação do leitor para dar continuidade à sua narrativa e os quadrinhos servem para demonstrar a passagem do tempo. Na cena em que Mônica aparece, retrata bem uma cena familiar, pois ela aparece em um balanço, roupas no varal, uma bicicleta encostada no muro, o tanque, enfim, uma cena de quintal bem retratada que nos evoca memórias e que os autores utilizam, com a convicção que é do conhecimento dos leitores.

As Histórias em Quadrinhos exigem que a imagem exerça uma interação entre o autor e o leitor, já que o primeiro estará evocando imagens que estão guardadas na mente dos dois (autor e leitor). Como a imagem é fixa e sem palavras, ela deve transmitir ao leitor o que a descrição de um texto escrito faria (EISNER, 2001).

No balãozinho de pensamento, o texto ali contido mostra que a aluna transferiu para a escrita o modo como fala, por exemplo: “*O que o papai ta procurando?*”, ou seja, o ‘*ta*’, é a forma reduzida de *está* e ‘*procurano*’, que retrata a fala das crianças omitindo o *d* em gerúndios.

O monólogo do pai da Mônica, no último quadro, também apresenta a sonorização transferida para escrita quando a aluna escreve ‘*dezistir*’ e ‘*tezero*’. Segundo Cagliari (1992), o *s* intervocálico apresenta o som de *z*, porém, em algumas palavras, como *fazer*, não é o *s* que aparece e sim o *z*. A aluna optou por representar o som com a letra *z* “uma escolha errada, mas perfeitamente de acordo com as possibilidades de uso do sistema de escrita” (p. 138).

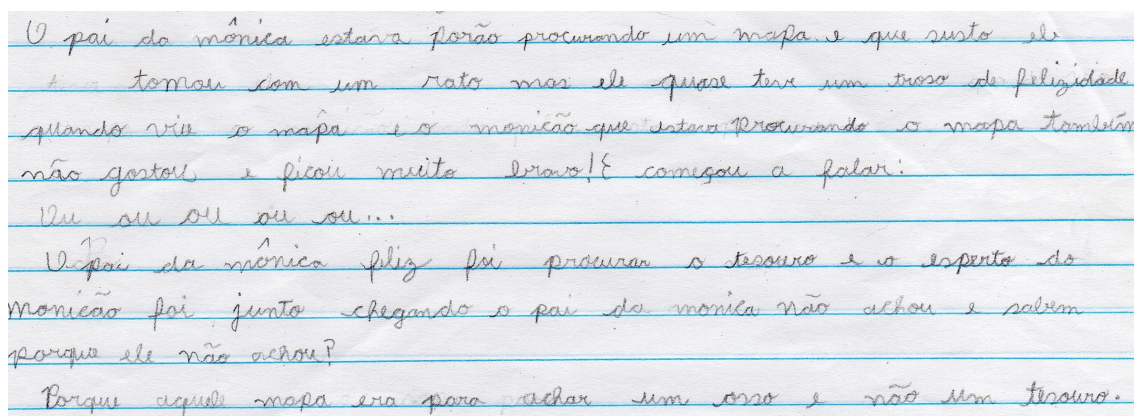
É o próprio Cagliari que nos pede para não corrigir demais os alunos nesta fase em que estão iniciando suas produções textuais. Deve-se sim, estimular a auto-correção para que ela possa pensar e refletir sua escrita. Se, ao contrário, tentarmos facilitar demais, corrigir, não haverá o desafio que leva à reflexão.

Nesta história, também é possível observar o cão com características humanas como nas fábulas. Ele parece querer dizer ‘*Ou, lá vem encrenca*’. Uma outra



interpretação pode ser dada: a aluna quis representar o latido do cão, porém, um latido mais grave, rouco e optou por colocar *ou ou* em vez de *au au*.

Tânia voltou para São Paulo antes de terminarmos os trabalhos com História em Quadrinhos. Apresentei sua história ao aluno Fábio que produziu o seguinte texto a partir da história de Tânia:



O pai da mônica estava porão procurando um mapa e que susto ele tomou com um rato mas ele quase teve um troço de felicidade quando viu o mapa e o monicão que estava procurando o mapa também não gostou e ficou muito bravo! E começou a falar:  
 Ou ou ou ou ou...  
 O pai da mônica feliz foi procurar o tesouro e o esperto do monicão foi junto chegando o pai da mônica não achou e sabem porque ele não achou?  
 Porque aquele mapa era para achar um osso e não um tesouro.

Transcrição do texto criado por Fábio, sem correções.

O pai da mônica estava porão procurando um mapa e que susto ele tomou com um rato mas ele quase teve um troço de felicidade quando viu o mapa e o monicão que estava procurando o mapa também não gostou e ficou muito bravo! E começou a falar:

Ou au au au ou...

O pai da mônica feliz foi procurar o tesouro e o esperto do monicão foi junto chegando o pai da mônica não achou e sabem porque ele não achou?

Porque o mapa era para achar um osso e não um tesouro.

Comprovando o que havia descrito sobre esse aluno, Fábio criou um texto baseado nos quadrinhos da Tânia e deu um encaminhamento bem diferente do que se poderia imaginar.

O aluno criou uma nova história no seu texto que só utilizou os personagens, e completou-a com sua criatividade.

O texto se apresenta com somente três parágrafos, mas o vocabulário é claro e sem repetições, as idéias são coerentes e embora não tenha sido ele o criador da HQs, contribuiu de maneira significativa para o trabalho.

Figura12



Esta historinha apresenta um conteúdo pobre de escrita, porém, o aluno Fábio conseguiu transmitir sua idéia com seqüência entre os fatos, faltando, entretanto a continuação do cenário nos dois últimos quadrinhos. Ele destaca nesta história o uso de onomatopéias e optou por inserir em duas formas: uma solta, sem o balão, no lugar de um quadradinho, significando o tombo do Cebolinha sobre a Mônica e outra dentro do balão, representando um cansaço pela corrida para fugir da amiga, que interage com a cena, complementando-a. As duas onomatopéias estão bem inseridas no contexto da história e tornam mais dinâmica e divertida a leitura. As onomatopéias surgiram para representar sons do ambiente por meio de caracteres alfabéticos. São utilizadas nas histórias em quadrinhos e também em outros textos literários. No caso específico das

histórias em quadrinhos, elas assumem um “papel importante na linguagem, papel esse que aumentou consideravelmente nas últimas décadas, impondo um ritmo fremente às narrativas de ação e participando graficamente na diagramação das páginas” (RAMA, 2004, p. 63).

E é exatamente isso que constatamos nestes três quadrinhos produzidos pelo aluno: as onomatopéias criam um clima de ação à seqüência, fugindo do marasmo das cenas de correria e fugas do Cebolinha; e nas palavras de Quella-Guyot (1994, p. 87) “constituem a sonoplastia (a trilha sonora) das histórias em quadrinhos...”

Fábio optou por escrever o texto de Tânia e não o seu próprio, por isso, não consta aqui o texto da sua HQs.

Figura 13







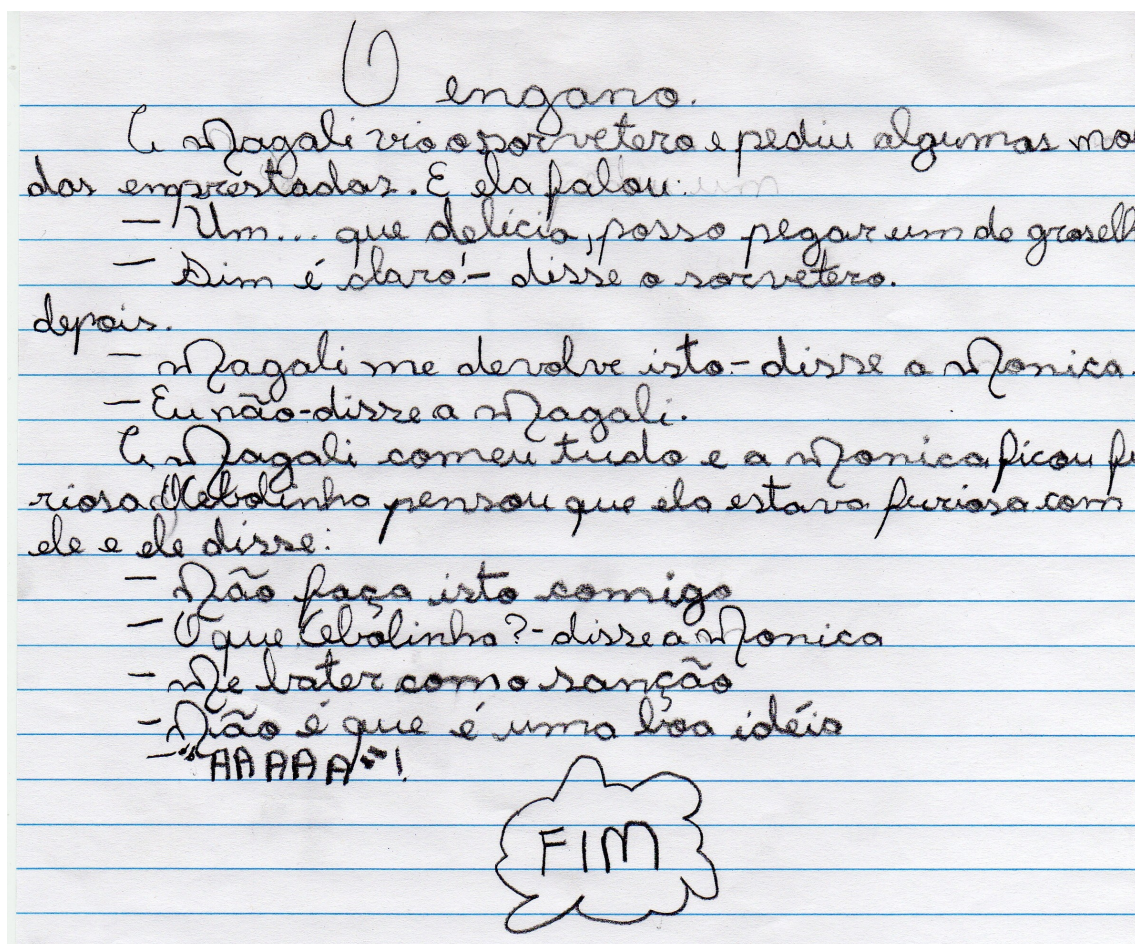
Acrescentei esta história na análise por causa da fisionomia dos personagens que bem representam os estados de humor condizente com o que a aluna Nayara tentou retratar na cena. Vê-se, no primeiro quadro, a Magali comprando um picolé e, no quadrinho seguinte, dando continuidade à ação, passa a língua nos lábios, significando que estava com vontade de consumir logo o picolé. Neste mesmo quadro, a presença da Mônica, com a expressão facial de aborrecida e mandona é complementada pelo traço do balão, que como já foi dito, representa um estado de explosão ou raiva. Podemos ver, neste quadro, também o Cebolinha que aproveita da discussão das meninas, pega o coelhinho da Mônica para fazer alguma traquinagem com ele.

