UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS
Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

UNEMAT
PROFLETRAS
MESTRADO

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS
Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO *CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO*
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS

CRISTIANE HERNANDES PIVOTTI MILLER

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E FUNÇÃO AUTOR COM ESTUDANTES DO 7° ANO DA ESCOLA ESTADUAL LOURENÇO PERUCHI

CÁCERES – MT
2026

CRISTIANE HERNANDES PIVOTTI MILLER

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E FUNÇÃO AUTOR COM ESTUDANTES DO 7° ANO DA ESCOLA ESTADUAL LOURENÇO PERUCHI

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Ana Maria Di Renzo.

CÁCERES – MT
2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

P693h Pivotti, Cristiane Hernandes.
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E FUNÇÃO AUTOR COM ESTUDANTES DO 7° ANO DA ESCOLA ESTADUAL LOURENÇO PERUCHI / Cristiane Hernandes Pivotti. - Cáceres, 2026.
102f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Ana Maria Di Renzo.

1. Leitura, Escrita. 2. Autoria, Protagonismo. 3. Histórias em Quadrinhos. I. Renzo, Ana Maria Di. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 741.52:028

CRISTIANE HERNANDES PIVOTTI MILLER

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E FUNÇÃO AUTOR COM ESTUDANTES DO 7° ANO DA ESCOLA ESTADUAL LOURENÇO PERUCHI

BANCA EXAMINADORA

PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL

Prof.ª Dr.ª Ana Maria Di Renzo (Unemat)
ORIENTADORA

Prof.ª Dr.ª Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta (ProfLetras/Unemat/Cáceres)
AVALIADORA INTERNA

Prof.ª M.ª Christina Barbosa Guimarães Ferreira (DME/Seduc)
AVALIADORA EXTERNA

APROVADA EM: 09/07/2026

Dedico este trabalho ao meu esposo Ademir pelo companheirismo, apoiando-me e incentivando quando pensava em desistir;
À minha mãe, exemplo de coragem e dedicação, cuja presença foi e é essencial em minha vida;
Aos meus filhos que sempre me ajudaram e compreenderam os momentos de ausência;
E, de modo especial, à memória de minha sogra Marlene, que em vida sempre me ajudou e apoiou, deixando um legado de generosidade, carinho e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por estar sempre à frente de tudo em minha vida, por não ter me permitido desistir. Obrigada, Senhor, por mais esta conquista!

Ao meu amado esposo, Ademir Miller, pela parceria, companheirismo, amor e paciência comigo; pela compreensão com minhas ausências, pelas contribuições, pelos sacrifícios que, muitas vezes, teve que fazer; e, principalmente, por acreditar em mim, minha gratidão. Eu te amo!

Aos meus filhos, minha riqueza, Júlia, Natan e Maria Luiza, que souberam compreender as constantes ausências no seio familiar, por acreditarem e me fazerem acreditar, minha gratidão;

À querida professora Ana Di Renzo, minha orientadora, pelo gesto de humanidade, pela parceria, paciência e compreensão; pelos ensinamentos e pelo carinho, minha eterna admiração e gratidão;

Aos professores e servidores do Programa ProfLetras, em especial, à Maristela Sarian, José Leonildo (Lima), Vera Regina, Eni Orlandi, Everton Almeida, Maria José e Marinei, pelo carinho e pelo conhecimento que compartilharam conosco. Vocês são incríveis, humanos, competentes e maravilhosos. A todos o meu reconhecimento e gratidão!

Aos professores da Banca de Qualificação do projeto: Ana Luiza Artiaga e Christina Ferreira, pelas ricas contribuições, bem como pelas sugestões na escrita da dissertação, na Banca de Defesa.

Aos colegas do ProfLetras, Emanuele, Luciana, Gonçalina, Cristiane, Manu e Ezequiel, pela amizade, companheirismo, pelos conhecimentos compartilhados e por tudo o que passamos juntos, meu carinho!

Ao professor Everton Almeida, pelo carinho dedicado, atenção e preocupação à frente da Coordenação do Programa ProfLetras.

À Unemat pelo compromisso com a formação de professores e pesquisadores no interior d**o** estado de Mato Grosso.

À gestão, estudantes e colegas da Escola Estadual Lourenço Peruchi, pela oportunidade e contribuição na realização da proposta de intervenção pedagógica.

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

(Orlandi, 1996).

RESUMO

Este trabalho se inscreve na linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino e apresenta uma reflexão sobre as condições de produção e de autoria do estudante, por meio da formulação de histórias em quadrinhos, mostrando a importância da compreensão do processo de escrita. A proposta de intervenção pedagógica, através da formulação de histórias em quadrinhos de forma manual, foi desenvolvida com os estudantes da 3ª Fase do 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual, localizada no interior de Mato Grosso, na cidade de São José dos Quatro Marcos. A proposta está sustentada na teoria da Análise do Discurso de linha francesa, nos estudos pecheutianos, tendo como principal representante, no Brasil, Eni Orlandi, os quais constituem a base principal da pesquisa, juntamente com outros autores da mesma linha, como Pfeiffer (1995), Gallo (1989), Lagazzi-Rodrigues (2010), entre outros. Como resultado do trabalho realizado, foi organizada uma coletânea de Histórias em Quadrinhos autobiográficas produzida pelos estudantes, precedida por práticas pedagógicas que incluíram oficinas de história de vida, rituais de leitura e escrita, leitura de materiais relacionados às HQs, pesquisas nas bibliotecas virtuais e exibição do filme *Pro dia Nascer Feliz*, que retrata histórias reais. O trabalho permitiu compreender o deslocamento do sujeito-enunciador para o sujeito-autor no processo de produção das HQs, isto é, da escuta, dando visibilidade ao protagonismo dos estudantes, reforçando sua participação ativa no processo de aprendizagem, conforme a proposta pedagógica de escolas de tempo integral, e fortalecendo práticas produtivas para o ensino da leitura e da escrita. Para dar visibilidade à coletânea, realizou-se uma noite de autógrafos com a participação de toda a comunidade escolar. O processo de pesquisa e intervenção mostrou a necessidade de refletir sobre as condições de produção da leitura e da escrita na escola e de buscar práticas de linguagem diferenciadas que promovam sentidos para todos os envolvidos, especialmente para os estudantes.

Palavras-Chave: Análise do discurso, Leitura e escrita, autoria, protagonismo, histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

This work falls within the research line Theories of Language and Teaching and presents a reflection on the conditions of production and authorship of students through the creation of comic strips, highlighting the importance of understanding the writing process. The pedagogical intervention proposal, based on the manual production of comic strips, was developed with students from the 3rd Stage of the 2nd Cycle of Elementary Education in a public state school located in the countryside of Mato Grosso, in the city of São José dos Quatro Marcos. The theoretical framework is grounded in the French tradition of Discourse Analysis, in Pêcheux's studies, whose main representative in Brazil is Eni Orlandi. This perspective constitutes the primary foundation of the research, alongside other scholars from the same line, such as Castellanos-Pfeiffer (1995), Gallo (1992), and Lagazzi-Rodrigues (2010), among others. As a result of the work carried out, a collection of autobiographical comic strips produced by the students was organized. This production was preceded by pedagogical practices that included life-story workshops, reading and writing rituals, reading materials related to comics, research in virtual libraries, and the screening of the film *Pro Dia Nascer Feliz*, which portrays real-life stories. The study made it possible to understand the displacement from the subject-as-enunciator to the subject-as-author in the process of producing comic strips, that is, through listening practices, highlighting students' protagonism and reinforcing their active participation in the learning process, in accordance with the pedagogical proposal of full-time schools. It also strengthened productive practices for the teaching of reading and writing. To give visibility to the collection, a book-signing evening was held with the participation of the entire school community. The research and intervention process revealed the need to reflect on the conditions of production of reading and writing in school and to seek differentiated pedagogical practices that promote meaningful learning for all those involved, especially for students.

Keywords: Discourse analysis, reading and writing, authorship, protagonism, comic strips.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	- Análise do Discurso
CDCE	- Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
FD	- Formações Discursivas
HQ	- Histórias em Quadrinhos
INEP	- Instituto Nacional de Estudo Pedagógico
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	- Mato Grosso
OC	- Orientações Curriculares
PDE	- Plano de Desenvolvimento Escolar
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	- Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras
SEDUC	- Secretaria de Estado de Educação
UNEMAT	- Universidade do Estado de Mato Grosso

FIGURAS

Figura 1 - A cidade de São José dos Quatro Marcos 26
Figura 2 - Pinturas Rupestres.....41
Figura 3 - Recorte do texto do estudante: autor Wisley.....61
Figura 4 - Recorte da produção do estudante: autor João Lucas 63
Figura 5 - Recorte da produção do estudante-autor: José 65
Figura 6 - Produção do estudante-autor: Matheus.....67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
CAPÍTULO 1 – A ESCOLA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: A INSTITUIÇÃO E SEUS SENTIDOS 25
1.1 Breve histórico de São José dos Quatro Marcos 25
1.2 Caracterização da Escola Estadual Lourenço Peruchi e seu entorno 27
1.3 Os documentos oficiais e as condições de produção do trabalho docente 32
1.4 Missão, filosofia e objetivos da Unidade Escolar 34
CAPÍTULO 2 – ENTRE CAMINHOS E PRÁTICAS: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 36
2.1 Origem e caminhos para o desenvolvimento da proposta 37
CAPÍTULO 3 – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUA INSCRIÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR DISCURSIVO 40
3.1 Considerações iniciais: as HQs como prática discursiva 40
3.2 A linguagem imagética e seus gestos de significação 43
3.3 A constituição histórica das HQs e suas condições de produção 44
3.4 A entrada das HQs na escola: deslocamentos discursivos 44
3.5 As HQs e a inscrição do sujeito como autor 46
CAPÍTULO 4 – ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 49
4.1 Princípios norteadores e etapas de realização do projeto 49
4.2 Análise de alguns dos efeitos da intervenção pedagógica: gestos de ousadia na função sujeito-autor 60
CONSIDERAÇÕES FINAIS 69
REFERÊNCIAS 72
ANEXO A – MATERIAL PEDAGÓGICO SOBRE QUADRINHOS 77
ANEXO B – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO 87

INTRODUÇÃO

Antes de começar a falar da proposta de intervenção, considero importante contar, um pouco, da minha trajetória, para que o leitor consiga compreender como se deram minhas inquietações, bem como o trabalho que desenvolvi na escola[1].

Sou filha de pais humildes e simples, cresci cercada por exemplos de esforço e dedicação. Apesar do histórico familiar de pouca instrução, sempre me interessei muito pelos estudos, principalmente, na área de linguagem. Meu pai, senhor Donizeth, era pedreiro, bem conhecido na cidade; minha mãe, dona Maria, era merendeira na Escola Estadual Bertoldo Freire.

Uma das coisas que eu adorava fazer era estar na escola com minha mãe. Eu ficava encantada com as professoras, as quais sempre me tratavam com muito carinho. Naquela época, a brincadeira preferida com minhas amigas era ser professora, e a professora, invariavelmente, era eu, Cristiane.

Com o passar dos anos, esse sonho só se fortaleceu. Concluí o Ensino Médio na mesma escola onde cresci correndo pelos corredores, a famosa escola do centro, a Bertoldo Freire, e, em seguida, ainda bem jovem, com meus 20 anos, ingressei na universidade, Unemat, no curso de licenciatura plena em Letras.

Foi um período de grandes desafios e muitas superações. Percorria 180 km por dia para estudar no Campus Universitário de Cáceres/Unemat, arcando com os custos do transporte, o que não era barato, na época. Trabalhava durante o dia em uma ótica e estudava à noite; minha patroa sempre me apoiava nos estudos, ajustando horários, quando necessário, e incentivando-me a não desistir. Ainda que eu tenha conseguido conciliar trabalho e formação, compreendo hoje que o ideal seria que todo universitário tivesse o direito de dedicar-se exclusivamente aos estudos, sem a sobrecarga do trabalho para garantir sua permanência no curso – realidade que, infelizmente, não corresponde à vivência de muitos jovens brasileiros.

Nesse percurso, fiquei noiva, casei-me e, no sexto semestre do curso de Letras, tive minha primeira filha, Júlia. Mesmo diante de todas as mudanças e dificuldades, com o apoio

[1] Na introdução desta dissertação, uso a primeira pessoa do singular porque falo, um pouco, sobre a minha trajetória, mas a partir do primeiro capítulo passo a usar a primeira pessoa do plural. O uso da primeira pessoa do plural deve-se a compreensão de que um trabalho como este nunca se faz sozinho, porque muitas vozes ecoam junto às minhas, como as dos teóricos, das orientações, das várias interlocuções no percurso da escrita.

daqueles que sempre me incentivaram, especialmente meu esposo e minha mãe, consegui concluir esse ciclo.

Durante a graduação, iniciei minha trajetória como professora no Ensino Médio. Embora a remuneração fosse reduzida, pois todos conhecem a realidade quando se trata da valorização salarial do professor no Brasil. E, naquele momento, eu ainda recebia como graduada, mas a satisfação de realizar meu sonho e estar em sala de aula era imensa.

Meus olhos brilhavam, e a alegria de ensinar superava qualquer obstáculo encontrado. Com o início da prática, também se tornaram evidentes os desafios do ensino de Língua Portuguesa. As dificuldades dos estudantes em leitura e escrita e a pouca participação nos processos de produção textual passaram a inquietar-me. Aos poucos, fui percebendo a necessidade de criar espaços em que o estudante pudesse assumir uma posição de autor, produzindo sentidos e não apenas reproduzindo modelos, movimento que mais tarde fundamentaria minha pesquisa.

Ao longo desses anos, lecionei diferentes componentes curriculares, assumindo as disciplinas de Arte, Sociologia, Filosofia, Inglês e, especialmente, Língua Portuguesa, área em que sou formada e com a qual construí minha identidade profissional. Essa diversidade de experiências ampliou minha compreensão sobre o processo educativo e fortaleceu minha prática pedagógica.

Atuei em diversas escolas do município, como a E. E, Bertoldo Freire, a E. E. Santa Rosa, a E. E. Bento Alexandre, a E. E. Zeferino José de Mattos, desativada no ano de 2021, a E. E. Marechal Rondon e a E. E. Miguel Barbosa. Ao longo desse período, minha jornada como professora soma vinte anos, entre períodos como interina e efetiva, mantendo sempre o mesmo amor pela profissão e a convicção de que a educação pode transformar vidas.

Em 2023, com o processo de municipalização do Ensino Fundamental I e o consequente redimensionamento da rede escolar no município de São José dos Quatro Marcos, fui realocada para uma unidade na qual ainda não havia atuado no município: a Escola Estadual Lourenço Peruchi. Localizada na Rua Leon Denis, 526, no bairro Jardim Popular, uma região periférica da cidade.

A escola é atravessada por um imaginário desafiador, com estudantes considerados indisciplinados e de difícil convivência. Confesso que, inicialmente, relutei em aceitar a transferência, pois estava preocupada com as condições de trabalho e com o público estudantil que encontraria. Essa imagem prévia que eu trazia da escola não se configurava como mera impressão individual, ela se constituía no interior de uma formação imaginária,

produzida a partir de representações socialmente estabilizadas sobre determinadas instituições e sujeitos escolares.

Antes mesmo de vivenciar aquele espaço, eu já me encontrava inscrita em uma posição-sujeito atravessada por sentidos que circulavam socialmente e que orientavam minhas expectativas. Assim, minha resistência inicial não expressava apenas um receio pessoal, mas evidenciava minha inscrição em discursos já constituídos, responsáveis por antecipar e organizar determinados efeitos de sentido sobre aquela instituição de ensino. Afinal, como afirma Orlandi (1999, p. 33), "todo dizer se relaciona com outros dizeres, todo discurso é atravessado pelo interdiscurso, pela memória do que já foi dito" e como reforça Zilo (2013, p. 71) "o sujeito leitor, não analista, todavia, inscreve-se em uma formação discursiva e se reconhece nos sentidos que produz tomando-os como seus".

É possível que essa percepção equivocada esteja relacionada à própria imagem do bairro Vila Nova, frequentemente associado à sua localização periférica. Como lembra Gallo (2008, p. 45), "o sujeito fala a partir de uma rede de sentidos já construída, de um lugar de onde o dizer é possível". Nesse sentido, os modos de significar o bairro ancoram-se em discursos históricos que produzem e sustentam determinados imaginários sociais sobre seus moradores, muitas vezes, vinculados a condições socioeconômicas menos favorecidas. Tais discursos, atravessados por diferentes efeitos de sentido – inclusive aqueles relacionados a problemáticas sociais como o uso de drogas – influenciam a forma como esses espaços e sujeitos são percebidos e interpretados.

Este trabalho inscreve-se na perspectiva teórica da Análise de Discurso materialista, introduzida por Michel Pêcheux, na França, e por Eni Olandi, aqui no Brasil. É com base nesse dispositivo que buscamos compreender esse funcionamento, especialmente quando nos valemos do conceito de formações imaginárias, que determinam sentidos estabilizados pelo efeito do trabalho da ideologia e que, por meio da interpretação, permite acessar as bases da constituição dos sentidos. A concepção de memória discursiva, formulada por Pêcheux (1999), mostra-se notadamente relevante para compreender a construção dos sentidos nas práticas discursivas. Ao lidar com o papel do discurso jornalístico como participante na construção da memória, o autor diz que:

> Uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricas e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos,

> réplicas, polêmicas e contra-discursos (Pêcheux, 1999, p. 56).

O autor refere-se ao real histórico da memória como aquele que é constituído tanto do que lhe é interno quanto externo, já que um remete ao outro, pois não há "um frasco sem exterior" (Pêcheux, 1999, p. 56). Esse processo de construção da memória em que o discurso remete a outros dois conceitos de Pêcheux: o de *interdiscurso*, entendido aqui como a memória discursiva, que se forma a partir do que se pode ou não dizer, dentro de cada formação discursiva; e de *intradiscurso*, que se caracteriza pelas formulações consideradas no momento real de sua enunciação.

Para Pêcheux (1999), as condições de produção trazem os lugares sociais, as condições de força, as tensões entre os "já-ditos" e os "a-dizer" e tomadas de posição do sujeito discursivo. Conforme Orlandi (1999, p. 16), a análise discursiva não considera a linguagem como um sistema abstrato. Todavia, leva em consideração, entre outras coisas, os "processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer", sendo necessário ao analista, a fim de encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, relacioná-la à sua exterioridade.

Conforme Orlandi (1999), a análise discursiva faz-se valer de uma série de ferramentas, dentre as quais se encontram as condições de produção do discurso, que compreendem os sujeitos e a situação. As condições devem ser consideradas em um sentido estrito – o contexto imediato – assim como em um sentido amplo – contexto sócio-histórico e ideológico. No caso da escola, essas condições manifestavam-se de forma concreta: a instituição passava por um processo de transição para o modelo de tempo integral, o que gerava insegurança e questionamentos entre os profissionais, principalmente, diante da falta de formação e de orientações adequadas. Mesmo assim, toda equipe conseguiu superar os desafios e dedicar-se à construção de um trabalho pedagógico voltado à qualidade.

Onde tudo era novo, uma questão passou a inquietar-me: os estudantes apresentavam dificuldades em reconhecer-se como produtores de cultura e de conhecimento. Embora demonstrassem habilidades básicas de leitura, encontravam obstáculos para produzir interpretações que extrapolassem a decodificação, permanecendo, muitas vezes, circunscritos a sentidos considerados legitimados pela escola. Essa situação não pode ser compreendida apenas como uma limitação individual, mas como efeito de políticas linguísticas, que historicamente regulam o que deve ser lido, como deve ser interpretado e

quais formas de dizer são autorizadas no espaço escolar. Ao privilegiar determinadas práticas e silenciar outras, a escola acaba por restringir as possibilidades de circulação de sentidos e de constituição da autoria.

No que tange ao trabalho com a leitura na sala de aula, percebemos que, muitas vezes, "abortam-se" as leituras dos estudantes, concedendo-lhes apenas a voz da repetição. De acordo com Orlandi (2012a), a escola tem excluído a prática de leitura não escolar que o estudante traz para a escola. E mais, não compreende que "[...] o aluno não lê só na escola, mas também fora dela" (Orlandi, 1996, p. 39), o que nos faz perceber a presença do discurso autoritário do professor, que silencia o dizer do sujeito, coíbe a polissemia e apaga a relação aluno/professor.

O livro didático ocupa um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem, pois materializa uma concepção de língua e de sujeito. Em geral, esse material mantém uma perspectiva estruturalista da linguagem, centrada na descrição formal da estrutura linguística como condição para o aprendizado, o que reduz a relação com a língua a um saber sobre ela, e não ao seu funcionamento discursivo. Organizado em unidades temáticas independentes, o livro propõe atividades que, muitas vezes, não se articulam entre si, o que contribui para uma visão fragmentada da língua.

Como aponta Eni Orlandi (1996 *apud* Suzy Lagazzi, 2015), esse tipo de material tende a sustentar diferentes modos de repetição: a empírica (de caráter mnemônico), a formal (circunscrita à paráfrase) e a histórica (inscrita na memória do dizer). Nessa perspectiva, o livro didático ultrapassa a condição de recurso pedagógico e se configura como um dispositivo discursivo que regula os gestos de interpretação de professores e estudantes, produzindo efeitos de sentido e delimitando as formas de construção do conhecimento na escola.

Nessa direção, é preciso problematizar: quais concepções de leitura são legitimadas nesse material e quais espaços de interpretação são concedidos aos sujeitos da escolarização? Em outras palavras: que "condições para a produção de autoria" (Pfeiffer, 1995) são efetivamente permitidas nesse instrumento de ensino? A nosso ver, poucas, pois ao seguir rigorosamente as unidades didáticas apresentadas no material estruturado, reproduz-se uma sequência fixa: leitura de um texto, em geral desconsiderando as condições de produção, seguida de exercícios de repetição do já dito que se limitam à identificação da mensagem explícita. Na sequência, realizam-se atividades gramaticais com base em frases do próprio texto, em que o professor apenas reforça regras previamente estabelecidas.

