

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELI CRISTINA IRENO MAZZO

**AS TIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
uma análise para o ensino da língua materna.**

MARÍLIA  
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELI CRISTINA IRENO MAZZO

**AS TIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
uma análise para o ensino da língua materna.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa.

MARÍLIA  
2021

M477t

Mazzo, Keli Cristina Ireno

As tiras nos livros didáticos de língua portuguesa : uma análise para o ensino da língua materna. / Keli Cristina Ireno Mazzo. -- Marília, 2021

217 f. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa

1. Livro didático. 2. Tira. 3. Gênero Textual. I. Título.

KELI CRISTINA IRENO MAZZO

**AS TIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
uma análise para o ensino da língua materna.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa.  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Dagoberto Buim Arena  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Sérgio Fabiano Annibal  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis.

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis.

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Dislane Zerbinatti Moraes  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP.

Marília, 24 de março de 2021.

Para Enio (*in memoriam*), Maria,  
Miguel e Eduardo.

## AGRADECIMENTOS

Grandes foram os obstáculos que se fizeram presentes no decorrer deste trabalho. Porém, maiores foram o apoio e o incentivo das pessoas que estiveram ao meu lado. A elas serei sempre grata e, momentaneamente, traduzo em palavras os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus familiares e amigos pela compreensão e por me acompanharem nesta árdua, mas gratificante caminhada.

Ao Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Jr. (*in memoriam*), pela competência e profissionalismo com que conduziu parte desta pesquisa.

Agradeço, especialmente, à disponibilidade e atenção prestadas pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, orientadora desta pesquisa, que sempre me atendeu com generosidade, competência e profissionalismo. Obrigada pelo carinho, compreensão perante minhas dúvidas.

A todos os professores do curso de Pós-graduação - UNESP - pelas aulas e por compartilharem seus mais valiosos conhecimentos.

Aos professores do grupo de estudos GEPLENP, pelas discussões pertinentes e contribuições valiosas.

Aos professores Dr. Dagoberto Buim Arena e Dr. Sérgio Fabiano Annibal, pelas valiosas e relevantes contribuições durante o Exame de Qualificação.

À UNESP, Campus de Marília, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Aos colegas de doutorado, pelo carinho e amizade durante esta jornada.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa os meus mais sinceros agradecimentos.

A leitura de quadrinhos é um ato de percepção  
estética e de esforço intelectual.

*Will Eisner*

MAZZO, Keli Cristina Ireno. **As tiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma análise para o ensino da língua materna.** 2021. 217f. Tese - Doutorado em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

## RESUMO

Este trabalho analisa a presença e o uso das tiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs), para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e pelo *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM), entre os anos de 2012 e 2014, e distribuídos pelo MEC. Tomam-se como referências as noções de texto e de gênero da Escola de Genebra, que tem por representantes Bronckart (2009, 2012), Dolz, Schenewly (2011). Perspectiva teórica que se alinha aos pressupostos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino de língua materna (Brasil, 1998; 2006; 2012). As características inerentes a linguagem quadrinística são compreendidas por meio das reflexões de Cirne (1975; 1990; 2000), Eisner (2010, 2013), McCloud (1995; 2006), Mendonça (2002), Ramos (2012), Vergueiro (2016). Assim, destacam-se as propriedades textuais, a situação discursiva em que o texto foi produzido, as imagens características a esse gênero e a investigação sobre a sua forma de representação - como se processa e como é realizada a leitura dos quadrinhos nos LDLPs.

**Palavras-chave:** Livro didático. Tira. Gênero textual.

MAZZO, Keli Cristina Ireno. **The genre strip in portuguese language textbooks: an analysis for the teaching of the portuguese language.** 2021. 217f. Thesis (Education) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2021.

### **ABSTRAT**

This thesis analyses the presence and use of genre strips in portuguese language textbooks (LDLP), for Elementary and Secondary Education, approved by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) and Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), between the years 2012 - 2014, and distributed by MEC. The notions of text and genre are based at the Geneva School, which is represented by Bronckart (2009, 2012), Dolz, Schenewly (2011). Theoretical perspective present in the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) for the teaching of the Portuguese language. The characteristics of the genre strip language are understood through the reflections of Cirne (1975; 1990; 2000), Eisner (2010, 2013), McCloud (1995; 2006), Mendonça (2002), Ramos (2012), Vergueiro (2016). Thus, observes the textual properties, the discursive situation in which the text was produced, the characteristic images of that genre and the investigation of its representation – how it is processed and how the reading the genro strips in the textbooks.

**Keywords:** Textbook; Genre strips; Textual genre.

## Lista de figuras

Figura 1 - The Yellow Kid .....	117
Figura 2 - Tira The Yellow Kid .....	118
Figura 3 - Capa do livro Seduction of the innocent .....	124
Figura 4 - Comics Code Authority .....	125
Figura 5 - Tira de Chris Browne (Hagar) .....	165
Figura 6 - Tira de Bill Watterson (Calvin e Haroldo) .....	167
Figura 7 - Tiras de Chris Browne (Hagar), Fernando Gonzales (Niquel Nausea) e Charles Schulz (Snoop) .....	168
Figura 8 - Tira de Ziraldo (O menino maluquinho) .....	172
Figura 9 - Tira de Adolar (Super -Vó) .....	175
Figura 10 - Tira de Adão Uturusgarai (Aline) .....	177
Figura 11 - Tira de Adão Uturusgarai .....	180
Figura 12 - Tira de Jim Davis (Garfield) .....	182
Figura 13 - Tira de Fernando Gonzales (Niquel Nausea) .....	184
Figura 14 - Tira de Angeli (Luke e Tandra) .....	185
Figura 15 - Tira de Bob Thaves (Frank & Ernest) .....	188
Figura 16 - Tira de Bill Watterson (Calvin e Haroldo) .....	192
Figura 17 - Tira de Quino (Mafalda) .....	195
Figura 18 - Tira de Fernando Gonzales .....	198

## **Lista de quadros**

Quadro 1 - Coordenadas gerais do mundo discursivo - Tipos de discurso .....	97
Quadro 2 - Quadro de agrupamento de gêneros - Aspectos tipológicos .....	110

## **Lista de tabelas**

Tabela 1 - Relação de gêneros não verbais dos livros didáticos do Ensino Fundamental .....	158
Tabela 2 - Relação de gêneros não verbais dos livros didáticos do Ensino Médio .....	158
Tabela 3 - Relação de gêneros verbais dos livros didáticos de Ensino Fundamental .....	160
Tabela 4 - Relação de gêneros verbais dos livros didáticos do Ensino Médio .....	160
Tabela 5 - Modalidades de estudo para as tiras dos livros didáticos do Ensino Fundamental ..	163
Tabela 6 - Modalidades de estudo para as tiras dos livros didáticos do Ensino Médio .....	163

## Lista de abreviaturas

LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
HQ	Histórias em quadrinhos
PL	Português Linguagens
PLB	Português: uma língua brasileira
PPT	Português: Projeto Telares
PCIS	Português: contexto, interação e sentido
SP	Português: Ser Protagonista
ISD	Interacionismo socio-discursivo
LAEL	Linguística Aplicada e Ensino de Linguagem
ALTER	Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações

## Lista de siglas institucionais

MEC	Ministério da Educação e Cultura (criado em 1930 – originalmente como Ministério da Educação e Saúde Pública - atualmente, Educação e Cultura organizam-se em dois ministérios distintos)
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (criado em 1937)
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático (criada em 1938)
Fename	Fundação nacional do material escolar (criada em 1967)
INL	Instituto Nacional do Livro (criado em 1937)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (criada em 1961)
USAID	United States Agency for International Development (criada em 1961)
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (criado em 1968 e alterado em 1969)
PLIFED	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (criado em 1971)
PLD	Programa do Livro Didático (criado em 1976)
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante (criada em 1983)
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático (criado em 1985)
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola (criado em 1997)
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica (criada em 2003)
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (implantada em 2004)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (criado em 2007)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1: O LIVRO DIDÁTICO .....</b>	<b>28</b>
1.1. O livro didático: um olhar para a história .....	28
1.1.1. O livro didático e o mercado editorial .....	47
1.2. O livro didático de Língua Portuguesa .....	53
1.2.1. A organização e a (re)configuração do livro didático de Língua Portuguesa .....	60
<b>CAPÍTULO 2: OS GÊNEROS TEXTUAIS .....</b>	<b>68</b>
2.1. Os gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa: uma leitura dos PCNs .....	70
2.2. Pressupostos que orientam os estudos dos gêneros .....	76
2.2.1. A Escola de Genebra: entre tradições e perspectivas .....	76
2.2.2. O interacionismo socio-discursivo e suas bases teóricas .....	77
2.3. O interacionismo socio-discursivo no Brasil .....	81
2.3.1. Os gêneros na perspectiva de Bronckart .....	85
2.3.2. Os gêneros na perspectiva de Dolz e Schneuwly .....	100
<b>CAPÍTULO 3: A INSCRIÇÃO HISTÓRICA DAS TIRAS.....</b>	<b>113</b>
3.1. A história em quadrinhos: a origem.....	114
3.1.1. O contexto histórico das histórias em quadrinhos e das tiras.....	119
3.1.2. A produção artística e educativa dos quadrinhos.....	129
3.2. Os quadrinhos no contexto acadêmico e escolar brasileiro.....	131
3.3. A linguagem do texto quadrinizado.....	138
3.3.1. A linguagem visual.....	139
3.3.2. A linguagem verbal.....	144
3.3.3. A construção da trama nas histórias em quadrinhos e nas tiras.....	148
3.4. As tiras no universo das histórias em quadrinhos.....	149

<b>CAPÍTULO 4: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>152</b>
<b>4.1. Apresentação e organização do <i>corpus</i> de análise.....</b>	<b>155</b>
4.1.1. Os textos não verbais e verbais nos livros didáticos de Língua Portuguesa.....	157
<b>4.2. Análise e discussão das atividades dos livros didáticos: uma reflexão.....</b>	<b>162</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>204</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>210</b>

## INTRODUÇÃO

O principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é formar indivíduos que sejam capazes de interagir com o outro por meio de diferentes textos/gêneros circundantes na sociedade, considerando, assim, o seu desenvolvimento intelectual e cultural. Logo, ensinar a Língua Portuguesa é mostrar a sua função social, possibilitando aos educandos a apropriação de mecanismos inerentes a língua materna a fim de que eles possam desenvolver sua autonomia, aprimorar sua criticidade e expressar suas ideias nas mais distintas situações do dia a dia, dentro e fora do âmbito escolar. Ao educador compete viabilizar o processo de ensino-aprendizagem que compreende o trabalho com a leitura e a produção de distintos textos/gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Nesse contexto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Língua Portuguesa sinalizam para um trabalho que, vinculado à reflexão de língua, desenvolva, por meio de textos/gêneros textuais, a competência discursiva dos educandos. Dessa forma, observa-se que esse documento, direcionador dos princípios e fundamentos do trabalho pedagógico, faz referências às concepções do interacionismo sócio-discursivo da Escola de Genebra.

Para Machado e Guimarães (2009), nos PCNs de Língua Portuguesa constam referências de estudos e artigos vinculados aos pressupostos do interacionismo socio-discursivo, sobretudo à textos de Bronckart, Dolz e Schneuwly, principais representantes da Escola de Genebra no contexto educacional do país.

De acordo com os pressupostos do interacionismo socio-discursivo, o aprendizado se caracteriza por meio do uso real da língua materna. Essa concepção contrapõe a prática que determina o estudo das regras gramaticais como objetivo maior do trabalho com a língua, dando ênfase a um direcionamento mais amplo e expressivo no processo ensino-aprendizagem, isto é, a abordagem considera o uso das práticas de leitura e escrita de diferentes textos/gêneros como bases de significação e apropriação dos preceitos da língua materna.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p.35) explicita que o trabalho com os textos/gêneros gera oportunidades autênticas “de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos no dia a dia”. O estudo dos textos possibilita compreender o que acontece com a linguagem quando utilizada nas mais distintas formas de comunicação social.

Seguindo essa vertente, Dolz e Schneuwly (2011, p.66), afirmam que o trabalho com os textos/gêneros propicia o envolvimento concreto em situações reais de uso da língua, sendo possível escolher os meios adequados aos fins que se deseja alcançar. A escola é vista como o

lugar ideal para a construção do desenvolvimento e competências dos aprendizes, pois proporciona “ocasiões de produção/recepção de textos” diversos.

A aprendizagem se constitui no espaço entre a prática de linguagem e a atividade de linguagem propriamente dita. Os textos/gêneros atuam como referências intermediárias para a aprendizagem e se estabelecem como objetos de ensino e instrumentos de pesquisa. O gênero funciona como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”, pois é através dos textos/gêneros que as práticas de linguagem se inserem nas atividades elencadas pelos educadores, em sala de aula (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.65).

As práticas de linguagem, nesse cenário, funcionam como atividades que propiciam a autonomia do aluno, tornando-o participativo de seu processo de construção de conhecimento. Logo, a atividade de linguagem “atribui às práticas sociais um papel determinante” no funcionamento da língua (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 65).

Dessa forma, espera-se que o aluno utilize a língua materna com um propósito comunicativo eficiente:

Espera-se que o aluno amplie o domínio discursivo nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCNEF, 1998, p.31)

Alinhada aos pressupostos dos PCNs de Língua Portuguesa, a noção de linguagem ganha destaque como processo dialógico, ideológico e histórico para o ensino de língua materna. Os textos se diferenciam uns dos outros e se materializam a partir de critérios formais relacionados às escolhas feitas pelo autor entre as distintas possibilidades oferecidas pela língua e por critérios sociais, abrangendo o contexto de produção e de circulação, bem como as estratégias comunicativas e aspectos intertextuais.

O caráter social dos fatos da linguagem define o texto como o resultado de uma interação social, na qual as palavras funcionam como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação concreta que determina as condições de vida de uma comunidade linguística.

Nesse quadro, os integrantes do discurso se constituem nas relações sociais das quais participam e nas interações que estabelecem uns com os outros por meio dos enunciados que produzem. Assim, os enunciados - orais ou escritos - mostram-se inseridos nos espaços sociais das atividades humanas e, portanto, refletem aspectos temporais, culturais, ideológicos e históricos dessas dimensões.

Em todos os campos da comunicação discursiva a natureza dos limites dos enunciados – orais ou escritos – mostram-se as mesmas. Os distintos gêneros apresentam-se delimitados pela alternância dos sujeitos do discurso que, por sua vez, revelam individualidades no estilo, na visão de mundo e na seleção dos elementos que constituem o gênero textual escolhido.

Em consonância com as propostas oficiais para o ensino de língua materna, Marcuschi (2008) define os gêneros como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”.

Para o autor:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

De acordo com a citação acima, é impossível tratar os gêneros textuais independentemente de sua realidade social e de sua ligação com as atividades humanas. No entanto, os gêneros não devem ser concebidos como modelos inflexíveis ou como estruturas isoladas, pois são modelos culturais e cognitivos de ação social corporificados.

Os gêneros, portanto, são entidades comunicativas utilizadas nas relações sociais para desenvolver diferentes práticas discursivas. Há o predomínio de “aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo”, pois a “tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica” (MARCUSCHI, 2011, p. 159).

Os gêneros são entidades dinâmicas e possuem identidade:

Os gêneros têm uma identidade própria e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas, como lembra Bronckart. ((MARCUSCHI, 2008, p. 156)

Nesse contexto, Bronckart<sup>1</sup> (2009) traz as suas contribuições para o estudo do gênero. Ao adotar uma perspectiva sociointeracionista para o estudo das noções de texto e de gênero,

---

<sup>1</sup> Representante da Escola de Genebra, Bronckart, em seus estudos sobre o gênero, modifica, em certa medida, o pensamento de Bakhtin. Assim como Dolz e Schneuwly, Bronckart faz a transposição didática do conceito de gênero para o ensino da língua materna.