Na seqüência, a Magali já devorou o picolé, e a Mônica é retratada com mais raiva do que no quadrinho anterior. O Cebolinha já inicia a gritaria por já imaginar o que espera por ele. No quadro seguinte, a Magali não mais aparece, assim como o coelhinho da Mônica, mas o Cebolinha pede para não apanhar, e a Mônica, como que desconhecendo a peraltice do amigo, termina perguntando ‘O que, Cebolinha?’

Nayara destacou em sua historinha a expressão facial e corporal dos personagens, tão bem manipulada por ela, confirmando o que foi explicado por Quella-Guyot (1994, p. 68) “a imagem se encarrega de detalhes picantes que o texto não revela”. Assim, ao optar pela fisionomia carrancuda ou raivosa, ou ainda alegre e descompromissada, Nayara fez interagir imagem e texto, num complemento que desobrigou o uso de palavras para transmitir o humor dos personagens.

O corpo humano, [...] a codificação dos seus gestos de origem emocional e das suas posturas expressivas, são acumulados e armazenados na memória, formando um vocabulário não verbal de gestos [...] é óbvio que, quando uma imagem é habilidosamente retratada, ao ser apresentada ela consegue deflagrar uma lembrança que evoca o reconhecimento e os efeitos colaterais sobre a emoção. Trata-se aqui, obviamente, da memória comum da experiência (EISNER, 2001 p. 100).

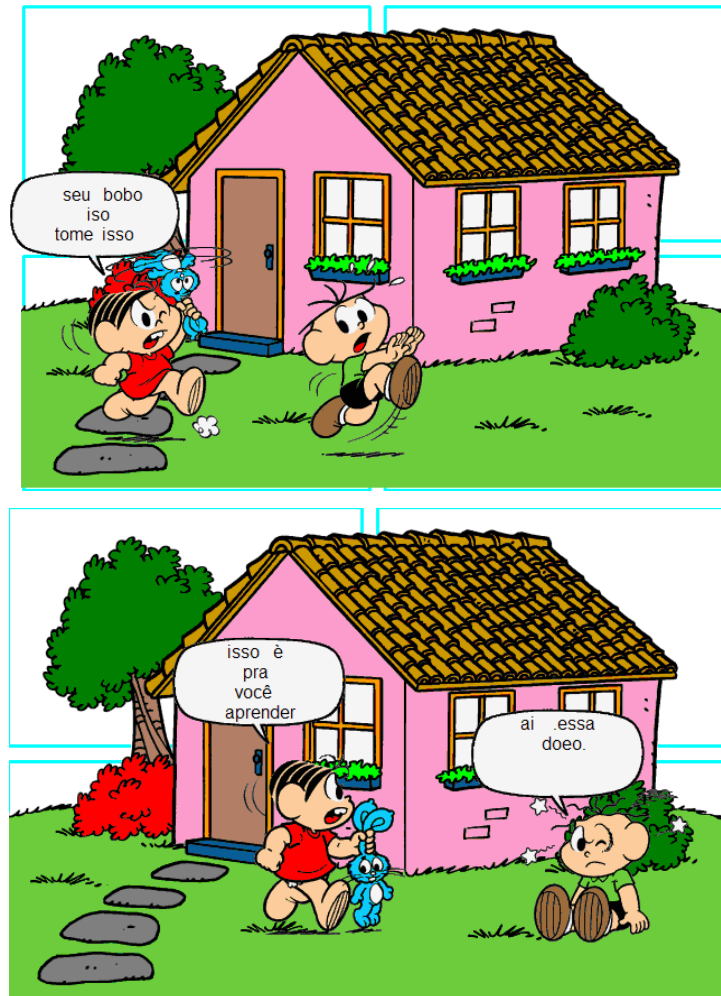
A personagem Mônica é apresentada, nas histórias da Turma, como uma criança mandona, explosiva e sempre próxima de transbordar sua raiva. A aluna Nayara usou sua memória de leitora para retratar a Mônica nesta seqüência, uma maneira de confirmar a personalidade da personagem, atestada nas histórias em quadrinhos divulgadas para o público que conhecem, de longa data, as características do temperamento da Mônica. Sua história ficou próxima das histórias produzidas por Maurício de Sousa, o criador da Turma da Mônica.



Nayara escreveu um texto que se destaca os diálogos, representado pelos travessões e com pontuação correta, utilizando inclusive reticências, fato pouco comum para crianças nesta fase do processo de alfabetização.

Complementou seu texto com narrativa e acrescentou falas que não apareceram em sua HQs. Percebe-se poucos erros de ortografia, sem, no entanto, utilizar de palavras que estão além do vocabulário infantil. Colocou o título dando noção do final da história que a Mônica, não podendo bater na Magali, resolve descarregar sua ira no Cebolinha.

Figura 14







### HQs Bernardo

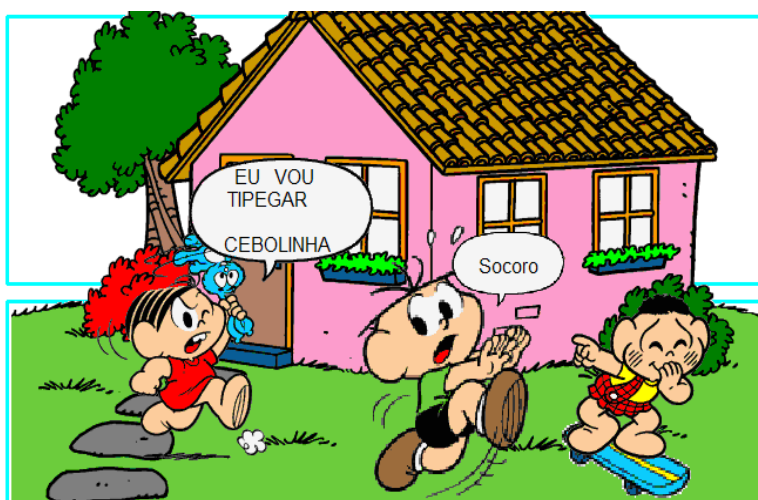
Nesta história, percebemos na escrita o mesmo ‘erro’ das outras histórias já analisadas, ou seja, a sonorização, a falta de pontuação e a ausência de letras maiúsculas no início da frase. Utilizo esta história junto com as outras analisadas por causa do último quadro. O aluno quis retratar o momento da correria do Cebolinha fugindo da Mônica, e o Cascão, que estava chegando, acabou entrando na fuga sem saber o que estava acontecendo. O aluno Bernardo representou o Cascão em várias posições, com diferentes expressões faciais, inclusive com uma bola, para dar o aspecto de movimento e ação à cena. Colocou o Cebolinha em primeiro plano junto com a Mônica segurando o coelho em uma posição que indica movimentos circulares do coelho, para dar sentido à narrativa, justificando a causa de toda aquela confusão.