Observamos que, ao final da unidade do livro didático adotado pela escola, há sugestões de produção textual, quase sempre ignoradas ou suprimidas em razão da falta de tempo para correção. Esse ciclo repete-se constantemente, criando um modelo de ensino reiterativo que pouco contribui para o desenvolvimento da leitura, da escrita autoral e da formação de sujeitos autônomos.

Outra questão que verificamos é que as imagens presentes no livro didático, em geral, são mobilizadas como elementos acessórios ou ilustrativos, subordinados ao texto verbal, funcionando como apoio para a compreensão literal da mensagem. Raramente essas imagens são tomadas como materialidade significante autônoma, passível de interpretação e produção de sentidos. Essa forma de utilização reforça uma concepção de leitura centrada na decodificação e na identificação de informações explícitas, limitando o trabalho com a imagem a um exercício de confirmação do já dito.

Tal reflexão permite um desdobramento importante para o fio condutor deste trabalho: o exame da concepção de língua e de ensino/leitura que é promovida e determinada pelo Estado por meio de documentos oficiais, como a BNCC e os PCNs. Isso porque não há um lugar vazio, toda prática pedagógica está inscrita em condições ideológicas específicas que orientam o gesto de leitura e o modo como o sujeito se relaciona com o saber.

Desse modo, cabe ao professor, ancorado na perspectiva teórica da Análise do Discurso, orientar os gestos de interpretação, pois essa teoria oferece outros modos de compreender e trabalhar com a linguagem, concebendo-a como produção de sentidos e não como mera repetição de estruturas. Nessa direção, o professor desloca-se da posição de transmissor para a de mediador dos processos de significação. No contexto desta reflexão, consideramos estudantes de uma escola cujas famílias vivenciam condições sociais marcadas por desafios, o que também atravessa e constitui seus modos de dizer e interpretar.

Nesse liame, percebemos dizeres desesperançosos entre os estudantes, que revelam a dificuldade de reconhecerem-se como protagonistas, tanto na sociedade quanto no processo de aprendizagem. Afetados por uma relação com a língua fundada em práticas estruturantes e descritivas, esses sujeitos, pelo efeito do trabalho da ideologia, compreendem-se, muitas vezes, apenas como repetidores de informações destinadas a atender às exigências avaliativas impostas pelo sistema educacional, como as avaliações governamentais padronizadas realizadas ao final de cada bimestre. Tais avaliações reforçam um modelo autoritário e tecnicista que os distancia ainda mais do processo de construção do conhecimento significativo.

A partir desse conhecimento, compreendemos que seria necessário ressignificar o modo de trabalhar a leitura e a escrita, deslocando o foco do ensino centrado na repetição para um ensino voltado à produção de sentidos. Foi nesse movimento de reflexão e busca por novos caminhos que encontramos, no curso de mestrado ProfLetras, a possibilidade de repensar nossa prática pedagógica.

Nos estudos do mestrado, compreendemos que a ressignificação dessas práticas requer o entendimento de que o estudante precisa ser conduzido a reconhecer os efeitos dos discursos, a fim de que possa se apropriar de seus sentidos. Isso porque tais discursos estão intrinsecamente ligados aos sujeitos, que, ao se confrontarem, assumem posições na sociedade.

Com base no que fora apresentado até o momento, tornou-se possível pontuar que a prática docente deve primar pelo desenvolvimento de um estudante que se situe no mundo e seja capaz de compreender as questões manifestadas em sociedade, ou seja, ler e produzir sentidos nas múltiplas linguagens. Pois na escola, o sujeito constrói suas identificações na relação com a realidade – natural e social – da qual também faz parte. Nessa perspectiva, não se trata apenas do domínio formal da Língua Portuguesa, mas da compreensão de como o sujeito se inscreve na ordem do simbólico: se permanece no já-dito, reiterando sentidos por meio de uma repetição empírica ou formal (efeito parafrástico), ou se desloca esses sentidos, produzindo outras possibilidades de significação (efeito polissêmico), ao mobilizar a memória constitutiva e o saber discursivo.

Desse modo, pudemos observar que determinadas práticas escolares, ao privilegiarem sentidos já estabilizados, acabam por silenciar outros dizeres possíveis, e esse funcionamento produz o apagamento das experiências discursivas que os estudantes trazem de seus diferentes contextos sociais, como se apenas um modo de dizer fosse autorizado no espaço escolar. Criar condições para que esses dizeres possam emergir implica tensionar esse mecanismo de controle, abrindo espaço para que o estudante se inscreva como sujeito na produção de sentidos, e não apenas como reprodutor de formas previamente legitimadas.

Os estudantes, moradores nos arredores da escola, pertencem a famílias com particularidades, atravessadas por desigualdades sociais. Observamos, entre eles, discursos que demonstram a dificuldade de se reconhecerem como protagonistas de suas trajetórias e de seus aprendizados. Pelo processo de individualização e pela relação com a língua reduzida a um arcabouço estruturante e descritivo, muitos percebem-se apenas como responsáveis por reproduzir informações para atender às demandas avaliativas que visam elevar indicadores

como critério de qualidade do ensino. Nesse movimento, não se apagam apenas seus dizeres, mas também suas histórias de leitura, suas formas próprias de significar o mundo e os saberes construídos em seus contextos sociais. Produz-se, assim, o apagamento de outras experiências discursivas que não se alinham ao modelo legitimado pela instituição escolar.

Vale ressaltar que, ao final de cada bimestre, independentemente das dificuldades enfrentadas, os estudantes são submetidos a uma avaliação governamental padronizada, composta majoritariamente por questões objetivas, de múltipla escolha, estruturadas a partir de modelos previamente definidos e alinhadas ao próprio livro didático. Esse formato privilegia a identificação de respostas consideradas corretas, em detrimento da construção argumentativa e da produção autoral. Compreendemos que tais práticas não são neutras, elas inscrevem-se em uma política linguística que regula o que deve ser ensinado, como deve ser avaliado e quais formas de dizer são legitimadas no espaço escolar.

Ao operar pela lógica da padronização e da mensuração, reforçamos um funcionamento que homogeneíza os sentidos, controla a interpretação e reduz a complexidade do processo de aprendizagem a resultados quantificáveis, limitando a pluralidade das vozes e distanciando os sujeitos da construção de um conhecimento capaz de ressignificar suas próprias trajetórias. A realidade da escola conjugada com os conhecimentos adquiridos durante o curso, impulsionaram-nos a rever nossa prática de ensino e a buscar novas formas de intervenções, pois nossas práticas não fugiam do que era imposto e, mesmo contrariada, não concordando com o que era sugerido, seguíamos o fluxo e repetíamos o mesmo mecanismo.

Por essa razão, buscamos rever nossa prática de ensino, e neste projeto de intervenção, o objetivo foi oferecer um trabalho que propicie, de certo modo, a diferença, não apenas na aprendizagem da língua portuguesa, mas também na vida desses estudantes, incentivando-os a se reconhecerem como sujeitos/autores de seus dizeres e de suas histórias.

Nessa trajetória, buscamos atualização, inscrevendo-nos no mestrado profissional com vistas a ampliar conhecimentos e aprimorar nossa prática teórica-metodológica de ensino, especialmente, para fortalecer a relação entre leitura, escrita e autoria. Nesse sentido, Lima (2005, p. 35) assevera que:

> [...] não se pode pensar numa escola capaz de propiciar a aprendizagem de conhecimentos socialmente válidos e relevantes e, simultaneamente, de favorecer a formação de habilidades de pensamento dos estudantes, sem professores preparados. Isso requer que o professor seja capaz de conhecer, analisar e implementar o ato educativo, de modo que ele possa

> diagnosticar, criar, planejar, propor, sugerir, indicar, avaliar, retificar, ensinar, enfim, favorecer a aprendizagem de seus estudantes.

Desse modo, a partir de um gesto de reflexão, passamos a reconhecer que as condições de produção dos estudantes – marcadas pelo fato de residirem em um bairro afastado do centro, socialmente significado como periferia e atravessado por processos de marginalização – não poderiam permanecer à margem das propostas pedagógicas. Ao contrário, tais condições, historicamente determinadas, podem ser ressignificadas no espaço escolar como lugar legítimo e potente de produção de sentidos e de conhecimento.

Nesse movimento, ao propor a produção de Histórias em Quadrinhos (HQs) como prática discursiva, compreendendo-as como espaço de construção de narrativas que remetessem às experiências e memórias dos próprios estudantes, inscrevemos a autobiografia como possibilidade de autoria. Assim, a escrita e a criação das HQs configuram-se como um gesto de enunciação no qual o sujeito-estudante mobiliza elementos de sua vivência para produzir sentidos, afirmando-se como autor e constituindo sua identidade autoral no interior das formações discursivas que o atravessam.

Para Orlandi (2012a), a função-autor realiza-se quando há um sujeito que toma a posição de produtor da linguagem, gerando um efeito imaginário de unidade, começo, meio e fim. Desse modo, a função-autor é afetada pela história e inscreve-se em determinada formação discursiva para produzir um discurso interpretável. Nesse percurso, a realização como professora de Língua Portuguesa ganhou uma nova página. Temos consciência de que não conseguiremos resolver todos os desafios encontrados em sala de aula. No entanto, esperamos ao menos despertar em nossos estudantes o desejo de produzirem a partir de suas próprias histórias, incentivando-os a reconhecerem-se como sujeitos e autores de sua própria trajetória.

Nesse sentido, o objetivo principal desta proposta foi o de possibilitar condições de produção de escrita, de modo que a posição sujeito/autor dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental se materialize. A produção de histórias em quadrinhos (HQs) possibilitará, pelas ações propostas, um envolvimento com a leitura e a escrita, produzindo como efeito mudanças no repertório dessas práticas linguísticas fundamentais.

A escolha para trabalhar com as HQs inscreve-se em um gesto pedagógico que compreende a linguagem como materialidade heterogênea, na qual o verbal e o não verbal articulam na produção de sentidos. Ao mobilizarem diferentes recursos semióticos, as HQs instauram um espaço discursivo em que imagem e palavra não se sobrepõem, mas se

atravessam, produzindo efeitos de sentido que convocam o leitor a ocupar uma posição interpretativa.

Para além do entretenimento comumente associado ao gênero, as HQs configuram-se como prática social de linguagem que amplia as possibilidades de trabalho com leitura, oralidade, interpretação e produção escrita. Ao circularem em diferentes esferas, produzem condições para que o sujeito-estudante se inscreva na linguagem de modo menos estabilizado, experimentando posições discursivas diversas e exercitando a função-autor.

No que concerne à narrativa, observa-se, conforme aponta Orlandi (2011), um predomínio do discurso lúdico, no qual a reversibilidade entre locutores tende a ampliar-se, favorecendo a polissemia. Tal característica não implica ausência de determinação ideológica, mas evidencia a abertura do texto à instauração de sentidos outros, produzidos na relação entre memória discursiva, condições de produção e gesto de interpretação do sujeito-leitor.

Tomarmos a história de vida como ponto de partida, por compreendermos que é nela que se inscrevem as experiências, as memórias, as marcas culturais e as condições de produção de cada estudante, e ao articulá-la à produção de HQs, como se poderá observar nas ações propostas mais adiante, buscamos incentivar e provocar novos gestos de oralidade, leitura e escrita. Partimos do entendimento de que, quando o estudante narra a si mesmo, ele mobiliza sentidos que lhe são próprios, atribuindo significado ao que diz e escreve.

Nessa perspectiva, é possível ressignificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para a formação de sujeitos-autores, conscientes dos lugares que ocupam no contexto sócio-histórico e ideológico em que estão inseridos.

Dessa maneira, o trabalho com as HQs, como instrumento pedagógico, vai além da possibilidade de entreter, podendo ser utilizada em diversas atividades, com o objetivo de conhecer e compreender diferentes formas de linguagem, tendo em vista os múltiplos recursos que possui. Almada (2012, p.150) ressalta: “[...] a história em quadrinhos pode ser utilizada para introduzir um tema, aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussões sobre um assunto [...] enfim, como suporte para qualquer conteúdo programático proposto pelo professor”.

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

O profissional responsável pelo ensino de Língua Portuguesa, ao utilizar diferentes recursos e materiais nas práticas de linguagem, pode oferecer ao estudante a oportunidade de "[...] inscrever-se em posições-sujeito de discurso onde o efeito-autor é possível, isto é, em outros discursos que não sejam somente circulares e auto avaliativos, como é no caso dos discurso didático-pedagógico" (Gallo, 2008, p. 16).

O trabalho de produção de texto de forma convencional, praticada na sala de aula, muitas vezes, faz com que o estudante se sinta desmotivado a escrever. A oferta de outras possibilidades de produção textual, que envolve diferentes formas de linguagens, pode apresentar-se ao estudante como uma nova prática de produzir texto, diferente de sua prática comum, o preenchimento com palavras, de uma folha em branco. Além disso, a prática de produção textual que não seja somente a verbal, apresenta-se ao estudante como uma possibilidade de modificar a sua relação com a linguagem e desenvolver a experiência da autoria.

Estas reflexões relacionam-se com a outras consideradas determinantes para que possamos compreender o processo de aprendizagem do estudante, as condições de produção do sujeito, da leitura e da escrita no ambiente de ensino. Procuramos relacionar as condições de produção do estudante no contexto imediato e no contexto amplo. Sendo o contexto imediato o espaço escolar e o contexto amplo as condições que incluem o contexto sócio Histórico, ideológico (Orlandi, 1999).

Além disso, relacionando às produções de HQs, produto final do trabalho realizado com a turma da 1ª Fase do 3º Ciclo do Ensino Fundamental, através da proposta de intervenção pedagógica, refletimos sobre a importância dos textos orais (discursos), como possibilidades de mobilização da memória, de organização da experiência vivida e de constituição do sujeito como autor nas práticas de leitura e escrita.

Partindo desses apontamentos que atravessam o processo de aprendizagem**,** buscamos pensar, discursivamente, a relação do sujeito com a linguagem no espaço escolar. Sustentada na teoria da Análise do Discurso, desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica que desse condições aos estudantes de (re)significar a sua prática de linguagem por meio da oralidade, da leitura e da escrita, de modo que eles pudessem compreender que a "língua e sujeito se constituem mutuamente" e que autor e texto se constituem à mesma medida, em concomitância, conforme Lagazzi-Rodrigues (2010). A ideia era fazer o estudante perceber que, ao produzir o seu texto, ele se constitui autor, pois "[...] o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem" (Orlandi, 1996, p. 77).

Dessa maneira, podemos considerar que "[...] há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo efeitos de coerência, não contradição progressiva e fim" (Orlandi, 2012a, p. 69). Assim, o estudante ao produzir seu texto oral/escrito, se responsabilizando pelo que diz e da forma como diz está representando-se na função-autor na escola e fora dela.

Dessa forma, para apresentarmos o resultado da intervenção pedagógica realizada, elaboramos nosso trabalho em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o ambiente empírico onde foi desenvolvida a proposta de intervenção, a localização, o ambiente escolar, os recursos materiais e humanos, o processo histórico da criação da Unidade Escolar, os documentos oficiais que dão sustentabilidade à organização curricular e ao funcionamento da escola (Portaria, Resoluções e Atos), missão, filosofia e objetivo da escola amparado pelo Projeto Político Pedagógico, bem como as orientações e as linhas norteadoras do sistema estadual e federal de educação, sustentadas pelos dizeres da Organizações Curriculares (OC) de Mato Grosso, os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de linguagem (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

No segundo capítulo, abordamos o percurso de construção do projeto, desde as inquietações com a escola, com a disciplina, bem como com a decisão de trabalhar com o processo de oralidade, leitura, escrita e autoria. Discorremos sobre a escolha do nosso objeto de estudo, que se volta às dificuldades de leitura evidenciadas na turma, à desmotivação dos estudantes frente às práticas escolares e à relação do sujeito com a linguagem na sala de aula, considerando as condições de produção da leitura e da escrita no espaço escolar.

Discorremos, ainda, acerca da constituição do sujeito e o efeito de autoria em sua relação com a linguagem, bem como a definição da turma e os motivos que orientaram essa escolha. Toda essa discussão foi desenvolvida à luz do referencial teórico da Análise de Discurso de linha francesa, tendo em vista a compreensão da relação constitutiva entre sujeito, linguagem e autoria.

No terceiro capítulo, voltamos à trajetória histórica do gênero histórias em quadrinhos, considerando os diferentes sentidos que esse instrumento discursivo foi assumindo ao longo do tempo e os lugares que passou a ocupar no espaço educacional.

Retomamos estudos que dizem sobre como as HQs se constituíram como prática cultural e discursiva, atravessando formações sociais e modos de dizer. Refletimos, ainda, sobre a presença da linguagem imagética como forma de significação na existência humana desde a pré-história, quando o sujeito registrava nas paredes das cavernas marcas de sua

relação com o mundo.

O reconhecimento das histórias em quadrinhos como recurso didático nas práticas pedagógicas inscreve-se, no Brasil, em um novo modo de dizer sobre a educação, marcado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, que propõe a introdução de múltiplas linguagens na Educação Básica, e reforçado, em 1998, pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse contexto, compreendemos as HQs autobiográficas produzidas pelos estudantes como um espaço de enunciação em que o sujeito pode construir e significar sua própria história, mobilizando a linguagem para (re)dizer-se e inscrever-se como autor.

No quarto capítulo, descrevemos o processo de intervenção pedagógica, discutindo as práticas de linguagem realizadas com os estudantes, processo que antecedeu a produção final das HQs. Em continuidade, apresentamos as HQs de forma manual (escolha feita por eles) produzidas pelos estudantes e analisamos textos de cada um deles relacionando a prática com a teoria. E, para dar visibilidade ao produto final, as produções dos estudantes, organizamos uma coletânea de HQs, que foi socializada em um evento denominado *Noite de Autógrafos*, realizado com a presença de toda comunidade escolar. Na ocasião, os exemplares foram entregues aos estudantes-autores e também disponibilizados aos demais participantes, ampliando sua circulação e os gestos de leitura.

Esta dissertação mostra a trajetória que o projeto de intervenção percorreu, inscrito em uma prática pedagógica com procedimentos teórico-metodológicos que sustentaram o trabalho com a leitura e escrita na Educação Básica, buscando dar condições ao estudante de inscrever seu dizer na história, alçando à autoria.

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: A INSTITUIÇÃO E SEUS SENTIDOS

1.1 Breve histórico de São José dos Quatro Marcos

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma narrativa discursiva sobre o município de São José dos Quatro Marcos, localizado na região sudoeste do Estado de Mato Grosso, cuja origem está vinculada ao território de Vila Bela da Santíssima Trindade, no período da Capitania de Mato Grosso, criada em 1748. Compreendemos narrativa discursiva nos termos de Pfeiffer (2007, p. 19), isto é, como uma costura analítica entre diferentes documentos reunidos pelo pesquisador, os quais constituem um arquivo sobre determinado tema.

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica, retomamos o movimento de colonização moderna, iniciado em 1946, no contexto das políticas estatais de ocupação e desenvolvimento do interior mato-grossense. Tal processo resultou na chegada de famílias oriundas, principalmente, dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, que buscavam novas possibilidades de trabalho e de vida em terras férteis. Nesse processo, articulam-se dimensões geográficas, políticas e religiosas: geográficas, pela ocupação e demarcação do território; políticas, pelas ações estatais de interiorização e posterior emancipação administrativa; e religiosas, pela forte presença da tradição católica entre os pioneiros, que marcou simbolicamente a constituição da localidade.

Em 1962, Zeferino José de Matos adquiriu uma extensa área da Imobiliária Mirassol, tornando-se um dos pioneiros da região. Poucos anos depois, em 1966, juntamente com Luiz Barbosa e Miguel Barbosa do Nascimento, doou 11,02 alqueires de terra para o loteamento que daria origem ao núcleo urbano. Os quatro marcos fincados para demarcar os lotes rurais tornaram-se referência simbólica da fundação da localidade, evidenciando a dimensão geográfica da ocupação.

A denominação São José dos Quatro Marcos materializa, assim, a imbricação entre religião, política e geografia: religião, na escolha de São José como padroeiro; política, no processo de organização e institucionalização do município; e geografia, nos marcos territoriais que sinalizaram o início de sua formação histórica.

Figura 1 - A cidade de São José dos Quatro Marcos



Fonte: Prefeitura de São José de Quatro Marcos (2025)[2].

O desenvolvimento da região foi impulsionado pela agricultura familiar, com o cultivo de café, arroz, feijão e milho, e pela instalação das primeiras beneficiadoras, que favoreceram a fixação das famílias e o crescimento do comércio local. Em meio à mata recém-aberta e ao esforço coletivo dos colonos, ergueu-se também a primeira escola, a Escola Rural Mista Duque de Caxias, construída em 1966 com paredes de pau-a-pique e cobertura de tabuinhas. Mais do que um espaço de ensino, a escola simbolizava o desejo de organização e de pertencimento social da comunidade nascente.

A fundação oficial do povoado foi registrada em 15 de junho de 1967, data celebrada com uma festa organizada pelos moradores e reconhecida como marco da criação de São José dos Quatro Marcos. Posteriormente, a localidade foi elevada à categoria de distrito do município de Mirassol D'Oeste, pela Lei nº 3.934, de 4 de outubro de 1977, e à condição de município independente com a Lei Estadual nº 4.154, de 14 de dezembro de 1979, recebendo a denominação simplificada de Quatro Marcos.

O município de São José dos Quatro Marcos está localizado na região sudoeste do estado de Mato Grosso, integrando a microrregião de Jauru e situando-se a aproximadamente 300 km da capital, Cuiabá. Possui uma área territorial de 1.282,76 km² e população estimada em 18.788 habitantes (IBGE, 2021).

De acordo com dados do Atlas do Desenvolvimento Humano, o município

[2] Disponível em: https://saojosedosquatromarcos.mt.gov.br/artigo/quatro-marcos-comemora-neste-sabado-15-de junho-seus-52-anos-de-fundacao-das-terras-de-sao-jose. Acesso em: 12 nov. 2025.

apresenta IDHM de 0,719 (2010) e taxa de escolarização de 98,5% entre crianças de 6 a 14 anos. Sua economia fundamenta-se predominantemente na agricultura e no comércio local, configurando o perfil de uma comunidade de médio porte. Nesse contexto, observam-se relações sociais marcadas pela proximidade entre os moradores, pela interdependência econômica e pela presença significativa da religiosidade nas práticas comunitárias, elementos que atravessam a organização social e cultural do município.