Bronckart (2009, p.71) sustenta a tese de que “cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido”, pois o texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial.

Os discursos, orais e/ou escritos, constituem-se como instrumentos de reconfiguração das ações humanas: apresentam mecanismos enunciativos e mecanismos de textualização que lhe asseguram a coerência interna. Para Bronckart (2009, p.71), a noção de texto implica “toda unidade de produção de linguagem que vincula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

Logo, todos os textos são produtos da linguagem em funcionamento permanente nas funções sociais. Os distintos textos/gêneros que possuem características relativamente estáveis estabelecem modelos indexados e são chamados de “gêneros textuais”. A organização interna de um texto, portanto, constitui-se em três níveis sobrepostos e interativos, como um “folhado textual”: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Tal distinção de níveis de análise responde à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual.

Percebe-se que, os textos são formados por distintas sequências linguísticas. E é no nível dessas sequências que se encontra as regularidades de marcação e organização da língua. Apresentadas como “tipos do discurso”, essas sequências são seguimentos constitutivos do gênero:

formas linguísticas que são identificáveis nos textos que se traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua sequência e coerência configuracional (BRONCKART, 2009, p. 149)

Os gêneros, nessa concepção, podem ser utilizados tanto na produção de um texto altamente elaborado quanto na simples produção de um diálogo - o que demonstra sua heterogeneidade tipológica. A ideia consiste em que a língua é uma atividade socio-interativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade.

Diante do exposto, ao buscar subsídios nos conceitos de gêneros textuais, o presente estudo ampara-se em considerações elencadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Tomam-se como referência as noções de texto e de gênero concebidas pela “Escola de Genebra” que tem como principais representantes Bronckart (2009, 2012), Dolz, Schenewly (2011). A concepção adotada, portanto, alia-se à utilizada pelos próprios manuais teóricos.

Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Língua Portuguesa, de concepção interacionista socio-discursiva, da Escola de Genebra, destacam a leitura e a produção de textos (orais e escritos) como práticas discursivas que, aliadas à reflexão da língua, devem ser priorizadas no trabalho com a língua materna. O documento prima por um trabalho que desenvolva a competência discursiva do aluno e, para tanto, sinaliza para um ensino de língua materna norteado por distintos gêneros textuais, isto é, formas de funcionamento da língua elaboradas para atender às múltiplas necessidades de seus usuários. Tal proposta evidencia a importância de o aluno ser capaz de compreender a organização e significação dos diferentes textos – gêneros textuais - em sua profundidade e de construir suas próprias representações sobre o funcionamento da língua, articulando-os à sua prática social.

Numa perspectiva interacionista e socio-discursiva no âmbito escolar, os gêneros se inscrevem numa “psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social” que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais são, inicialmente, um produto de socialização” (BRONCKART, 2009, p.12-13). E, como produtos culturais - modos sociais de ação e de dizer – os gêneros são, a um só tempo, produtos sócio-históricos, complexos, heterogêneos e instrumentos de comunicação que, em certa medida, se conservam como objeto de ensino-aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Nesse sentido, os apontamentos acerca das noções de texto e de gênero que investiga as relações entre linguagem e desenvolvimento humano corroboram para a discussão/reflexão de um dos gêneros textuais com maior evidência nos livros didáticos de Língua Portuguesa: o gênero tira.

Aparentemente simples e de fácil identificação, dada a peculiaridade das imagens, dos quadrinhos, dos balões e legendas, esse gênero tem funcionamento discursivo complexo. Em razão da concisão, do humor e dos temas, em geral, pertencentes ao imaginário coletivo, as tiras são textos facilmente aceitos por estudantes nas aulas de língua portuguesa, embora, na maioria das vezes, o estudo sobre eles se restrinja à aspectos linguísticos diversos.

Segundo Cirne (1975, p. 17), nos quadrinhos, o “discurso se impõem como uma narração articulada por uma dada linguagem”, assumindo uma concretude significativa. A história quadrinizada manipula materiais orgânicos específicos, pois apresenta expressões estéticas e espaços criativos distintos de qualquer outro gênero de texto ao tratar de questões sociais, culturais e artísticas. A imagem dos quadrinhos, para Cirne (1975, p. 35), “oferece-nos um recorte do objeto desenhado com implicações verbais e não verbais”.

É válido mencionar que no Brasil, os quadrinhos encontraram certa aceitabilidade do público leitor em meados da década de 60. Mas foi a partir dos anos 70 que o gênero passa a ser incorporado nos livros didáticos, embora que timidamente. Nos dias de hoje, o gênero tem grande visibilidade nesses materiais pedagógicos que, por sua vez, ocupam um lugar de destaque nas instituições escolares de todo país.

Para Ramos (2009, p.13), a relação entre os quadrinhos e a educação ganhou traços mais harmoniosos com a influência dos PCNs. O autor salienta que “a presença deles nas provas de vestibular, a inclusão no PCN e a distribuição de obras ao ensino fundamental levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para a realidade pedagógica do professor” e, principalmente, para os livros didáticos de Língua Portuguesa.

Assim, buscou-se investigar como o gênero tira, incluso nos livros didáticos e no cotidiano escolar, é visto no cenário acadêmico. Para a certificação da produção científica realizada acerca dos quadrinhos na educação, fez-se necessário pesquisar trabalhos mais recentes. Para isso, selecionou-se o que de fato se concretizou em relação às produções acadêmicas sobre o gênero tira, na última década, publicadas pelo banco de dados da CAPES. Utilizando-se das palavras-chave “tira” e “livro didático”, foram encontrados estudos relacionados aos quadrinhos, como dissertações e teses. Dentre estas produções, computou-se 44 dissertações e 2 teses, vinculadas às áreas da Linguística, Educação, Letras e Comunicação, somando 46 trabalhos acadêmicos.

A pesquisa revela que alguns destes estudos apresentam como foco o papel que as HQs, charges, cartuns e tiras (textos verbais e visuais) desempenham no livro didático sob o viés teórico da multimodalidade. A análise dada ao gênero tira, nestes trabalhos, considera o uso de vários modos de representação da língua articulados na estrutura textual. A multimodalidade aparece como um fenômeno em que diferentes modos semióticos são combinados e integrados em situações comunicativas. Nesse contexto, Reis (2018), em sua dissertação “Uso do gênero discursivo tira no ensino de texto multimodal”, investiga as habilidades de leitura com o texto quadrinístico. O estudo pretende ampliar a competência leitora e o pensamento reflexivo dos alunos, bem como estimular o gosto pela leitura, a partir do uso das tiras, como estratégia complementar de ensino de texto. Para tanto, a autora recorre a leitura, interpretação e produção de tiras em sala de aula, com ênfase nas especificidades do gênero.

Outros estudos, por sua vez, propõem uma abordagem das HQs, charges, cartuns e tiras no ensino da língua materna, tendo em vista à prática docente. Estas pesquisas buscam discorrer sobre a atuação docente no trabalho com os quadrinhos e, por vezes, trazem sugestões de utilização do gênero em sala de aula, a fim de auxiliar o docente e o desenvolvimento da

competência discursiva do educando. Assim, a dissertação de Meneguetti (2017), “Classes gramaticais e gêneros quadrinísticos: uma proposta pedagógica”, examina as práticas de ensino da língua materna que se mostram centradas em uma análise descontextualizada de sentenças. O principal objetivo da pesquisa é elaborar uma proposta de intervenção com os quadrinhos, utilizando as classes gramaticais de maneira integrada e contextualizada.

A apresentação do humor nas tiras, inclusas nos livros didáticos, é tema de alguns trabalhos. O enfoque destas produções mostra-se vinculado ao estudo dos recursos utilizados pelos cartunistas na produção dos textos, bem como na exploração dos distintos sentidos presentes nos quadrinhos que, geralmente, são potencializados na construção do humor. Nessa vertente, a tese de Gatti (2013), “A representação da criança no humor: um estudo sobre tiras cômicas e estereótipos”, analisa o funcionamento dos estereótipos de criança no discurso humorístico, compreendendo que a imagem de criança pode assumir distintos sentidos e funções nos textos em quadrinhos.

Além disso, verifica-se pesquisas acerca das tiras em outros suportes, como jornais e mídias digitais. Dentre os estudos relacionados às páginas de jornais, nota-se que os autores selecionam e apresentam como *corpus* de pesquisa as tiras de um determinado quadrinista, a fim de discorrer sobre suas características, contexto social e cultural de produção. Nesse cenário, alguns trabalhos propõem compreender a representação da infância em tiras protagonizadas por crianças. Duarte (2018) em sua dissertação intitulada “A infância representada em tiras de jornal: uma leitura de *Penauts*, de Charles Schulz e *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson”, busca compreender a relação entre o universo infantil e os quadrinhos, observando as formas de representação da infância, as especificidades do gênero e as inovações nas tiras de Schulz e Watterson.

Já, as pesquisas que têm como foco as mídias digitais exploram as possibilidades de criação e veiculação dos dispositivos midiáticos e de seus conteúdos na construção das tiras, com o intuito de refletir sobre a formação cultural dos leitores de quadrinhos que, em certa medida, são incentivados a procurar novas formas de comunicação. Objeto de análise de Nicolau (2011), em sua dissertação “A reconfiguração das tirinhas nas mídias digitais: de como os blogs estão transformando este gênero dos quadrinhos”, as mídias digitais são investigadas enquanto recurso de produção e circulação das tiras. A sua intenção é investigar como essas produções, comumente impressas, encontram espaço apropriado nas mídias digitais.

Assim, torna-se possível constatar que as produções acadêmicas abordam questões distintas no estudo dos quadrinhos. Contudo, dentre as fontes investigadas não se desenvolveu um trabalho semelhante à presente pesquisa que tem como foco principal a reflexão sobre os

modos e usos do gênero tira nos livros didáticos de Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Dessa forma, o estímulo a utilização e a presença destacada desses textos nos livros didáticos e no cotidiano da escola ressaltam a necessidade de se observar os modos e usos a partir dos quais as tiras são empregadas, comparativamente às características próprias do gênero.

No entanto, o emprego da noção de gênero, neste estudo, apresenta desafios. A adaptação de textos de terceiros inseridos nos livros didáticos ocasiona a necessidade de maior reflexão sobre os aspectos relacionados à noção de gênero. Um texto não verbal produzido para um jornal ou uma revista (gibi), cujo público possuía características econômicas, políticas e sociais específicas, uma vez introduzido no livro didático, deixa em segundo plano o objetivo de comercializar o material produzido, e enquadra-se em uma finalidade pedagógica direcionada à um público distinto ao pensado inicialmente. Esse público leitor inicial dá lugar a alunos que, na maioria das vezes, se mostra desconhecedor das características intrínsecas ao gênero em questão. Assim, é possível mencionar a existência de algum grau de comprometimento dos textos transportados para esse material.

Nesse contexto, o objetivo central deste estudo é investigar a presença e o emprego do gênero tira nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs), voltados para o Ensino Fundamental (anos finais) e para o Ensino Médio. Pretende-se compreender as propostas de atividades inclusas no material selecionado e, posteriormente, discorrer acerca de questões referentes às funções inerentes ao gênero, observando se há um espaço dedicado ao trabalho com as tiras ou se elas aparecem apenas como função acessória de conteúdos presentes nos LDLPs.

A opção pelo estudo do gênero tira, nesta pesquisa, justifica-se por ele estar inserido nas sugestões de gêneros para o trabalho com a língua materna no âmbito escolar: “resumos, notícias, reportagens, artigos científicos, atas, relatórios, poemas, entrevistas, charges, tirinhas”, apontados nas propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998, p.85) e também por entender que o estudo de tal gênero possa contribuir para um trabalho interdisciplinar capaz de auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão, fazendo com que os alunos se apropriem de distintos conceitos de uma forma mais efetiva. Nesse sentido, o gênero tira aparece como uma relevante alternativa didática para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, devendo, deste modo, ser utilizado pelos educadores em sala de aula.

Nessa perspectiva, o estudo parte da hipótese de que as tiras que se encontram inseridas nos LDLPs, para o Ensino Fundamental (anos finais) e para o Ensino Médio, não abordam as especificidades do gênero, havendo, assim, lacunas conceituais.

Para a confirmação ou não dessa hipótese, a pesquisa se norteará pelas seguintes questões, a saber:

1. Qual é o espaço destinado ao gênero tira nos LDLPs para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio analisados, comparados aos outros gêneros que aparecem nesses materiais?
2. Como os LDLPs pesquisados abordam as tiras no processo ensino-aprendizagem? Quais são as atividades propostas pelos conjuntos didáticos? Em que contexto as tiras aparecem?
3. O trabalho proposto com as tiras nos LDLPs analisados contempla as características intrínsecas a esse gênero, incluindo questões estruturais, narrativas e discursivas?

Tendo em vista os questionamentos elencados acima, a pesquisa tem por objetivos:

1. Elencar os gêneros textuais empregados nos LDLPs, para o Ensino Fundamental (anos finais) e para o Ensino Médio, observando o espaço ocupado pelas tiras nesses materiais;
2. Observar a proposta de leitura do gênero tira nas coleções selecionadas para o estudo e reflexão;
3. Investigar se o trabalho proposto pelos LDLPs analisados contemplam as características inerentes ao gênero tira.

Para tanto, elegeu-se uma abordagem metodológica que atenda os pressupostos da pesquisa: análise documental de caráter quantitativo-qualitativo. A escolha justifica-se por entender que tal metodologia identificará informações factuais do gênero tira inseridas nos livros didáticos – vistas como documentos – a partir de questões e hipótese de interesse. Nesse contexto, os documentos se constituem em uma fonte “natural” que contém evidências que fundamentarão afirmações e declarações da pesquisadora.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38-39), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, pois desvela aspectos e informações sobre o tema em estudo. Dessa forma, os documentos de análise não devem ser vistos apenas como

“uma fonte de informação contextualizada”, uma vez que “surtem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Nesse cenário, buscou-se pesquisar, num primeiro momento, os LDLPs aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e pelo *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM), entre os anos de 2012 - 2014, e elencar os mais utilizados pelas instituições públicas estaduais desse período.

Num segundo momento, optou-se por analisar três coleções do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio. Os LDLPs de Ensino Fundamental são: *Português Linguagens* (CEREJA, MAGALHÃES, 2012); *Português: uma língua brasileira* (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012) e *Português: projeto Teláres* (BORGATO, BERTIN, MARCHEZI, 2014). Os LDLPs de Ensino Médio são: *Português Linguagens* (CEREJA, MAGALHÃES, 2013), *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE, M. ABAURRE, PONTARA, 2013) e *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (RAMOS, 2013). Cada conjunto didático, no Ensino Fundamental, possui quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos). No Ensino Médio, três livros (vol. 1,2 e 3). Assim, os LDLPs somam 21 exemplares.

A escolha pela análise dos livros didáticos se deu por entender que estes materiais são utilizados pelos educadores como direcionadores do trabalho com a linguagem em sala de aula. A opção por dois ciclos - Ensino Fundamental e Ensino Médio – proporciona uma observação mais precisa acerca da utilização do gênero tira pelos LDLPs.

Posteriormente a seleção dos livros didáticos, buscou-se computar os distintos gêneros inclusos nestes materiais, a fim de entender a representatividade do gênero tira nos LDLPs pesquisados. Em seguida, elaborou-se uma tabela com o nome e quantidade dos gêneros (verbais e não verbais) presentes em cada coleção.