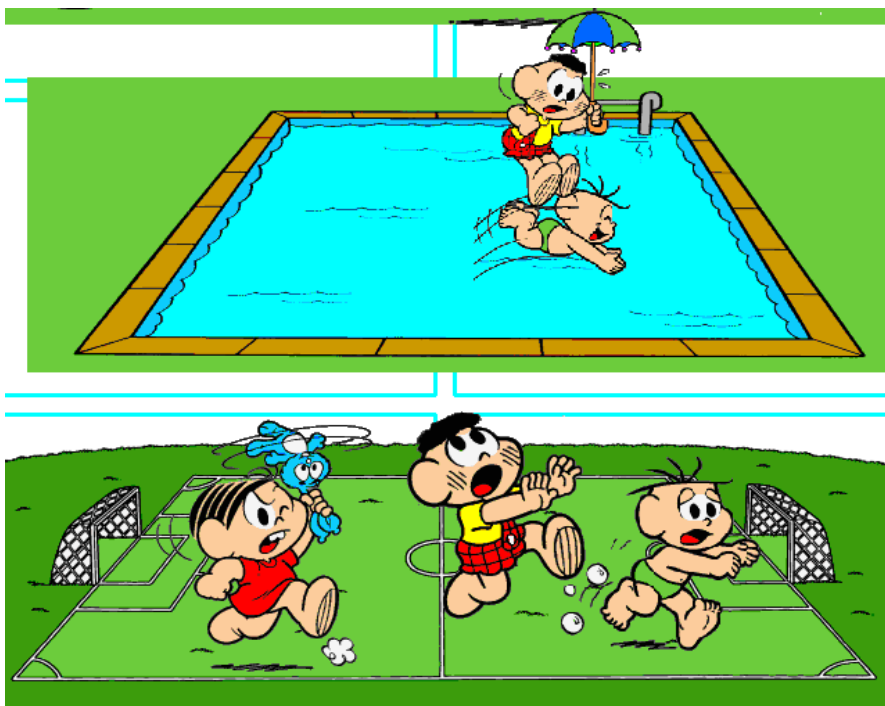
A compreensão de uma imagem requer uma comunidade de experiência. Portanto, para que sua mensagem seja compreendida, o artista seqüencial deverá ter uma compreensão da experiência de vida do leitor. É preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes. (EISNER, 2001, p.13).

Ao representar a confusão da perseguição, o aluno conseguiu que o leitor entendesse o significado que ele quis dar à cena. Embora esta história apresente pouco texto escrito, as figuras falam por si. Isso reforça a seguinte afirmação de Eisner (2001): “é possível contar uma história apenas através de imagens, sem ajuda de palavras [...] é uma tentativa de explorar a imagem a serviço da expressão e da narrativa.” (p.16).

A imagem complementa o diálogo sem que a história se torne incompleta. No caso desta história, as expressões faciais e corporais dos personagens, falam por si só. O mesmo fato pode ser observado na HQs de Abílio que também representa a fuga do Cascão e do Cebolinha em um quadrinho dando noção de movimento e ação.

Figura 15





HQs Abílio

A seguir o texto produzido por Bernardo:

A Turma da Mônica

O Cebolinha estava correndo da Mônica e levou uma coelhada. E o Cascão passou por ele. E a Mônica queria bater no Cascão e o Cebolinha e o Cascão chegaram a fazer reflexões tão rápidas.

E quando a Mônica bateu no Cebolinha ele ficou com a dta rota.

O texto de Bernardo apresenta-se como uma explicação do último quadro. É um texto pobre de conteúdo e sem erros de grafia. Nota-se somente a palavra reflexo que está fora de contexto. Pode ser que ele queria dizer que o Cascão correu tanto que chegou a fazer flexões, ou agiu por reflexo para fugir das coelhadas impostas pela Mônica.



O único sinal de pontuação é o ponto final. As frases são curtas, ainda naquela fase de um só verbo, porém, é visto que o aluno consegue transcrever seus pensamentos e transformar em texto uma história que criou com poucos diálogos e informações para o entendimento.

E agora o texto criado por Abílio:

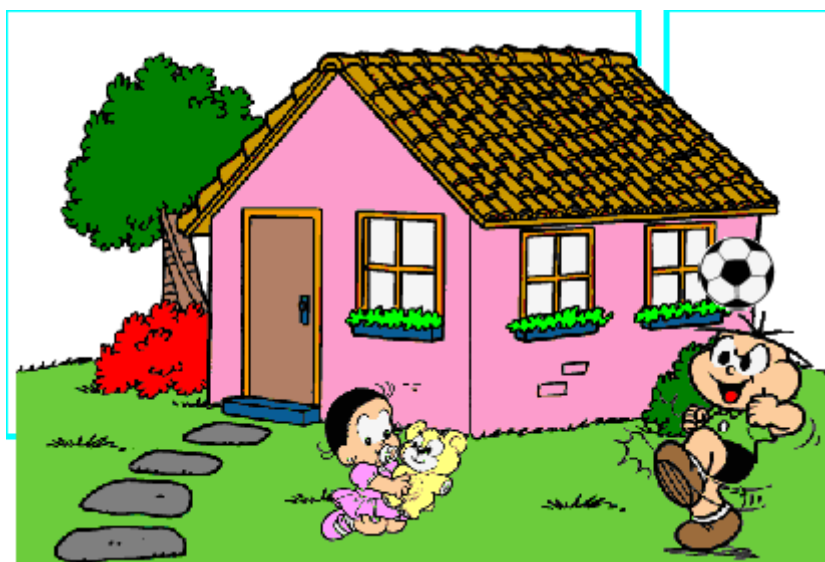
Um dia monica e magali foram brincar  
e depois foram para casa da monica.  
Quando entraram magali se pensava em  
comer e foi direto para cozinha. E depois  
de comer elas foram ao parque. E se divi-  
teram muito e Cascão e Cebolinha tam-  
estavam lá e todos se divertiram muito e  
o Cebolinha ganhou um skate e foram emb-  
ra Mo

Monica e o parque

No seu texto, Abílio pouco esclarece sobre sua HQs. Tem-se a impressão de que ele está escrevendo sobre outra história, com exceção do skate, não há nenhum outro fator que caracteriza que o texto produzido por ele é da HQs, assim mesmo, na história ele colocou o Cascão no skate e no texto ele atribui o brinquedo ao Cebolinha.

Aparece ainda a Magali no seu texto e não aparece na HQs, que inicia com uma perseguição da Mônica aos meninos, e esse fato não é citado no seu texto.

Figura 16







HQs Leila

Um dia com a turma

Num dia de sol a Celolinha estava brincando com a turma quando de uma hora para a outra a irmã da Celolinha apareceu e a Celolinha falou:

— Hei... Menina que você está fazendo aqui?

O Celolinha,

O Celolinha nervoso falou para sua irmã:

— Hei a menina nunca mais faz isso!

E sua irmã fala que não estava achando seu ursinho de pelúcia.

Mas o Celolinha sabia onde estava seu ursinho. Ele foi pegar, e ele foi pegar sua bola de futebol e sua irmã viu ele fazer embaixadinha.

Enquanto isso!

O Cascão falou:

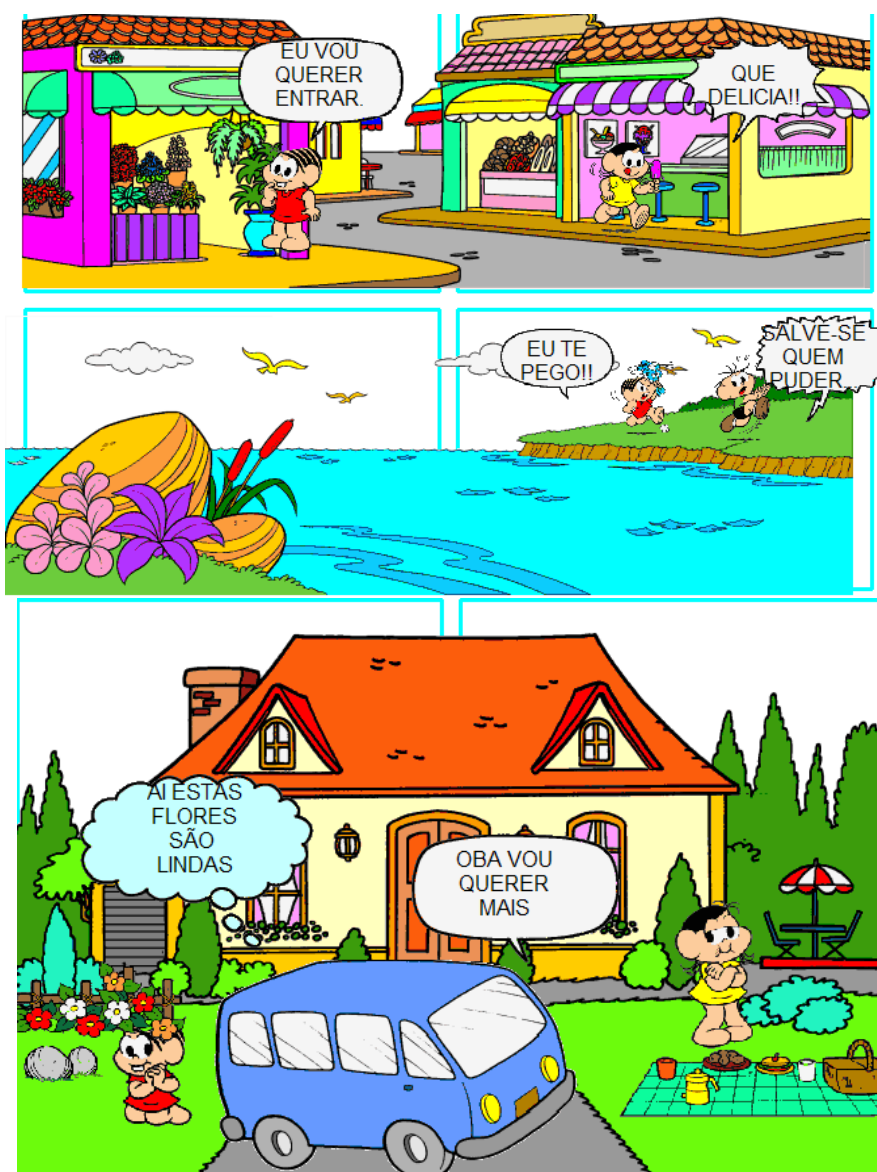
— Hum... Que dia lindo e vou aproveitar para ir na circo

Fin

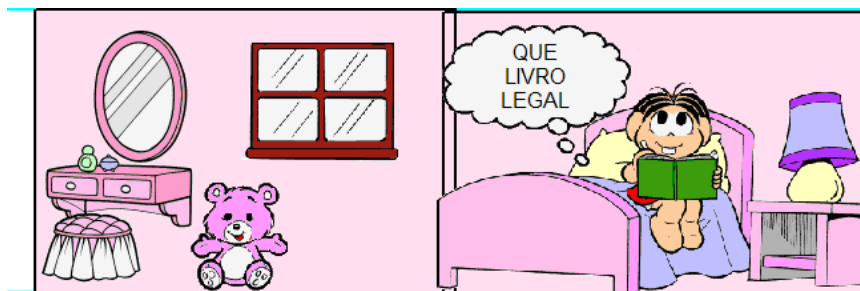
A produção textual de Leila apresenta-se com início, meio e fim, utilizando os sinais de pontuação, parágrafo e letra maiúscula onde são necessários.