Compreender a história do município permite reconhecer que os sentidos de pertencimento e identidade que atravessam o espaço escolar são indissociáveis da memória coletiva e das práticas discursivas que constituem o lugar. Como afirma Orlandi (2000, p. 14), “a memória discursiva é o que torna possível todo dizer, é o que faz com que o já-dito se inscreva no dizer presente”. Assim, o olhar sobre o território quatro-marquense é também um olhar sobre os modos como os sujeitos se inscrevem na linguagem e produzem significados sobre si e sobre o mundo que habitam.

1.2 Caracterização da Escola Estadual Lourenço Peruchi e seu entorno

Antes de tecermos qualquer consideração acerca do trabalho que desenvolvemos ao longo dos últimos meses na escola escolhida em tela, com a construção das HQs na turma do sétimo ano do ensino fundamental I, uma escola pública do município de São José dos Quatro Marcos, Mato Grosso, é necessário que situemos o projeto dentro de uma conjuntura específica, pois na perspectiva teórica que adotamos, entendemos que o exterior não é um elemento à parte, mas constitutivo da linguagem, determinado pelas condições de produção.

Tomando como base essa perspectiva, é necessário compreender o que é a escola e como se dá seu funcionamento no interior de uma formação social. Conforme afirma Althusser (1985), toda formação social se caracteriza por um modo de produção dominante que, para se manter, produz e reproduz suas próprias condições de existência, bem como os efeitos e os sujeitos necessários a essa mesma sociedade.

Portanto, neste capítulo, fazemos algumas breves considerações sobre a instituição-escola, em um sentido mais amplo, para então podermos situar a Escola Estadual de Tempo Integral Lourenço Peruchi, onde o projeto foi desenvolvido, no sistema educacional de Mato Grosso.

Muito se tem discutido sobre o papel da escola na atual conjuntura da sociedade,

principalmente com relação ao desenvolvimento de saberes práticos que habilitem os sujeitos a atuarem em uma sociedade que tem como característica o fato de disponibilizar a seus componentes um volume cada vez maior de informações por meio das mais variadas formas de circulação.

Segundo Silva (2014, p. 01-02),

> A escola vem sendo, cada vez, mais cobrada pelo seu descompasso em relação às demandas da sociedade, aos avanços das tecnologias de linguagem que produzem novas práticas de leitura e de escrita: pela qualidade do ensino que produz. Observa-se, contudo, fora dos muros escolares, uma pedagogização da vida em sociedade através da fala do especialista, que coloca o cidadão, pelo modo como circula o conhecimento, na posição de eterno aprendiz, despossuído de todo e qualquer conhecimento necessário às práticas cotidianas de cada um.

Essa problematização evidencia que a escola não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdo, mas como instituição atravessada por disputas de sentidos acerca do conhecimento, do ensino e da própria constituição dos sujeitos. Com o intuito de situarmos tais reflexões, faz-se necessário, então, questionar: o que é a escola? Quais são os pressupostos inerentes ao seu funcionamento? Em outro texto, Silva e Pfeiffer (2014, p. 89-90) dizem que:

> A escola é uma instituição gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias em relação às demandas dos diferentes grupos sociais de uma sociedade. A escola é uma instituição da modernidade, em que se dão confrontos e alianças de forças, que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em determinadas materialidades, produzindo efeitos de sentido, efeitos ideológicos. A escola, mesmo não tendo permanecido idêntica a si mesma, torna-se parâmetro e referência para construir e avaliar todas as demais formas de educação, produzir relações entre trabalho e educação, tendo peso decisivo no desenvolvimento e reprodução do modo de produção capitalista.

Podemos perceber aí que a escola é uma instituição que tem um funcionamento específico, diferente de qualquer outra instituição, assim como as relações que se estabelecem entre os sujeitos, em seu interior também, é específica. Segundo Althusser (1985), a escola, em uma sociedade, é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, dentre outros também existentes. Ele define Aparelho Ideológico do Estado como "[...] um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas" (Althusser, 1985, p. 68). Tais instituições funcionam sob efeito de

ideologia e têm como objetivo a manutenção da ordem social vigente. O autor diz ainda que esses tipos de instituições agem diferentemente dos Aparelhos Repressivos do Estado, pois estes atuam por meio da repressão, embora ele diga que nem um nem o outro grupo de instituições utilize somente a ideologia ou somente a repressão, porém sempre uma delas vai predominar. Assim, ele diz, em outro momento que:

> [...] em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). Assim a escola e as Igrejas 'educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc., não só seus oficiantes, mas suas ovelhas... Assim a Família... Assim o Aparelho IE cultural (a censura, para só mencionar esta), etc.' (Althusser, 1985, p. 70).

Ao situar a escola entre os Aparelhos Ideológicos de Estado, compreendemos que ela se constitui como um aparelho destinado a educar, mas educar em um sentido específico: formar sujeitos ajustados a determinadas normas, valores e modos de pensar que garantem a reprodução. Trata-se de um espaço de disciplinarização das ideias, no qual se produzem práticas de seleção, sanção e exclusão que não apenas organizam o funcionamento institucional, mas também interpelam os indivíduos como sujeitos. Nesse processo, tende-se a produzir um sujeito que aprende a repetir, a reproduzir discursos legitimados, a ocupar posições previamente estabelecidas no interior da formação social.

Assim, quando propomos um trabalho que envolve leitura e escrita na escola, é preciso considerar que não se trata de qualquer ambiente, tampouco de um sujeito abstrato. Estamos nos referindo à instituição escolar enquanto aparelho ideológico e a um sujeito que é constituído no e pelo processo de escolarização, atravessado por práticas que regulam, selecionam e normatizam os modos de dizer, interpretar e produzir sentidos.

Portanto, é fundamental compreendermos a forma como é colocada em funcionamento a relação entre esse processo de escolarização e o sujeito a ser escolarizado, mediado pela escola enquanto aparelho ideológico de Estado, por meio de um discurso que lhe é próprio, o Discurso Pedagógico. A esse respeito, Orlandi (2011, p. 28) aponta que "A escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP".

Essas questões referentes ao modo do funcionamento do discurso pedagógico serão retomadas no capítulo II deste trabalho por entendermos ser um ponto crucial para podermos

pensar as práticas que se desenvolvem no interior da escola.

É importante ressaltarmos que não estamos assumindo uma posição determinista em relação aos aspectos apontados acerca da instituição escolar, mesmo porque sabemos que rupturas e deslocamentos são possíveis nesse processo. E é justamente isso que tentaremos fazer aqui, já que, segundo Pêcheux (1990, p. 17), "[...] não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura [...]". Desse modo, é possível que as condições do trabalho pedagógico na escola possam ser transformadas, o que pode levar a resultados diferentes daqueles que comumente observamos em determinadas situações. A partir dessas considerações, é preciso situar a escola em um contexto mais específico.

A Escola Estadual Lourenço Peruchi, onde foi desenvolvida a proposta de intervenção pedagógica, está localizada no município de São José dos Quatro Marcos, na região sudoeste de Mato Grosso. Fundada em 1989, a instituição situa-se na Rua Leon Denis, nº 526, no bairro Jardim Popular (popular Vila Nova), a denominação do bairro, contudo, não pode ser compreendida como um dado meramente administrativo ou geográfico. Na perspectiva da Análise do Discurso, a nomeação constitui um gesto de interpretação, atravessado pela ideologia e pela memória discursiva. Conforme afirma Orlandi (1999), os sentidos não estão nas palavras em si mesmas, mas nas formações discursivas que as sustentam. O termo "vila" traz consigo uma historicidade que o associa a espaços considerados periféricos, simples, vinculados às classes trabalhadoras e a processos de expansão urbana menos valorizados socialmente. Já designações como "Jardim Itália" ou outros nomes que evocam países europeus costumam produzir efeitos de distinção, prosperidade e prestígio. Assim, "Vila Nova" não apenas identifica um lugar, mas o inscreve em determinada rede de sentidos, produzindo formações imaginárias sobre o espaço e sobre os sujeitos que nele vivem. E é nesse contexto social e simbólico que a escola se insere.

Ao longo de sua trajetória, a instituição passou por transformações significativas em sua organização pedagógica e administrativa. Por muitos anos, funcionou em regime regular de ensino, atendendo estudantes do Ensino Fundamental I ao terceiro ano do Ensino Médio, em jornada parcial; ao longo de sua trajetória, passou por transformações significativas em sua organização pedagógica e administrativa. Por muitos anos, funcionou no regime regular de ensino, atendendo estudantes do Ensino Fundamental I ao terceiro ano do Ensino Médio, em jornada parcial. Em 2020, a escola aderiu ao Programa de Educação em Tempo Integral, reorganizando seu currículo e sua rotina de trabalho docente de modo a favorecer práticas educativas voltadas à formação integral dos sujeitos

Atualmente, a escola atende 142 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, distribuídos em sete turmas – do 6º ano ao 9º ano – todas em tempo integral. Essa mudança representou um marco importante no processo de ressignificação do fazer pedagógico, exigindo da equipe gestora e dos profissionais da educação, novas formas de planejamento, de mediação e de acolhimento, além das múltiplas dimensões da aprendizagem.

A escola insere-se em um bairro de perfil popular, composto predominantemente por famílias de trabalhadores do comércio, da agricultura e de serviços gerais. Conforme dados do PPP (2024), cerca de 78% das famílias apresentam renda média mensal de até dois mil reais, e 63% dos estudantes não dispõem de acesso regular à internet.

Entretanto, não se trata de estabelecer uma relação direta e simplificadora entre condição socioeconômica e desempenho escolar, como se a pobreza, por si só, determinasse as possibilidades de aprendizagem. Na perspectiva da Análise do Discurso, interessa compreender como essa realidade participa da produção de formações imaginárias, isto é, imagens socialmente construídas sobre quem são esses sujeitos, o que sabem, o que podem aprender e até onde podem chegar.

Inserida em um bairro designado como “Vila”, a escola também é atravessada por discursos que tendem a associar seus estudantes a ideias de carência, déficit ou limitação. Tais sentidos não estão nos sujeitos em si, mas nas redes discursivas que os significam. Assim, as condições socioeconômicas não explicam mecanicamente as práticas pedagógicas, mas produzem efeitos de sentido que podem incidir sobre as expectativas institucionais, sobre as relações pedagógicas e sobre a própria constituição do estudante enquanto sujeito escolar.

O entorno escolar caracteriza-se por abrigar residências simples, pequenos comércios. Observa-se que, no imaginário local, a escola tende a ser significada prioritariamente como espaço de escolarização formal e de cumprimento de obrigações institucionais, e não como lugar de produção cultural ou de interlocução comunitária permanente. Essa forma de significá-la não é natural, mas resulta de determinadas condições históricas e discursivas que produzem uma formação imaginária da escola como espaço restrito à instrução. Assim, mesmo os eventos previstos no PPP, como: Família na Escola, Festa Junina, Show de Talentos e Culminância, embora possibilitem momentos de encontro e lazer, acabam por reforçar uma relação episódica com a comunidade, não se configurando como práticas contínuas de participação discursiva.

A escola está instalada em prédio próprio, de boa estrutura e boa manutenção.

Possui sete salas de aula, biblioteca, sala de jogos, refeitório e quadra poliesportiva coberta, além de um espaço destinado a projetos interdisciplinares e atividades artísticas.

É nesse cenário que se insere a proposta deste estudo, que tem como foco o processo de autoria dos estudantes por meio da produção de histórias em quadrinhos. Ao narrar-se e reinscrever-se neste instrumento de circulação de texto, linguagem, o estudante mobiliza memórias, saberes e afetos que atravessam o cotidiano escolar, produzindo deslocamentos simbólicos que dão visibilidade à sua voz e ao seu lugar de sujeito no discurso.

1.3 Os documentos oficiais e as condições de produção do trabalho docente

A educação na rede estadual pública de ensino de Mato Grosso, assim como nas demais instituições de ensino formal, é orientada por um conjunto de documentos que parametrizam o trabalho docente nos âmbitos nacional, estadual e local. Para compreender o funcionamento da autoria no contexto escolar e propor práticas que favoreçam sua emergência, torna-se necessário analisar o que esses documentos preconizam e quais efeitos produzem no fazer pedagógico cotidiano. Como mencionamos anteriormente, o desenvolvimento da proposta de intervenção exigiu rupturas e deslocamentos conceituais que se iniciaram, justamente, a partir de um olhar analítico sobre esses instrumentos que regulam a educação básica.

Entre os documentos analisados destacam-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC) para a área de Linguagens e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Esses três instrumentos mantêm uma relação hierárquica — PCN (nacional), OC (estadual) e PPP (E. E. Lourenço Peruchi), BNCC, os quais se inscrevem no Discurso Pedagógico (DP), conforme definido por Orlandi (2011). Dessa maneira, constituem materialidades discursivas que precisam ser compreendidas à luz das condições de produção que organizam a escola.

Os documentos citados não apenas orientam o trabalho do professor, mas também estabelecem objetivos, habilidades e competências esperadas ao longo da escolarização. Para este trabalho, selecionamos algumas dessas orientações.

Os PCN de Língua Portuguesa apresentam, entre seus objetivos gerais:

> Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (Brasil, 1998, p. 32).

Esse objetivo estabelece relação com uma das finalidades deste estudo: promover a reflexão sobre o funcionamento da linguagem em diferentes práticas sociais. Contudo, é necessário deslocar a interpretação desses documentos, pois a linguagem não se restringe aos propósitos comunicativos e expressivos, já que constitui um espaço simbólico de incompletude e produção de sentidos (Orlandi, 2012a).

As OC de Mato Grosso reforçam essa perspectiva ao afirmar como capacidade esperada ao final do terceiro ciclo a habilidade de "Ler, compreender e construir diferentes textos, considerando as condições de produção, recepção e circulação" (Mato Grosso, 2012, p. 49). Como aponta Orlandi (2011, p. 33), recepção e produção não são instâncias separadas, mas constitutivas do processo discursivo.

Outro ponto relevante diz respeito à concepção de língua que sustenta as habilidades descritas nas OC. Uma das competências afirma que o estudante deve ser capaz de: "[...] codificar, decodificar e ressignificar sistemas das diferentes linguagens" (Mato Grosso, 2012, p. 50). Porém, conforme a Análise do Discurso, o texto não possui sentidos previamente inscritos que aguardam decodificação; os sentidos emergem da relação de sujeito e das condições de produção. Essa tensão teórica torna-se visível no descritor que orienta o estudante a "observar a adequação aos objetivos do autor", pois, como afirma Orlandi (2011, p. 27), o sujeito não controla integralmente os sentidos de seu dizer, já que está atravessado pela ideologia e pelo inconsciente.

Por fim, o PPP da escola apresenta predominantemente habilidades relacionadas à dimensão estrutural do texto – ortografia, coesão, coerência, localização de informações etc. Embora esses aspectos sejam importantes, não podem constituir o fim último do ensino de língua, pois restringem a linguagem a um funcionamento técnico. É necessário que o estudante compreenda a língua como espaço de significação, no qual mobiliza memórias, filiações discursivas e posições de sujeito.

Compreendidos os documentos que regulam o trabalho docente e seus efeitos no funcionamento do discurso pedagógico da instituição, é possível avançar para a análise da missão, filosofia e objetivos que orientam a prática da Escola Estadual Lourenço Peruchi. Esses elementos, presentes no PPP da unidade escolar, articulam-se às diretrizes

anteriormente discutidas e revelam como a escola se significa e se posiciona enquanto espaço de formação de sujeitos

1.4 Missão, filosofia e objetivos da Unidade Escolar

A Escola Estadual Lourenço Peruchi apresenta, em seu Projeto Político-Pedagógico (2024), uma ação educativa orientada por princípios que afirmam o compromisso com uma formação integral, democrática e humanizadora. Sua missão declara a promoção de uma educação pública de qualidade, voltada à formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. As ações institucionais são descritas como resultado de decisões coletivas, pautadas pelo Regimento Escolar e pelo PPP, que estabelecem metas direcionadas à melhoria do processo de aprendizagem e à organização do espaço escolar.

No plano enunciativo, constrói-se, assim, um discurso sobre a escola: ela é significada como espaço de diálogo, escuta, produção coletiva de conhecimento e transformação social. A linguagem é apresentada como fundamento dessa proposta, sustentando a ideia de que o saber se constrói nas relações entre sujeitos que se constituem pela e na linguagem. Como afirma Orlandi (2000), é na linguagem que o sujeito se constitui, e é nesse processo de significação que a prática pedagógica é projetada como lugar de autoria e pertencimento.

Entretanto, conforme problematiza Orlandi (1990), ao tratar do “discurso sobre”, esse tipo de formulação produz um efeito de evidência que tende a estabilizar sentidos e a projetar uma imagem coerente e homogênea da instituição. Organiza uma representação da escola, produzindo uma formação imaginária que a significa como plenamente democrática, dialógica e promotora de autoria. Contudo, essa imagem não elimina as contradições inerentes ao funcionamento institucional.

Nas condições concretas da prática pedagógica, observamos que a escrita apresentada nos documentos oficiais, como instrumento de emancipação e cidadania, frequentemente se materializa como atividade normativa, avaliativa e regulada por critérios de adequação. Nesse contexto, não é incomum que estudantes verbalizem que “não gostam” ou que “odeiam escrever”. Tal resistência não pode ser compreendida como mera falta de interesse ou incapacidade individual. Trata-se de um efeito de sentido produzido nas condições históricas e ideológicas em que a escrita escolar se organiza. Quando a produção

textual se reduz à repetição de modelos legitimados e à busca pela resposta considerada correta, a autoria tende a ser silenciada, e o sujeito é convocado a ocupar a posição de reprodutor de discursos já estabilizados.

Desse modo, instaura-se uma tensão entre o discurso institucional que afirma a formação de sujeitos críticos e autônomos e as práticas que, muitas vezes, reiteram a lógica da normatização e da reprodução. Os objetivos gerais da unidade escolar, tais como garantir acesso e permanência, desenvolver autonomia intelectual, valorizar a diversidade cultural e promover práticas pedagógicas inovadoras, inscrevem-se no plano do projeto. Contudo, a Análise do Discurso permite compreender que esses enunciados produzem efeitos de sentido que constroem uma determinada imagem da escola, a qual nem sempre se confirma nas práticas cotidianas.

A escola, assim, configura-se simultaneamente como espaço de possibilidade e de limite: possibilidade porque afirma, em seu discurso, a formação crítica e a autoria; limite porque seu funcionamento concreto pode restringir aos modos de dizer e significar. É nesse intervalo entre o discurso sobre e o funcionamento efetivo das práticas que se inscreve a necessidade de tensionar o trabalho com a leitura e a escrita, buscando deslocamentos que permitam ao estudante ocupar outra posição discursiva que não a de mero repetidor, mas a de sujeito que interpreta, produz sentidos e se inscreve na linguagem.

CAPÍTULO 2 – ENTRE CAMINHOS E PRÁTICAS: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Historicamente, a escola vem sendo significada como um espaço destinado à seleção dos considerados “competentes” em detrimento daqueles vistos como “incapazes”. Essa representação, produzida e mantida por diferentes formações discursivas, fez com que a instituição escolar assumisse o papel de responsabilizar o próprio sujeito pelo seu sucesso ou fracasso, sob a justificativa de que ela oferece as condições necessárias para o desenvolvimento das competências exigidas pela sociedade. Assim, o êxito individual passa a ser compreendido como resultado do mérito pessoal, apagando as condições históricas, sociais e ideológicas que atravessam o processo educativo.

Como explica Di Renzo (2005, p.156),

> [...] sempre que recorremos à história, ouvimos ecoar o discurso da burguesia ascendente a favor da educação para o povo. Por outro lado, isto é facilmente compreensível, pois o povo precisava acreditar que a educação era condição para sua ascensão em detrimento do poder religioso.

No entanto, a preocupação que se evidenciava não era a de formar sujeitos críticos, reflexivos e produtores de conhecimento, mas de preparar cidadãos obedientes e trabalhadores dóceis às normas do Estado. Conforme pontua Di Renzo (2005, p.157), “[...] sempre existiram aqueles que enxergavam na educação uma forma de adestrar o povo e trazê-lo para o convívio dos civilizados à obediência e à liberdade”.

Essa concepção de escola como instrumento de controle e disciplinamento ainda ecoa em muitas práticas pedagógicas atuais, evidenciando o quanto o discurso sobre a educação permanece atravessado por ideologias que delimitam os lugares e as possibilidades de cada sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

A escola é geralmente compreendida como o espaço em que os indivíduos vão para aprender e, nesse sentido, a sala de aula torna-se “[...] espaço escolar legitimado na circulação do saber [...]” (Lagazzi-Rodrigues, 2003, p. 67). Contudo, a constituição desse espaço não se apoia em uma memória única, mas em memórias múltiplas que afetam o modo como ensinamos e aprendemos. É preciso, portanto, refletir sobre como essas memórias se articulam à prática pedagógica e à relação entre professor e estudante, especialmente considerando o modelo capitalista de sociedade no qual estamos inseridos.

De acordo com Orlandi (1999, p. 64), a memória, entendida como interdiscurso,

“[...] é o saber discursivo, que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer”. Sob essa perspectiva, é possível perceber que muitas práticas escolares continuam a reproduzir gestos de ensino que remontam a séculos passados, revelando que pouco se tem ressignificado nas formas de ensinar e aprender.

Mais do que descrever como a escola se estruturou ao longo da história, interessa-nos compreendê-la como um acontecimento discursivo, produtor de sentidos e afetado pelas ideologias e modelos políticos de cada época. Como destaca Di Renzo (2008, p. 5),

> [...] tocamos a relação entre Estado e Escola que nos convoca a refletir sobre os efeitos que essa relação assume em virtude da sua inscrição no modelo capitalista de Estado que está na origem de uma concepção de sujeito e de língua.