Com o objetivo de compreender em que contexto o gênero tira aparece com mais frequência, fez-se necessário realizar um estudo acerca das possíveis modalidades em que as tiras são apresentadas. Nesse sentido, a pesquisa considerou as seguintes modalidades: 1) Conceitos; 2) Gramática; 3) Leitura; 4) Produção de Texto; 5) Gramática/Leitura/Produção para atividades que unem mais de uma modalidade como, por exemplo, gramática e produção de texto ou leitura e produção de texto; 6) Entretenimento.

Em seguida, realizou-se uma seleção de quadrinhos com o objetivo de investigar como os LDLPs abordam o gênero tira no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, os exercícios e/ou atividades, propostas pelos autores dos livros didáticos, foram expostas abaixo das tiras selecionadas. Assim, buscou-se refletir sobre o trabalho proposto pelos LDLPs e verificar se

eles estão em consonância com as características intrínsecas ao gênero tiras. Vale lembrar que algumas tiras não apresentam nenhum tipo de atividade.

Assim, o trabalho pretende contribuir para o pensar e/ou repensar o ensino da língua materna e ampliar os estudos sobre os gêneros textuais no cenário educacional brasileiro, tendo em vista as propriedades textuais, situação discursiva e as formas de uso das tiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs). Para tanto, a discussão se situa na abordagem interacionista socio-discursiva da Escola de Genebra, que busca desvelar questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da língua materna, a fim de possibilitar o efetivo domínio discursivo do educando em situações comunicativas diversas, bem como expandir sua participação social no exercício da cidadania. Já, as características intrínsecas às tiras mostram-se ancoradas nos pressupostos de Cirne (1975; 1990; 2000), Eisner (2010, 2013), Vergueiro (2009; 2013; 2016), Ramos (2012, 2013), dentre outros.

Com o intuito de atingir os objetivos elencados, a pesquisa está dividida em quatro capítulos, a saber:

A primeiro capítulo, intitulado “O livro didático”, traz reflexões acerca da trajetória e evolução dos livros didáticos, versando aspectos da história do ensino da língua portuguesa, das práticas escolares e das mudanças estruturais e composicionais desses manuais, decorrentes de transformações econômicas, políticas e sociais do país. Dessa forma, a seção considera os estudos de Saviani (1991; 2000), Soares (2001; 2002); Rojo e Cordeiro (2004), Hallewell (2005), Razinni (2010), Piletti e Piletti (2013), dentre outros. O livro didático também é visto como mercadoria que obedece à evolução das técnicas de produção, comercialização e circulação, pertencentes a lógica do mercado editorial.

No segundo capítulo, “Os gêneros textuais”, é apresentado os pressupostos teóricos, refletindo sobre a relação entre os gêneros e a concepção de leitura e ensino. A partir da tese desenvolvida pela Escola de Genebra, com contribuições de autores como Bronckart (2009; 2012), Dolz e Scheneuwly (2011), a seção discorre acerca das concepções teóricas do interacionismo socio-discursivo para a análise dos gêneros, tendo em vista sua utilização para o ensino de língua materna.

“A inscrição histórica das tiras”, o terceiro capítulo, está voltado aos conceitos e concepções acerca do gênero tira. A seção aborda a questão dos gêneros textuais, com enfoque nos gêneros HQ e tira, por meio da apresentação de um panorama histórico e de características intrínsecas ao gênero em questão. Para isso, a discussão recorre aos pressupostos de Cirne (1975; 1990; 2000), McCloud (1975; 2006), Eisner (2010; 2013), Mendonça (2012), Ramos

(2012; 2013) e Vergueiro (2009; 2013; 2016). Há, ainda, a reflexão sobre a inserção do gênero tira no contexto escolar e acadêmico.

No quarto capítulo, “Os procedimentos metodológicos”, é explicitado a metodologia para a coleta do *corpus* da pesquisa e análise de dados. Apresentam-se as investigações sobre os dados pesquisados, delineando o que pode ser considerado satisfatório e relevante no trabalho com o gênero tira, inserido nos livros didáticos de Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. O capítulo objetiva apresentar as lacunas existentes nas atividades dos livros didáticos selecionados.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências.

## 1. O LIVRO DIDÁTICO

Há muito tempo, o livro didático<sup>2</sup> (LD) tem sido o material de apoio de docentes em sala de aula. Em muitos casos, o suporte é o único recurso didático que se tem acesso na escola. Desde sua origem até os dias atuais, foram muitas as mudanças e transformações em sua estrutura e composição. Nesse sentido, torna-se relevante retornar à história e refletir sobre sua trajetória e evolução, considerando seus usos, legislações, implicações, interesses ideológicos e dimensões mercadológicas para o campo educacional.

Nesse viés, a seção aborda a trajetória histórica do livro didático no Brasil, versando aspectos da história do ensino no país, das práticas escolares e das mudanças de conteúdo desses materiais, alterações que são explicadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais de cada época. Para tanto, observa-se reflexões e considerações de Hallewell (2005), Saviani (1991; 2010), Piletti e Piletti (2013), Bittencourt (2003; 2004) entre outros autores. Para o livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) a seção recorre aos estudos de Soares (2001; 2002), Rojo e Cordeiro (2004), Batista (2008), Razinni (2010).

### 1.1. O livro didático: um olhar para a história

Estudos afirmam que a história do livro didático se inicia com a invenção da imprensa<sup>3</sup> em meados do século XV. Tornando-se produtos feitos em série, os livros, rapidamente, ganham o status de “fiel depositário das verdades científicas universais” (GATTI JUNIOR, 2004, p.36), pois até então a transmissão de conhecimento escrito era monopolizada por escribas das igrejas da época.

Ampliando a difusão do livro e expandindo a alfabetização a partir do século XVII na Europa, observa-se um estímulo à formação de um novo sujeito social, caracterizado pelo capitalismo. O livro passa a exercer uma função educativa que se dissemina na sociedade, decorrente do crescimento e desenvolvimento de classes sociais, vinculada ao exercício da leitura.

---

<sup>2</sup> Para levantamento da trajetória histórica do livro didático no Brasil, foi consultado o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O texto original na íntegra está disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

<sup>3</sup> Com a invenção da máquina de impressão, o alemão Johannes Gutenberg provocou uma enorme revolução: o processo de aceleração da produção de livros. Após sua invenção, no século XV, imprimir e compor livros deixaram de ser práticas manuais e artesanais, tornando-se uma produção em série mecanizada.

No Brasil, o início da educação se dá com a chegada dos jesuítas em 1549. Por determinação da coroa portuguesa, os jesuítas se dedicam ao ensino escolar brasileiro, exercendo o papel de educadores, unidos à disposição missionária da Ordem. Segundo Cury (2009), os livros usados por esses religiosos eram destinados para o ensino da leitura e escrita, nos colégios fundados próximos às igrejas.

Os jesuítas adotam o *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos da Companhia de Jesus) para todas as suas instituições. Esse conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos tem por finalidade ordenar as atividades, funções e métodos de avaliação. Em pouco tempo, o *Ratio Studiorum* deixa de ser apenas uma base de estudos para se transformar em uma base política, uma vez que exerce importante influência em meios políticos, mesmo não católicos.

O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo. Dessa forma, priorizava-se a formação integral do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura, sendo os estudos articulados a um curso básico de humanidades que incluía gramática e retórica, com duração de cinco anos e, de filosofia, com duração de três anos, seguido por estudos de teologia, destinado apenas aos internos e com duração de quatro anos, finalizados com estudos na Europa (GHIRALDELLI JR., 2008). As ciências físicas e matemática não possuíam a mesma importância atribuída ao ensino de história, no entanto, o *Ratio Studiorum* determinava a obrigatoriedade da leitura de Aristóteles – mestre da física.

Para Saviani (2010), as ideias pedagógicas expressas no *Plano de estudos da Companhia de Jesus* correspondem ao que a modernidade conhece como pedagogia tradicional. Nesse contexto, do ponto de vista didático, a pedagogia dos jesuítas é marcada por três elementos: conteúdo clássico ao abordar a ideologia cristã, a disciplina rigorosa e o preciosismo do método.

Ao longo dos anos, outros colégios são fundados e administrados por jesuítas a fim de atender aos filhos da elite que tinha o ensino das primeiras letras sob a responsabilidade da família. Essas escolas jesuíticas tornam-se conhecidas como “escolas de ler e escrever”.

Em 1759, Sebastião José Carvalho e Mello<sup>4</sup>, o então ministro de Estado de Portugal, por meio de um alvará de 28 de junho deste mesmo ano, fecha os colégios jesuítas em Portugal e, por conseguinte, no Brasil, pois seu governo se sente ameaçado pela crescente influência desses

---

<sup>4</sup> Também conhecido por Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, determinou que a educação na colônia passasse a ser transmitida por leigos nas chamadas aulas régias. O Marquês regulamentou ainda o funcionamento das “Missões”, afastando os padres de suas administrações e criou, em 1757, o “Diretório”, órgão composto por homens de confiança do governo português, cuja função era gerir os antigos povoados.

religiosos em assuntos políticos. Nesse documento é assinalado o caráter pernicioso do método jesuíta de ensino, declarando que um dos objetivos da mudança era aproximar o sistema de ensino às práticas das nações mais civilizadas da Europa.

Com a expulsão dos jesuítas, há a anulação da organização e sistema de ensino jesuítico, sem que houvesse medidas imediatas para atenuar os seus efeitos, abrindo-se um grande vazio educacional.

Assim, para tentar sanar a deficiência de estruturas e escassez de educadores, o governo institui as aulas régias (aulas avulsas), atendendo o ensino das primeiras letras e humanidades com classes de gramática latina, grego e retórica. Essas aulas régias eram permitidas nas principais capitâneas do país.

Esse sistema de ensino perdura até as primeiras décadas do século XIX. Nesse período, os materiais adotados para a alfabetização no Brasil eram importados da Europa, principalmente de Portugal e França, pois não se permitia a publicação de livros nacionais.

Nesse contexto, a chegada da corte portuguesa ao Brasil, no ano de 1808, pode ser vista como um marco para a história do livro, já que diversos exemplares foram trazidos para o país, por nobres portugueses. Somado a esse fato, observa-se que a fundação da Biblioteca Nacional e a instalação da Imprensa Régia, por D. João VI, também corroboram para a consolidação da história do livro. Para Hallewell (2005), a instauração da Imprensa Régia foi significativa para a história do livro no Brasil, pois, antes da chegada dos nobres portugueses, eram proibidas a circulação de jornais, bem como a instalação de tipografias no país.

Dominada pelo Estado/Igreja, a Imprensa Régia – imprensa oficial do governo português – priorizava publicações e reproduções de textos considerados adequados ao Estado, à Igreja e aos costumes da época. Não era permitido a publicação de nada que pudesse colocar em risco os interesses da coroa portuguesa. Dessa forma, os livros utilizados pelas instituições de ensino eram, em sua maioria, compêndios<sup>5</sup> produzidos com o objetivo de sistematizar e controlar o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

A maior parte dos livros e textos postos à venda e noticiados era constituída de compêndios para os primeiros cursos aqui criados no joanino. [...] Esses manuais eram em sua quase totalidade traduções de obras francesas, das quais não apenas se fazia a tradução direta, como também se compilavam os originais, se faziam alterações e, em vários casos, se adicionavam trechos de outras obras diferentes daquelas que serviram de base para a tradução. [...] pessoas que traduziam as obras não eram meros tradutores: eram professores que adaptavam as obras às necessidades do momento, sabendo realizar cortes e modificações para atingir os objetivos propostos pelo governo (SILVA, 2008, p. 40).

---

<sup>5</sup> Entende-se por “compêndio” uma coleção concisa de informação relativa a uma dada área do saber, em forma de livro.

Com as primeiras impressões de obras didáticas em território brasileiro, inicia-se a organização de uma legislação que pudesse controlar não só a produção, mas também o conteúdo dos compêndios escolares, uma vez que neles não deveriam constar assuntos avaliados perigosos para o governo vigente e elite brasileira. Assim, além da introdução de atividades que favorecessem a prática e o experimento, os livros didáticos deveriam priorizar o uso do português como língua pátria.

O processo de nacionalização do livro didático produzido por brasileiros foi uma necessidade apontada desde as primeiras impressões desses materiais, já que havia interesse em que as obras didáticas estivessem adequadas à realidade do Brasil, o que gerou uma expansão no mercado editorial do país (SCHEFFER; ARAUJO; ARAUJO, 2007).

Com o tempo, tipografias não pertencentes ao governo português são instaladas, pois a imprensa oficial não comporta a demanda de publicações de compêndios e textos para fins didáticos. Porém, elas são rigorosamente controladas pela coroa portuguesa. Essa situação perdura até 1821, quando a lei de censura é abolida. Para Sobrinho (1988), a prática de controle continua existindo até a constituição de 1824, quando é anunciado o princípio de liberdade da imprensa no Brasil.

Nesse contexto, a produção didática brasileira passa a se organizar a fim de atender as necessidades de mercado, adaptando às normas oficiais que, aos poucos, são delineadas e regulamentadas.

Para estabelecer um modelo de escola distinto das aulas régias, o governo imperial instala, em 1937, na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, que se torna referência para o ensino secundário no Brasil. Neste momento, há o enriquecimento do currículo, pois além dos estudos literários e matemáticos, incorpora-se os estudos de ciências físicas e naturais, história e geografia. Assim, um sistema regular seriado passa a ser oferecido pelo Colégio Pedro II, pelos liceus provinciais e por estabelecimentos particulares. Os compêndios passam a ser produzidos por membros dessas instituições, tratando-se de traduções de livros franceses. Por vezes, livros eram importados da França, pois o Brasil tinha a sociedade francesa como referência de cultura e educação. Observa-se que a partir desse período, os livros didáticos se tornam significativamente presentes no currículo brasileiro.

Já, o sistema irregular de ensino secundário, que ainda permanecia em vigência, era constituído por cursos de preparação que permitiam o acesso ao ensino superior, desde que o estudante fosse aprovado nos exames parcelados<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Para que os estudantes ingressassem nas faculdades era necessário realizar provas escritas e orais, denominadas “exames parcelados”. Nesse período, cada faculdade selecionava o que deveria ser estudado pelos candidatos,

De acordo com Zotti (2005, p. 30), no século XIX, o conceito de ensino secundário era visto como “um nível do processo educativo, e, dessa forma teria ele o significado de ensino médio, de segundo grau ou pós- primário”. A sua finalidade social estava diretamente ligada a formação educativa da elite e tinha como objetivo pedagógico proporcionar a cultura geral, vinculada, num primeiro momento, ao currículo das humanidades clássicas e, posteriormente, atrelada às necessidades socioeconômicas, incorporando estudos de ciências e humanidades modernas.

No ano de 1854, o ensino primário torna-se obrigatório por meio do Decreto-Lei nº 1.331, conhecido como reforma de Couto Ferraz. Esse documento determina multas aos pais ou responsáveis que não garantissem o ensino elementar às crianças com idade superior a sete anos. Tal reforma serve de referência para a regulamentação da instrução pública no país.