A aluna utilizou-se do termo 'Enquanto isso' para expressar um fato que acontecia simultaneamente à outra ação na história. Provavelmente, se tivesse tido mais tempo com o trabalho de HQs, a aluna teria dado seqüência à cena do Cebolinha e da irmãzinha dele de forma que a primeira parte se completasse com a parte do Cascão indo ao circo.

Figura 17







### HQs de Ingrid

Um dia lindo Monica foi a floricultura e viu um monte de flores lindas e ela disse:

— Eu vou entrar.

Quando Monica saiu da floricultura ela viu a Magali chupando um sorvete e Monica quis chupar um porque naquele dia estava muito calor! e quando Monica atravessou a rua a Magali disse que delicia!!

Em mais tarde Monica foi ao lago perto de sua casa e o Cebolinha ficou irritando ela e ela foi e correu atrás dele e ele levou uma coelha e ele gritou:

— Solte-se quem puder.

Depois de correr tanto Monica resolveu fazer um piquenique em seu jardim florido, Magali comeu até ficar com dor de barriga.

Ingrid utilizou-se da sua produção de HQs e criou um texto bem escrito e coerente que complementa realmente as lacunas que ocorreram na sua história, com fatos aparentemente sem ligação.

Empregou a pontuação adequada, fez uso de parágrafos e travessões nos diálogos.

Para fazer a ligação entre os fatos descritos, serviu-se de palavras como: mais tarde e depois. Seu vocabulário é adequado para a história criada e observa-se poucos erros na escrita.

Figura 18



HQs de Elaine

Percebe-se que Elaine usou somente um quadrinho para sua história, copiado da HQs de Marcella, ou vice-versa, até a fala do balãozinho de uma e outra contém as mesmas palavras. Como as duas meninas são amigas e estão sempre perto uma da outra, creio que resolveram fazer uma história em dupla. Marcella acrescentou um quadrinho antes da cena da cozinha e Elaine ficou só com este.

Seu texto é simples, pobre de conteúdo e nele aparecem fatos que não estão apresentados na sua HQs, mas que aparecem na história de Marcella, aí que tive a impressão de que se tratava de um trabalho feito em dupla.



Num belo dia de sol Cebolinha foi até a casa da Mônica e viu a casa dela toda bagunçada! ele perguntou para Mônica:

- Mônica você tá fazendo o quê... procurando limão para fazer limonada?  
Pá, pá, pá, pá.

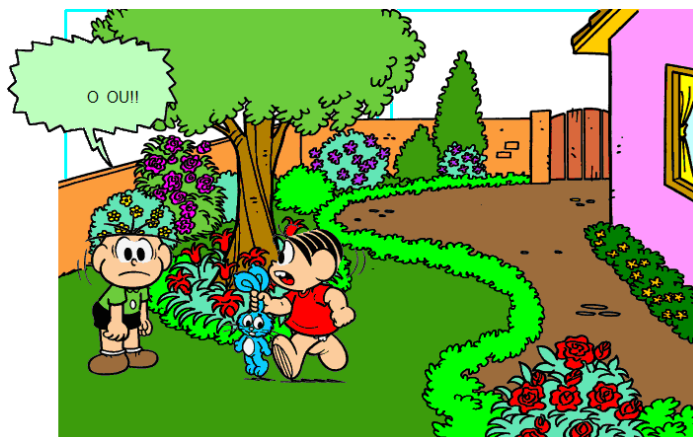
Mônica pensou:  
- Porque o Cebolinha está rindo.

Depois de um minuto eles foram lá fora e Mônica foi nadar e ela depois levou uma bela picada de abelha e chorou !!

Fim

Figura 19





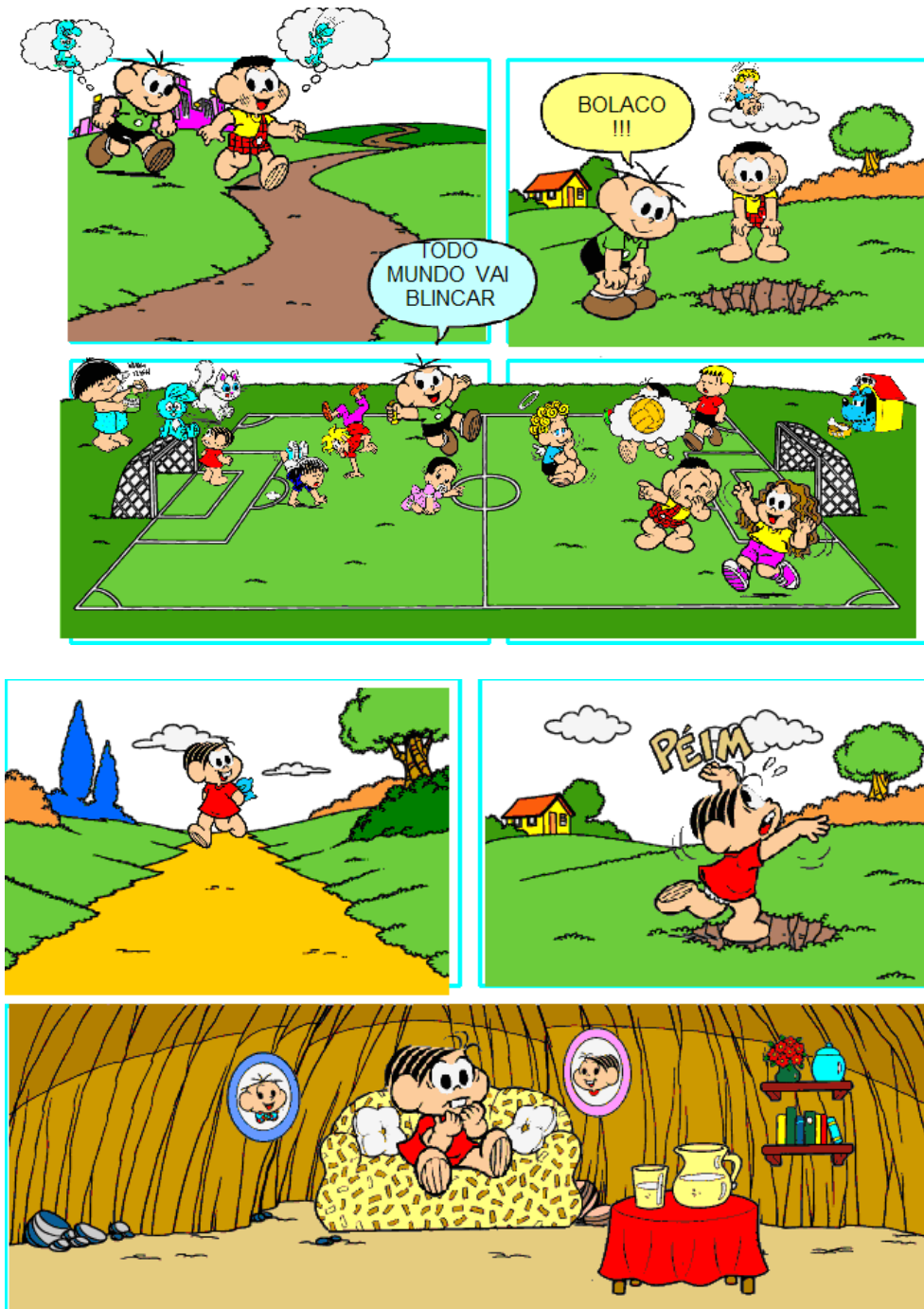
HQs de Mirian

A Magali e a Nômica se encontraram juntas,  
 o Cebolinha desenhou no muro da casa da Nômica  
 e a Magali pensou em uma melancia,  
 passou um tempo Nômica viu e ficou muito  
 brava e bateu no Cebolinha mas o Cebolinha  
 foi correndo para casa dele.  
 Nômica e Cebolinha em briga

Aqui, mais um exemplo de texto de uma única frase. Mirian escreveu-o sem parágrafos, comentando sobre tudo o que apresentava sua HQs, mais como uma descrição desta do que propriamente um texto a partir dela.

O título aparece no final do texto, uma prática comum para crianças em fase de alfabetização, que primeiro escreve a história e depois atribui um título.

Figura 20



HQs de Gislene



A Culpa do Boraco

Era uma vez que o Cebolinha e o Cascão só pensavam na diversão, de logo outro dia Cebolinha achou um boraco, e o Cuzinho só pensava e queria acontecer, e no dia seguinte, Cebolinha comidou todo mundo para brincar no quadro, Mônica só pensava como ia pegar o borrão, e a Mãe Cebolinha só pensava e apontava para o Cuzinho falando:

- O que o Cuzinho está olhando.