Assim, é fundamental repensar quais concepções de língua e de sujeito sustentam a prática de ensino de Língua Portuguesa e em que medida elas se abrem à produção e circulação de sentidos. Afinal, “[...] a sala de aula deve ser um espaço em que as fronteiras sejam limites a serem reorganizados, nem desfeitos nem imobilizados. Há sempre ‘outra coisa que falta’. A incompletude e a contradição atravessam a sala de aula e nos afetam, docentes e alunos, em nossas necessidades equívocas, na relação com saberes equívocos” (Lagazzi-Rodrigues, 2003, p. 68).

Dessa forma, compreender a língua como um sistema aberto, heterogêneo e sujeito a falhas e deslizamentos implica reconhecer a sala de aula como espaço de significação e de constituição de sujeitos que produzem sentidos – e não apenas reproduzem discursos prontos. É nessa direção que a proposta de intervenção se efetuou, concebida como um gesto de deslocamento e ressignificação da prática pedagógica, buscando instaurar novos modos de relação entre o estudante, a linguagem e a autoria.

2.1 Origem e caminhos para o desenvolvimento da proposta

A proposta de intervenção pedagógica desenvolvida teve como foco o processo de autoria dos estudantes, tomando como eixo articulador a produção de histórias em quadrinhos (HQs).

O surgimento dessa proposta ocorreu em 2024, durante o período em que lecionava

a disciplina de Estudo Orientado, disciplina que consta na grade escolar da escola de tempo Integral, para uma turma de 6º ano. Tratava-se de um grupo de estudantes cujo comportamento e desenvolvimento pedagógico apresentava desafios significativos. O que mais me inquietava, no entanto, era a postura passiva diante das atividades: os estudantes sempre esperavam as respostas prontas, sem participarem da construção do próprio conhecimento.

Essa constatação despertou-nos a necessidade de repensar o trabalho docente e de buscar caminhos que pudessem favorecer o protagonismo e a produção de sentidos por parte dos estudantes.

No final do mesmo ano (2024), durante o processo de atribuição das aulas para o ano letivo de 2025, optamos por assumir a turma do 7º ano, com o intuito de desenvolver com ela a proposta de intervenção que apresento. Essa escolha causou certa surpresa e espanto entre alguns colegas, que expressaram resistência à ideia de trabalhar com aquele grupo, considerado "difícil". Entretanto, compreendemos que o verdadeiro desafio docente não reside em atuar onde tudo é tranquilo, mas em investir no potencial transformador do processo educativo. Foi nesse momento que reconhecemos à luz dos estudos da Análise do Discurso, que aquela era a turma ideal para vivenciar um trabalho voltado à assunção à autoria, permitindo que os estudantes se percebessem como sujeitos de linguagem e de história.

A alternativa que restava, então, era tentar transformar as dificuldades apresentadas em possibilidades para seguir em frente e encontrar maneiras diferenciadas que fossem capazes de produzir respostas na situação dos estudantes. Por isso, optamos por desenvolver uma proposta que contemplasse a oralidade, a leitura e a escrita, possibilitando ao estudante condições para o processo de produção da escrita, mobilizando a relação do sujeito com a linguagem verbal e não verbal por meio da formulação de histórias em quadrinhos produzidas por eles (escolha feita por eles), sem acesso à tecnologia.

A intervenção teve como propósito promover o desenvolvimento da autoria dos estudantes por meio da produção de histórias em quadrinhos, momentos em que contariam fatos que estavam no arquivo de suas memórias, favorecendo a reflexão sobre si, sobre o outro e sobre o contexto sociocultural em que estão inseridos. Com base nos princípios e na missão e na filosofia da Escola Estadual Lourenço Peruchi, buscamos ampliar os espaços de escuta, valorizando as experiências, as memórias. Acreditávamos que, ao contar para o outro, suas próprias histórias, os estudantes poderiam se reinscrever simbolicamente na linguagem,

elaborando sentidos, sobretudo, acerca de suas trajetórias e do mundo que habitam.

Como afirma Orlandi (2000, p. 39), “o sujeito é histórico porque é atravessado pela ideologia e pela linguagem, e é nessa relação que ele produz sentidos”. Assim, compreender a escrita como prática discursiva implicou reconhecer que todo dizer é atravessado por memórias, silêncios e filiações de sentido que configuram o lugar do sujeito na sociedade. Desse modo, a proposta de intervenção articulou o ensino de Língua Portuguesa com à construção de sentidos autorais, explorando as potencialidades das HQs como espaço discursivo que une texto verbal e o não verbal, motivando um gesto de autoria. Nessa perspectiva, o trabalho com a linguagem ultrapassou o ensino técnico de regras e estruturas, constituindo-se como prática de significação e de constituição do sujeito capaz de autoria e não mais no repetidor de formulações pré-concebidas. Dessa forma, desenvolvemos atividades orais e de escritas, pois acreditamos que neste imbricamento, é que o sujeito constitui sua autoria.

CAPÍTULO 3 – A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUA INSCRIÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR DISCURSIVO

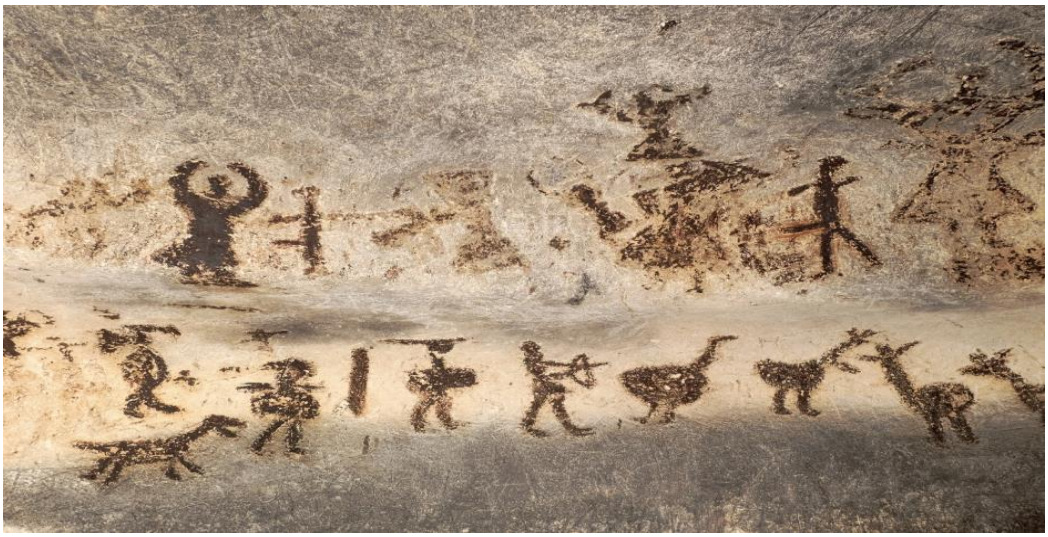
3.1 Considerações iniciais: as HQs como prática discursiva

Falar sobre história das histórias em quadrinhos (HQs) implica compreender os modos pelos quais esse instrumento se constitui como materialidade discursiva que produz e faz circular sentidos. Como afirma Orlandi (1999, p. 30), "o discurso é efeito de sentidos entre locutores, atravessado pela história e pela ideologia". Nesse sentido, as HQs não podem ser tratadas como simples objetos culturais, ou simples textos ilustrados, desde que a concebamos como práticas de linguagem produzidas em determinadas condições históricas e sociais, marcadas por disputas de sentidos e posições de sujeito.

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

Sendo a linguagem inerente ao ser humano, o homem usava as imagens gráficas para se comunicar e também não comunicar. As pinturas rupestres encontradas nas cavernas feitas com tintas e resinas registram as primeiras formas de linguagem não verbal praticadas pelo homem, conforme mostra a Figura 3. Estes desenhos, objetos, animais e figuras humanas representavam uma forma de se relacionar entre os povos: a existência de animais selvagens em um determinado lugar, a indicação de seu paradeiro, o relato de uma caçada bem-sucedida etc. Além disso, o homem primitivo, através das gravuras, marcava o tempo, trocava experiência e transmitia mensagens e sentimentos.

Figura 2 - Pinturas Rupestres[3]



Fonte: Freeway.tur.br/blog (2024)[4].

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

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

Se, por um lado, a sucessão de imagens permite entrever uma narrativa, por outro, é preciso considerar que toda produção simbólica é também atravessada pelo não dito. A imagem não apenas mostra; ela seleciona, recorta e silencia. Ao representar o animal abatido, por exemplo, não se inscrevem necessariamente o medo, o risco ou o fracasso da caçada – esses elementos permanecem como possibilidade de sentido, mas não se materializam na superfície do desenho. Assim, mesmo na linguagem icônica, o sentido não se esgota no que está visível: ele se constitui também naquilo que é omitido, sugerido ou deixado à interpretação.

---

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

[4] Imagem retirada do blog Freewey.tur.br. Publicado em 17 set. 2024. Disponível em: https://freeway.tur.br/blog/pinturas-rupestres-onde-visitar. Acesso em: 18 nov. 2025.

Dessa forma, já podemos reconhecer, nessas práticas primeiras de significação, uma estrutura narrativa organizada pela articulação entre o mostrado e o não mostrado, entre o dito e o não dito. Esse exercício aproxima-se do funcionamento das histórias em quadrinhos da modernidade, nas quais o enquadramento, a sequência e o espaço entre os quadros participam ativamente da construção dos sentidos. Bastava realizar o enquadramento que de acordo com Passareli (2016, 8), à linguagem icônica "estão ligadas questões de enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, montagem de tiras e páginas, gesticulação e criação de personagens, bem como a utilização de figuras cinéticas, ideogramas e metáforas visuais".

Isso para que se obtivesse uma narrativa dos acontecimentos cotidianos do homem das cavernas, representada pela linguagem icônica, demonstrando que a produção de sentido sempre se dá na relação entre imagem, memória e interpretação.

Como podemos observar, o homem primitivo passou a representar nas pedras, através dos desenhos, as cenas dos fatos ou acontecimentos do cotidiano em um único quadro. Geralmente nestes quadros eram mostradas cenas de caça e pesca o que era bastante comum ao homem daquele período. Assim, observamos a evolução do funcionamento da linguagem através da única maneira possível de narrar e registrar sua história – a linguagem visual, dada às condições de produção da época. Lagazzi-Rodrigues (2010, p. 89) discute o homem enquanto sujeito de sua história e para isso retoma a célebre colocação de Karl Marx, citado por Althusser (1985, p. 70):

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

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

Ao mobilizar a noção de texto discursivo, partimos do entendimento de que as HQs são um espaço de enunciação heterogêneo, no qual palavra e imagem articulam modos de significar que não são neutros, mas efeitos de formações discursivas que atravessam a história. Gomes (2012), ao discutir a transdisciplinaridade das HQs, destaca que esse gênero

“constitui-se como um campo de circulação de saberes e linguagens, no qual múltiplas materialidades se articulam para produzir sentidos” (Gomes, 2012, p. 19).

3.2 A linguagem imagética e seus gestos de significação

A articulação entre imagem e discurso, fundamental para as HQs, tem raízes em práticas antigas de significação. As pinturas rupestres de Lascaux e Altamira, conforme Leroi-Gourhan (1993), constituem gestos simbólicos que registram modos de existência do sujeito pré-histórico. Não se trata de meras representações, mas de um “modo de dizer pela imagem, que inscreve o sujeito em sua relação com o mundo” (Leroi-Gourhan, 1993, p. 47).

Nessa perspectiva, acompanhamos Lagazzi (2015, p.), quando afirma que “a imagem é também um lugar de memória discursiva, atravessada por sentidos que se atualizam e se deslocam historicamente”. As HQs herdam esse funcionamento, pois também dependem de imagens que significam e são atravessadas pelo já-dito.

As crianças desde muito cedo aprendem a ter contato com as imagens, emitem suas primeiras impressões sobre o mundo através da linguagem não verbal. Suas primeiras produções são os desenhos representando a família, pai, mãe, irmãos, amigos etc., através de traços que, muitas vezes, estão longe de se assemelharem a figuras humanas. Contudo, esses desenhos atingem a função de dizer algo. Assim, tanto o homem pré-histórico através dos desenhos *rupestres* e as crianças por meio de seus *rabiscos* produziam sentido através da linguagem visual, uma vez que, “a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (Orlandi, 1999, p. 25).

É a partir da linguagem inscrita na história que o homem é capaz de “significar e significar-se”. Compreendemos que a linguagem é a via necessária para interligar o homem e a realidade natural e social. Esta via, que é o discurso, é responsável tanto em manter ou transformar o homem e a sua realidade social.

Todavia, apesar dos desenhos das cavernas cumprirem com a função de “comunicar”, atendendo as necessidades do homem pré-histórico, percebemos que a linguagem se modificou e modifica de forma que faz parte acompanhar o desenvolvimento do ser humano.

3.3 A constituição histórica das HQs e suas condições de produção

A consolidação das HQs enquanto gênero reconhecido ocorre no final do século XIX, com *The Yellow Kid* (1895), de Richard Outcault. No Brasil, porém, Angelo Agostini já produzia narrativas sequenciais como Nhô Quim (1869), considerado por pesquisadores como um marco pioneiro do gênero (Vergueiro, 2010). Esses materiais inauguram uma forma de narrar que articula verbal e não verbal, configurando um modo de dizer situado em novas condições de produção, relacionadas à urbanização, à imprensa e ao surgimento de um público leitor ampliado.

Essas produções, entretanto, não circularam sem disputas. Indursky (2008) lembra que todo discurso é atravessado por forças que regulam os sentidos que podem ou não circular, e as HQs experimentaram esse tensionamento. No século XX, discursos moralizantes buscaram interditá-las, atribuindo-lhes baixa qualidade e desprestígios pedagógicos. Tais produções eram vistas como inimigas do processo de ensino aprendizagem. “Portanto, qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade” (Rama, 2009, p. 16). As HQ eram vistas como adversárias na educação das crianças e adolescentes, consideradas “[...] verdadeiras vilãs da leitura e alfabetização, pois provocavam segundo um dossiê organizado em 1944, por profissionais do Instituto Nacional de Estudo Pedagógico (INEP), “preguiça mental na criança”, afastando-as do contato com os livros” (Gomes, 2012, p.112).

Tais movimentos evidenciam uma memória discursiva que por muito tempo associou as HQs à desvalorização cultural. Como observa Gallo (2008), “a circulação de um gênero não depende apenas de sua materialidade, mas das posições ideológicas que o autorizam ou silenciam”. Essa compreensão é fundamental para compreendermos o lugar das HQs na escola, e é nessa filiação que desenvolveremos em nosso trabalho.

3.4 A entrada das HQs na escola: deslocamentos discursivos

O deslocamento que permite a entrada das HQs na escola está vinculado a um novo modo de dizer sobre educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) legitima a presença de múltiplas linguagens na educação básica. Podemos afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) constituíram um discurso sobre ensino de língua

portuguesa através das concepções sustentadas na perspectiva da linguística textual, em que a tipologia textual é que garante a compreensão do sentido, por essa razão os PCNs, reforçaram esse movimento ao definir texto em sentido amplo e incluir explicitamente os gêneros multimodais como objetos de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reafirmam a importância da escola na formação de indivíduos competentes para a sociedade ao afirmar que: "[...] é necessário que a escola garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva" (Brasil, 1998, p. 33).

De acordo com os PCNs, as HQs deverão estar inseridas nos conteúdos de temas transversais que tratam de questões sociais (saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética). Entretanto, ao circunscrever as histórias em quadrinhos, prioritariamente, ao campo dos temas transversais, corre-se o risco de limitar seu potencial pedagógico, como se essa linguagem estivesse mais associada à discussão de valores e problemáticas sociais do que à construção de conhecimentos específicos das diferentes áreas do currículo. Tal delimitação suscita questionamentos: por que as HQs não poderiam ser exploradas também no ensino de História, na problematização de processos históricos e na construção de narrativas sobre o passado? Ou na Geografia, na representação de espaços, territórios socioespaciais?

Enquanto linguagem não verbal, as HQs articulam narrativa, imagem, tempo e espaço, elementos centrais não apenas para temas transversais, mas para múltiplos campos do saber. Restritas a determinadas temáticas, acabam sendo significadas como recurso complementar ou ilustrativo, e não como forma legítima de produção de conhecimento.

Esses documentos, contudo, não garantem, por si sós, o reconhecimento das HQs como linguagem legítima na escola. Conforme afirma Eni Orlandi (2012b), a instituição escolar é um espaço de regulação do dizer, no qual certos discursos são autorizados e outros, historicamente, são marginalizados.

Nesse processo, as histórias em quadrinhos foram, por muito tempo, significadas como leitura menor ou mero entretenimento, o que explica a resistência à sua inserção nas práticas pedagógicas. Ainda hoje, há pais que associam o hábito de ler quadrinhos a dificuldades escolares ou a comportamentos inadequados, efeito de sentidos que hierarquizam práticas de leitura. Assim, validar as HQs na escola implica deslocar essas formações discursivas e ampliar o que se reconhece como prática legítima de leitura e escrita

Com o desenvolvimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais, a partir das últimas décadas do século XX, os meios de comunicação também se aprimoraram. Essa mudança ocorreu com todos os meios de comunicação, como o cinema, TV, rádio, jornais etc. De forma que as HQ também passaram a ser vistas de um novo ângulo, recebendo

um pouco mais de atenção por parte da classe culta da sociedade, porém reconhecida como uma forma de manifestação artística com características próprias entre os meios de comunicação.

Lagazzi (2015) ressalta que processos de mudança nas práticas discursivas não se dão sem tensão, uma vez que "a mudança de sentidos implica desestabilizar memórias que sustentam posições históricas de prestígio". Nesse sentido, incorporar as HQs ao espaço escolar significa confrontar discursos sedimentados que, durante décadas, atribuíram a esse gênero um estatuto de manifestação artística, desqualificando-o como objeto legítimo da linguagem.

Com essa reconfiguração do olhar sobre os quadrinhos, inicia-se um novo momento em que as HQs passam a ser mais utilizadas e, consequentemente, reaproximadas das práticas pedagógicas. Esse movimento, que Rama (2009) chama de "redescobrimento", permitiu que os quadrinhos fossem reconhecidos como forma de conhecimento, e não apenas como entretenimento. Um processo que, de algum modo, já vinha se delineando apenas nos estudos da comunicação e não como ferramenta linguística. A partir daí, multiplicam-se publicações que exploram personagens históricos, figuras literárias, eventos marcantes e temas ligados à moral religiosa, como biografias de santos e narrativas bíblicas. Entre essas iniciativas, destacam-se coleções como *Classics Illustrated*, difundidas mundialmente, inclusive no Brasil, que buscavam aproximar as HQs das grandes obras literárias, traduzindo para a linguagem gráfica produções de autores como Charles Dickens, William Shakespeare, Victor Hugo, entre outros (Rama, 2009).

3.5 As HQs e a inscrição do sujeito como autor

No contexto desta pesquisa e intervenção, as histórias em quadrinhos (HQs) produzidas pelos estudantes assumem um papel central, não apenas como recurso didático, mas como espaço discursivo no qual o sujeito pode narrar-se, articulando palavra e imagem para significar sua própria história, logo, um objeto de linguagem. A escrita autobiográfica passa a ser entendida na perspectiva discursiva, como uma prática de inscrição do sujeito atravessada pela memória, pela ideologia e pelo discurso do outro. Nesse sentido, permite que o estudante se coloque na posição de autor, reinscrevendo-se na língua e produzindo sentidos sobre si. Nessa direção, Orlandi (1999) afirma que a memória discursiva é o já-dito

que sustenta o dizer. Assim, ao narrar-se nas HQs, o estudante mobiliza essa memória, reinscreve sentidos e ocupa um lugar de autoria que nem sempre lhe é garantido pela escolarização tradicional.

Essa potência das HQs como forma de linguagem escrita articula-se ao que Gomes (2012) defende ao afirmar que não existem barreiras para seu uso em qualquer nível escolar, dada a ampla variedade de temas, estilos e possibilidades que oferecem. Em suas palavras:

> Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema – não existe qualquer barreira para o aproveitamento das Histórias em Quadrinhos nos anos escolares iniciais e tampouco para sua utilização em séries mais avançadas, mesmo em nível universitário. A grande variedade de títulos, temas e histórias existente permite que qualquer professor possa identificar materiais apropriados para sua classe de alunos, sejam de qualquer nível ou faixa etária, seja qual for o assunto que deseje desenvolver com eles (Gomes, 2012, p. 120).

A junção entre texto escrito e imagem cria condições de leitura que ampliam as possibilidades de compreensão, sobretudo, para estudantes que ainda não dominam plenamente a linguagem verbal. Nas HQs, o sentido também se constrói pela visualidade, permitindo ao leitor mobilizar diferentes formas de leitura e ativar saberes nem sempre valorizados pelo modelo escolar vigente, na maioria das escolas estaduais.

Como destacam pesquisadores da área (Gomes, 2012; Almada, 2009; Rama, 2009), a presença das imagens, o caráter sequencial e a linguagem sintética dos quadrinhos favorecem a construção de sentidos, estimulam a imaginação e despertam o interesse pela leitura. Almada (2009, p. 151) ressalta:

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

Depreendemos, assim, que muitos estudantes encontram nos quadrinhos uma forma de leitura que reconhecem como sua, aproximando-se de práticas sociais concretas de leitura que realizam no cotidiano, diferente do modelo escolar tradicional, frequentemente distante de seus interesses (Gomes, 2009).

Essa distância entre as leituras, muitas vezes, valorizadas pela escola e aquelas que circulam na vida dos estudantes reforça a necessidade de repensar as práticas de leitura no ambiente escolar. Rama (2009, p. 23) observa que:

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

Para o autor, a familiaridade com os quadrinhos pode abrir caminhos para leituras mais complexas e diversificadas, desde que haja mediação do professor.

Nesse sentido, as HQs mobilizadas, neste projeto, criam condições propícias para que o estudante interprete, analise, sintetize e produza sentidos, trabalhando simultaneamente oralidade, leitura, escrita, interpretação e criação. Como afirma Gomes (2009, p. 152): "O aluno é estimulado a interpretar a história em quadrinhos [...] preenchendo os instantes não mostrados, isto é, usando a imaginação e completando as lacunas deixadas entre uma vinheta e outra".