No mesmo ano é criada a *Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte*, cuja função era orientar e supervisionar o ensino público e privado:

O aparelho gerado nos termos dessa intervenção supõe uma profissionalização da instrução, impondo regras para ingresso e permanência de alunos e professores, redefinindo os saberes escolares, ao mesmo tempo que instaura uma rede de vigilância sobre a organização escolar e seus sujeitos por intermédio da qual se pretendia obter eficiência e eficácia na instrução primária e secundária da Corte. (GONDRA, 2005, p, 19)

Tendo por objetivo a “eficácia” e “eficiência”, a lei de 1854 estabelece vigilância ao funcionamento e organização da escola. Dentre as atribuições dessa diretoria inclui a revisão de compêndios utilizados pelas instituições escolares, a correção e/ou substituição, quando necessário, desses manuais didáticos e a convocação do Conselho Diretor a fim de definir métodos e sistemas de ensino a serem utilizados pelas escolas. Ainda que, o Conselho Diretor fosse responsável pela sugestão dos livros, a diretoria contava com o auxílio de outras autoridades, intelectuais ou pessoas ligadas ao governo, pois as obras selecionadas:

eram encaminhados pelo Conselho e pessoas consideradas “idôneas” da época e que fossem de confiança das autoridades, sendo uma significativa parcela desses sujeitos formadas por professores públicos, para que estas pudessem fazer sua avaliação, aprovando somente obras que estivessem de acordo com os interesses do poder vigente. Ao mesmo tempo que previa a regulação, o governo incentivava criação destas obras ao garantir, nos artigos 56º e 95º do regulamento, prêmios às pessoas que compusessem compêndios para uso das escolas e aos que melhor traduzissem os publicados em língua estrangeira. (LEMOS, 2010, p. 19)

---

dentro do conjunto de disciplinas. Cada exame correspondia a um certificado. Assim, de posse de um conjunto de certificados, que atestavam a conclusão das disciplinas, o candidato ganhava o direito de se matricular no Ensino Superior.

A ideia que subjaz do excerto acima é de que, embora houvesse uma consulta e um consenso de todos os participantes desse processo, eram escolhidos os livros que tivessem alinhados aos desígnios do governo, o que configura uma forma de controle. Percebe-se que tal situação perdura na segunda metade do século XIX, principalmente após a Proclamação da República: a educação brasileira conserva traços básicos do fim do império.

Nesse contexto, a educação primária – tarefa dos estados – apresenta precárias condições e a educação secundária se constitui em função ao acesso às poucas escolas de ensino superior. Já os programas e orientações didáticas seguem os pressupostos do Colégio Pedro II que, mesmo depois do Império, permanece como referência no ensino secundário oficial.

Nesse cenário, surge a Editora Garnier, de Baptiste L. Garnier. Segundo Hallewell (2005, p.216), Garnier foi o primeiro empresário a se dedicar, efetivamente, a edição e publicação de obras escolares no Brasil. É deste período, a obra intitulada *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Colégio Pedro II* (1861), considerado o primeiro livro didático a ser publicado pela editora Garnier.

Para Zotti (2005), depois da reforma de Couto Ferraz, os estudos do Colégio Pedro II passam a ser dividido em duas classes. Inspirados no modelo francês, os estudos da primeira classe apresentavam caráter científico, uma vez que habilitavam os estudantes às escolas profissionalizantes. Essa classe tinha duração de quatro anos e estava destinada à formação de trabalhadores. Já a segunda classe tinha a matriz curricular concentrada nas áreas de ciências e matemática e sua formação permitia o ingresso ao ensino superior. Com duração de três anos, a segunda classe se destinava a formação da elite.

Ao longo da história, outras reformas curriculares podem ser observadas. Em sua maioria, as “reformas oscilavam entre a acentuação da formação literária dos alunos em detrimento da formação científica e o inverso, a acentuação da formação científica em detrimento das humanidades” (GHIRALDELLI JR., 2008, p.30). De um lado, via-se a preocupação com a forma de conhecimento relacionados aos tratados das ciências experimentais e, de outro, a importância dos estudos de grandes obras literárias, enfatizando um aspecto científico ao estudo.

Em 1879, o Decreto-Lei nº 7.247, instituído por Leôncio de Carvalho, ocasiona discussões acerca da organização do sistema educacional brasileiro, pois entende a educação como um importante elemento para o desenvolvimento e progresso do país. No decreto de Carvalho, evidencia-se a assistência do Estado aos alunos das classes sociais menos favorecidas, por meio da distribuição de uniformes escolares e materiais didáticos. Além disso,

o decreto previa a criação de Jardins de Infância para crianças de três a sete anos de idade, caixa escolar e bibliotecas públicas, ampliando a circulação de livros no país (SAVIANI, 2010).

Ao analisar a situação escolar brasileira após a reforma de Carvalho, Rui Barbosa elabora um projeto em que prevê a criação de um sistema educacional de ensino gratuito, inspirado nos projetos de países europeus. Para ele, a instrução escolar era fundamental para a reconstrução do caráter nacional. Sua sugestão de ensino baseava-se em um método que privilegiava a observação, experimentação, memorização e retórica. Esse método, intitulado *Lições de coisas*, era uma adaptação das ideias de Norman Allison Calkins, de 1886. Nesse contexto, surge as editoras Laemmert e a Francisco Alves. Esta última apresenta significativa atuação na produção e distribuição de livros didáticos no Brasil.

No ano de 1890, com a reforma de Benjamin Constant, mantém-se o ensino gratuito nas escolas primárias. Estas são organizadas em dois ciclos: o 1º grau para as crianças de sete a treze anos e 2º grau para crianças de treze a quinze anos. A escola secundária teria duração de sete anos e o ensino superior seria dividido em direito, medicina, politécnico e militar. Já, em 1901, o *Código Epiácio Pessoa* determina que o ensino secundário seria um curso preparatório para o ingresso ao ensino superior, reduzindo-o a um período de seis anos.

No ano de 1902, surge a editora FTD, cujo nome é uma homenagem a Frère Theophane Durand, superior-geral do Instituto Marista. Nesse período, há a adaptação da obra *Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações*, primeiro livro publicado pelos maristas no Brasil. Tornando-se referência em material didático, o *Método FTD*, passa a ser adotado por diversas escolas do país, tanto no sistema privado quanto no sistema público de ensino. Observa-se que a ampla adoção de materiais didáticos da FTD se deve ao fato desses livros possuírem “o livro do mestre” que passa a ser visto como um guia para os educadores.

Dez anos depois, com a promulgação do Decreto-Lei nº 8.659, de 5 de abril de 1911, a Lei Orgânica do Ensino Fundamental e Superior desoficializa o ensino brasileiro. Dessa forma, o ensino passa a ser de frequência não obrigatória. Os diplomas são suprimidos e criam-se exames de admissão para o acesso aos cursos superiores. Esse decreto foi revogado no ano de 1915, por meio da *Reforma Carlos Maximiliano*. No entanto, tal reforma apenas se preocupava com o ingresso do aluno para o ensino superior. Anos depois, com a reforma de João Luiz Alves, o ensino secundário apresenta finalidades mais amplas do que meramente preparar o aluno para o ingresso ao ensino superior. Essa reforma se mostra importante para a implementação do ensino seriado, marcando o fim dos exames parcelados do início do século XIX.

Segundo Saviani (1991), a teoria da educação brasileira, durante a Primeira República (1889-1930), mostra-se pertencente à pedagogia tradicional. Nessa perspectiva, o papel da instituição escolar é o de:

difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade e sistematizados logicamente [...] A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos seus alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1991, p. 18).

Nota-se que, no decurso da história do país, há uma grande preocupação em elaborar reformas educacionais sem, no entanto, surgirem mudanças significativas para o ensino. A ausência de um sistema de ensino estruturado no país faz com que a preparação de alunos se torne falha. Os livros utilizados no ensino secundário eram, muitas vezes, os mesmos usados no ensino superior. O foco consistia em preparar o estudante para o acesso ao ensino superior.

De modo geral, no final do século XIX e início do século XX, constata-se que os livros didáticos de língua portuguesa não sofrem significativas alterações. Nesse período, as produções de obras didáticas para o ensino da língua materna permanecem elaborados nos moldes das antologias de textos.

No entanto, as primeiras décadas do século XX são decisivas para a solidificação e configuração da imprensa didática no Brasil. Nesse cenário de edição de materiais didáticos surge a *Gráfica Monteiro Lobato e Cia*, que não mede esforços para publicar obras que aproximassem as pessoas da leitura. Num primeiro momento, a editora dedica-se apenas a publicação de livros infantis e literários e, posteriormente, investe em livros didáticos. Outras editoras como *Editora Nacional* (1925), *Civilização Brasileira* (1932) também apresentam publicações de materiais didáticos e paradidáticos.

De acordo com Piletti e Piletti (2013), a educação brasileira ganha novos e significativos contornos com a Revolução de 1930, quando são criados órgãos estatais responsáveis por gerir a educação nos estados brasileiros: secretarias estaduais de educação em substituição às *Diretorias Gerais da Instrução Pública*. Desse modo, intelectuais que pensavam a educação de forma menos elitista passa a ocupar cargos do governo. Essa realidade estabelece alterações no ensino público brasileiro, contribuindo para o processo de mudança.

Nesse período, há o desenvolvimento de uma política educacional mais abrangente, contribuindo, assim, para o crescimento da produção de livros didáticos. Fato que também é impulsionado pelo encarecimento do livro importado.

A tendência pedagógica vivenciada no país, no início dos anos 30, é a Nova Escola. Na pedagogia da Nova Escola, sob a influência de Dewey, a prática pedagógica mostra-se conduzida pela capacidade do aluno em se desenvolver, cabendo-lhe construir o próprio conhecimento por meio da elaboração de hipóteses e pesquisas, residindo a educação nas experiências pessoais de aprendizagem do educando. Nesse viés, a instituição escolar não deveria restringir-se ao repasse de informações e teorias, mas sim orientar o desenvolvimento das competências e saberes necessários para a vida da criança.

No entanto, esse cenário se modifica quando Gustavo Capanema, ministro da educação entre os anos de 1934/1937 (governo Constitucional) e 1937/1945 (governo do Estado Novo), promove a “reforma de todos os graus e modalidades de ensino, em iniciativas impostas de cima para baixo, por meio de decretos-lei” (PILETTI; PILETTI, 2013, p.182). Em seu primeiro mandato, o ministro da educação institui uma concepção de educação na qual o povo deveria ser regido pela elite a quem o ensino secundário público devia formar. Nessa perspectiva, há a centralização do controle da educação pública brasileira, de acordo com os interesses do governo de Getúlio Vargas.

Dentre as disposições da Constituição de 1937, no âmbito educacional, destaca-se: o estímulo à criação de escolas particulares<sup>7</sup>; a contradição em afirmar que o ensino primário é gratuito ao mesmo tempo em que se estabelecia uma taxa mensal a ser paga ao caixa escolar das escolas públicas; a prescrição de que o ensino “pré-vocacional” e “profissional” deveria ser oferecido às classes mais pobres.

Segundo Piletti e Piletti (2013, p. 184), o preceito de ensino pré-vocacional e profissional às classes menos favorecidas da sociedade tornou-se motivo de grande descontentamento e polêmica. Parte da população, alinhada aos pensamentos do Estado Novo, entendia a medida como um avanço, pois dava-se atenção à população mais carente. Outros, no entanto, vinculados aos grupos reformadores das décadas de 1920/1930, interpretava o preceito como antidemocrático e discriminatório, pois pressupunha “dois tipos de educação: uma destinada às elites – ensino secundário e superior – e a reserva aos pobres ou as classes menos favorecidas – ensino primário e profissional”. Observa-se que a instauração de dois tipos de educação se traduz em um retorno ao modelo educacional imperial e dos primeiros anos da República, cuja estrutura os reformadores de 1930 buscavam transformar.

---

<sup>7</sup> O direito de todos à educação deixa de aparecer explicitamente na Constituição, passando a garantir o ensino em escolas públicas a crianças e jovens que não pudessem pagar o ensino ofertado por instituições particulares.

Nesse cenário, marcado por um retorno aos padrões de uma educação elitista e gestão centralizadora, há a sistematização de mecanismos de controle especificamente voltados para a elaboração, publicação e distribuição do livro didático no país. Isso se dá de forma mais efetiva com a fundação do *Instituto Nacional do Livro* (INL), no ano de 1937<sup>8</sup>, quando Capanema inicia seu segundo mandato como Ministro da Educação.

Para Witzel (2002), a criação do INL causa mudanças na edição e circulação dos livros didáticos. Criado pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o INL tem como principal função auxiliar na edição de obras literárias consideradas importantes para a formação cultural dos brasileiros, organizar dicionários nacionais, elaborar enciclopédias e ampliar bibliotecas públicas.

No ano seguinte, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, é criada a *Comissão Nacional do Livro Didático* (CNLD). Essa comissão, formada por membros designados pelo presidente Getúlio Vargas, institui a primeira legislação para a produção e circulação de livros didáticos. Hallewell (2005) salienta que essa comissão surge com a função de controle político-pedagógico e não com um objetivo didático, como explicitado no Decreto-Lei.

Nota-se que o termo “livro didático” foi estabelecido a partir do decreto da Lei nº 1.006, pois não havia uma definição precisa do que era livro didático. No artigo segundo evidencia-se:

**Art. 2º** Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes nos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (BRASIL, 1938)

O mesmo Decreto-Lei estabelece:

**Art. 5º** Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas pré-primárias e primárias, e aos professores, nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez

---

<sup>8</sup> Há contradições quanto a data de criação do *Instituto Nacional do Livro* (INL). A página eletrônica do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE) apresenta como data de fundação para o INL o ano de 1929. Witzel (2002), aponta para o ano de 1937, assim como a página eletrônica do Senado Federal.

que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25<sup>9</sup> desta lei.

**Art. 6º** É livre ao professor a escolha do processo de utilização dos livros adotados, uma vez que seja observada a orientação didática dos programas escolares. Parágrafo único: fica vedado o ditado de lições constantes dos compêndios ou ditado de notas relativas a pontos dos programas escolares.

**Art. 7º** Um mesmo livro poderá ser adotado, em classe, durante anos sucessivos. Mas o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso.

**Art. 8º** Constitui uma das principais funções das caixas escolares, a serem organizadas em todas as escolas primárias do país, com a observância no artigo 130<sup>10</sup> da Constituição, dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo. (BRASIL, 1938)

Além de apresentar uma definição de livro didático, o documento determina que sua escolha seja feita por diretores e professores das escolas pré-primárias, primárias, secundárias, normais e profissionalizantes. O mesmo decreto atribui à CNLD a função de examinar, julgar e avaliar os livros didáticos, autorizando, ou não, sua utilização nas instituições escolares. Percebe-se que, ao submeter-se aos critérios avaliativos desse órgão estatal, o livro didático se constitui como veículo de legitimação de uma identidade nacional, objetivada pelo governo de Getúlio Vargas. Assim, os livros didáticos são escolhidos de acordo com aspectos político-ideológicos da época.

A existência da CNLD é permeada por impasses e dificuldades provenientes da centralização de poder, risco de censura, acusações de especulação comercial e manipulação política. Seu poder é questionado por intelectuais da época, principalmente por sinalizarem que essa comissão valorizava mais os aspectos ideológicos do que os aspectos pedagógicos na seleção do material didático. Segundo Oliveira (1984), os critérios utilizados pela CNLD, para a adoção de um livro didático, não priorizavam as perspectivas pedagógicas, pois apenas cinco critérios estavam associados a aspectos didáticos, enquanto onze tratavam de questões político-ideológicas com enfoque moral, cívico e político. No entanto, a CNLD funciona até o ano de 1945.