Mônica estava desastrada olhando as árvores, de repente a Mônica caiu em um buraco. Mônica

Mônica abriu os olhos e parou em uma caverna.

Gislene fez como os autores das últimas histórias analisadas: fez uma descrição de sua HQs procurando explicar o que estava se passando na cabeça de cada um dos personagens.

Criou um suspense no final, sem explicar por que a Mônica foi parar em uma caverna o que aconteceu depois do último quadrinho. Porém, se atentarmos para o fato que o texto foi criado por uma aluna em processo de alfabetização, que usou de acordo com as normas a pontuação, parágrafos e travessões, diria que é bom o resultado final.

Figura 21







## HQs de Gustavo

Em uma noite quando a Mônica estava dormindo ela ganhou um clone. Ele nasceu antes da Mônica acordar e o clone já estava acordado. Depois de 30 min a Mônica acordou e foi a procura de flores para em feitar o seu quarto. Mas o clone da Mônica também entrou no mesmo lugar. Então o Cebolinha veio correndo e disse:

- Mônica, já que você falou isso, vou falar que eu amo você!! Mas cara que o Cebolinha falou para o clone!! e o clone respondeu:
- Como você é inteligente, amor! Mas do outro lado a Mônica estava pensando:
- Esse Cebolinha é tão chato!

E o Cebolinha convidou a Mônica para ir a casa dele. Lá eles ficaram pulando no sofá e a Mônica achou muito legal.

Na sua produção, Gustavo inverte os fatos não escrevendo como eles aparecem em sua HQs, visto que a primeira cena da sua história é justamente o que aparece no último parágrafo do seu texto.

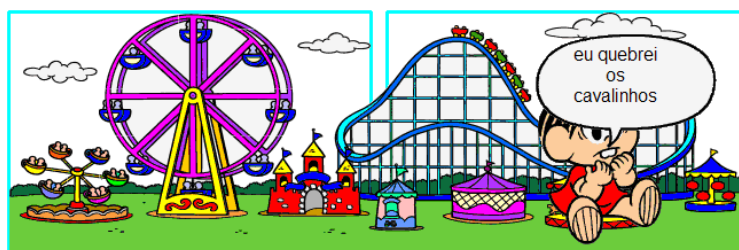
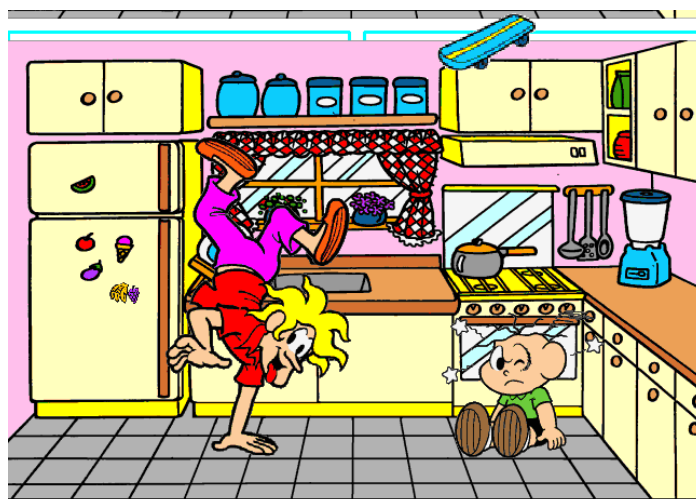
Utiliza-se de fatos da atualidade para o desenvolvimento do seu texto, como por exemplo, clone, e salienta que o clone da Mônica, embora não se entenda isso na sua história, é mais amável que a Mônica verdadeira.

Usou de forma correta a pontuação, e os diálogos aparecem com travessões, ainda que em alguns, ele tenha esquecido de iniciar a frase com letra maiúscula.

É possível observar também, palavras escritas com a ortografia errada, o que não prejudica o entendimento da história.

Gustavo foi um dos poucos alunos que utilizou a letra maiúscula nos balões da sua história, demonstrando uma certa familiaridade com gibis, pois é assim que as letras são usadas nas revistinhas. Antes dele, observamos este detalhe nas histórias de Gislene, Ingrid, Abílio (somente em um balão), Inês Rosana e Marcella. Também, foi o único que inseriu um título na sua HQs, que não é propriamente o título da história e sim os personagens que aparecem nela.

Figura 22



HQs de Leopoldo



## Um dia de Louco

Era uma vez um louco ele viajou e nem percebeu, ele quis se multiplicar e jogar bola da ele fez isso um chutou um alto e outro disse:

- Ual, daí ele voltou ao normal e foi para a piscina fim.

Era uma vez uma menina que ficou presa na roda gigante e ela gritou:

- Socorro! Outra achou um monte de comida fim.

Era uma vez um menino que ficou preso, ele saiu e multiplicou uma menina e fez uma pegadinha e ele riu dela.

Era uma vez um menino ele achou um rio e foi nadar.

Era uma vez uma menina e ela aumentou e esmagou um brinquedo e ela falou:

- Ah, fim.

Era uma vez uma menina que pensou:

- Que cachorro bonito, Ela entrou na casa para pegar os animais, fim.

Era uma vez uma menina gigante ela riu caracóis e esmagou eles, fim.

Era uma vez uma menina e um menino o menino ia desmaiar e desmaiou fim.

Leopoldo usou pouco diálogo na sua história, optando por fazê-la quase como um monólogo e que os pensamentos da Mônica são apresentados ao leitor fora da forma convencional pelos autores das HQs, ou seja, dentro do balão de fala e não do balão de pensamento.

Na sua HQs, o primeiro quadro não tem ligação com a parte final, pois o Cebolinha e o Louco aparecem na primeira cena e não são representados nos próximos.

Mônica aparece em um parque de miniaturas, o que pode ter sido feito de forma proposital, ou serve como indicativo para mostrar que Leopoldo não tem muita

afinidade com o software e não soube aumentar o cenário ou diminuir o tamanho da Mônica.

Outro aspecto que chama a atenção é que o seu texto escrito não há ligação entre uma frase e outra, ou seja, ele escreveu sobre os quadros separadamente, com frases curtas e com repetição de palavras. Está ainda utilizando o ‘Era uma vez’ e sempre escreve *fim* no final das suas frases como um reforço para indicar que realmente parou ali, sem possibilidades de retornar e continuar a idéia.

Observei também falta de vocabulário e idéias para o desenvolvimento do seu texto.

Surpreendeu-me ler a produção textual dele, visto que é um aluno com um bom desempenho na sala de aula, participativo e com bom vocabulário em sua oralidade. Percebi que ele estava pouco à vontade na realização deste trabalho porque não dominava bem o computador e sempre solicitava ajuda para usar os recursos do software.

## CONSIDERAÇÕES

Como professora alfabetizadora, sempre procurei conciliar a teoria das propostas pedagógicas com a prática em sala de aula, e criar situações em que pudesse acompanhar o desenvolvimento dos alunos, suas conquistas e seu crescimento. Porém, não conseguia entender todas as teorias. Em um dado momento já não se podia mais alfabetizar com cartilha, por quê? Eu não conseguia ver ligação entre uma teoria e outra. Por isso que o primeiro passo para realizar essa investigação foi estudar a história da educação e dos métodos de alfabetização, iniciando com a história da infância e da família na sociedade do passado e na atual, averiguando também a instituição escolar como o local de acesso ao conhecimento sistematizado.

Com base na história da educação, conheci a trajetória da alfabetização e os pesquisadores preocupados com a melhoria na prática pedagógica, mas que nem sempre viram seus ideais levados a sério.

Por outro lado, ficou evidente que as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxeram novas propostas educacionais baseadas no construtivismo piagetiano apontando para necessidade de mudar as concepções de aprendizagem na educação escolar. Essas pesquisas contribuíram para a elaboração de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essas novas recomendações na forma de ensinar, provocaram muita polêmica no ambiente escolar entre os professores que deveriam cumprir as fases da aquisição da escrita, de acordo com as pesquisas apresentadas por Emília Ferreiro.

Teve início a uma corrida para preparar e capacitar os professores, principalmente das séries iniciais, para que esses colocassem em prática as propostas descritas nas pesquisas. Os professores que trabalhavam com o método fônico tiveram que mudar sua maneira de ensinar e isso desencadeou um clima de descontentamento em relação ao trabalho docente: o professor não ensinava do jeito que sabia para não ser chamado de tradicional e não ensinava nos moldes das pesquisas porque não se sentia seguro para fazê-lo.

Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, independente se a instituição em que atuam é pública ou privada, sempre vão em busca de soluções para resolver este ou aquele problema que surge no seu dia a dia. No caso específico da

alfabetização, além de todo trabalho que se faz necessário para que um aluno leia e escreva, os professores enfrentam também, na atualidade, a falta de interesse que muitos alunos demonstram. São observações visíveis no ensino fundamental e mais ainda nas séries finais. As crianças chegam à escola com informações de várias fontes midiáticas recebidas de forma prazerosa, mas isso não quer dizer que elas tem o conhecimento, porque este só é adquirido em situações propícias, planejadas, com objetivos claros e bem definidos.

O professor precisa motivar muito mais seus alunos uma vez que a mídia de massa entretém as crianças, os jovens e os adultos, com programação dinâmica e exibida de forma prazerosa. Ao professor, cabe a tarefa de despertar nos seus alunos o interesse, o gosto pelos estudos e pela leitura.