Assim, a HQ torna-se mais do que um mero recurso pedagógico: torna-se um espaço de enunciação no qual o estudante pode reinscrever-se discursivamente, deslocando posições historicamente atribuídas ao estudante na escola, como a de quem apenas reproduz sentidos.

Desse modo, ao produzir suas HQs, os estudantes encontraram um modo singular de narrarem, interpretarem e construírem sentidos sobre suas próprias histórias. Palavra e imagem, juntas, não apenas ampliam a compreensão, mas possibilitam um gesto de autoria que rompe – ainda que parcialmente – com práticas escolares tradicionais e abre espaço para que o estudante se reconheça como sujeito de discurso. Acrescenta-se a isso ainda, que se trata de um resgate desse espaço de produção, de manifestações de linguagens, uma vez que a história em quadrinhos une, na produção do conhecimento, o verbal e o não verbal, a imagem. O sujeito se inscreve pelo discurso como sujeito autor, e a arte dos desenhos.

CAPÍTULO 4 – ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

4.1 Princípios norteadores e etapas de realização do projeto

Como já discutimos, muito tem sido dito e questionado sobre o papel que a escola vem assumindo nos últimos anos. Com frequência, afirma-se que a instituição escolar estaria deixando de cumprir sua função essencial — a formação, a produção de conhecimento e a escolarização. Além disso, podemos observar que a sociedade tem confundido "escolarização" com "educação", atribuindo à escola a responsabilidade de educar seus filhos, quando, de fato, educar é tarefa da família. E escolarizar é compromisso do Estado. Talvez por conta dessa troca de responsabilidades, a instituição tenha se afastado de seu propósito fundamental: criar condições para que o estudante se aproprie das práticas de leitura e escrita. No entanto, ler e escrever de forma apenas mecânica – restrita à codificação e decodificação – não assegura uma prática consistente da língua. É preciso pensar em práticas pedagógicas que permitam ao estudante compreender como se constitui sua relação com a linguagem e que possibilitem sua inscrição em uma posição-sujeito de discurso capaz de produzir efeito-autor.

Por isso, o ensino de língua portuguesa não é tão simples quanto pode parecer. Gallo (2008) faz uma crítica significativa ao modo como a língua tem sido ensinada, lembrando que a língua materna não deveria ser tratada como uma disciplina comum, já que tanto alunos quanto professores são falantes da mesma língua. A autora aponta que essa discussão envolve escolhas metodológicas e ideológicas: o que ensinar e de que forma ensinar a própria língua?

Nessa perspectiva, a escola acaba ensinando – e impondo – uma norma tomada como padrão, "a correta", a todos cidadãos, sem considerar suas diferenças históricas e sociais. Gallo observa, ainda, que, se a língua materna é tratada como conteúdo escolar, ela não pode ser reduzida a uma disciplina igual às demais, pois carrega particularidades próprias. Não há como pensar o conhecimento da linguagem sem pensar o sujeito, visto que sujeitos e sentidos se constituem juntos. Da mesma forma, não há como separar discurso e sujeito, nem sujeito e ideologia, afinal, "não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia" (Orlandi, 1999, p. 17).

Entretanto, essa não tem sido a prática predominante na escola. Via de regra, pouco

se considera o lugar que o sujeito ocupa no discurso, já que quase tudo costuma ser tratado como um "objeto" de ensino – inclusive a língua, reduzida à estrutura – desconsiderando sua discursivização. E, para Orlandi (1996) o ensino de língua portuguesa está atravessado pelo discurso pedagógico, sustentado pelo já conhecido "é porque sempre foi assim", o que reforça práticas naturalizadas, limita a produção de sentidos e apaga o sujeito.

Esse tipo de prática, em vez de favorecer, acaba dificultando que "o sujeito-aluno vivencie a experiência da autoria" (Gallo, 2008). No que diz respeito à natureza da linguagem, nos sustentamos na Análise do Discurso, posto que diferentemente de algumas práticas escolares, trabalha a multiplicidade das práticas discursivas, considerando tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, como desenhos, pinturas, produções imagéticas, fílmicas, entre outras. Para a AD, os sentidos são produzidos em diferentes materialidades da linguagem, cada uma delas gerando efeitos próprios, ampliado as possibilidades de significação no espaço escolar e oferecendo novos modos de produção de linguagem.

Dessa forma, o uso de ferramentas motivadoras cria condições diferenciadas para a produção discursiva e pode transformar práticas tradicionais de ensino e aprendizagem, na maioria das vezes reduzidas à simples transmissão de conteúdo. Essas ferramentas exigem novos olhares sobre as práticas desenvolvidas na e pela escola, ao mesmo tempo em que deslocam o papel do docente que deixa de ser apenas o transmissor do conhecimento para assumir a função de criar condições para que o sujeito-aluno produza sentidos pela e na linguagem, apropriando-se de conhecimentos, vivenciando efetivamente a prática da autoria.

Foi inspirada na perspectiva da Análise de Discurso, que compreende a linguagem em sua "complexidade" e "multiplicidade", na qual filiamos o nosso projeto. A Análise de Discurso compreende linguagem e sujeito como uma relação constitutiva entre o homem e a realidade natural e social, já que o sujeito não se separa nem da cultura nem da natureza (Orlandi, 1996). Tal proposta, desenvolvida com a turma do 7º do Ensino Fundamental, busca compreender e intervir nas dificuldades apresentadas em oralidade, leitura e escrita dos estudantes. Além disso, objetiva criar condições para o processo de autoria do estudante por meio da elaboração de HQs, possibilitando-lhe compreender seu próprio processo de leitura e escrita permitindo, conforme Orlandi (1996, p. 79), "a passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor", tanto no espaço escolar quanto fora dele.

Para tanto, ao utilizarmos os quadrinhos na sala de aula, não estaremos forçando nossos estudantes a serem meros leitores, mas fazendo-os apropriarem-se das interpretações de qualquer tipo de simbologia, pois quando são expostos a essa ferramenta, são instigados

a interpretar e a criar significações, além de aprimorar a relação linguagem e pensamento.

> A relação com o simbólico, [...], é uma relação com a interpretação. Ela está na base da própria constituição do sentido, já que, diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é instado a interpretar (a dar sentido) determinado pela história, pela natureza do fato simbólico, pela língua. [...] é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito na relação que interliga linguagem/pensamento/mundo (Orlandi, 2012a, p. 133).

Dessa maneira, no desenvolvimento do projeto contemplamos diferentes etapas, planejadas e executadas com o intuito de favorecer o envolvimento e a produção autoral dos estudantes, bem como promover a articulação entre leitura, oralidade e escrita. Inicialmente, realizamos rodas de conversa para apresentação e problematização da proposta; em seguida, desenvolvemos a Oficina História de Vida, voltada à escuta e à partilha de memórias; posteriormente, promovemos momentos de leitura e análise de histórias em quadrinhos, discutindo suas especificidades composicionais e discursivas; e, por fim, orientamos a produção das HQs autobiográficas, culminando na socialização das narrativas construídas pelos estudantes.

A primeira etapa consistiu na apresentação da proposta de intervenção à equipe escolar (a alguns docentes, direção e coordenação) e à turma participante. Nesse momento, buscamos explicar os objetivos do projeto, sensibilizando os estudantes quanto à importância de refletirem sobre suas trajetórias de vida, instigando-os a construir uma relação com a linguagem através da roda de conversa.

Em seguida, realizamos a apresentação da proposta aos pais e responsáveis pelos estudantes que compareceram à escola na reunião. Cada responsável foi recebido de forma acolhedora, uma prática que a escola busca desenvolver em todas as reuniões. Apresentamos de forma bem simples para que os pais entendessem seus objetivos e as etapas que seriam realizadas. O encontro foi marcado por grande entusiasmo e apoio das famílias, que se mostraram felizes e confiantes diante do trabalho. Durante as conversas, destacamos a importância de que os responsáveis dialogassem com os filhos sobre suas infâncias, ajudando-os a recordar lembranças e experiências que poderiam estar adormecidas.

Nesse momento, a mãe do estudante Wisley fez a seguinte fala: “Professora, que trabalho fantástico que a senhora vai fazer com eles! Nossa, muito bom! Mas ele – no caso, o filho dela – também vai se lembrar de coisas tristes”. Respondemos afirmando que faz parte do processo. Explicamos que em nossa vida vivenciamos momentos bons e outros nem

tanto, e ambos são importantes, pois nos ajudam a compreender quem somos e a construir nossas histórias. Esse diálogo reforçou o caráter humano e reflexivo da proposta, mostrando que a escrita autobiográfica é também um exercício de memória e de elaboração simbólica da própria vida. Assim, recebemos dos pais, que se fizeram presentes, todo apoio e incentivo para a realização do projeto.

Antes de iniciar as atividades práticas, promovemos uma nova roda de conversa com os estudantes, momento em que buscamos romper com a ideia de um projeto previamente definido e engessado. Nesse contexto, apresentamos e problematizamos a proposta do projeto de intervenção, que tinha como eixo a produção de histórias em quadrinhos com caráter autobiográfico, explicando seus objetivos, fundamentos e possibilidades de construção autoral. O intuito foi deslocar a compreensão de que se tratava apenas de uma sequência de atividades, dando visibilidade ao projeto como um espaço de escuta, diálogo e produção de sentidos, no qual as experiências dos estudantes constituiriam matéria significativa para a escrita. O objetivo era construir coletivamente os caminhos a serem percorridos, permitindo que os estudantes expressassem suas opiniões em relação à forma como gostariam de apresentar o produto final – a produção das HQs.

Essa postura metodológica parte da compreensão de que o processo educativo deve se constituir como espaço de escuta e de construção de sentidos. Para Orlandi (1999, p. 17), "a linguagem é lugar de interação e de constituição do sujeito", o que implica considerar a posição de quem fala e o modo como o sujeito produz sentidos nas práticas discursivas. Assim, ao abrir espaço para a voz dos estudantes, rompeu-se com a lógica tradicional de ensino, que tende a silenciar o dizer do estudante, favorecendo o exercício da autoria e a assunção do próprio dizer.

Durante a conversa, destacamos a participação de uma aluna *Estrela*[5] que pouco se manifestava oralmente em sala de aula. Seu silêncio estava relacionado não apenas à timidez, mas às posições que lhe foram historicamente atribuídas no espaço escolar, marcadas pelo laudo e pelas expectativas reduzidas acerca de sua capacidade.

Ao conduzirmos a discussão discursivamente, apresentando e problematizando o projeto de produção de HQs com a turma, criamos condições para que os estudantes se reconhecessem como sujeitos do dizer. Nesse processo, Estrela foi sentindo-se autorizada a ocupar esse lugar discursivo. Ao expor sua opinião de forma clara e coesa sobre como

[5] Pseudônimo utilizado para preservar a identidade de uma estudante participante da intervenção pedagógica.

gostaria de desenvolver sua produção, ela rompeu com a imagem de incapacidade que a precedia e se inscreveu como autora, demarcando que o sujeito só diz quando se percebe em condições de dizer, isto é, quando as condições de produção lhe são favoráveis. Seu gesto de fala demonstrou que, quando o sujeito encontra espaço para dizer, ele pode deslocar-se das formações discursivas que o aprisionam e produzir sentidos outros. Como afirma Gallo (2014, p. 55), "é preciso que a escola seja o lugar em que o sujeito possa se escutar e ser escutado, significando-se e significando o mundo".

Assim, a escuta docente torna-se gesto, como reforça Lagazzi (2015), a relação professor-estudante é marcada pela equivocidade do discurso, exigindo uma reorganização simbólica da sala de aula para possibilitar a apropriação da autoria. Nessa perspectiva, a posição do professor é ressignificada, assumindo a função de criar condições para que o sujeito possa dizer e se inscrever discursivamente.

A escolha do formato das produções foi feita de maneira quase unânime pelos próprios estudantes, que optaram por produzir manualmente suas histórias em quadrinhos. Apenas a aluna Estrela escolheu realizá-la em formato digital, demonstrando autonomia e compreensão das potencialidades tecnológicas. Esse momento de decisão coletiva constituiu um marco no percurso do projeto, pois representou um deslocamento dos estudantes da posição de receptores para a de sujeitos que atribuem sentido e se responsabilizam por suas próprias produções.

Na sequência, desenvolvemos a Oficina História de Vida, concebida como um espaço de escuta, partilha e acolhimento das experiências pessoais. Nessa etapa, os estudantes narraram memórias e momentos significativos, exercitando a oralidade e a escuta sensível. Contudo, ao longo da atividade, tornou-se visível o quanto ainda se encontram atravessados pelo formalismo escolar e por um discurso pedagógico que historicamente normatiza suas práticas.

A materialidade linguística das falas dos estudantes revelou esse funcionamento. A recorrência dos verbos "poder" e "precisar" como: "pode anotar?", "precisa escrever tudo"? "posso falar isso?", "preciso falar isso?", mostra um sujeito que não se percebe plenamente autorizado a dizer. No espaço de ensino de Língua Portuguesa, o dizer e o escrever parecem estar condicionados à autorização do professor, como se a legitimidade do discurso dependesse sempre desse comando. Assim, a oralidade, quando não vinculada à exigência de registro escrito, é frequentemente significada como insuficiente ou provisória.

Alguns estudantes, mesmo sem orientação, passaram a anotar integralmente as falas dos colegas, solicitando repetição para que nada fosse “perdido”, o que reforça a centralidade da escrita como única forma de validação do saber escolar. Em um momento particularmente significativo, o estudante João Rodrigues aproximou-se e disse, com os olhos marejados: “Professora, posso falar isso? Preciso falar isso?”. Ao afirmar para ele que poderia falar o que desejasse, do seu modo, ele respondeu: “Mas, professora, acho que não vou conseguir falar”. Nesse instante, aflorou-se a angústia de um sujeito que, embora convocado à fala, ainda se via atravessado pela interdição histórica do dizer. Reafirmamos que ele poderia falar apenas aquilo que quisesse compartilhar.

O episódio explicita como, no interior do discurso escolar, o “poder dizer” e o “precisar dizer” não se configuram como movimentos espontâneos, mas como efeitos de uma estrutura que regula e autoriza a palavra. Deslocar essa lógica implicou criar condições para que o sujeito se reconhecesse não apenas como executante de tarefas, mas como autor de sua própria narrativa.

A fala de João “Professora, posso falar isso?” sobressalta um sujeito interpelado por uma formação discursiva escolar fortemente marcada pela heterorregulação do dizer. Historicamente, a escola produz o estudante como aquele que precisa pedir autorização para falar, como se sua legitimidade discursiva dependesse sempre de uma validação externa. Nesse sentido, retomando Orlandi (1999), compreendemos que o sujeito fala sempre a partir de um lugar social e ideológico e, no caso de João, esse lugar é o de alguém que duvida de sua própria legitimidade para enunciar, que pede permissão para dizer de si e que aguarda autorização para produzir sentidos a partir de sua experiência. Essa cena confirma que a escola regula historicamente o que pode ou não ser dito e, consequentemente, quem pode dizer (Orlandi, 2012a), bem como podemos ver o papel da memória, aquilo que transborda, que o sujeito é pego pela formulação, o intradiscurso.

Quando o estudante afirma “acho que não vou conseguir falar”, vemos emergir um sujeito atravessado por uma memória discursiva que o posiciona como alguém silenciado, cujo efeito o torna inseguro. Conforme analisa Lagazzi (2015), muitas vezes, o sujeito “não diz porque não pode, não por impossibilidade linguística, mas discursiva”; a dificuldade não está na língua, mas no lugar social e simbólico que o sujeito ocupa dentro de determinada formação discursiva.

Logo, na escola quem pode é o professor, assim, a hesitação de João materializa uma trava discursiva que se constitui como efeito da ideologia: o medo de falhar ao falar, de

não corresponder às expectativas do espaço escolar, de não ser reconhecido como alguém autorizado a produzir sentidos. O gesto da professora – ao responder que ele poderia falar "do seu jeitinho" e que deveria contar apenas o que desejasse – opera um deslocamento importante nas condições de produção do dizer daquele sujeito. Trata-se de um gesto de interpretação no sentido de Orlandi (1999), pois altera a posição-sujeito inicialmente ocupada por João ao abrir a possibilidade de que ele se inscreva como autor de seu próprio discurso. Ao contrário do funcionamento tradicional do discurso pedagógico, que tende a normatizar e regular as formas de dizer, essa intervenção abre espaço para um modo outro de enunciação, menos submetido à lógica da autorização e mais próximo da construção de autoria. Nesse movimento, desloca-se, ainda que parcialmente, a formação discursiva escolar, possibilitando a emergência de uma nova posição-sujeito: aquela em que o estudante pode narrar sua própria história.

Na etapa da contação das histórias de vida ficou ainda mais visível a necessidade de registro contínuo, mostrou-se ainda mais perceptível no momento em que deveriam recontar a história do colega. Apenas três estudantes sentiram-se à vontade para narrar oralmente, enquanto a maioria preferiu ler exatamente aquilo que havia anotado, porque ele não se sentiu capaz de uma escrita autônoma, como veremos mais adiante.

Esse comportamento mostra o quanto o estudante se mantém atrelado ao modelo escolar de "dizer o certo", apoiando-se no escrito como garantia de correção e apagando sua própria voz. Do ponto de vista discursivo, tal gesto aponta para a dificuldade de deslocamento do sujeito-enunciador para a posição de sujeito-autor, uma vez que o dizer continua submetido ao já-dito, ao controle, ao medo de errar.

Esse acontecimento discursivo articula-se diretamente com o objetivo maior do projeto de HQs "autobiográficas". O trabalho com autobiografias em quadrinhos propõe um espaço legitimado de enunciação para que o estudante se inscreva como sujeito e construa sentidos sobre sua própria experiência.

Ao abrir a possibilidade de que João, fale somente o que quiser e no seu tempo, criam-se condições de produção que permitem ao estudante deslocar-se discursivamente e acessar um novo modo de dizer, menos regulado, mais autoral. Tal movimento remete ao que diz Indursky (2008), quando afirma que a autoria emerge quando o sujeito encontra espaço para interpretar e reinscrever-se no discurso. As HQs "autobiográficas", por sua materialidade, tornam-se um lugar privilegiado para esse processo, possibilitando que o estudante fale de si e, ao fazê-lo, produza sentidos sobre sua própria existência.

Essa etapa, portanto, revelou mais do que uma metodologia de trabalho: expôs as marcas da escolarização na constituição desses sujeitos. A oficina permitiu observar o modo como o discurso pedagógico, naturalizado no cotidiano escolar, limita a circulação da palavra e restringe as possibilidades de autoria. Ao mesmo tempo, abriu espaço para que esses estudantes experimentassem outras formas de significar, indicando a necessidade e a potência de práticas que desestabilizam a lógica do registro mecânico e favoreçam a emergência de um sujeito que se autoriza discursivamente.

Após a oficina, foram realizadas atividades de leitura de histórias em quadrinhos selecionadas pelos próprios estudantes: livros da biblioteca da escola e na Plataforma Biblioteca Virtual. As múltiplas leituras, então, serviram como um canal onde outras leituras atravessavam, permitindo que os sentidos não ficassem presos às informações do texto em questão e nem aos sentidos ditados pelo docente. A oficina, mediatizada, pela concepção de leitura daquele que direciona a atividade, incide à interpretação; sentidos no/sobre a posição sujeito leitor.

Evitar que o discurso escolar de tipo autoritário se instalasse nas nossas reflexões foi um dos cuidados que tomamos para que os estudantes se sentissem à vontade no momento de fazer suas inferências sobre a leitura. Consideramos que "[...] o aluno traz para a leitura sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem" (Orlandi, 1996, p. 38).

A leitura dos textos de forma coletiva e orientada permitiu o reconhecimento dos elementos constitutivos, como enredo, personagens, tempo, espaço e linguagem, bem como a análise das diferentes formas de articulação entre o verbal e o não verbal. Após a leitura de várias HQ, individual e em grupos, da troca dos materiais entre os estudantes, foi realizado um trabalho de socialização entre a turma. O estudante escolheria uma obra e após a leitura, compartilharia com a sala através de uma discussão coletiva sobre as histórias lidas, com vista a dar espaço à oralidade dos estudantes, explorando a linguagem verbal e não verbal.

Propusemos questionamentos, para auxiliar os estudantes a exporem suas ideias como: o motivo que o levou a escolher aquele material e não outro? O que mais chamou atenção: a capa, o enredo, as imagens etc.? Você daria outro final para a história? O que mudaria? Como foi a experiência de leitura apenas com linguagem não verbal e quais os sentidos produzidos a partir dessa leitura? Esse momento de troca foi muito importante, pois apesar de bem superficial e bem simples conseguiu produzir significados para a história através das ilustrações, personagens, balões etc., pois a interpretação não depende apenas da

decodificação das palavras, ao contrário, os sentidos são resultados que passam por um processo linguístico, histórico e social, onde sujeito e sentidos são determinados histórica e ideologicamente (Orlandi, 1996).

Com esta atividade procuramos oferecer condições para que o estudante pudesse refletir sobre a sua história enquanto leitor, possibilitando-lhe compreender que ao produzir sua leitura lança mão de seu conhecimento discursivo, mesmo que inconscientemente, incorporar uma relação com as diferentes formas de linguagem.

Encerramos a roda de conversa com cada estudante socializando para a turma, a preferência de seus personagens nas HQ e seus super-herói etc. A roda de conversa obteve um bom resultado, pois estudantes que pouco se manifestavam nas antigas rodas de conversa sobre os texto lidos, se manifestaram e a fala da aluna Yasmim resume: “Nossa professora, as aulas de português estão mais gostosas, fazer as interpretações dos gibis parece mais fácil rsrs”, certificou que estávamos desenvolvendo um bom percurso.

Essa etapa ampliou a compreensão sobre o gênero HQ e favoreceu discussões sobre as possibilidades expressivas e discursivas da linguagem visual e escrita.