---

<sup>9</sup> **Art. 25** A partir de 1º de janeiro de 1940 será vedada a adoção de livros didáticos de autoria do professor. Na sua classe, do diretor, na sua escola, e de qualquer outra autoridade escolar de caráter técnico ou administrativo, na circunscrição sobre que se exercer a sua jurisdição, salvo se esse livro for editado pelos poderes públicos. (BRASIL, 1938)

<sup>10</sup> **Art. 130** O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal a caixa escolar. (BRASIL, 1938)

No ano de 1952, Anísio Teixeira se torna diretor do *Instituto de Estudos Pedagógicos* (INEP) e, na tentativa de suprir as deficiências do ensino no país, cria a *Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino* (CALDEME), responsável pela elaboração de livros didáticos, guias e manuais de ensino. Três anos depois, em 1955, a CALDEME passa a fazer parte do *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (CBPE), vinculada ao INEP, que se transforma em *Campanha Nacional de Material Escolar* (CNME), por meio do Decreto-Lei nº 38.556, de 12 de janeiro de 1956. Observa-se que, embora tivesse previsto na Constituição Federal de 1934 que o livro didático fosse distribuído aos alunos de forma gratuita, na prática, isso não acontecia.

Nesse período, surge a pedagogia tecnicista. Essa teoria educacional parte do pressuposto da neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, tornando o processo educativo operacional e objetivo. Segundo Saviani (1991), o principal elemento da pedagogia tecnicista é a organização racional dos meios, sendo professor e aluno executores de um processo planejado e controlado por especialistas, supostamente habilitados, objetivos e imparciais.

Anos depois, as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), promulgada por meio da Lei nº 4.024, de 20 de janeiro de 1961, nivela o ensino secundário aos cursos técnicos profissionalizantes e colegial, criando, assim, o Ensino Médio. Nessa lei não há a descrição das disciplinas a serem ofertadas pelas instituições escolares, apenas seu quantitativo (oito disciplinas para as duas primeiras séries e seis disciplinas para a terceira e última série do ensino secundário) e aspectos (linguísticos, históricos e literários). Somente após a LDBEN/61 é que o poder público desvincula o ensino secundário do ensino superior, dando ao secundário um maior enfoque para a preparação do aluno (cidadão).

No caminho do controle governamental da produção e circulação do livro didático há a extinção, criação, permanência de distintos órgãos estatais e políticas de incentivo à leitura. Dessa forma, criam-se comissões, fundações e programas que antecedem ao atual *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Dentre esses órgãos estão:

- Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), de 1967 a 1984;
- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTEC), de 1966 a 1971;
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de 1968 à atualidade;
- Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), de 1983 a 1997;
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 1985 à atualidade.

Criada por meio do Decreto-Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, no governo de Artur da Costa e Silva, a *Fundação Nacional do Material Escolar* (FENAME) tem como função primeira a produção e distribuição de obras didáticas às escolas, porém não conta com recursos financeiros para desempenhar tal tarefa. Por isso, institui-se um sistema de coedição com algumas editoras nacionais, por meio de uma Portaria Ministerial. Nesse novo sistema, a fundação passa a definir e revisar critérios de elaboração do material didático.

Ainda no governo de Artur da Costa e Silva, surge o *Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação* (FNDE), de 21 de novembro de 1968. Em funcionamento até a atualidade, o FNDE tem como principal atribuição a distribuição de recursos às instituições de educação básica do Brasil. Vários programas relacionados à educação brasileira, como o atual *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), estão vinculados ao FNDE.

Nesse interim, no ano de 1966, sob a égide do regime militar, surge a *Comissão do Livro Técnico e do Livro didático* (COLTED) com o intuito de resolver a distribuição gratuita de livros didáticos. Essa comissão é resultante de uma parceria entre o *Ministério da Educação* (MEC) e a *Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento internacional* (USAID).

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo com o MEC -USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado Brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava. (BEZZERA; LUCA, 2006, p.30)

O acordo MEC/USAID<sup>11</sup>, firmado em 6 de janeiro de 1967, objetiva a distribuição gratuita de livros didáticos a todos os estudantes brasileiros, a organização de cursos de capacitação aos professores e a construção de novas bibliotecas. No entanto, observa-se a censura e a falta de liberdade nos temas abordados nos livros didáticos.

Segundo Freitag, Motta e Costa (1997), nesse período, os livros didáticos eram divididos em duas partes: um caderno composto por texto de leitura e outro de exercícios, sendo o seu uso para o período de apenas um ano letivo. O papel utilizado no livro era de má qualidade, o que baixava o custo e aumentava a produção. Esse material, considerado descartável, era justificado pela quantidade de atividades destinadas aos estudantes, nele inclusas, as quais compreendiam os padrões de ensino programado. Para as autoras, o acordo MEC/USAID

---

<sup>11</sup> O convênio MEC/USAID buscava a implantação do modelo educacional americano no Brasil. O movimento estudantil da época, discordando da situação, protesta e reivindica o fim do acordo.

instituiu uma forma de controle do governo americano sobre o mercado livreiro e sobre o processo educacional do país.

A COLTED foi extinta em 1971. Os resultados do acordo MEC/USAID mostraram-se desastrosos, culminando em uma comissão de inquérito para apuração de possíveis irregularidades e corrupção relacionadas à edição e comercialização dos livros didáticos.

Assim, com o término do convênio MEC/USAID, os estados passam a contribuir financeiramente para que os livros didáticos possam ser editados e distribuídos às escolas de todo país. Surge, então, o *Programa do Livro Didático* (PLID), finalizando o sistema de coedição dos materiais didáticos. O MEC passa a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do PLID.

Ainda em 1971, a LDBEN estabelece um núcleo comum de disciplinas para cada série, ficando a elaboração de guias curriculares sob responsabilidade das secretarias de educação. Dessa forma, as editoras passam a fazer uso desses guias na elaboração de seus materiais, o que gera a homogeneização dos livros didáticos.

Durante esse período, a indústria livreira prolifera no país de maneira excepcional. No entanto, surgem muitos livros de qualidade duvidosa, tornando-se evidente o descaso com que haviam sido elaborados e avaliados. Tal fato se mostra especialmente grave, considerando que, para inúmeros estudantes, o livro didático consistia no único material com o qual ele tinha contato.

Já, a atuação da FENAME se torna mais efetiva com o Decreto-Lei nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. Segundo Freitag, Motta e Costa (1989, p.15), esse decreto atribui competências à fundação como: definir “as diretrizes para a produção do material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território educacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns”.

Nesse cenário, observa-se a vinculação da política governamental do livro didático a uma concepção assistencialista. Esse processo se evidencia com a transferência do gerenciamento do *Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental* (PLIDEF) para a *Fundação de Assistência ao Estudante* (FAE), no ano de 1983. Para Freitag, Motta e Costa (1989), essa concepção assistencialista resulta em dificuldades relacionadas à escolha, tomada de decisão por parte de editoras e, principalmente, distribuição dos materiais didáticos nos prazos previstos.

A FAE, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983, assume como principal tarefa a diminuição de custos de produção de todo tipo de material didático com a finalidade de atender o maior número possível de estudantes do ensino público.

Na busca de concretizar tal objetivo, a FAE dá continuidade às ações de assistência aos estudantes, estabelecidas anteriormente, e institui, gradativamente, normas reguladoras, organizando-as em distintos programas governamentais. Dentre as novas ações está a criação do atual *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD).

Alguns objetivos são atribuídos ao PNLD como, por exemplo, adquirir materiais didáticos com recursos do governo federal e estados; distribuir gratuitamente os livros a todos os alunos do Ensino Fundamental; garantir os critérios de escolha do livro didático. No entanto, somente no ano de 1996 esses objetivos começaram a ser efetivamente cumpridos.

Nesse interim, cria-se a *Definição de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos*. Uma comissão, composta por especialistas, com o intuito de realizar estudos e definir critérios gerais para aquisição dos livros didáticos. Esses estudos dão origem a algumas proposições, a saber:

- a) Estabelecimento pelo MEC de um programa mínimo obrigatório de âmbito nacional, com os objetivos, conteúdos e orientação pedagógica em todas as disciplinas que constituem o currículo de 1º grau, visto que, apesar de em muitos Estados da União terem sido elaboradas propostas curriculares atualizadas com assessorias competentes, tais programas são ignorados e é, de fato, o livro didático quem estabelece os conteúdos, a gradação, a metodologia do ensino-aprendizagem e a avaliação em sala de aula.
- b) instituição na FAE de uma instância de avaliação do livro didático com a constituição de um conjunto de consultores permanentes e ad hoc para o controle de qualidade do livro didático em diferentes níveis e nas várias áreas. Deverá ser estabelecido um padrão mínimo aquém do qual o livro não constará das listas de seleção e indicação a serem distribuídas entre as redes de professores.
- c) campanha sistemática de divulgação dos resultados da avaliação do livro didático nas quatro séries iniciais do 1º grau entre: alunos, professores, pais, escolas e associações de pais e mestres, entidades que representam os docentes, Secretarias de Educação municipais e estaduais. Universidades, associações e entidades científicas. Todos devem ser informados do papel que o livro didático desempenha e do direito e responsabilidade que têm em exigir melhor qualidade, na defesa da formação da criança brasileira.
- d) Incentivo a grupos qualificados de produção de livro didático para as quatro séries do 1º grau e/ou à publicação de material didático já produzido e inédito. (BRASIL, 1994, p.103-103)

Tais propostas se transformaram em ações com a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a publicação do *Guia de Livros Didáticos*. Já, o processo de avaliação pedagógica passa a ser de responsabilidade da *Coordenação Geral de Materiais Didáticos e Pedagógicos da Secretaria da Educação*.

Ainda em 1996, é promulgada a segunda LDBEN por meio da Lei nº 9.394. Essa lei garante o atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, através de programas suplementares de material didático e transporte. Além disso, a lei estabelece modificações para o Ensino Médio, tornando-o etapa final da educação básica, com duração de três anos. De acordo com o documento, o Ensino Médio tem por finalidade:

Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando, o aprimoramento do educando como pessoa humana, além da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática [...] (BRASIL, 1996)

Observa-se que, com a extinção da FAE, no ano de 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE), inicia-se uma produção e distribuição mais eficaz de livros didáticos no país. Pouco tempo depois, os livros para o Ensino Fundamental, da rede pública, são divididos e distribuídos por disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Ainda, no ano de 1997, inicia-se o *Programa Nacional Biblioteca da Escola*<sup>12</sup>(PNBE). O *Programa* tem por objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura, de alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras literárias, de pesquisa e de referência. O atendimento, feito de forma alternada, ora atendia as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e de Educação para Jovens e Adultos, ora atendia as escolas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Atualmente, o PNBE atende todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> O *Programa* divide-se em três ações: PNBE *Literário*: avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (romanas, contos, crônicas, memórias biografias e teatro) livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; PNBE *Periódico*: avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio; PNBE *Professor*: incentiva e apoia a prática pedagógica dos professores da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

<sup>13</sup> Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep). Ele coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções, docentes e rendimento escolar. Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação.

No ano de 2003, o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE) cria o *Plano Nacional do Livro didático para o Ensino Médio* (PNLEM), através da Portaria nº 2.922, garantindo a distribuição de material didático aos alunos do Ensino Médio das redes públicas estaduais, municipais e do Distrito Federal. Assim, como no Ensino Fundamental, os livros passam a ser divididos por disciplinas. O programa tem início em 2004, com um processo de avaliação, escolha e distribuição de livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática. Tal execução fica sob responsabilidade da FNDE e *Secretaria de Educação Média e Tecnológica* (SEMTEC), conforme legislação aplicável.

Instituída pela Lei nº 11.274, de 2006, o Ensino Fundamental passa a ter duração de nove anos e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, objetivando proporcionar a formação básica do cidadão.

Em 2007, cria-se o *Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos* (PNLA). Para os alunos portadores de necessidades especiais existe o *Programa Nacional do Livro Didático em Braille*. Já, as instituições escolares públicas com estudantes com surdez, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, recebem dicionários trilingües (português, inglês, libras). Os alunos com surdez de primeira à quarta série recebem livros e cartilhas de Língua Portuguesa em Libras e em CD-ROM.

O Decreto nº 7.084, de 2010, regulamenta a avaliação e a distribuição de materiais didáticos para toda a educação básica, a fim de garantir sua regularidade de distribuição. Desde então, o processo de avaliação, escolha e aquisição dos livros didáticos ocorrem de forma periódica, estabelecendo ciclos trienais alternados que intercalam os níveis de ensino: 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental – anos iniciais), 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental – anos finais) e 1ª a 3ª série (Ensino Médio).

O PNLEM é incorporado ao PNLD em 2012 e há a distribuição de livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física, Química, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia e Filosofia. Diferentemente dos demais livros didáticos, os de Sociologia e Filosofia apresentam-se em volume único, contemplando conteúdos das três séries do Ensino Médio. O livro didático de Artes é distribuído pela primeira vez no ano de 2015.

Desde a implantação do PNLD, o livro didático que chega à escola é escolhido pelo professor a partir do *Guia do Livro Didático*, que tem por objetivo apresentar as coleções aprovadas por uma equipe de especialistas de diferentes áreas de conhecimento. Essa equipe é formada por professores que atuam nos Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e por

professores e pesquisadores de universidades públicas estaduais e federais. Tal procedimento garante distintos olhares de profissionais que atuam no cenário educacional.

Depois da escolha dos professores, os livros são distribuídos às escolas. No entanto, estes livros não são consumíveis, isto é, os alunos não podem fazer anotações ou resolver exercícios nos livros, pois eles serão utilizados por outros alunos nos anos seguintes, até a próxima escolha. Nesse sentido, o livro didático tem o intuito de auxiliar o ensino de mais de um aluno, num período de três anos.

No ano de 2016, entra em vigor a *Emenda Constitucional*<sup>14</sup> nº 59, criada em 2013 pelo então governo vigente. Tal Emenda institui que toda a Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio - estabeleça atuação mútua, decretando a obrigatoriedade da escolaridade no país para a faixa etária de 4 a 17 anos. Dessa forma, o Ministério da Educação, aliado às políticas públicas de educação, busca responder aos anseios das camadas mais populares por uma educação pública de qualidade: garantir condições de igualdade para o acesso e a permanência na escola a todos os brasileiros em idade escolar.

É válido mencionar que, cabe à união a coordenação da política nacional da educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias da educação, de acordo com o art. 80 da Lei nº 12.796, de 2013.

Já, a organização, manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino no país são descentralizados. Assim, os Municípios se responsabilizam, predominantemente, por atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (anos iniciais); os Estados, o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio e; a União, o Ensino Superior.

Diante do exposto, é possível perceber que a história do livro didático no Brasil, desde 1930, apresenta uma sequência de leis, decretos, políticas de incentivo à leitura e medidas governamentais que se sucederam de forma desordenada, podendo-se afirmar que o livro didático não tem uma história própria no país (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997). Em alguns períodos, o livro didático é distribuído apenas aos alunos carentes; em outros momentos, o

---

<sup>14</sup> As novas normas foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, de 5 de abril de 2013. O novo documento ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59 que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. As alterações na Lei também englobam a educação especial, entendendo por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>

material é distribuído para todos os alunos, passando ainda por períodos em que não há nenhum tipo de distribuição, mesmo sendo prevista pela Constituição.

Há também a oscilação da indicação do professor na escolha do livro didático, com períodos em que o professor seleciona o livro didático a ser usado pelos alunos em sala de aula e períodos que tal procedimento não faz parte de seus encargos.

Considerando a implantação do PNLD, no ano de 1985, e sua representação no contexto educacional, observa-se o controle do livro didático, por parte das políticas governamentais, em momentos distintos da história do país: no Brasil-Colônia, com a expulsão dos jesuítas (1759); no Império, com a criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (1854) e, no Estado Novo, com o estabelecimento do Instituto Nacional do Livro (1937). A constituição do livro didático, portanto, mostra-se condicionada à gestão do governo vigente.