Percebi que se trouxesse para a sala de aula um pouco das situações cotidianas, poderia motivar meus alunos aos conteúdos escolares. Era preciso mostrar para as crianças a importância da leitura e do conhecimento na sociedade atual e, também, criar situações em que eles sentissem necessidade de ler. Investiguei os desenhos animados preferidos, coleções de figurinhas, programas de televisão mais assistidos, passeios que mais proporcionavam alegria e cheguei às leituras preferidas. Foi quase unânime a preferência pelos gibis. Era a leitura preferida por eles, as que mais procuravam nas horas de folga ou de lazer. Com base nas leituras sobre Histórias em Quadrinhos, procurei trazer para os alunos uma leitura agradável e condizente à sua idade. O objetivo foi proporcionar um ambiente de criação favorável ao hábito da leitura. Esse trabalho no laboratório de informática, utilizando o software da Turma da Mônica mostrou-se interessante para desenvolver a leitura e a escrita com alunos na fase de alfabetização.

Evidentemente, essa não é uma técnica mágica que resolve todos os problemas da alfabetização. Seria ingenuidade acreditar que um trabalho no laboratório de informática, levaria todos os alunos a se desenvolverem no processo de aprendizagem e a partir dali nunca mais teriam dificuldades em ler ou produzir textos. Porém, como ponto positivo, tinha o fato de que os alunos gostam do computador e com isso, a motivação já estava garantida.

Periodicamente eu os encaminhava ao laboratório, mas trabalhava somente os conteúdos já explicados para um reforço do aprendizado. Penso que com essa prática colaborava com a formação deles e favorecia a familiaridade com a informática.

Com o trabalho de produção de histórias em quadrinhos usando o computador constatei um melhor desempenho na produção de textos, mas a intervenção do professor foi fundamental para assegurar um clima de cooperação afetiva e não só cognitiva. Essa cooperação por parte dos colegas que auxiliavam uns aos outros, ensinando o que o colega não sabia, contribuiu significativamente, tanto no aprendizado dos conteúdos quanto no relacionamento entre os alunos.

Como os personagens do software eram da Turma da Mônica, conhecidos pelas crianças, a produção textual não fluía como eu esperava. Nas criações de histórias, os alunos reproduziam as perseguições e correrias da Mônica atrás do Cebolinha, quase sem texto e sem explicações do motivo do corre corre.

No decorrer do trabalho, por meio de leituras e reflexões, foi possível construir um outro olhar referente a estas questões, o que não ocorreu sem o desafio de superar muita angústia dentre outros desconfortos.

Por isso que, um pouco desanimada, percebi que só a criação das histórias em quadrinhos não oferecia subsídios para que a produção textual melhorasse. Porém, com a criação deles, pude analisar e conhecer os caminhos que eles percorreram para utilizar o código escrito.

Os desafios referentes à leitura e à escrita levam a uma série de questionamentos. Mas o trabalho de medição docente com situações reais favoreceu a construção de textos e a realização de leituras significativas, porque a produção de histórias em quadrinhos incentiva a criança a construir textos, mobilizando a escreverem e descreverem situações expostas nos quadrinhos. Um aluno em fase inicial de alfabetização, escreve somente com o verbo *ser* e *estar*, e era preciso mudar essa forma de se comunicar. Nesse trabalho, foi necessário um constante ir e vir, para analisar as teorias e comparar com a prática.

No decorrer da investigação, as leituras e as reflexões contribuíram para analisar os dados, superar o desconforto e a intervenção realizou-se com base no constante diálogo com os autores e pesquisadores. Pude entender as dificuldades dos alunos na escrita, ajudá-los na desconstrução de suas hipóteses para formular outras.

Os erros que eles cometeram nas suas produções curtas ou longas, são os mesmos. Percebi que, o tamanho de um texto nessa fase de alfabetização é irrelevante. Um texto curto pode ter mais conteúdo que um texto longo, que muitas vezes, é longo por ter muita repetição de fatos ou palavras que a criança acrescenta na sua produção.



Era preciso avançar e oferecer oportunidades para a construção de novos textos. Por isso optei por levá-los novamente ao laboratório depois que as histórias em quadrinhos já estavam prontas, para que construíssem seus textos com base no que criaram com o computador. Leram as histórias que produziram e escreveram um texto no caderno. Dessa forma as produções textuais tiveram outro significado e fluíram com maior facilidade. Foi possível observar o aluno escrevendo com segurança, com imaginação, criatividade e sem medo de testar suas hipóteses na escrita, sem medo de errar.

Observei que ao produzir os quadrinhos da Turma da Mônica no computador, as brigas entre os personagens, próprias das Histórias da Turma da Mônica, estiveram presentes nas criações, porém esse fato ficou menos evidente na produção do texto.

Além das leituras sobre alfabetização, outras leituras foram necessárias para compreender o histórico das Histórias em Quadrinhos e suas convenções que dão uniformidade a esse estilo de narrativa. São recursos como quadro, requadros, passagem do tempo, balões e onomatopéias, que nem sempre é valorizado nas leituras de gibis, porque se tornou parte do texto e do desenho. Não se pára para pensar na sua função dentro das histórias em quadrinhos, por isso tornou-se elemento de análise na criação dos alunos.

Outro fator que destaco nesse trabalho, embora não o tenha utilizado com essa turma, é o trabalho de criação de histórias em quadrinhos para reforçar o aprendizado de outras disciplinas como História, Geografia, Ciências, Ensino religioso e tantas outras que dependem da criatividade do professor.

Cabe aos professores alfabetizadores não perderem de vista a sua função de construir argumentos que possibilitem uma postura crítico-reflexiva. As questões que permeiam a escola não se esgotam, uma vez que elas estão sempre em processo de reformulação, pois o saber está em constante transformação.

Com essa investigação, pretendi oferecer uma pequena contribuição à pesquisa educacional e aos professores alfabetizadores. As atividades de criação de histórias em quadrinhos desenvolvidas com alunos em fase de alfabetização são sugestões que deram certo no meu trabalho docente, mas podem ser melhoradas em todos os aspectos. Outras pesquisas podem complementar ou aprofundar com novos resultados. Ainda há muito que ser feito para melhorar o desempenho escolar na educação básica no Brasil. É preciso dar continuidade às transformações que se fazem necessárias no interior de

nossas escolas, oferecendo as condições materiais e formação pedagógica para aperfeiçoar a prática docente.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de (org). *Era uma vez na escola. Formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In ROJO, Roxane (org). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização – o duelo dos métodos. In SILVA, Ezequiel Theodoro (org). *Alfabetização no Brasil – Questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- CALAZANS, Flávio. *História em Quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Paulus, 2004.
- CASEMIRO, Sinclair Pozza. Concepções de escrita. In SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian Cristina Buzato (org.). *Alfabetização e Linguagem*. EAD n° 17. Maringá: Eduem,, 2005.
- CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2003.
- CHIAPPINI, Lígia. A circulação dos textos na Escola – 2. In CITELLI, Adilson. *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2004.
- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.2005.
- D’OLIVEIRA, Gêisa Fernandes. *Cultura em quadrinhos: reflexões sobre as Histórias em Quadrinhos na perspectiva dos Estudos Culturais*. Disponível em: [www.publique.rdc.puc.rio.br/revistaalceu/media/alceu\\_n8\\_d'oliveira.pdf](http://www.publique.rdc.puc.rio.br/revistaalceu/media/alceu_n8_d'oliveira.pdf). Acesso em 13/05/2007.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e a arte seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. *Aprenda com eles e ensine melhor*. Revista Nova Escola. Ano XVI. No. 143. junho/julho 2001. p. 13-15.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos – Desafios e rumos . In SILVA, Ezequiel Theodoro (org). *Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade*. Campinas: Editores Associados, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In COSCARELLI, Carlos Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). *Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica. 2005.

GUIMARÃES, Edgard. *Integração do texto/Imagem na História em quadrinhos*. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte, 2003. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/bdtd/busca/resultsimple.jsp>. Acesso em 24/04/2006.

GUIMARÃES, Edgard. *História em Quadrinhos como instrumento educacional*. XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação. Campo Grande, MS, setembro 2001. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/bdtd/busca/resultsimple.jsp>. Acesso em 24/04/2006.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In ROJO, Roxane. (org). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* Campo Grande: Cortez/UFMS, 2002.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.

LE MOS, Cláudia T. G. Sobre a aquisição da escrita. In ROJO, Roxane. (org). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

McCLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

McCLOUD, Scott. *Reinventando os quadrinhos*. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda., 2006.

MONARCHA, Carlos. (org). *Lourenço Filho – Outros aspectos, mesma obra*. Campinas: Unesp; Mercado das Letras, 1997.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. *Uma experiência de alfabetização com repetentes*. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sobre medida. In MONARCHA, Carlos (org). *Lourenço Filho – Outros aspectos, mesma obra*. Campinas: UNESP; Mercado das Letras, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 1999.

MOYA, Álvaro. *História da história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

NASCIMENTO, Milton do. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In ROJO, Roxane. (org) *Alfabetização e letramento*. Mercado de Letras, Campinas, 2002

PERES, Aparecida de Fátima. Panorama histórico da linguagem e da escrita: da concepção mecanicista à sociointeracionista. In SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian Cristina Buzato (org.). *Alfabetização e Linguagem*. EAD nº 17. Maringá: Eduem, 2005.

PERFEITO, Alba Maria. Letramento e aquisição da escrita. In SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian Cristina Buzato (org). *Alfabetização e Linguagem*. EAD nº 17. Maringá: Eduem, 2005.