Em seguida, exibimos o filme *Pro dia nascer feliz* (2006), documentário que acompanha a realidade de estudantes e professores de diferentes regiões do Brasil, demostrando contrastes entre escolas públicas e privadas, desigualdades socioeconômicas, precarização das condições de ensino, conflitos juvenis e desafios enfrentados no cotidiano escolar. O filme serviu como disparador para um debate acerca das desigualdades sociais e dos distintos contextos educacionais retratados. Ao expor situações de tensões sociais, dificuldades materiais e trajetórias marcadas por exclusão, o filme possibilitou que os estudantes visualizassem como tais fatores atravessam o processo de escolarização de muitos jovens brasileiros.

O debate posterior ampliou o olhar dos estudantes sobre suas próprias experiências, permitindo-lhes estabelecer relações entre as realidades apresentadas no documentário e aquela que vivenciam. Nesse momento, quase todos se manifestaram dizendo: “Professora, a realidade desses alunos não é nada fácil, né? E nós, muitas vezes, reclamamos da escola que temos e da vida que levamos”. O filme remeteu a condições de vida semelhante a deles. Essa interpretação revela um deslocamento no modo como significam a escola e a própria trajetória, indicando que a atividade produziu efeitos de reflexão sobre suas condições de existência.

Essa reação dos estudantes remete ao que Orlandi (1999) diz ao afirmar que os

sentidos são produzidos nas condições históricas e sociais, e que o sujeito é constituído por essas determinações ao interpretar o que vê e o que vive. Ao entrar em contato com outras narrativas escolares, os estudantes foram interpelados por discursos que, de certa forma, desestabilizaram suas evidências e os fizeram ressignificar suas próprias percepções sobre o cotidiano escolar. Nesse sentido, o filme funcionou como uma materialidade simbólica que provocou um gesto de interpretação e permitiu a emergência de novos sentidos.

Para complementar essa etapa, organizamos uma roda de conversa com a participação de uma professora, que aqui vamos nomeá-la de "Coragem"[6], ela é ex-aluna da instituição e moradora do bairro, filha de mãe solo, tendo em vista que seu pai faleceu quando ela ainda era criança. Em seu relato, destacou que, apesar das dificuldades financeiras e emocionais enfrentadas ao longo da vida, nunca desistiu dos estudos. Trabalhou enquanto estudava, ingressou no ensino superior, concluiu a graduação e tornou-se professora.

Posteriormente, Coragem deu continuidade à sua formação acadêmica, concluindo o mestrado. Ao longo desse percurso, enfrentou inclusive um tratamento contra o câncer, experiência que marcou profundamente sua trajetória, mas que não a fez abandonar seus projetos nem sua confiança na educação como possibilidade de transformação.

Seu depoimento mostrou que, mesmo diante de adversidades significativas, a persistência, o investimento na escolarização e a crença em si mesma constituíram elementos decisivos para a construção de sua história. Seu relato de vida, permeado por desafios e conquistas, funcionou como um gesto de dizer que atravessou a memória discursiva dos estudantes, possibilitando que se vissem representados em sua fala. A narrativa da professora convidada produziu um efeito de identificação que reforçou a compreensão de que os sujeitos podem se deslocar, ressignificar dificuldades e construir outras possibilidades para suas histórias. Como afirma Orlandi (1996), é nas práticas discursivas e em suas condições concretas que o sujeito pode movimentar-se entre posições e produzir novos sentidos para si.

Assim, a história de vida, o filme, a roda de conversa com a professora convidada, constituíram momentos fundamentais da proposta de intervenção, por instaurarem um espaço de circulação da palavra que rompe com o formalismo da sala de aula e cria condições para que o sujeito-aluno interprete, se reconheça e produza sentidos sobre sua própria experiência. Essas práticas favoreceram a emergência de deslocamentos interpretativos e

[6] Optamos por chamar a professora de "Coragem" neste relato, como forma de preservar sua identidade e garantir sua privacidade.

contribuíram para que os estudantes compreendessem que suas trajetórias não estão prontas e acabadas, mas podem ser significadas e transformadas.

Para iniciar as atividades mais aguardadas pela turma – a produção de quadrinhos – propusemos a criação de uma história em HQ, com o objetivo de estimular a escrita, a criatividade, a autoria e o uso de diferentes linguagens.

Esta ação foi dividida em duas atividades: a primeira, consistia em um material com tirinhas de HQ, na qual escreveriam sobre o que quisessem, usando a imaginação, criando e recriando suas ideias. A segunda, era uma história já com os personagens e os balões, nas quais eles teriam que, a partir das imagens, criarem as histórias.

Antes, de iniciar a atividade, apresentamos para a turma uma história em quadrinhos impressa, para que praticassem a leitura. Após a leitura, realizamos uma discussão sobre a história que os estudantes haviam lido: tema, personagens, enfim, apareceram os gestos de interpretação produzidos a partir da leitura.

Nesse momento, falamos das figuras de linguagem que geralmente aparecem nas HQ (onomatopeias), das interjeições, da estrutura da narrativa dos quadrinhos, das ideias sintetizadas em frases curtas e da predominância da escrita informal. Além dos tipos de linguagem verbal e não verbal, lembramos da importância do formato dos balões que têm significados diversos, como também tipos de letras usadas, tamanho, cores etc., enfim, dos diversos recursos que compõem as HQ.

Após a conclusão dessa etapa, fizemos uma roda de conversa, onde os estudantes compartilharam as suas experiências de produzirem uma história onde já havia as personagens, utilizando-se apenas da linguagem verbal. Os estudantes foram incentivados a refletirem sobre o processo de criação de HQ a partir das personagens, ilustrações, tipos de balões etc. e da importância de conhecer as características das personagens e observar os gestos e as expressões de cada um para facilitar na elaboração das falas e na coerência da história. Além disso, foram instigados a estabelecerem relação de sentido entre as palavras e os desenhos, entre inventar e complementar.

Com a prática de produção do texto, criamos condições para que os estudantes percebessem que, na maioria das HQ, a narrativa se estrutura a partir da junção entre as imagens e as falas das personagens e levando-os a compreenderem o modo como um objeto simbólico produz sentidos e que o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer sentido.

Na sequência, para que a atividade contemplasse também a escrita, e possibilitasse a sua inscrição na posição-sujeito de discursos e assumissem a posição de sujeito-autor,

propusemos a formulação de uma história em quadrinhos, a partir da escolha de momentos vividos por eles. Momentos que marcaram a história de sua vida e que gostariam de transformar em história em quadrinhos.

Nesse momento houve um grande alvoroço, pois era um momento esperado por eles. Acalmado os ânimos, começaram as produções, uns com mais facilidades, e outros diziam: “Ai professora, acho que não vou conseguir”; “Professora eu não tenho nada de interessante pra falar da minha vida, é tudo sem graça”; “Nossa professora escrever da gente é difícil”, todos esses dizeres mostram o efeito de um processo de escolarização. Mesmo com essa insegurança se dedicaram a produzir suas HQ com momentos de sua vida e foi perceptível que as condições de produção dos estudantes já não eram as mesmas do início da proposta, uma vez que a maioria conseguiu de forma bastante produtiva criar suas histórias valendo-se dos mecanismos apreendidos durante as aulas, como o tema a ser desenvolvido, a disposição dos quadrinhos, balões, figuras de linguagem (onomatopeias), interjeições etc. Alguns estudantes ofereciam sugestões e auxiliavam os colegas que ainda demonstravam dificuldade na realização da atividade

O projeto culminou com a socialização das HQs em uma exposição aberta à comunidade escolar, juntamente com os demais projetos desenvolvidos durante o ano, simbolizando o reconhecimento do protagonismo discente e a valorização da escola como espaço de memória, expressão e transformação.

4.2 Análise de alguns dos efeitos da intervenção pedagógica: gestos de ousadia na função sujeito-autor

A análise das HQs produzidas pelos estudantes ao final do percurso desenvolvido, mais do que um material conclusivo, constitui-se como uma materialidade discursiva que permitiu observar os efeitos das condições de produção criadas ao longo da proposta, produzindo deslocamentos na posição ocupada pelo sujeito-aluno no espaço escolar. Trata-se, portanto, de compreender como, ao produzir suas HQs, os estudantes se inscrevem, discursivamente, assumindo gestos de autoria e rompendo, ainda que parcialmente, com a lógica de repetição do discurso pedagógico.

Assim, pela perspectiva teórica da Análise de Discurso, compreendemos que a autoria não se reduz à originalidade ou à correção linguística, mas se constitui quando o

sujeito se coloca na origem do dizer, produzindo efeitos de coerência, unidade e fechamento (Orlandi, 2012a). Nesse sentido, as HQs produzidas pelos estudantes tornaram-se um espaço privilegiado para a observação da função autor, uma vez que articulam linguagem verbal e não verbal e possibilitam ao sujeito dizer de si a partir de suas condições históricas e sociais.

Para esta análise, selecionamos e recortamos algumas produções da coletânea que materializam os gestos de ousadia dos estudantes na assunção da função sujeito-autor. A Figura 4 mostra o recorte da produção do estudante A[7]:

Figura 3 - Recorte do texto do estudante: autor A



Fonte: Acervo da autora (2025).

A História em Quadrinhos produzida pelo estudante A inscreve-se no conjunto das narrativas autobiográficas e aflora gestos significativos de assunção da função sujeito-autor. A narrativa organiza-se em uma sequência de quadros que retratam um episódio cotidiano relacionado ao futebol, característico da vida do estudante, e à convivência entre amigos, tematizando práticas sociais reconhecíveis no universo do estudante e mobilizando elementos da memória discursiva (Orlandi, 1999).

Na capa da história em quadrinhos já se configuram gestos iniciais de autoria. Antes mesmo do desenvolvimento da narrativa, a capa antecipa sentidos, organiza expectativas de leitura e posiciona o estudante enquanto sujeito que se apresenta ao outro. Nesse sentido, a capa não cumpre apenas uma função estética, mas assume um papel enunciativo,

[7] Pseudônimo (A, B, C, D) utilizado para preservar a identidade dos estudante participante da intervenção pedagógica.

funcionando como um primeiro gesto de inscrição do estudante no discurso escrito. Observamos que a escolha dos elementos visuais presentes na capa como o título *A minha história em HQs*, as imagens e a forma de representação produzem efeitos de sentido que dialogam com a história que será narrada.

Ao selecionar o que destacar visualmente, percebemos que o aluno A realizou escolhas discursivas, assumindo a responsabilidade por aquilo que deseja mostrar e significar. Conforme Orlandi (1996), todo gesto de linguagem é atravessado por condições de produção e revela a posição do sujeito no discurso; assim, a capa já se configura como um lugar de produção de sentidos e não como um elemento neutro ou meramente ilustrativo.

No primeiro quadro da história, observamos a instauração da cena enunciativa por meio do diálogo “Ei Wisley, bora jogar um fut?”, seguido da resposta “Bora”. Esse recorte inicial já revela um funcionamento discursivo importante: o estudante inicia sua narrativa pelo diálogo, conferindo dinamismo ao texto e produzindo um efeito de oralidade que aproxima a HQ de sua experiência cotidiana. Essa escolha aponta para um gesto de autoria, uma vez que o sujeito se autoriza a dizer, a partir de sua própria forma de falar, rompendo com a expectativa de um discurso escolar normatizado.

A sequência seguinte desloca a narrativa do espaço da estrada para o campo de futebol, marcando visualmente a transição entre os ambientes. O uso de legendas como “Na estrada” e “Campo” funciona como um recurso de organização do dizer, produzindo efeitos de coesão e continuidade narrativa. Esse movimento indica que o estudante compreende o funcionamento da HQ e utiliza seus recursos para construir sentidos, assumindo a responsabilidade pela progressão do texto, característica central da função autor, conforme Orlandi (2012a).

Nos quadros em que a ação do jogo é representada, o estudante mobiliza predominantemente a materialidade visual para significar o acontecimento. A cena do chute ao gol, acompanhada do enunciado “Chuta Wisley”, mostra a articulação entre palavra e imagem, em que o verbal não descreve a imagem, mas a complementa, intensificando o sentido da ação. A representação do gol, com a bola ocupando o centro do quadro e a onomatopeia “GOLLL”, produz um efeito de impacto e celebração, reforçando o clímax narrativo.

Do ponto de vista discursivo, esse funcionamento revela um gesto de interpretação do estudante sobre o acontecimento vivido. Ao escolher enfatizar o momento do gol e a reação dos personagens, o autor A constrói uma narrativa que valoriza a conquista, o

reconhecimento do outro e a partilha da alegria. O diálogo “Boa Wisley, que golaço” seguido de “Valeu” materializa uma relação de alteridade, na qual o sujeito se constitui pelo olhar e pela palavra do outro, aspecto fundamental na constituição do sujeito discursivo.

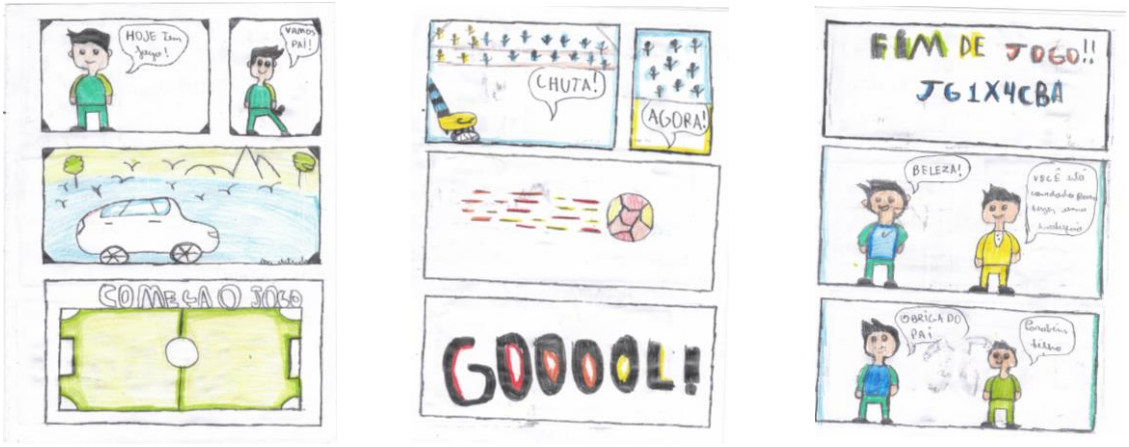
A HQ encerra-se com os quadros “Fim de jogo” e “Descansar”, produzindo um efeito de fechamento que confere unidade ao texto. Esse encerramento não é apenas gráfico, mas discurso, pois sinaliza ao leitor que a narrativa se completa, instaurando um sentido de conclusão. Segundo Orlandi (2012a), esse efeito de fechamento é uma das marcas da autoria, uma vez que indica que o sujeito assume a posição de organizador do dizer.

De modo geral, a produção de A dá visibilidade a um deslocamento da posição de aluno-executor para a de sujeito-autor. Ao narrar um episódio simples de sua vivência, o estudante inscreve-se discursivamente, seleciona acontecimentos, organiza cenas, articula linguagens e produz sentidos que ultrapassam a mera realização de uma atividade escolar. Trata-se, portanto, de um gesto de ousadia, na medida em que o estudante se autoriza a dizer de si e a significar sua experiência no espaço escolar.

Assim, a HQ de A confirma que a proposta de intervenção pedagógica, ao legitimar a linguagem dos quadrinhos e a escrita de si, cria condições de produção favoráveis à emergência da autoria. A narrativa produzida não apenas relata um jogo de futebol, mas materializa um processo de subjetivação, no qual o estudante se reconhece como autor de sua própria história, inscrevendo seu dizer na relação entre linguagem, memória e história.

A Figura 5 traz o recorte da produção do estudante B:

Figura 4 - Recorte da produção do estudante: autor B



Fonte: Acervo da autora (2025).

A história em quadrinhos produzida pelo estudante B revela um processo significativo de inscrição do sujeito na linguagem, permitindo observar como ele mobiliza elementos discursivos, imagéticos e afetivos para construir sentidos. A escolha pelo futebol como eixo narrativo não é aleatória: ela se ancora em uma memória discursiva que atravessa esse sujeito, constituindo-o socialmente e oferecendo um repertório de identificação que permite narrar-se e projetar-se no mundo.

Conforme lembra Orlandi (1999), o sujeito nunca fala apenas de si mesmo, mas dos discursos que o atravessam e o antecedem; assim, ao representar um jogo decisivo, o comando do técnico, o chute e o momento da consagração, B reinscreve sentidos já estabilizados no imaginário social brasileiro acerca do futebol como espaço de glória, reconhecimento e pertencimento.

A narrativa construída pelo estudante apresenta uma progressão coerente, própria da HQ. Percebemos que há um início que cria expectativa, um desenvolvimento marcado pela ação e pelo movimento da bola, um clímax gráfico e discursivo no quadro que exibe o "GOOOOOL!" e um desfecho centrado na relação afetiva entre pai e filho. A organização dessa sequência demonstra que João compreende que o texto imagético e o verbal, como observa Pfeiffer; Simoni; Magalhaes, (2007), produzem sentidos somente na relação entre si. O estudante articula essa relação de forma eficiente, utilizando balões de fala, expressões breves e dinâmicas, além de elementos gráficos que intensificam o impacto da cena do gol. Essa articulação revela domínio das características do gênero e da lógica multissemiótica que o constitui.

A presença do pai no desfecho da história traz uma camada discursiva que ultrapassa o campo esportivo e marca o processo de subjetivação do estudante. O reconhecimento paterno, verbalizado no "Parabéns, filho", funciona como gesto de legitimação e como ponto de estabilização do desejo do sujeito que narra. Nesse sentido, a HQ não encerra sua significação no gol, mas na validação afetiva que o acompanha. Conforme afirma Lagazzi (2015), o sujeito se constitui sempre na relação com o outro; e, desse modo, a fala do pai opera como elemento discursivo estruturante da narrativa e do próprio modo como B se representa. O estudante assume, portanto, a função-autor que, segundo Orlandi (2012a), implica não apenas dizer, mas assumir responsabilidade pelo dizer e organizar discursivamente um percurso de sentidos.

A análise dos desenhos deixa rastros, aspectos importantes da construção da autoria. Os personagens são representados por traços simples, mas estáveis, o que demonstra uma

tentativa de criar unidade gráfica própria. O estudante recorre a expressões faciais marcadas e a posturas corporais que intensificam o movimento e a emoção das cenas; na representação do gol, a palavra ocupa todo o quadro, ampliada e sombreada, produzindo um efeito de impacto que mostra seu conhecimento de recursos típicos das HQs. Há também uma variação de enquadramentos, ora o campo aberto, ora o close no gesto ou na fala que indica compreensão de que a organização visual participa da significação narrativa. A figura do pai aparece com elementos diferenciadores, como o cabelo e detalhes de vestimenta, reforçando visualmente a posição de autoridade e afeto atribuída ao personagem dentro da narrativa.

Assim, a produção do estudante B não se limita à reprodução de um episódio esportivo, mas funciona como espaço de enunciação no qual ele pode significar-se e reorganizar discursivamente suas experiências. A cena final, em que recebe o reconhecimento do pai, torna-se o núcleo simbólico da história, demonstrando que sua narrativa opera mais no campo do afeto que no âmbito esportivo. A HQ marca, portanto, não apenas a apropriação do gênero, mas a possibilidade de o estudante constituir-se como sujeito-autor, articulando imaginário, experiência e linguagem para produzir sentidos singulares dentro das condições de produção propostas pela atividade.

O próximo recorte e da produção do estudante, C Figura 6.

Figura 5 - Recorte da produção do estudante-autor: C



Fonte: Acervo da autora (2025).

A história em quadrinhos produzida pelo estudante C revelou um movimento significativo de autoria ao trazer para o centro da narrativa a afirmação de sua origem “vim de San Matias”, elemento que ultrapassa o simples dado biográfico e se configura como marca identitária e discursiva. Ao inscrever sua trajetória de deslocamento no espaço escolar por meio da linguagem verbo-visual, o estudante transforma a HQ em um lugar de memória, no qual sua história de vida passa a ser legitimada como conteúdo do dizer e do significar. Tal gesto mostra que o processo de autoria, conforme discutido na fundamentação teórica desta pesquisa, não se limita ao domínio técnico da escrita ou do desenho, mas se manifesta quando o sujeito se reconhece como alguém que tem algo a dizer sobre si e sobre o mundo.

Do ponto de vista visual, as imagens escolhidas pelo estudante C reforçam a ideia de deslocamento e pertencimento. A representação do espaço de origem, ainda que de forma simples, carrega forte valor simbólico, funcionando como um marcador de identidade. O uso da imagem para narrar sua chegada e sua história sugere que o estudante encontra, na combinação entre desenho e palavra, uma forma mais acessível e potente de expressar experiências que, muitas vezes, não encontram lugar na escrita tradicional. Nesse sentido, a HQ atua como mediadora do discurso do sujeito- estudante, permitindo que ele se posicione e se enuncie a partir de sua vivência.

A afirmação explícita da origem estrangeira *San Matias* também explora a materialidade que pode ser compreendida como um gesto de resistência discursiva. Ao dizer de onde veio, C rompe com o silenciamento frequentemente imposto a estudantes que vivenciam processos migratórios ou fronteiriços, assumindo sua história como parte constitutiva de quem ele é. Esse movimento estabelece relação com o que diz Gallo (2008), ao defender que a autoria se constrói quando o estudante se apropria da língua como espaço de subjetivação, e não apenas como um conjunto de normas. Na HQ analisada, o estudante não apenas escreve ou desenha: ele se inscreve no discurso.

Assim, a produção do estudante C dá visibilidade ao potencial das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica capaz de favorecer o surgimento da autoria, especialmente em contextos marcados por diversidade cultural e identitária. Ao narrar sua origem e seu percurso, o estudante transforma a atividade escolar em um espaço de reconhecimento, no qual sua história deixa de ser invisível e passa a ocupar um lugar legítimo no processo de ensino e aprendizagem. A HQ, nesse sentido, cumpre o papel de dispositivo de escuta e expressão, alinhando-se aos objetivos da intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa.