Nesse contexto, Bittencourt (2004) explicita que, o livro didático, ao longo de sua trajetória, foi constituído por inúmeras medidas governamentais e, principalmente, por duas gerações de autores. A primeira geração refere-se a autores pertencentes à elite intelectual e política da nação, que possuíam algum tipo de relação com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado. Pertencentes ao cenário político, onde o saber era produzido, esse grupo se preocupava com a formação moral do educando.

Esses primeiros autores, com maior ou menor autonomia, foram os criadores de textos didáticos que possibilitaram a configuração de uma produção nacional, com características próprias. Mesmo que a forma se assemelhasse aos livros estrangeiros, os textos escolares expressaram uma produção própria que buscava atender as condições de trabalho dos professores das escolas públicas que se espalhavam pelo país. (BITTENCOURT, 2004, p. 489 – 490)

A segunda geração de autores, por sua vez, surge em um momento em que o ensino elementar se intensifica no país. Tal momento é marcado pela defesa do nacionalismo e pelas inúmeras mudanças na política educacional e econômica. Para Bittencourt (2004, p. 483), “os autores dessa geração possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou escolas normais voltadas para a formação de professores”.

Assim, considerando a existência do livro didático estar vinculado ao gerenciamento, à infraestrutura e a formulação de uma política educacional e econômica, Lajolo e Zilberman (1999, p. 121) mencionam que esse suporte se configura em uma “poderosa fonte de conhecimento de uma nação”, pois por meio das suas publicações é possível compreender os rumos que os “governantes escolheram para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional” de seus cidadãos. Dessa forma, os livros didáticos se configuram

como documentos testemunhais de mudanças resultantes das condições políticas, sociais e culturais do ensino no país.

Nesse sentido, recorrendo as proposições de Mate (2002), Barbosa (2009) explicita:

O livro didático, como rede de textos dirigida ao ensino, representa um testemunho dos direcionamentos dados às reformas educacionais. Configuram-se, pode-se dizer, em amostras dos diferentes modelos adotados e executados no decorrer do processo de institucionalização da educação escolar no Brasil (BARBOSA, 2009, p.19).

Logo, “a qualidade de saberes e o tipo de formação que se quer difundir no meio social”, por meio dos livros didáticos, esbarram “em interferências de ordem sócio-político-econômico-cultural próprias dos momentos vividos pela sociedade” (BARBOSA, 2009, p.19).

Nos dias de hoje, o PNLD, condicionado às determinações do FNDE, orienta as normas de produção, inscrição de obras e distribuição de livros didáticos publicados pelas editoras brasileiras. Nesse contexto, é possível dizer que o PNLD se estabelece como um elemento decisivo na elaboração de livros didáticos, configurando o controle exercido pelo governo acerca da produção didática que, por sua vez, se caracteriza como mercadoria.

Nesse cenário, os autores de um livro didático buscam atender as normas estabelecidas pelo PNLD, visto como consumidor de livros didáticos. E, embora o ensino privado não dependa da avaliação do PNLD para a elaboração e adoção de seus livros didáticos, o órgão funciona como uma espécie de parâmetro e acaba por influenciar e direcionar sua produção e circulação em âmbito escolar.

Dessa forma, entende-se que as políticas públicas para o livro didático se inscrevem como um discurso oficial sobre a produção desse material. Há a atuação do governo no processo de elaboração, distribuição e circulação dos livros didáticos, nos quais se envolvem órgãos governamentais, editoras e, por conseguinte, os destinatários desses materiais didáticos – escola, educador e aluno.

### 1.1.1. O livro didático e o mercado editorial

Desde o século XVIII, o livro didático e a instituição pública de ensino mantêm uma “relação simbiótica” (MUNAKATA, 2012a, p. 59). Essa relação considera questões vinculadas a produção editorial do livro didático para o mercado, a inserção do livro didático na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a política pública educacional, a

importância como suporte de disciplinas escolares e, em especial, aos usos e práticas que incidem sobre o livro didático.

Nesse quadro, o livro didático pode ser concebido como uma ferramenta de caráter didático-pedagógico, destinado à transmissão de conhecimentos plurais e formação cultural e/ou intelectual do educando. Já, a instituição escolar deve ser compreendida como o espaço onde a cultura é disseminada, por meio do livro didático.

O livro didático - além de ser tratado como mais um entre tantos outros recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se como um produto cultural que insere o estudante em um determinado contexto social, histórico e político. A sua eficiência mostra-se relacionada, em certa medida, a forma como o docente conduz este material de apoio no seu planejamento pedagógico.

Para Barbosa (2009), o livro didático pode ser visto:

como fator de transformação ou de permanência de valores sociais e como símbolo de ações concretas, ações que mostram diferentes formas de interação entre a escola e o contexto social. Nessa qualidade de símbolo, os livros didáticos aparecem como chave para o entendimento de formas de entrelaçamento entre práticas de leitura e a vida social (BARBOSA, 2009, p. 20).

Ao refletir sobre os produtos da cultura, neste caso o livro didático, percebe-se que ele faz parte de um processo social mais amplo, pois, o uso desse objeto, também envolve relações sociais anônimas com profissionais que trabalham para que um determinado livro se torna um livro didático, com um significado mais específico dentro do processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Bittencourt (2004) explicita que, apesar de o livro didático ser um objeto “bastante familiar e de fácil identificação”, sua definição se revela complexa. Para a autora, há diversas interferências na elaboração e usos do livro didático:

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004, p.471)

Nota-se que, o livro didático pode adquirir distintas funções, dependendo das condições em que é produzido e utilizado. Ele pode ser mediador do processo de aquisição de

conhecimento, facilitador da apreensão de conceitos, condutor de informações e exercer função de controle do ensino.

Nesse sentido, Bittencourt (2004) acrescenta que, como objeto de conhecimentos específicos, ligado ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista, o livro didático se torna um veículo das propostas curriculares nacionais:

Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelecem critérios para avaliá-los, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2004, p.301).

Assim, caracterizando-se como um instrumento de condução de ideias com valores éticos, ideológicos, morais, sociais e culturais de uma determinada época e sociedade, o livro didático se mantém na mira dos poderes públicos, interessados na socialização política e dominação de seu público leitor.

Dessa forma, o governo se estabelece como árbitro entre o ensino o público leitor:

O Estado brasileiro, em sua forma de organização, guarda um caráter de árbitro entre o ensino no país e a população objeto desse ensino. O recurso a livros didáticos, editados e indicados para práticas de leitura escolar, integra esse sistema de arbitragem. Nessa condição, a maneira de atuação do Estado e as políticas públicas adotadas adquirem feições diferenciadas conforme a situação histórica vigente do país. Assim, o entendimento sobre a política em relação a livros didáticos (em alguns momentos de livros de modo geral), no Brasil, não pode ser desvinculado da história social do país. A escolaridade e o ensino institucionalizado são partes integrantes da sociedade, seja na busca de redução de desigualdades, seja na reprodução de situações consolidadas (BARBOSA, 2009, p. 20)

Nesse viés, Munakata (2012) acrescenta:

A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional (MUNAKATA, 2012a, p. 59)

Observa-se que, a relação do governo com o mercado de livro didático exhibe certa complexidade: o governo institui programas curriculares unificados em âmbito nacional e as editoras produzem livros didáticos que se ajustam aos critérios de aprovação estabelecidos pelas

políticas públicas, a fim de abastecer o mercado nacional com seus produtos. Essa relação mostra-se mediada, principalmente, por determinações do PNLD, pelo qual o governo compra os livros que serão distribuídos aos alunos das escolas públicas. Nesse sentido, desde que as políticas públicas se constituíram como sistemas nacionais de ensino, o mercado do livro didático conta com a participação do governo.

Nesse cenário, o governo se configura como o maior comprador de livros didáticos do país, direcionando aquilo que deseja comprar. As determinações, recomendações e imposições inclusas nas políticas públicas, isto é, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs), no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), no *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM), nos pareceres de avaliadores do *Guia dos Livros Didáticos*<sup>15</sup>, corroboram para especificar as exigências do governo e, especialmente, o conteúdo que será abordado em cada ano/série escolar. Essa adequação pode significar a diferença entre o lucro ou o prejuízo de uma editora, tornando-a altamente dependente da produção e comercialização de livros didáticos.

É lícito mencionar que, no caso específico dos livros didáticos de língua portuguesa, as políticas públicas direcionam o conteúdo a ser tratado em cada ano/série. De modo geral, destacam a leitura e a produção de textos diversos como práticas discursivas que, aliadas à reflexão da língua(gem), precisam ser priorizadas no trabalho com a língua materna. Essas políticas públicas de leitura recomendam o desenvolvimento da competência discursiva do educando e sinalizam para um ensino norteado por *gêneros textuais*, isto é, formas de funcionamento da língua(gem) elaboradas para atender às necessidades de seus usuários nas mais distintas situações de uso, dentro e fora da escola.

Para tanto, as editoras contam com grandes equipes de trabalho. Na esfera da produção, algumas modalidades de trabalho se associam para que o livro didático seja produzido. Esses trabalhos são executados por diversos profissionais em suas especializações como, por exemplo, editores, preparadores de texto, revisores, diagramadores, profissionais gráficos, paginadores, encadernadores etc. Já, a circulação do livro didático mostra-se complexa, justamente pela materialidade desse objeto, pois a logística envolvida nesse processo é imensa,

---

<sup>15</sup> No *Guia do Livro Didático* encontra-se o resultado das avaliações realizadas por uma comissão instituída pelo Ministério da Educação. Quando se iniciou esse processo de avaliação, os livros didáticos eram classificados por categorias, a saber: recomendados, recomendados com distinção, recomendados com ressalva, não recomendados. As constantes reclamações, por parte dos autores e editoras, e a frequente ocorrência de escolhas de livros não recomendados fez com que se abolisse as categorias, passando, o *Guia*, a constar apenas os livros didáticos aprovados pela comissão de avaliadores.

tendo em vista que milhões de exemplares são adquiridos pelo governo e que eles precisam chegar, simultaneamente, a todas as escolas do território nacional.

Para Munakata (2012b, p. 185), faz-se necessário “ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre autor e leitor, é determinada pelo mercado”. E, como mercadoria, o livro didático está vinculado a um mundo editorial e a um mercado consumidor específico. Nesse sentido, o autor menciona:

Na sociedade atual, capitalista, todo esse processo desemboca num produto que é a mercadoria. Não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado. Em todo caso, convém evitar o esquematismo simplista que vê em toda mercadoria a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal, um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa (MUNAKATA, 2012b, p. 185)

Esse excerto evidencia que o livro didático se configura como mercadoria e que ele deve se adequar as proposições de um mercado distinto: o governo e, por conseguinte, a escola. “Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade” (MUNAKATA, 2012b, p. 185).

Recorrendo as proposições de Choppin (2004), Munakata (2012b) apresenta algumas funções que o livro didático pode assumir na escola: 1) *Referencial*: como fiel tradução do programa de uma determinada disciplina, o livro didático torna-se o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário de conhecimentos, técnicas e/ou habilidades que se acreditam necessárias às novas gerações; 2) *Instrumental*: apresenta a metodologia de ensino, os exercícios e as atividades pertinentes àquela disciplina, tendo em vista a memorização dos conhecimentos, a aquisição de competências, a apropriação de habilidades, métodos de análise e resolução de problemas diversos; 3) *Ideológica e cultural*: como vetor da língua, cultura e valores das classes dirigentes, o livro didático torna-se instrumento privilegiado de construção de identidade e símbolo de soberania nacional, assumindo um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar e/ou a doutrinar o público leitor, pode ser exercida de maneira implícita ou explícita. 4) *Documental*: o livro didático pode conter documentos textuais ou icônicos, cuja observação e/ou confrontação corroboram para o desenvolvimento da criticidade do discente. Tal função prevê ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa e a autonomia do aluno, bem como um elevado nível de formação do professor.

Nota-se que, uma das especificidades do livro didático é que essa mercadoria não se coloca simplesmente no mercado à espera do seu consumidor, mas a sua produção, comercialização e sua distribuição são reguladas pela mediação das políticas públicas advindas

do governo, havendo casos em que este assume a própria função de produzir cadernos didáticos<sup>16</sup> que são enviados às escolas públicas.

No caso do livro didático, como é possível constatar, há uma grande quantidade de pessoas que o realiza como mercadoria: autores, editores, preparadores de texto, revisores, diagramadores, copidesques, profissionais gráficos, avaliadores, divulgadores, diretores de escola, docentes, discentes, dentre outros. O acompanhamento de suas múltiplas vertentes de abordagem identifica a interferência de vários sujeitos em sua elaboração, produção, circulação e consumo.

Nesse cenário, a avaliação dos livros didáticos pelos órgãos governamentais constitui uma das facetas da política pública. A outra faceta da política do livro didático refere-se a escolha do corpo docente que se mostra restrita aos repertórios avaliativos que compõe o *Guia do Livro didático*.

Para Barbosa (2009, p. 33), a escolha do livro didático está nas mãos do governo, da escola e dos docentes: o “processo de escolha envolve uma diversidade de mecanismos prévios”, ligados tanto a “valores sociais” quanto a “questões políticas educacionais ou não educacionais”, havendo “mecanismos prévios de censura”, considerados e/ou “respeitados pelas editoras”.

Na disputa pelo mercado consumidor, editoras de grande porte contam com equipes de divulgadores que tentam sensibilizar o corpo docente para os produtos que representam, fornecendo materiais de divulgação e, por vezes, exemplares de livros didáticos. No entanto, o que se destaca é o descontentamento no modo como se procede à escolha do livro: a direção da escola reserva pouco tempo para a indicação do livro didático que deve ser feita com base nas resenhas dos avaliadores do PNLD, reunidas no *Guia*, de que cada escola, de modo geral, dispõe apenas um exemplar.

Diante do exposto, verifica-se que as políticas públicas podem ser consideradas como direcionadoras do mercado editorial, pois elas acabam por versar a visibilidade e materialidade do governo. A criação de órgãos para legislar sobre as políticas do livro didático contribui para sua maior legitimação e, conseqüentemente, auxilia no aumento da produção de livro didático, em âmbito nacional. Nesse sentido, o livro didático pode ser encarado enquanto objeto educacional complexo que envolve um projeto mais amplo, também político, adquirindo

---

<sup>16</sup> Os *cadernos didáticos* fazem parte do projeto *São Paulo Faz Escola* (SPFE). Iniciado no ano de 2008, o projeto é transformado em proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP.

significados vários a partir de distintas apropriações que se mostram condicionadas às demandas de ordem econômica, cultural, social, histórica e política.

## 1.2. O livro didático de Língua Portuguesa

A língua portuguesa se consolida no Brasil por meio de reformas implantadas pelo Marquês de Pombal: “um ornamento jurídico e administrativo em que a língua portuguesa passa a ser obrigatória, proscrevendo-se o uso de quaisquer outras línguas” (HOUAISS, 1985, p.94). Essas reformas fazem com que a língua portuguesa, ainda considerada vulgar, seja utilizada como ferramenta acessória ao estudo do latim, isto é, servindo como instrumento para o ensino da gramática latina. Somente com a perda do valor social do latim, a gramática do português ganha autonomia.

Dentre as medidas do Marquês de Pombal, há a abolição do sistema de ensino dos jesuítas e a sua substituição pelo ensino laico. Freitag, Costa e Motta (1997) avalia tal reforma como tresloucada, visto que, com o vazio absoluto, há o desmoronamento de todo um sistema de ensino. Assim, o período é marcado por um ensino em que prevalecia aulas avulsas de qualquer natureza. As famílias da elite contratavam pessoas com algum grau de instrução para ensinar seus filhos. Não havia uma rede de ensino, o que favorecia sua desorganização e, por vezes, o seu amadorismo.