QUELLA-GUYOT, Didier. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Loyola, 1994.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, Alexandre; VILELA Túlio. *Como usar as histórias em quadrinhos na escola*. São Paulo: Contexto, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In ROJO, Roxane. (org). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ROMUALDO, Edson Carlos. Elementos da fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian Cristina Buzato (org) *Alfabetização e linguagem*. EAD nº17. Maringá: Eduem, 2005.

SALEM, Nazira. *História da literatura infantil*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SANTOS, Annie Rose dos; CECÍLIO, Sandra Regina . Teorias de aprendizagem da língua escrita. In SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian Cristina Buzato (org). *Alfabetização e Linguagem*. EAD nº 17. Maringá: Eduem, 2005.

SANTOS, Roberto Elísio dos. A história em quadrinhos na sala de aula. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/Mg. 2ª 6 de setembro 2003. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/bdtd/busca/resultsimple.jsp>. Acesso em 24/04/2006.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. Desenho animado e educação. In CITELLY, Adilson. *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'O Rei Leão. In CITELLY, Adilson. *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2004.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

SOARES, Magda. O que é letramento? Diário na Escola – Santo André, 2003. Disponível em: [www.redenoarsa.com.br](http://www.redenoarsa.com.br) Acesso em 05/10/2007.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In Revista Presença Pedagógica. Julho/Agosto 2003. Disponível em: [www.meb.org.br](http://www.meb.org.br). Acesso em 05/10/2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever. Uma proposta construtivista*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

TERUYA, Teresa Kazuko. *Trabalho e educação na era midiática*. Maringá: Eduem, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado. In: São Paulo, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e normas Pedagógicas. *Reverendo a proposta de alfabetização*. São Pulo: SE/CENP, 1985.

WEISZ, Telma; SANCHES, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na Escola. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na Escola – As alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

## Anexo 1

**Dislexia:** Apresenta-se como distúrbio na leitura e traz consigo problemas na escrita, fator observável no início do processo de alfabetização. Apontada pelos estudiosos como hereditária, visto que sempre há algum membro da família que também apresenta esse distúrbio. A criança com dislexia possui inteligência dentro dos padrões de normalidade. O distúrbio em questão manifesta-se como dificuldades que envolvem a percepção, memória e análise visual e a área cerebral, responsável por essas funções, a região do lobo occipital e parietal, aparece com comprometimento. O disléxico demora a falar, tem dificuldades em lembrar seqüências (dias da semana, letras do alfabeto, meses do ano) soletra com dificuldades, pula linha na leitura entre outros sintomas. Geralmente são crianças com baixa auto-estima, inseguras e mostram-se medrosas por errar e pelo fracasso.

**Disgrafia:** Não está ligada a nenhum comprometimento intelectual. É a chamada letra feia. A criança com disgrafia apresenta lentidão para escrever, ora amontoando letras para tentar esconder possíveis erros ortográficos, ora omite letras. A criança disgráfica tem dificuldades em recordar a grafia da letra e quando escreve, apresenta traços irregulares, fracos ou demasiadamente forte, pequena ou grande demais, alongada ou comprida. Não tem uniformidade.

**Disortografia:** No início da fase de alfabetização, é comum as crianças trocarem letras, sílabas e palavras (vaca por faca; pote por pode, etc). Se essas trocas persistirem após a segunda série do Ensino Fundamental, pode tratar-se de disortografia; porém, sempre é aconselhável um estudo detalhado do caso para não rotular ou confundir com problemas auditivos.

**Discalculia:** É um distúrbio que impede a criança de compreender os processos matemáticos. É pois, um problema relacionado à contagem, compreensão de números, seriação e seqüência numérica, compreensão dos sinais matemáticos e dificuldades em estabelecer correspondência número/quantidade.

**Transtorno Bipolar do Humor:** Apresenta-se por períodos de intensa depressão seguidos de grande euforia. Observa-se atitudes de tristeza e desânimo seguidas por um período de muita agitação em que realiza muitas atividades ao mesmo tempo e a pessoa fala muito, mais que o normal. Pode acometer adultos, jovens e crianças. O Transtorno Bipolar do Humor era conhecido como Psicose Maníaco-depressivo.

**Síndrome do pânico:** Ocorre uma crise súbita de medo, sem motivo aparente e sem fatores desencadeantes. A pessoa passa por momentos angustiantes de medo e com a sensação de que algo terrível está para acontecer. Quando isso acontece, são ativados os mecanismos de fuga no organismo e a pessoa sente palpitação, tontura, dificuldade para respirar, boca seca, calafrios ou sudorese, vertigens, etc. Longe ser frescura, atitudes para chamar a atenção ou fraqueza, a síndrome do pânico é real e deve ser tratada por psicólogos e psiquiatras.

**Déficit de atenção:** É reconhecida pela dificuldade de concentração. A criança que apresenta Déficit de Atenção demora para atingir o estado de alerta necessário para entender uma situação, uma explicação ou realizar atividades propostas por professores ou outros agentes e esse estado de alerta, quando atingido, demora um curto período de

tempo. Ou seja, é uma dificuldade para compreender e assimilar o fator central de um estímulo.

É conhecida e rotulada por professores mais desavisados e equipes pedagógicas como a criança que vive no mundo da lua ou crianças que têm a cabeça nas nuvens.

Hiperatividade: É caracterizada por crianças ou jovens que apresentam atividades psicomotoras excessiva, são impulsivos, falam sem parar, não conseguem esperar sua vez, interrompem a fala dos outros e atropelam tudo e todos.

Fontes:

[www.abcdasaude.com.br/artigos](http://www.abcdasaude.com.br/artigos)

Dra. Ana Luiza Galvão

Dr. Cláudio Moojen Abuchaim

[www.dislexia.com.br](http://www.dislexia.com.br)

Marina S. Rodrigues Almeida

[www.abcdasaude.com.br/artigo.phd?420](http://www.abcdasaude.com.br/artigo.phd?420)

Dra. Ana Luiza Galvão

Dr. Cláudio Moojen Abuchaim

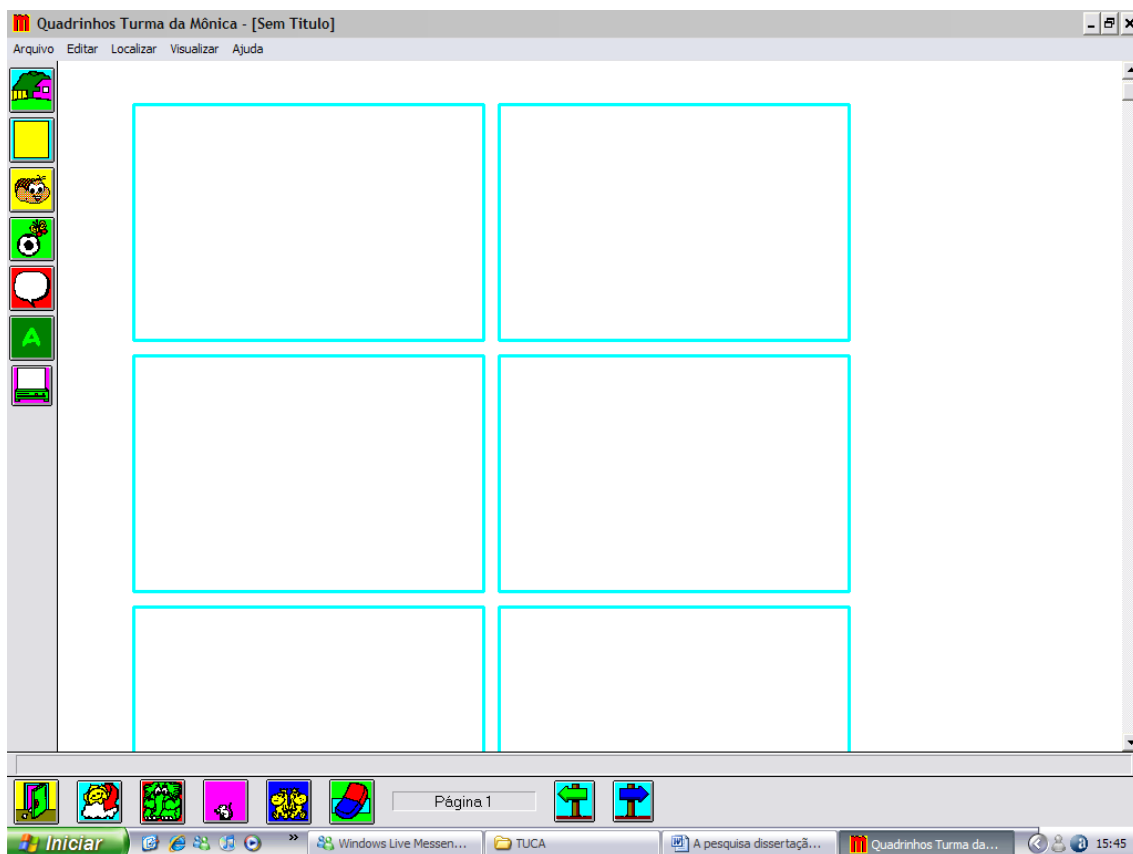
Acesso em 7/07/2007



## ANEXO 2.

### O AMBIENTE DA TURMA DA MÔNICA,

Tela principal.



Na barra vertical do canto superior esquerdo da tela do programa estão os ícones que são os recursos disponíveis para a criação das histórias.