A Figura 7 mostra o recorte do texto produzido pelo estudante D. A produção textual e visual do estudante revelou um percurso de assunção de autoria que se constitui a partir de condições específicas de produção, nas quais o sujeito- estudante encontra espaço para se dizer. Os personagens desenhados em forma de “pauzinhos”, embora simples do ponto de vista gráfico, materializam um gesto de significação possível, uma vez que, conforme Orlandi (2012b), o sentido não está na forma em si, mas nas condições em que o dizer se produz. Assim, a simplicidade do traço não representa ausência de autoria, mas a forma pela qual o estudante se apropria dos recursos disponíveis para significar sua experiência.

Figura 6 - Produção do estudante-autor: D



Fonte: Acervo da autora (2025).

Ao iniciar a narrativa apresentando-se “eu sou o Matheus” e afirmando seu pertencimento à Escola Lourenço Peruchi, o estudante assumiu explicitamente a posição de sujeito do discurso. Esse gesto enunciativo é fundamental no processo de autoria, pois, segundo Orlandi (1999), o sujeito se constitui na e pela linguagem, ao ocupar um lugar de dizer. Ao nomear a si mesmo e à instituição escolar, o estudante D inscreveu sua história no espaço simbólico da escola, transformando-a em lugar de reconhecimento e não apenas de escolarização.

No desenvolvimento do texto, a referência ao professor X, por quem o estudante demonstra afeto, demonstrou a dimensão relacional da autoria. Para Pfeiffer (2014), a autoria no contexto escolar não se dá de forma isolada, mas em práticas discursivas atravessadas por

relações de poder, afeto e legitimação. Ao mencionar um professor significativo, D revelou que sua escrita é atravessada por experiências concretas de reconhecimento, o que contribui para que o estudante se sinta autorizado a dizer e a se expor discursivamente.

O fechamento da narrativa, com o convite “vem você também ser autor Lourenço Peruchi”, marcou um deslocamento importante na posição discursiva do estudante. Ao dirigir-se a um interlocutor coletivo, o estudante ultrapassou o lugar de quem apenas responde a uma proposta escolar e passou a ocupar o lugar de enunciador que convoca o outro ao discurso. Esse movimento confirma o que Orlandi (2012a) aponta ao afirmar que a autoria se manifesta quando o sujeito assume responsabilidade pelo que diz e pelo modo como diz, projetando seu discurso para além de si.

Dessa forma, a produção do estudante D demonstrou, a partir da proposta de trabalhar a linguagem de forma engajada com as condições de significação, ruptura na relação com a linguagem, pois como materializam os textos, possibilitaram o avanço em relação à leitura e a escrita.

De acordo com Orlandi (1996, p. 82), para ser autor a escola é necessária, mas não suficiente, haja vista que a autoria também se constitui fora do espaço escolar. De qualquer forma, “[...] a escola, enquanto lugar de reflexão, é o lugar adequado para que o aluno possa praticar a autoria a partir da relação com a linguagem”.

Dessa forma, o estudante, dentro do seu tempo e de acordo com o seu ritmo, a partir das práticas discursivas de diferentes naturezas da linguagem, experienciou “a passagem da função de reprodutor para a de sujeito-autor por meio da produção de HQ, logo, a ação pedagógica proposta favoreceu a constituição da autoria ao criar condições para que o estudante, mesmo marcado pela timidez e por expectativas limitadoras, se reconhece como sujeito do discurso. Pfeiffer (2014), observa que a escola, ao legitimar práticas discursivas significativas, pode romper com processos de silenciamento e exclusão, possibilitando que diferentes sujeitos produzam sentidos e se inscrevam como autores. Sua produção ultrapassou a realização de uma atividade escolar e se configurou como um gesto de autoria que reafirma o papel da escola como espaço de escuta, inclusão e transformação, em plena sintonia com os objetivos desta intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *O sujeito se constitui como autor quando se responsabiliza pelo seu dizer*
>
> (Orlandi, 1996).

As práticas de linguagem – leitura e escrita – propostas no projeto mostraram que a autoria, no espaço escolar, não se constitui de forma automática pelo simples ato de escrever, nem tampouco de maneira autoritária, mas a partir das condições de produção que permitem ao estudante inscrever-se como sujeito do discurso. Nesse sentido, concordamos com Gallo (2008, p. 72), ao afirmar que "[...] a Escola não é considerada como instituição produtora, mas conservadora e transmissora do DE". Tal compreensão reforça a ideia de que a escola, historicamente, tende a reproduzir discursos legitimados, sem necessariamente criar espaços para a produção autoral do estudante.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa não deve se restringir à aplicação de normas ou à reprodução de modelos textuais, pois a escrita, enquanto prática discursiva, implica necessariamente a relação entre sujeito, história e sentidos. Conforme afirma Orlandi (1999), a linguagem não é transparente e o sentido não está dado no texto, mas se produz na relação do sujeito com a língua, atravessada pela história e pela ideologia. Assim, compreendemos que são as condições de produção que possibilitam o "deslocamento" necessário para que o estudante modifique sua forma de produzir linguagem, assuma a função-autor e se responsabilize pelo próprio dizer, constituindo-se como sujeito capaz de produzir ideias e não apenas repeti-las.

Pfeiffer (1995) – no artigo: Que *autor é este?* – discute a forma como a escola tem conduzido o processo escolar, frequentemente impossibilitando que o estudante "[...] se represente como origem de seu dizer, apesar de estar sob esse efeito sempre". A autora destaca que, "[...] se o aluno entrasse de fato no efeito de sentir-se dono e controlador de seu dizer, ele conseguiria ser autor: seria dada a ele a responsabilidade" (Pfeiffer, 1995, p. 127).

Dessa forma, torna-se necessário oferecer condições de ensino para que o estudante possa refletir sobre seu próprio processo de leitura e escrita e inscrever-se em posições-sujeito do discurso escrito, nas quais o efeito-autor seja permitido, possibilitando a produção de textos que não tenham como finalidade exclusiva a prática da ortografia ou de análises gramaticais.

Ainda, segundo Pfeiffer (1995), a produção da autoria exige que o sujeito ultrapasse

a repetição formal e alcance a repetição histórica, sendo que a autoria só se efetiva quando os sentidos fazem sentido para o sujeito, de modo que ele se reconheça como responsável por eles. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço do saber sistematizado, deve proporcionar condições para a repetição histórica, permitindo ao estudante reconhecer seu dizer como parte constitutiva de sua própria história.

As produções analisadas demonstraram que, quando o docente cria espaços em que o estudante pode dizer de si, mobilizar memórias e experiências, torna-se possível a emergência da função-autor. Esse movimento confirmou o que Orlandi (2012a) sustenta ao afirmar que o sujeito só se constitui como autor quando pode responder pelo seu dizer, assumindo a responsabilidade pelos sentidos que produz. A autoria, assim, não se reduz à originalidade do texto, mas à posição discursiva que o sujeito ocupa ao enunciar.

O trabalho com histórias em quadrinhos mostrou-se produtivo justamente por possibilitar diferentes formas de significação, permitindo que o estudante se inscrevesse no discurso escrito, mesmo quando ainda apresentava dificuldades no domínio da escrita alfabética. Essa compreensão dialoga com Indursky (2001), ao afirmar que o sujeito se constitui no e pelo discurso, sendo atravessado por formações discursivas que determinam o que pode ou não ser dito em determinado contexto. Desse modo, mesmo produções consideradas simples revelaram gestos de autoria, na medida em que os estudantes se posicionaram discursivamente e produziram sentidos próprios.

As análises realizadas também mostraram que a escola, historicamente, tende a silenciar o estudante enquanto autor quando priorizar práticas que reforçam a repetição formal em detrimento da produção de sentidos. Pfeiffer (1995) destaca que, no processo escolar, raramente é permitido ao estudante representar-se como origem de seu dizer, embora esteja sempre sob esse efeito. Quando o docente oferece apenas textos-modelo e atividades de reprodução, impede o deslocamento necessário para que o estudante se reconheça como sujeito responsável pelo próprio discurso.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa indicaram que a autoria se constrói quando o estudante ultrapassa a repetição formal e se inscreve na repetição histórica, produzindo sentidos que se relacionam com sua própria trajetória. Conforme aponta Pfeiffer (1995), a autoria só se efetiva quando os sentidos fazem sentido para o sujeito, de modo que ele se reconheça como responsável por aquilo que diz. Essa passagem só é possível quando a escola cria condições para que o estudante escreva não apenas para cumprir uma tarefa, mas para significar.

As produções de histórias em quadrinhos analisadas também evidenciaram que a autoria pode manifestar-se de maneira gradual e heterogênea, respeitando os limites e as singularidades de cada sujeito. Conforme Sarian (2010), a autoria escolar não deve ser pensada como um ideal acabado, mas como um processo em construção, marcado por avanços, recuos e deslocamentos discursivos. Assim, reconhecer esses movimentos é fundamental para compreender a escrita do estudante como prática significativa.

Dessa forma, esta dissertação reafirmou que o docente pode se constituir como promotor de espaço legítimo de produção de autoria, desde que assuma o compromisso de trabalhar a linguagem como prática discursiva. Ao possibilitar ao estudante ocupar a posição de sujeito do dizer, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de produzir sentidos, responder por eles e reconhecer-se como autores de suas próprias histórias.

Como afirma Orlandi (2011), é nesse movimento que a linguagem se configura como ação transformadora, capaz de modificar a relação do sujeito com o saber, com a escrita e consigo mesmo. Assumir a linguagem como espaço de disputa e produção de sentidos significa reconhecer que nossa atuação na docência não se limita à transmissão de conteúdo, mas à mediação de processos em que sujeitos se constroem como autores. É nesse compromisso ético e pedagógico que também nos (re)significamos.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, compreendemos que muitos silêncios não significavam ausência de pensamento ou incapacidade, mas efeito de uma história de interdições do dizer, em que o estudante aprende que só pode falar quando autorizado e apenas dentro de determinados moldes. Ao deslocarmos essa lógica, oferecendo espaço legítimo de escuta e reconhecendo as experiências dos estudantes como matéria significativa de linguagem, foi possível observarmos movimentos de inscrição autoral antes silenciados.

Assim, reafirmamos que ensinar Língua Portuguesa, na perspectiva discursiva, implica assumir uma posição ética e política: criar condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de sua palavra e, nesse processo, também nos (re)constituirmos como docentes que aprendem, escutam e se transformam junto com seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMADA, B. O uso de HQs na escola o caso das adaptações de clássicos brasileiros: O alienista, de Machado de Assis. *In*: GOMES, N. S. (org.) **Quadrinhos e Transdisciplinaridade**. Curitiba: Appris, 2012. p.135-154.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BALDINI, L. J. S. A autoria é algo que se ensina? *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 16, 2007, Campinas. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf. Acesso em: 20 maio 2014.

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. 10. ed. Cultrix: São Paulo, 2013.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais**: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. 1998.

DIAS, C. A escrita como tecnologia da linguagem. **Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento.** Coleção Hiper Saberes. Santa Maria, v. II, dez. 2009. Disponível em: http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumeII/textos_pdf/TXTS_PDF/cristiane_dias.pdf. Acesso em 30 jun. 2015.

DIAS, C. Imagens e metáforas do mundo. **RUA** [online]. Campinas, n. 15. v. 2, p. 15-28, 2009. - ISSN 1413-2109 Disponível em: http://www.labeurb.unicamp.br/rua/. Acesso em 07 jul. 2025.

DI RENZO, Ana Maria. **Educação e ideologia: o discurso da escola pública.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

DI RENZO, Ana Maria. **Estado e escola: sentidos da educação no capitalismo contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 dez. 1970, 23. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 8. ed. Lisboa: Ed. Passagens, 2012.

GALLO, S. L. **O ensino da língua escrita x o ensino do discurso escrito**. 1989. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 1989.

GALLO, S. L. **Como o texto se produz**: Uma perspectiva discursiva. Blumenau, SC: Nova Letra, 2008.

GALLO, S. L. **A escuta do sujeito na escola**: linguagem e sentido. Campinas: Pontes, 2014.

GOMES, N. S. (org.). **Quadrinhos e transdisciplinaridade**. Curitiba: Appris, 2012.

GOMES, N. S.; RODRIGUES, M. L. (org.). **Para o alto e avante**: Textos sobre HQ para usar em sala de aula. Curitiba: Appris, 2012.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In*: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.) **Discurso e textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 33-80.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. *In*: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (org.). **Práticas Discursivas e identitárias**. Sujeito & Língua. Porto Alegre, Nova Prova, PPG-Letras/UFRGS, 2008. (Col. Ensaios, 22).

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. *In*: ORLANDI. E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.81-103.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **O discurso da sala de aula**. Campinas: Pontes, 2003.

LAGAZZI, G. **O sujeito da autoria**: o desafio de ser e fazer em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2015.

LEROI-GOURHAN, A. **O gesto e a palavra**. Tradução de Emanuel Brandão. São Paulo: Martins Fontes, v. 2, 1993.

LIMA, S. M. de. **Ação e reflexão no trabalho docente**: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2005. 241 p. ISBN 8532701558

LOTUFO, C.; SMARRA, A. L. S. A eterna luta do bem contra o mal. Os quadrinhos pela educação. *In*: GOMES, N. dos S. (org.). **Quadrinhos e Transdisciplinaridade**. Curitiba, PR: Appris, 2012.p.109-133

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação**. Orientações Curriculares**: Área de Linguagens: Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Normas legais para os dirigentes empreendedores. Lei de Diretrizes e Base (LDB).** Cuiabá-MT. 2004, p.60

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Básica**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens**. Cuiabá: SEDUC-MT, 2012.

McCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 1995.

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

NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil - Colonial. Campinas: Unicamp, 1994.

NUNES, S. R. **A geometrização do dizer no discurso do infográfico**.2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

ORLANDI, E. P. **Sujeito & texto**. São Paulo: EDUC, 1988.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista, discurso do confronto**: velho e novo inundo. São Paulo: Cortez, 1990, 260 p.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campina, SP: Cortez.1996.

ORLANDI, E. P. (org.). **Gestos de Leitura**: da história no Discurso. 2. ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi**. Revista Teias, 2006, p. 4. Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan./dez. 2006. Disponível em: https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto — velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas. SP: Pontes, 2010.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes. 2012a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes. 2012b.

PASSARELI, Cláudia da Silva Munhoz. O uso das histórias em quadrinhos como estratégia de inserção no universo do letramento. **Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE**. Versão Online. Cadernos PDE. ISBN 978-85-8015 -093-3. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação. v. 1, 2016.

PÊCHEUX, M. **O discurso**. **Estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. *In*: Pierre Achard *et al*. Papel da Memória. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. Dissertação. (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas-SP, 1995. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699. Acesso em: 25 mar. 2025.

PFEIFFER, C, C. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2000.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PFEIFFER, C. C; SIMONI, J.A.; MAGALHAES, P. S. G. (org.). Redações do Vestibular Unicamp 2007. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. v. 1. 200p.

ESCOLA Estadual Lourenço Peruchi. Projeto Político Pedagógico. São José dos Quatro Marcos-MT, Escola estadual, 2024.

RAMA, A. (org.). **Como usar as HQ na sala de Aula**. 3.ed. São Paulo. Contexto, 2009.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: Um olhar discursivo ao Programa um computador por aluno (Prouca). 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem -IEL, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, 2012.

SILVA, Mariza Vieira da. As cartilhas na sociedade do conhecimento. **Entremeios: revista de estudos do discurso**, Pouso Alegre, 2014, n. 8, p. 1-13.

SILVA, Mariza Vieira da; PFEIFFER, Claudia Castellanos. Pedagogização do espaço urbano. Revista do Laboratório de Estudos Urbanos - **RUA** [online], Campinas, 2014, Edição Especial, p. 87-109

VERGUEIRO, Waldomiro. **Uso das HQs no ensino**. São Paulo: Contexto, 2010.

ZILIO, Kátia Cristina Schuhmann. Resenha de Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. **Revista Científica Ciência em Curso** – R. cient. ci. em curso, Palhoça, SC, v. 2, n. 1, p. 71-72, jan./jun. 2013.

ANEXO A – MATERIAL PEDAGÓGICO SOBRE QUADRINHOS

Dicas para criar Histórias em Quadrinhos

Um belo dia a professora chega na classe e pede:

— Queridos alunos, quero que vocês façam uma história em quadrinhos sobre um assunto qualquer!

E aí?

É mais fácil do que muita gente imagina. Você vai até se orgulhar do seu talento!

Primeiro, um exemplo prático. Veja:

1. Primeiro quadrinho:

Desenho - *Professora na frente da lousa*
Balão - *Oi, classe! Quero que cada um faça uma história em quadrinhos!*

2. Segundo quadrinho:

Desenho - *Todos os alunos sentados em suas carteiras com cara de assustados*. Balão geral - *OH, NÃÃO!*

3. Terceiro quadrinho:

Desenho - *Close de um menino ou menina (você), cara preocupada.*
Balão - *E agora?*

Viu só?

Qualquer situação pode virar uma historinha legal. Elas estão aí por toda parte, acontecendo de verdade. A gente consegue usá-las à vontade, mudando, colocando piadinhas, exagerando, misturando fatos.
Para facilitar, primeiro faça um **ROTEIRO**, assim como o exemplo acima, colocando no papel como será a história toda.

Depois, faça as contas!

Isso mesmo. Veja quantos quadrinhos sua história inteira vai ter. Aí tente descobrir de quantas páginas ela precisa.

Exemplo: 12 quadrinhos.



Aí eu posso colocar em 2 páginas,

6 quadrinhos em cada uma.

Dividindo uma folha de sulfite ao

meio, posso fazer uma CAPA

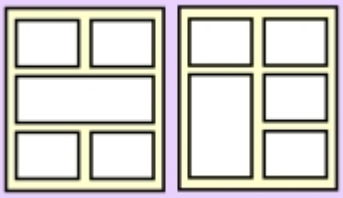
na primeira página, deixar a

história na segunda e terceira, colocar meu nome e serie na quarta, a ultima.

Mas isto é só um exemplo. Algumas professoras já dizem se querem uma página ou apenas uma TIRINHA (história bem curta que é só uma tira mesmo, como as dos jornais).

A “cara” da história

Quando você pensa na disposição e no formato dos quadrinhos, calculando as páginas, está fazendo uma coisa que se chama **DIAGRAMAÇÃO**.
“Diagramar” é decidir a forma e o tamanho dos quadrinhos, lembrando que um pode ser o dobro dos outros e ocupar uma tira inteira, por exemplo.



Outro pode ser pequeno, somente com um “som” do tipo “TUM”, “CRÁS”, “NHACT”...

Ai! Não sei desenhar!

Se você acha difícil desenhar ou inventar personagens, não se preocupe. Qualquer coisa que existe pode virar um personagem de quadrinhos. Mesmo bem simples. Basta um par de olhos, duas pernas ou qualquer característica dos seres humanos para “animar” algo que não tem vida.
Quer um bom exemplo? Uma esponja-do-mar virou um dos personagens mais famosos do mundo, não é mesmo? O criador do Bob Esponja foi muito criativo!
Então, comece a observar alguns personagens por aí. Nas propagandas, logotipos de empresas, mascotes de times de futebol...





Outra coisa: não precisa ser um desenho. Você pode fazer uma colagem para criar seu personagem. Um triângulo é o corpo, uma bola é a cabeça. Quem sabe até uma bola de futebol ou de basquete... se for um cara fanático por esportes...
Quando você começar, vai perceber que sua imaginação achará boas ideias.

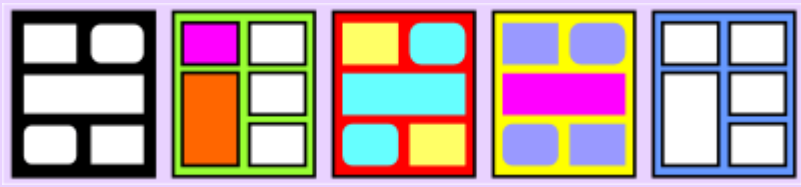
Mão na massa!

Dica importante: para fazer cada quadrinho, **comece pelo texto (balões dos personagens)**. Depois faça os desenhos. Sabe por quê? Porque, geralmente, a gente se empolga com o cenário, os personagens, e depois não cabem mais os balões. Fica tudo encolhido e ninguém consegue ler direito.

Outra sugestão:

Se quiser, faça os quadrinhos em papéis já recortados e depois cole-os numa folha preta, deixando espaços iguais entre eles. Em vez de preta, escolha a cor que preferir, sempre

contrastando com a dos quadrinhos para ficar legal.





As letras

Use apenas letras **MAIÚSCULAS**.

Capriche bem nas letras para ficarem mais ou menos do mesmo tamanho.

Você pode destacar palavras importantes ou gritos com cores mais fortes, assim como usamos o **NEGRITO (N)** no computador.

Escreva as letras antes de fazer o balão em torno delas.

Tipos de balões



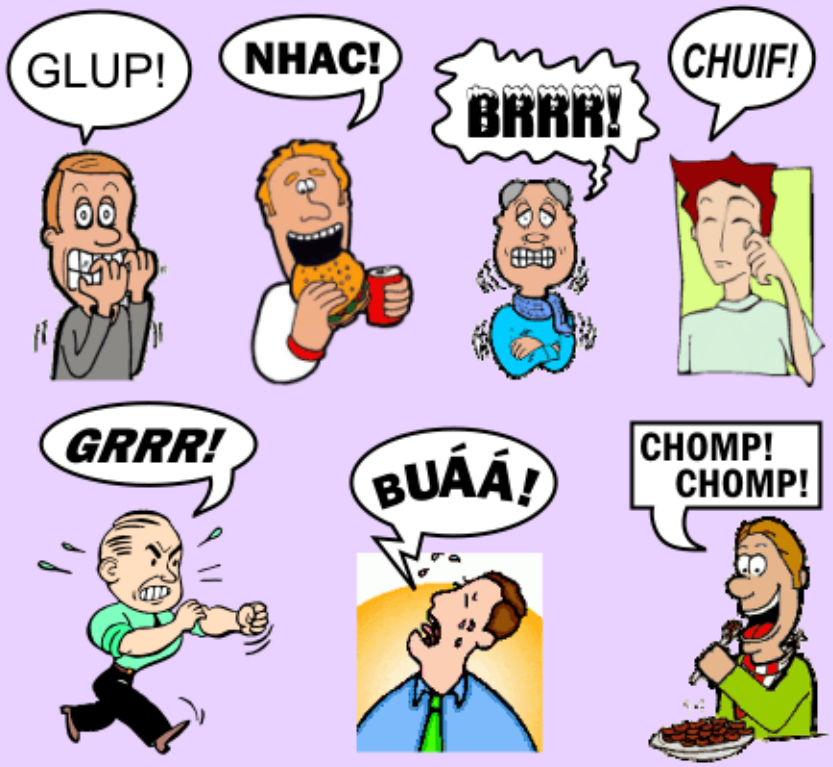
Onomatopeias

Hein? Isso mesmo: **"onomatopeias"** são palavras que imitam sons. Veja algumas delas.