Somente no ano de 1871, cria-se o cargo de professor de português através de um decreto imperial. Para muitos pesquisadores, esse decreto é visto como o marco inicial do ensino oficial de língua portuguesa no país.

Segundo Razzini (2010), a trajetória do ensino de língua portuguesa até os anos de 1940 pode ser delineada a partir de programas de ensino e de manuais didáticos do Colégio Pedro II. A autora divide esse percurso em algumas fases, a saber:

**Primeira fase** (1838/1869): a disciplina era restrita ao primeiro ano e contemplava o estudo de gramática;

**Segunda fase** (1870/1889): a disciplina passa a ser trabalhada nos três primeiros anos e a fazer parte dos exames preparatórios, como consequência há aumento de carga horária e conteúdo; nesta fase autores portugueses e brasileiros são trabalhados e há indicação de estudo de gramática;

**Terceira fase** (1890/1930): é regulamentada a procedência do exame de português sobre as demais disciplinas, aumenta-se a importância da disciplina e esta absorve

alguns conteúdos de Retórica e Poética, a literatura é conteúdo meramente decorativo e a gramática volta a ser o foco;

**Quarta fase** (1931/1944): são características deste momento: a incorporação definitiva da literatura ao currículo escolar, a fim dos exames preparatórios e a exigência de conclusão de ensino secundário. Com a criação do Conselho Nacional da Educação (1931) e da Comissão Nacional do Livro Didático (1938) tem-se o fim da hegemonia do Colégio Pedro II. (RAZZINI, 2010, p. 54)

A partir de 1940, o material didático para o ensino da língua materna passa a ser usado de forma sistemática. Segundo Fregonesi (1997), o livro de português utilizado nas escolas era composto por duas partes distintas: a primeira metade consistia em um manual de gramática e a segunda em uma antologia de textos. A concepção de ensino adotada, nesse período, é a da língua como sistema: o ensino se baseava no conhecer e reconhecer o sistema linguístico. Já a concepção de professor era a de “um estudioso da língua e da sua literatura que também se dedicava ao ensino” (SOARES, 2002, p. 166).

Com o princípio de impor a soberania nacional, a Lei Orgânica de 1942 contribui para que a língua materna seja tratada como elemento de conservação e organização da cultura brasileira, determinando a sua obrigatoriedade nos programas curriculares. Assim, o direcionamento para executar o programa de Língua Portuguesa, de acordo com a Portaria Ministerial de 15 de julho deste mesmo ano, anexada à Lei Orgânica, segue instruções metodológicas que propiciam aos alunos a aquisição efetiva da língua materna, oportunizando condições para que se expressem de forma correta e para que se tornem bons escritores através do hábito da leitura.

Para atender a esses pressupostos, o programa curricular de língua materna elege a leitura patriótica e nacionalista para substituir a leitura literária. Já, os assuntos abordados na escola se mostram voltados à terra natal, família, amor ao Brasil, conquista da terra e atualidade brasileira.

Embora, houvesse a determinação de que a leitura devesse ser a principal atividade dos alunos em ambiente escolar, observa-se um acentuado crescimento de livros didáticos com extensos conteúdos gramaticais.

Nos anos de 1950, a educação se destina basicamente à elite. Os alunos que frequentavam as escolas já apresentavam o domínio da norma padrão culta. Dessa forma, o objetivo do ensino de língua portuguesa se restringia ao estudo da gramática e leitura de textos literários. Os livros didáticos produzidos no período conservavam textos e fragmentos de autores considerados clássicos. A gramática normativa apresentava regras de uso da língua, exemplificando-as por meio dos clássicos literários. Para aqueles que davam continuidade aos estudos, oferecia-se o ensino de gramática da Língua Latina, de Retórica e de Poética.

Na primeira metade da década de 60, o ensino da língua portuguesa permanece pautado no texto literário que tinha por enfoque a expressão do belo, cabendo aos alunos imitar, na escrita, os modelos consagrados.

De acordo com Razzini (2010), esse período revela um novo momento na história do ensino da língua portuguesa. Os materiais didáticos passam a apresentar propostas de trabalho com o texto e, por vezes, um manual com orientações ao docente sobre atividades a serem desenvolvidos pelos alunos. No que se refere ao conteúdo, o ensino centrava-se em propostas de aquisição e automatização de um vocabulário que permitisse a capacitação escrita e oral do educando, tendo por critérios a elegância, correção e beleza. Para atingir tais objetivos, os livros dispunham de extensos exercícios de cópias e sessões, individuais e coletivas, de leitura.

Já, com a democratização do ensino, na segunda metade dos anos 60, observa-se significativas mudanças no contexto escolar e, por conseguinte, no ensino de língua portuguesa, uma vez que a população menos privilegiada socialmente passa a ter acesso ao ensino escolar. O ingresso de alunos que não dominavam a chamada norma padrão culta faz com que o ensino de língua portuguesa incorpore propostas de transformações.

O contexto sociocultural e a realidade escolar passam a exigir uma solução para as diferenças dos alunos ingressantes. Nesse processo de mudanças, constata-se a necessidade de aumentar o corpo docente das instituições escolares e reformular e/ou adequar os materiais pedagógicos para atender a nova clientela.

Nesse sentido, Soares (2001) afirma que os livros didáticos surgem como materiais pedagógicos que, em certa medida, tornam-se responsáveis pelas aulas dos docentes. Dessa forma, progressivamente, surge a concepção de que os livros didáticos deveriam oferecer tanto os textos quanto as atividades a serem realizadas pelos alunos em sala de aula, isto é, os livros didáticos precisariam “oferecer não só textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos” (SOARES, 2001, p. 73).

Para o autor, nesse período, intensifica-se o processo de depreciação e/ou anulação docente ante o material didático que passa a ser visto como uma receita a seguir. Além disso, há um aumento da carga horária nas instituições escolares e uma significativa redução na remuneração desses profissionais. Percebe-se um reducionismo gerado pela relação professor/aluno/livro didático, ao qual “automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno”, reduzindo-os a “máquinas de repetição de material” (GERALDI, 1997, p.117).

Fleury (1971, p. 176), por sua vez, critica a anulação do professor diante do livro didático. Para o autor o livro didático deve ser visto como “uma sugestão e não como uma receita”, pois

suas funções consistem em apresentar métodos e processos considerados eficientes para o ensino e colocar ao alcance do aluno e do professor materiais necessários à objetivação do ensino.

Nessa perspectiva, Bittencourt (2003) traz suas contribuições para essa relação professor/aluno/livro didático:

O livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que os professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumentos de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou por instituições governamentais. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. (BITTENCOURT, 2003, p. 74)

Já, no início dos anos de 1970, há a promulgação da Lei nº 5.692/71 que altera a nomenclatura da disciplina destinada ao ensino de língua materna: de “Língua Portuguesa” para “Comunicação e Expressão”, nas primeiras séries do 1º grau, e “Comunicação em Língua Portuguesa”, nos últimos anos do 1º grau. No 2º grau a denominação da disciplina passa a ser “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”. Essa lei institui a língua materna como “instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”, ressaltando o valor da língua na construção do patriotismo. Assim, o objetivo da disciplina consiste em cultivar as:

linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmônica de sua personalidade nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão), sem deixar de ressaltar a importância da língua portuguesa como expressão da cultura brasileira. (LEI 5.692/71, p. 30)

Segundo Soares (2002, p.169), a partir da promulgação dessa nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a concepção de língua como “sistema” para o ensino da gramática e a concepção de língua como “expressão estética” para o ensino da retórica e poética são substituídas pela concepção de língua como “comunicação” para o estudo de texto.

Nesse contexto, Razinni (2010) afirma:

Encarado como instrumento de comunicação e articulado com as outras matérias, o ensino de português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea pós 1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, jornais, revistas, quadrinhos, propaganda, entre outros. [...] Este movimento (de leitura de textos de outras culturas que formaram a cultura brasileira) testemunhou

a queda definitiva da formação clássica humanista, expressa na escola secundária pela extinção do Latim, pela perda da hegemonia da leitura literária “como pedra angular da formulação” e pela substituição paulatina do ensino de Francês, pelo ensino de Inglês, estabelecendo laços culturais mais fortes com a cultura dos Estados Unidos, não por acaso, portanto, o país que financiava os projetos desenvolvimentistas do governo militar brasileiro (RAZINNI, 2010, p. 56-57)

Observa-se que, não há mais o estudo “sobre” a língua, mas o estudo do “uso” da língua. Os objetivos mostram-se utilitários com vistas a instrumentalizar o estudante como emissor/receptor de mensagens, no que tange a utilização e compreensão de códigos verbais e não verbais dos distintos textos, inclusos no livro didático. Essa ênfase nos elementos de comunicação como emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente predomina até a metade da década de 80. A partir deste período, constata-se a concorrência da concepção de texto vinculada à um caráter pragmático que tem por enfoque os critérios de coesão, coerência, aceitabilidade, dentre outros.

Essas mudanças corroboram para a alteração da disciplina de língua materna: as denominações que remetem à comunicação são substituídas por “português” pelo Conselho Federal de Educação. Tal substituição, no entanto, não representa um retorno aos objetivos do passado, mas sim uma consequência do contexto político e ideológico desse período de redemocratização do país e, principalmente, do desenvolvimento de teorias linguísticas.

Tais teorias da linguagem passam a intervir no ensino de língua portuguesa, bem como na percepção da heterogeneidade linguística presente na sala de aula, buscando novos conteúdos e metodologia a serem empregados a partir desta nova realidade. Com a adoção de novos paradigmas de estudo e análise da linguagem, em que se concebe suas formas de manifestação, representação e inserção no contexto social, o ensino sistemático, fragmentado e descontextualizado da gramática tradicional e normativa é rejeitado no âmbito educacional. Fato que estabelece uma nova maneira de tratar o texto, a escrita e a oralidade no ensino da língua materna.

Nesse viés, a língua materna passa a ser pensada em seu aspecto discursivo, como meio pelo qual as relações sociais são mediadas. O aluno torna-se o protagonista e agente no processo de construção de conhecimento e o professor se estabelece como mediador desse processo. Já, o livro didático se constitui como “situação de aprendizagem”, pois ele deve ser elaborado de forma a garantir que, nas atividades nele propostas, a língua(gem) seja abordada numa perspectiva de interação social, considerando situações não escolares de manifestação e uso da língua, a fim de evidenciar que a escola não se constitui como o único espaço no qual ocorrem práticas de linguagem.

Assim, tem-se uma nova compreensão de língua. Para Soares (2002, p. 173), essa nova concepção passa a ver a língua como enunciação e não apenas como comunicação, pois “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. Pode-se dizer que, essas novas orientações para o estudo da língua são estabelecidas por meio das contribuições da sociolinguística, linguística textual, teoria da enunciação e análise do discurso.

Concomitantemente as transformações no ensino, o governo passa a intervir no material didático por meio do Ministério da Educação (MEC). Apesar da teoria gramatical ser valorizada nestes materiais, o texto, a partir da segunda metade da década de 80, conquista seu espaço, tornando-se a base do ensino-aprendizagem da língua materna.

Se, nos anos de 1960/70, a veiculação de textos de distintas esferas de circulação social – publicitários, quadrinísticos, humorísticos, jornalísticos – mostravam-se como novidades nos livros didáticos; a partir de 1980, esses textos se tornam tendência, pois passam a ser examinados de acordo com seu funcionamento discursivo, sendo tomado como objeto de uso para atividades de leitura e produção de texto. Tendência que permanece até os dias atuais.

A crítica decorrente dessa concepção, que toma o texto como objeto de uso ao invés de objeto de ensino, mostra-se preocupada com o ensino da língua voltado exclusivamente para as propriedades do texto:

Esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos dos usos, passando o texto a ser “pretexto” não somente para o ensino de gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder” (além de que) faz-se a abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de leitura desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas ou implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades do texto. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9-10)

Nesse cenário, constata-se a necessidade de se trabalhar em sala de aula distintos textos, tendo por enfoque seu funcionamento e suas condições de leitura e produção. Para Rojo e Cordeiro (2004, p. 11), essa mudança de concepção nos estudos com os textos ganha força a partir de 1997/98 “com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa”. Os programas e as propostas curriculares oficiais brasileiros passam a exhibir:

importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como instrumento melhor que o conceito de tipo para oferecer o ensino de leitura e produção de textos escritos e, também orais. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11)

Assim, nos PCNs destaca-se que, o ensino de leitura e produção de textos seja desenvolvido mediante a noção de gêneros textuais e, por conseguinte, evidencia-se que o educador deve trabalhar com a maior variedade possível de gêneros nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista ampliar a competência e atuação social dos educandos.

Nesse sentido, os PCNs direcionam o ensino de língua portuguesa para o estudo dos gêneros. O texto se torna a base de interpretação, análise e produção textual. Isso faz com que se deixe de lado o ensino voltado para a teoria gramatical. Quanto às editoras, a fim de atender as recomendações e orientações dos PCNs, buscam maneiras de privilegiar os distintos gêneros na composição do livro didático de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, os livros de língua portuguesa, inclusos no *Guia dos Livros Didáticos*, apresentam um tratamento da língua voltado para uma concepção interacionista de linguagem e leitura para os distintos gêneros textuais.

Essa concepção de leitura tem por foco a interação autor-texto-leitor. Nesse cenário, a leitura é concebida como atividade de produção de sentidos, a língua tem função interacional dialógica e os leitores são articuladores sociais que se constroem e são construídos no próprio texto. A leitura, portanto, realiza-se com base nos elementos linguísticos presentes na forma de representação e organização do texto, mobilizando, assim, os saberes dos participantes que, no caso, são o autor e o leitor.

Contudo, são muitos os conhecimentos que interferem na leitura de um texto. Há o conhecimento linguístico que abrange a pronúncia, vocabulário, regras e usos da língua e o conhecimento textual ou interacional que engloba objetivos do autor, ações linguísticas que asseguram a compreensão do texto e conhecimentos sobre os distintos gêneros de texto. Somado a esses conhecimentos, deve-se incluir os alusivos às vivências e experiências sociais e pessoais do leitor – conhecimento armazenado na memória do leitor que permite estabelecer sentido às novas informações presentes no texto.

Para alguns estudiosos, os livros didáticos demonstram que, embora tenham recebido “maior atenção de autores e editoras na direção de propostas de ensino mais responsáveis, continuam centrados nas práticas letradas da cultura e escrita” de outrora (ROJO; BATISTA, 2008, p. 21).

Nesse quadro, considerando os editais e seus critérios de avaliação, há a sinalização de que ao *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) é conivente o modelo cristalizado de materiais educacionais que organizam e condicionam a atividade docente, ao apresentar

propostas de atividades, selecionar conteúdos e indicar a metodologia de ensino a ser trabalhada em sala de aula. Para Batista (2008):

Essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder as exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo. [...] Para isso, é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação escolar das expectativas e interesses sociais e regionais. (BATISTA, 2008, p. 49)

Observa-se que o autor, considerando o contexto educacional contemporâneo, explicita à necessidade de fortalecer e ampliar a concepção de livro didático de língua portuguesa, visto que este material possui papel decisivo no ensino-aprendizagem do educando. Para tanto, deve-se atentar para a diversidade das formas de organização escolar, a fim de atender aos diferentes interesses e expectativas geradas por fatores de ordem social e cultural.

Segundo Batista (2008), esse novo modo de conceber a relação professor/material didático possibilitaria uma renovação nos padrões editoriais e diversificação da oferta de livros didáticos. Nesse contexto, o foco do livro didático não estaria apenas centrado nos temas, áreas e projetos destinados a cada ano/série, mas também voltado ao público docente.