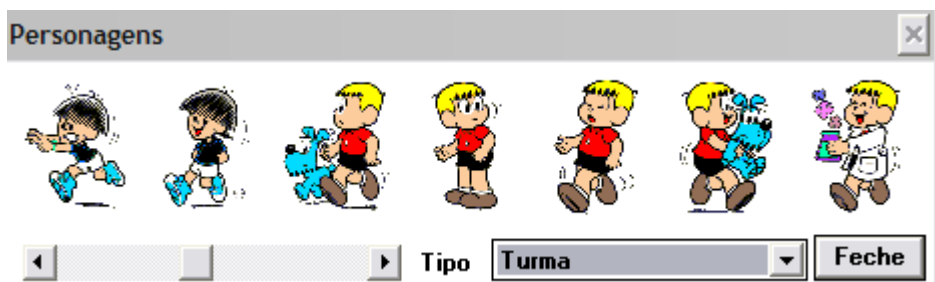
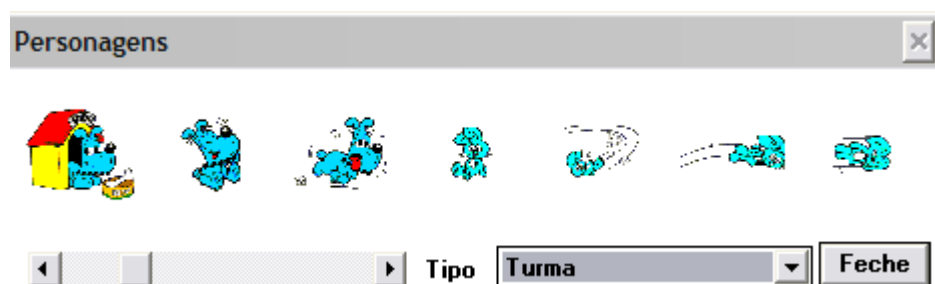
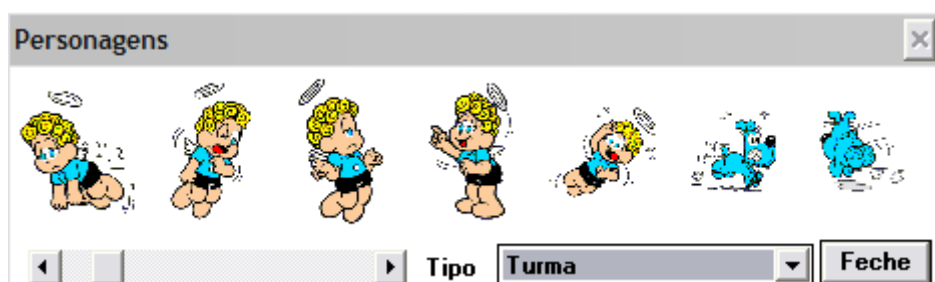
- O primeiro ícone refere-se aos cenários. O criador pode escolher o cenário que acontecerá sua história: quintal, parque, praça, jardim, quarto, banheiro, sala, cozinha, rio, lago, montanha, caverna e fatores climáticos: sol, nuvem, chuva, chuva com raio e lua.

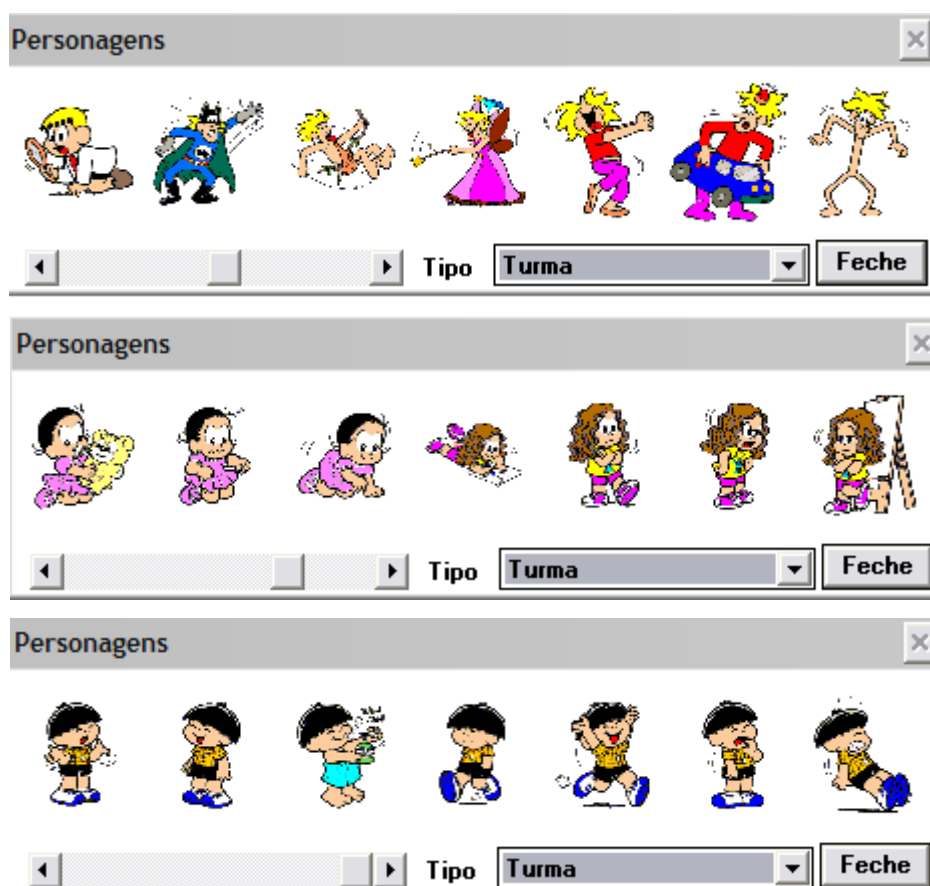




- O segundo ícone é uma opção para a cor do fundo do quadro.
- No terceiro ícone, encontramos os personagens que podem ser escolhidas para a construção da história. A Mônica aparece em 50 posições diferentes, igualmente o Cascão, Cebolinha e Magali. A seguir temos a opção para a escolha de outras personagens da Turma: Anjinho, Bidu, Sansão, Du Contra, Franjinha, Louco, Maria Cebolinha, Marina e Hirro.







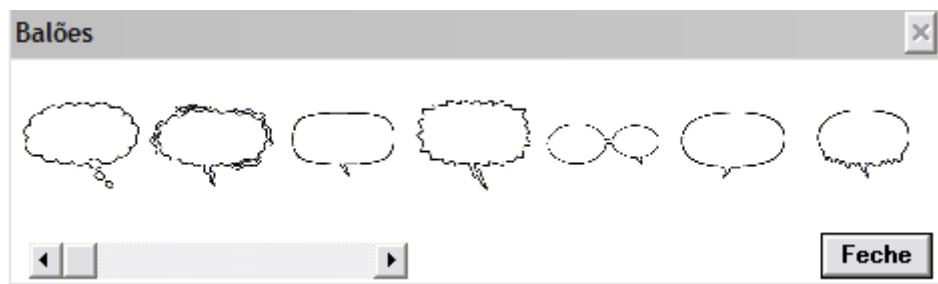
- No quarto ícone, encontramos objetos para decoração do cenário. Pode-se ver, neste espaço, 41 bichos, 30 brinquedos, 14 representações de doces e salgados, desenhos que complementam o ambiente exterior (lata de lixo, placas, janelas, hidrante, pedras, caixa de correio, orelhão, carro, semáforo, skate, cesta de piquenique, pneu) totalizando 20 itens. Ainda neste ícone, há ferramentas como pregos, martelos, lanternas, serrotes, opções de frutas e legumes, além de outros objetos para decoração do interior de uma casa ou cômodo como: mesa, sofá, quadro, estante, ventilador, cadeiras, vasos, relógios, porta-retratos, bancos, lustre, baú e outros. Outra opção é o desenho de louças, livros, onomatopéias (com 12 opções), figuras de plantas, roupas, calçados e acessórios. E na opção 'outros', vemos os nomes dos personagens em letras coloridas como na apresentação das histórias nos gibis. Também são disponibilizadas figuras que imitam desenhos e rabiscos em muros e paredes (comuns para o Cebolinha provocar a Mônica)





- O quinto ícone traz os tipos de balões para compor a história. São apresentados com o fundo branco, amarelo, azul, rosa e verde, 10 modelos para cada cor.





- O sexto ícone é a caixa de texto que oferece 169 tipos de fontes para a escrita, porém, só 153 estão disponibilizados. É oferecida opção para mudar a fonte (negrito, negrito e itálico, itálico e normal) como também o tamanho para usar as letras que variam de tamanho 8 ao tamanho 72 e a opção para escolher um outro tamanho. Nesta caixa de texto, podemos ver também o efeito que se pode usar nas letras e ainda 16 opções de cores para a fonte escolhida.
- O sétimo ícone é a opção que o programa disponibiliza para imprimir a história. As funções do ícone na barra inferior da tela inicial, do canto inferior esquerdo para o direito:

- primeiro ícone, a porta entreaberta é opção para salvar e sair do programa,
- figura do sol serve para reordenar a posição dos objetos ou personagens selecionados,
- figura do elefante funciona para aumentar os objetos ou personagens,
- figura do ratinho funciona para diminuir, inverso do elefante,
- figura de dois cachorros é utilizada para inverter a posição dos personagens;
- figura da borracha é utilizada para apagar desenho, cenário ou texto,
- seta verde retorna à página anterior,
- seta azul avançar para a página seguinte.

A parte central da tela é apresentada com seis quadrinhos em branco com o requadro azul que é o local da criação da história.