FORA DOS BALÕES:



OU DENTRO DOS BALÕES:



Final da história

O final é muito importante. É o desfecho do seu trabalho. Imagine que todo leitor gosta de uma surpresa no final.

Coloque a palavra **“fim”** no último quadrinho.



O título

Quando souber como será sua história, invente um título para ela. Lembre-se de deixar espaço no início da primeira página.

Não complique!

Cena complicada demais para desenhar? Pense em outra. Sempre há uma solução mais simples... Frase comprida demais? Tente cortar o que não faz falta. Finja que está dizendo a mesma coisa, mas com pressa. Este é um bom truque.

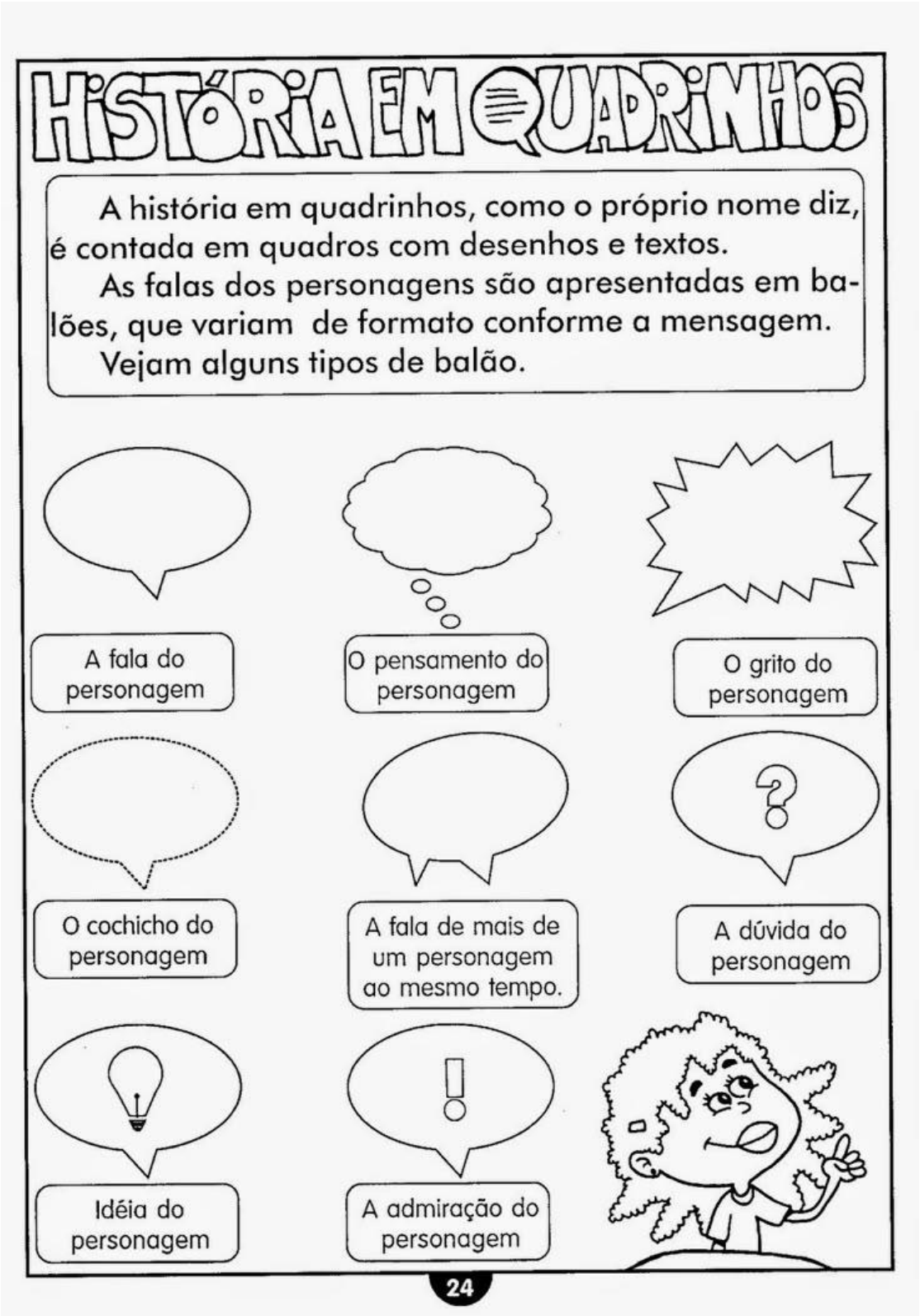


Faça a lápis primeiro.
Assim dá para mudar algo errado, diminuir o texto, estas coisas.

Dica de Português

Sempre coloque vírgula entre o **VOCATIVO** e o resto da frase. Exemplos:
Oi, **turma**!
Mãe, você deixa eu brincar?
Gente, vamos jogar bola!
Para com isso, **menina**!

Vocativo é a pessoa ou pessoas com quem o personagem fala. (Invoca).
http://www.divertudo.com.br/quadrinhos/quadrinhos-txt.html acessado em julho/2014



Fonte: https://br.pinterest.com/pin/772437773559861341/

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

História em quadrinhos, quadrinhos, gibi, banda desenhada, tirinhas, são nomes dados a uma forma de arte que conjuga texto e imagens com o objetivo de narrar histórias dos mais variados gêneros e estilos. São, em geral, publicadas no formato de revistas, livros ou em tiras publicadas em revistas e jornais. Também é conhecida por arte sequencial [1].

A História em Quadrinho é um produto que nasce com a imprensa escrita. Encontra seus precedentes nas sátiras políticas publicadas por jornais europeus e norteamericanos, que traziam caricaturas acompanhadas de comentários ou pequenos diálogos humorísticos entre as personagens retratados. Mais tarde esse recurso daria origem aos "balões", recurso gráfico que indica ao leitor qual das personagens em cena está falando.

A primeira História em Quadrinho, com os elementos que conhecemos hoje, foi publicada em 1897, em Nova Iorque. Em 1938, com o estrondoso sucesso da primeira história do Superman, surgiu o gênero dos super-heróis, que se tornaria o paradigma dos quadrinhos norteamericanos. Em torno desses heróis mascarados, a partir da década de 1940, desenvolveu-se uma verdadeira indústria do entretenimento.

Hoje, os quadrinhos são publicados em média impressa e eletrônica e agregam ao seu redor um universo de criações que são adaptadas aos jogos, ao cinema, às artes plásticas e a produtos como brinquedos, coleções de roupas etc. São imensamente populares em todo o mundo. A sua linguagem é cada vez mais apurada e, apesar de ser tratada, muitas vezes com preconceito, como uma forma de expressão menor seu respeito nos meios acadêmicos vem crescendo a cada dia.



Os Sobrinhos do Capitão. Primeira história em quadrinhos, criada em 1897 por Rudolph Dirks (Katzenjammer Kids, no original).

Estilos e formas de apresentação

- **Cartoons e charges**

Charge é um estilo de ilustração que tem por finalidade satirizar, por meio de uma caricatura, algum acontecimento atual com um ou mais personagens envolvidos. Muito utilizadas em críticas políticas no Brasil. O cartoon (ou cartum) retrata situações mais corriqueiras do dia-a-dia da sociedade. São considerados por muitos especialistas, como arte sequencial animada. Embora compostos de uma única imagem, foi debatido que, uma vez que combinam tanto palavras quanto imagens e constroem uma narrativa, eles merecem sua inclusão entre os formatos de quadrinhos.

- **Tira**

A tira é uma sequência de imagens. O termo é atualmente mais usado para definir as tiras curtas publicadas diariamente em jornais, mas historicamente o termo foi designado para definir qualquer espécie de tira, não havendo limite máximo de quadros, sendo o mínimo de dois.

---

[1] Termo criado pelo quadrinista norteamericano Will Eisner (1917 - 2005) com o fim de definir "o arranjo de fotos ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia". Uma fotonovela e um infográfico jornalístico também podem ser considerados formas de arte sequencial. (Wikipédia)

Fonte: https://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/sequencia-didatica-hq-02072012.pdf

- **Revista em quadrinhos**

A revista em quadrinhos, como é chamada no Brasil, é o formato comummente usado para a publicação de histórias do gênero, desde séries românticas aos populares super-heróis.

- **Graphic novel**

Graphic novel é um termo para um formato de revista em quadrinhos com enredos longos e complexos, frequentemente direcionados ao público adulto. Contudo, o termo não é estritamente delimitado, sendo usado muitas vezes para implicar diferenças subjetivas na avaliação da qualidade artística entre um trabalho e outro.

- **Webcomic**

Webcomics, também conhecido como "online comics", "web comics" ou "digital comics" são histórias em quadrinhos publicadas na internet. Muitas webcomics são divulgadas e vendidas exclusivamente na rede, enquanto outras são publicadas em papel mas mantendo um arquivo virtual por razões comerciais ou artísticas. Com a popularização da internet, o formato webcomic evoluiu, passando a tratar desde as tradicionais tiras diárias até graphic novels.

(Fonte: Wikipédia).

História em Quadrinhos, Narrativa[1]

A História em Quadrinho é uma narrativa que se expressa essencialmente por meio de imagens. A imagem é, nesse tipo de texto, o elemento estruturador da narrativa; sugere movimento e sucessão de fatos. Muitas HQs não apresentam texto verbal. Muitas outras comunicam a mensagem narrativa por meio de dois canais: a imagem e o texto verbal. Nesse caso, dizemos que a HQ apresenta um código imagético-linguistico. Isso quer dizer que a imagem (código imagético), em conjunção com o texto verbal (código linguístico), compõe o sentido da história.

> *Contar uma história, eis o objetivo de uma História em Quadrinho. A sequência didática irá inicialmente priorizar a construção do roteiro dessa história por parte dos alunos, para só depois passar para o desenho. Os alunos precisarão apresentar quem são os personagens; o lugar onde estavam; a conversa dos personagens; a história, na ordem em que os fatos aconteceram.*

Elementos constitutivos de uma história em quadrinhos

Unidades narrativas

Os desenhos das HQs geralmente vem delimitados por linhas retas, que formam quadros e estes constituem as unidades narrativas mínimas, de onde provem a denominação história em quadrinhos.



(1) Do Caderno Teoria e Prática 5, do Programa Gestão de Aprendizagem Escolar GESTAR - FUNDESCOLA/MEC, 2002. Maria Valíria Aderson de Mello Vargas e Kahori Miyasato.

Fonte: https://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/sequencia-didatica-hq-02072012.pdf

Voz do narrador

A "voz" do narrador pode manifestar-se no que chamamos de legendas, ou seja, espécies de orientações que o narrador passa ao leitor para conferir e ampliar o sentido das imagens e dos textos dos balões. Veja o exemplo abaixo.



Indicadores de ação

Embora os desenhos das HQs sejam imagens fixas, os autores utilizam recursos visuais que sugerem ação e movimento, conferindo ritmo às cenas e dando vida às figuras.





Balões

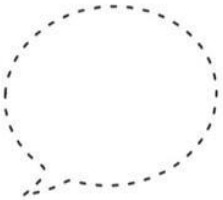
Os balões são muito importantes, pois é através deles que ficamos sabendo das falas e pensamentos dos personagens. São a marca registrada das HQ. Há diversos tipos de balões, veja abaixo



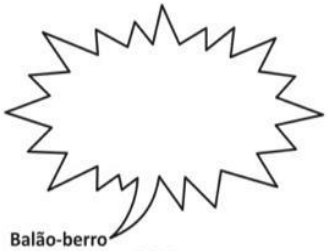
Balão-fala
(os personagens estão conversando)



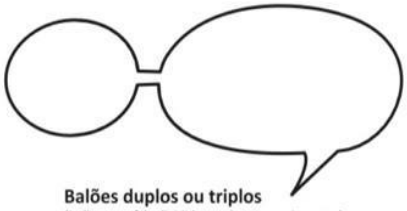
Balão-pensamento
(um pensamento do personagem)



Balão-cochicho
(personagens estão cochichando)



Balão-berro
(grito; parece uma explosão)



Balões duplos ou triplos
(indica uma fala dividida em duas ou mais partes)

Fonte: https://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/sequencia-didatica-hq-02072012.pdf

Onomatopeia

Onomatopeia é uma figura de linguagem na qual se reproduz um som com um fonema ou palavra. Ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopeias. As onomatopeias, em geral, são de entendimento universal (Wikipédia). As onomatopeias são muito usadas em histórias em quadrinhos, para enriquecer a cena na qual aparecem.





Algumas onomatopeias:

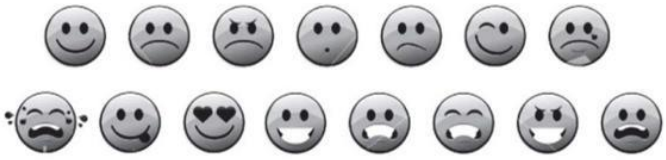
Ai! - dor ou grito; **Ai, ai...** - lamentação ; **Ah!** - grito; **Arghn! / Urgh!** - som de nojo ou repulsa; **Atchim!** - espirro; **Au Au!** - Cão latindo; **Bang!** - tiro; **Bii Bii** - Buzina; **Blin Blong!** - campainha; **Buáá!** - choro; **Clap! Clap!** - palmas; **Cof Cof!** - tosse; **Cócóricó** - galo cantando; **Crash!** - batida; **Grrr!** - grunhido; **Ha Ha Ha!**- riso; **Miau!** - miado; **Muuuu...** - mugir (boi, vaca, etc); **Nhec** - rangido; **Oops!** - espanto; medo; surpresa; **Quack!** - pato; **Shhhh!** - silêncio; **Splash** - mergulho; **Tchibum!** - mergulho; **Tic-tac** - relógio; **Zzz!** - zumbido ou alguém dormindo.

Ajudando a melhorar os desenhos dos alunos

Mesmo pessoas que não sabem desenhar muito bem, podem criar HQs interessantes. Veja o quadro ao lado, composto com personagens de pernas e mãos de "palito". O desenho é muito simples, mas muito efetivo do ponto de vista comunicativo.

Um elemento muito importante é a expressão do rosto, que ajuda a identificar o sentimento dos personagens. Os emoticons[1] são muito práticos para mostrar aos alunos as características básicas das expressões faciais. É possível desenhá-los no quadro no momento em que os alunos estão produzindo suas HQs ou no momento da revisão das mesmas, para orientar o desenho. Os emoticons apresentados abaixo representam os sentimentos básicos do ser humano.





(1) Forma de comunicação paralinguística. Emoticon é uma palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: emotion (emoção) + icon (ícone). É uma seqüência de caracteres tipográficos, tais como :), ou, também, uma imagem (usualmente, pequena), que traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial (Wikipédia).

Fonte: https://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/sequencia-didatica-hq-02072012.pdf

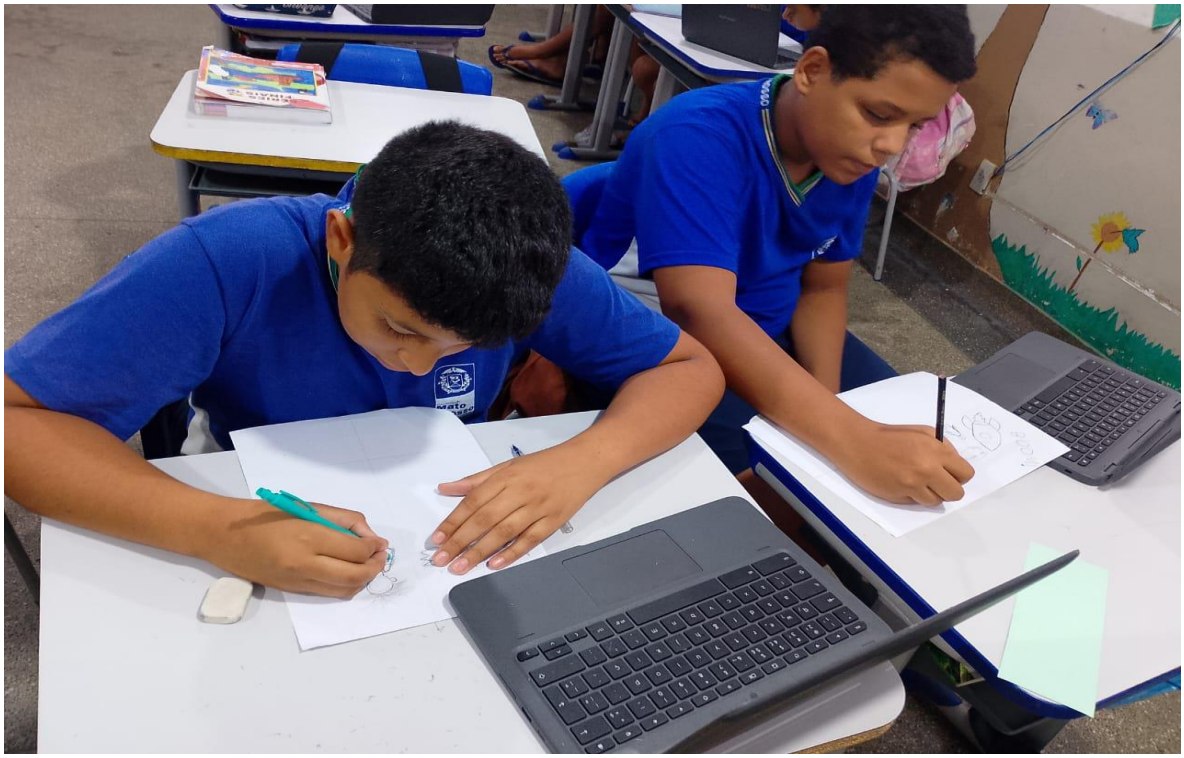
ANEXO B – DESENVOLVIMENTO DO PROJETO








MATO GROSSO

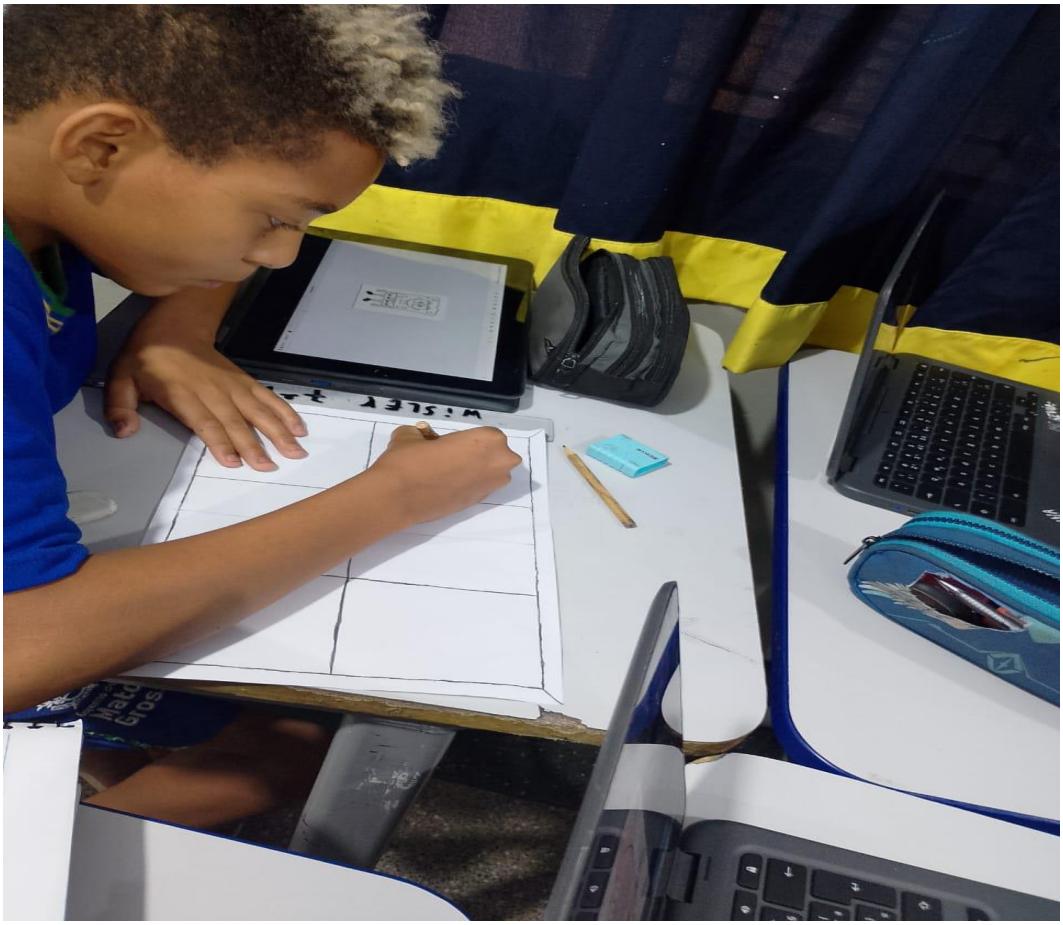







ACRILEX
CLASSIC 400
LEOSLEO












SAEB
CADA RESPOSTA SUA É UM PASSO
PARA O FUTURO DO BRASIL!










SOU AUTOR DA MINHA HISTÓRIA


SOU AUTOR DA MINHA HISTÓRIA


SOU AUTOR DA


SOU AUTOR DA MINHA HISTÓRIA
CAIXA


SOU AUTOR DA MINHA HISTÓRIA


SOU AUTOR DA MINHA HISTÓRIA


SOU AUTOR DA


SOU AUTOR