De modo geral, o que se pretende é que as práticas de leitura, escrita e oralidade, associadas aos aspectos históricos, sociais e interacionais, contribuam para o letramento e desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse sentido, a condução dessas práticas na escola, por meio dos diversos gêneros textuais, verbais e não verbais, sem dúvida, tornam-se as habilidades que estabelecem ao educando a melhor forma de compreender e interagir com os diferentes textos que, possivelmente, farão parte da sua vida social.

### 1.2.1. A organização e a (re)configuração dos livros didáticos de Língua Portuguesa

O livro didático sofre interferência de fatores internos e externos em sua composição. Percebe-se significativas alterações, deslocamentos e permanências dos textos e imagens no processo de elaboração e produção destes materiais. Há transformações no formato das coleções didáticas (de 14x18cm para 21x 28 cm), no projeto gráfico das capas e, principalmente, na organização dos textos verbais e não verbais na composição das páginas.

Os primeiros livros didáticos de língua portuguesa traziam textos longos, chegando a ocupar inúmeras páginas e eram usados mais para o ensino de um modelo de língua(gem) a ser

imitado do que para atividades de leitura propriamente dita. Nesse contexto, Soares (2001), menciona que a *Antologia Nacional*<sup>17</sup>, de Fausto Barreto<sup>18</sup> e Carlos de Laet<sup>19</sup>, pode ser considerada o primeiro manual didático genuinamente brasileiro destinado ao ensino de língua portuguesa. Utilizado pelas instituições de ensino no final do século XIX e início do século XX, a *Antologia* tem sua primeira publicação no ano de 1895 e a última no ano de 1969, totalizando 43 edições.

Essa coletânea era composta por textos literários de autores nacionais e portugueses, devendo ser estudada com o apoio de uma gramática normativa. O volume possuía cerca de 600 páginas, não apresentava ilustrações e nem propunha atividades, quer de língua portuguesa, quer de literatura, o que dava ao docente total autonomia na condução de suas aulas. Nesse sentido, Soares (2001) explicita que:

Na ausência de exercícios, de atividades, a *Antologia* deixava a forma de sua utilização nas mãos do professor, autônomo para planejar e executar suas aulas de Português, tendo a coletânea de textos apenas como um material didático facilitador de sua ação. (SOARES, 2001, p. 55)

Nesse cenário, Soares (2001, p. 45) assinala que os textos escolhidos para compor a *Antologia Nacional* apresentavam caráter pedagógico e, por conseguinte, vinham “reforçar a concepção de leitura como instrumento de formação ética do aluno e de preservação da moral e dos bons costumes”.

Porém, com o tempo, observa-se uma maior integração entre os eixos e objetos de ensino na composição e organização pedagógica e gráfica dos livros didáticos. A coletânea de textos, as propostas de leitura, escrita e a gramática são fundidas com um conjunto de imagens, instruções de atividades e explicações didáticas, geralmente dirigidas diretamente aos estudantes.

No início do século XX, os livros didáticos nacionais começam a ser ilustrados em preto e branco. As poucas imagens, que contemplavam as unidades didáticas, figuravam

---

<sup>17</sup> A *Antologia Nacional* estava presente tanto em instituições de tendência monarquista (Colégio Pedro II), quanto em republicana (Colégio Militar). O fato de ser adotada nessas instituições estimulava sua adoção em outras instituições de ensino. A partir do ano de 1940, em decorrência da democratização do ensino, com a consequente ampliação do número de estabelecimentos, aquelas instituições deixaram de ser modelo de ensino e, conseqüentemente, parâmetro para a escolha dos materiais didáticos.

<sup>18</sup> Barreto (1852 – 1915) era filósofo e professor catedrático do Colégio Pedro II, tendo lecionado também no Colégio militar.

<sup>19</sup> Laet (1847 – 1927) era filósofo, jornalista, professor do Colégio Pedro II e do Colégio São Bento, membro fundador da Academia Brasileira de Letras, da qual foi presidente entre 1919 e 1922.

representações espaciais e, por vezes, surgiam como anexo. No entanto, as melhorias técnicas das gráficas, aliadas aos estudos pedagógicos, mostraram-se responsáveis pela disseminação das imagens nos livros didáticos.

Ao longo da história da inserção de ilustrações nos livros didáticos, verifica-se a presença do projeto gráfico como facilitador da entrada do leitor, ou pelo texto ou pela imagem. As situações de uso das imagens se mostram recorrentes nestes materiais, evidenciando sua contextualização sócio-histórica em meio às políticas educacionais.

Para Belmiro (2000), ocorre mudanças significativas nos anos de 1960/70 nos livros didáticos, refletindo, direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Em seus estudos, a autora salienta:

O livro didático abandona a limitação do preto e branco, isto é, a folha branca como espaço vazio para a chegada do texto em preto, e toma cor. Progressivamente, esse espaço será redimensionado qual o uso poético dos poetas concretos, como veremos nos anos seguintes. Mas não é assim rapidamente, e nem facilmente, que os manuais didáticos se transformam. Nos fins dos anos 60, é possível verificar, nos livros analisados, uma tendência tênue para a cor, talvez tímida, talvez insegura. Mas é presente e, o que constataremos depois, irreversível. Assim, podemos ver o tom terra, um pouco amarronzado, um pouco alaranjado, avermelhado, em algumas imagens, acompanhando o preto ou sendo por ele delimitado. Também surge a cor nas letras de subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo num rasgo de intensidade, como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos, quadros sinópticos. Em outros momentos são vistas numerações, também em marrom, que indicam a quantidade de linhas do texto (BELMIRO, 2000, p.18)

Nesse período, as imagens, inclusas nos materiais didáticos, surgem apenas como indicador do processo de modernização na composição gráfica da página. As ilustrações não apresentam preocupação em dialogar com o texto verbal, pois não acrescentam ou renovam a leitura do texto para o estudante.

As imagens não exigiam nenhum tipo de interpretação. Elas eram muito mais objetos de comentários redundantes para promover a visualização de aspectos e passagens do texto do que elementos facilitadores de qualquer outro tipo de leitura. Por vezes, a relação entre a imagem e o texto refletia duplicidade de sentido, ora com o título, ora com o conteúdo disposto na página do livro.

Já, no início dos anos 70, os livros didáticos refletem a ambiguidade entre a configuração existente e a modernidade. Segundo Belmiro (2000, p.19), “as cores, fotografias, desenhos, histórias em quadrinhos e tantos outros instrumentos que possam contribuir para a absorção de teorias da comunicação” acabam influenciando a produção do conhecimento linguístico e, por conseguinte, os materiais didáticos. Nesse quadro, é “como se as cores e formas rompessem o

espaço em branco da folha para anunciar a existência de outros códigos de comunicação e novas formas de sociabilidade no interior da escola”.

Verifica-se que a indústria gráfica, por meio da apropriação do discurso da comunicação, interfere no discurso pedagógico, fazendo-se presente em novos materiais didáticos consumidos pelas escolas. Em suas reflexões, Belmiro (2000, p. 19) explicita que o livro de Comunicação e Expressão, nos anos 70, sofre uma transformação radical, passando a ser suporte para a veiculação de outras linguagens, não só de língua portuguesa como se estava habituado a ver.

Em certa medida, as cores, os desenhos, os quadrinhos, as fotografias, apresentam-se de forma emaranhada dificultando a clareza dos objetivos e a condução de estratégias de leitura para a construção do que, na época, se concebia como leitor crítico e consciente da linguagem em uso. Para Belmiro (2000), as figuras e imagens nestes suportes substituíam os textos verbais, encurtando-os ou revelando modos de selecionar e enquadrar a realidade, a fim de induzir possibilidades de leitura.

É válido dizer que, algumas coleções didáticas não conseguiram, nessa época e em nossos dias, criar modos harmoniosos de convivência entre o discurso estético e o discurso escolar. Há livros didáticos que não conseguem associar o discurso estético ao discurso pedagógico em suas propostas de trabalho, sem reduzir as especificidades do discurso estético pelo filtro pedagógico.

Na década de 1980, os livros didáticos são produzidos com base nos padrões instaurados nos anos 70. Com a democratização do ensino, criação de mais vagas para a educação básica e a dificuldade de se encontrar pessoas com formação adequada para o exercício do magistério, os livros didáticos passam a trazer propostas de atividades e/ou questões com o objetivo de orientar a atividade pedagógica do profissional da educação.

Essas questões, acompanhadas por suas respostas, constituem, a partir de 1980, o manual do professor. Nos anos 2000, esse manual passa a ser uma exigência para que o livro didático de Língua Portuguesa figure no guia do PNLD e possa ser comprado pelo Estado. No entanto, a configuração do manual varia historicamente, como variam as concepções sobre a atuação do professor de português e o ensino da língua materna. Há períodos em que as respostas aparecem junto às questões e períodos em que as respostas surgem nas últimas páginas do livro, em forma de suplemento.

Observa-se que, entre os anos de 1970/80, o ensino da língua materna vai se desvencilhando da noção de língua como sistema de normas e regras nos moldes literários e caminhando na direção da noção comunicativa.

Assim, a partir dos anos de 1990, há um refinamento no projeto gráfico nos livros didáticos. De acordo com Belmiro:

Depois da poluição visual própria dos setenta, vivemos hoje em dia, um momento de maior e melhor qualidade de coexistência entre linguagem verbal e não verbal nos livros didáticos. Assim, de modo frequente nesse suporte, em muitos deles, os variados recursos já utilizados na década de 1970 – como fotografias, desenhos, reproduções de pinturas, tirinhas em quadrinhos, charges, propagandas etc. – são, em muitos casos, apresentados em excesso. Vale, aqui, perguntar se nós é que nos acostumamos com essa nova visualidade ou se a organização dos manuais mudou. (BELMIRO, 2000, p. 21)

Nesse contexto, Belmiro (2000) também sugere que, em textos muito longos, a imagem auxilia na visualização agradável da página ou, ainda, serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, é possível mencionar que as ilustrações configuram pontos de vista, constroem formas, delineiam personagens e cenários, sugerindo um horizonte de leituras para os diferentes gêneros textuais.

Em todas as distintas funções e usos das imagens nos livros didáticos, o eixo ilustração/texto/leitor “não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção”. A suposição inicial de complementaridade na relação texto/imagem “nem sempre é confirmada” e, por vezes, “a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto, ou, mesmo, nada lhe acrescenta” (BELMIRO, 2000, p.23). Em situações pontuais, as ilustrações, inclusas nos livros didáticos, permanecem como mero indicador da modernidade, pois não lidam com as possibilidades de sensibilização de leituras circundantes no dia a dia do estudante.

De modo geral, o atual formato do livro didático se mostra ainda mais vibrante que o da década de 70. A partir dos anos 90, torna-se possível vislumbrar nesses materiais didáticos inúmeros textos verbais (poemas, resenhas, crônicas, contos, canções, reportagens etc) e textos não verbais (HQs, tiras, charges, cartuns, fotos, obras de arte, esculturas, infografias etc) em sua composição. Há distintas informações distribuídas pela página que, em certa medida, são elaboradas de acordo com seu público-alvo e aspectos socioculturais.

Nesse cenário, as reflexões da linguística textual e análise do discurso chegam à escola e ao ensino da língua materna que passa a ser compreendido como uma atividade de interação entre o agente do discurso (aluno) e o mundo que o cerca. Essa nova concepção prevê as possíveis associações da língua com as condições sociais, culturais e históricas daqueles que a utilizam como discurso.

Diante dessa nova concepção de estudo da língua, o ensino da língua materna, começa a ser visto como uma atividade mais complexa que deve considerar situações concretas de uso.

Assim, a língua passa a ser tratada numa perspectiva mais dinâmica e interativa, considerando-se a inserção da língua(gem) em contextos sociais variados e em distintas formas de manifestação e representação linguísticas.

Tal mudança se deve aos PCNs e a outros documentos oficiais que passaram a considerar os distintos textos a partir de critérios de coesão, coerência e contexto de produção. Assim, o principal objetivo do livro didático mostra-se inerente ao desenvolvimento da competência comunicativa do educando. Para tanto, o modelo atual de livro didático de Língua Portuguesa consiste em apresentar uma coletânea de textos, atividades instrutivas e análise sobre a língua(gem), contemplando os eixos de conhecimentos linguísticos, leitura, produção textual e oralidade (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, o PNLD (BRASIL, 2017, p. 29-31) indica em sua proposta a necessidade da presença de textos visuais em livros didáticos, com o intuito de ampliar as experiências linguísticas no espaço escolar, visando explorar os aspectos multilinguísticos, como as cores, design, diagramação, traços, linhas, espaços, além da utilização de mapas, gráficos, infográficos, capas, charges, tiras, poemas visuais e concretos, fotografias, cartazes e outros gêneros relacionados à leitura intertextual. Destaca-se também que, em grande parte das coleções aprovadas pelo PNLD, o estudante poderá apreender as relações entre o verbal e o visual nos textos, pois eles estão nos livros didáticos e são explorados em atividades e/ou seções didáticas específicas.

Já, a *Base Nacional Comum Curricular*<sup>20</sup> (BNCC) (BRASIL, 2017/2018), mais recente documento oficial brasileiro de diretrizes nacionais, amplia os *Parâmetros Curriculares* (BRASIL, 1997) e destaca ainda mais as estratégias linguísticas/discursivas que permeiam os diversos gêneros textuais inclusos nos livros didáticos, instigando o trato ao hipergênero e as ferramentas de edição, vídeo e áudio. Os conhecimentos da língua(gem) permanecem relevantes, porém não devem ser dissociados dos gêneros circundantes no cotidiano do estudante.

---

<sup>20</sup> A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil, a BNCC coloca em curso suas perspectivas de desenvolvimento pleno dos alunos, tendo em vista o Art. 9º da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), sancionado no ano de 1996. Esse artigo prevê que o governo federal deve estabelecer, em colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal, diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Para tanto, a BNCC traz uma grande inovação ao estabelecer 10 competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares.

Nesse sentido, Belmiro (2000) tece alguns comentários sobre os livros didáticos:

Os livros aí estão, tornando ou não novas formas de condução das relações ensino-aprendizagem. Deve-se assinalar, ainda, que esses manuais vêm se transformando e incorporando outros conteúdos de aprendizagem, além da língua padrão escrita. Atividades de oralidade, de leitura de imagens, entre outras estratégias de produção de sentido, mesmo com tropeços e confusões conceituais, convivem nesse suporte. (BELMIRO, 2000, p.24)

Percebe-se uma evolução na qualidade da imagem do livro didático que passa de mera ilustração nas décadas de 60 e 70, para a função de motivadora visual da leitura na década de 80 e, finalmente, a partir dos anos 90, instituir textos de melhor qualidade visual.

É válido mencionar que, a imagem é inclusa no livro didático, a princípio, para sugerir, ilustrar e/ou motivar a leitura, mas que, nos últimos tempos, ela ganha a responsabilidade de auxiliar na geração de sentidos e de significar quando aparece sozinha, constituindo em si mesma um conjunto de sintagmas visuais que podem ser apreendidos e interpretados pelo leitor.

Nota-se que, os livros têm se modificado tal como as funções, o espaço escolar e as relações sociais com os leitores. Essas mudanças podem ser vistas tanto no conteúdo quanto do design dos livros. O novo layout com desenhos, fotografias, pinturas, textos verbais e não verbais, em especial as tiras em quadrinhos, proporcionaram um redimensionamento de práticas visuais que tornam o texto muito mais interativo e dialógico em sua totalidade.

O design atual do livro didático, por vezes, parece indicar influência das novas tecnologias de comunicação e informação utilizadas em sala de aula, principalmente das páginas da internet, despertando a atenção do leitor para o dinamismo gráfico e imagético, para a instantaneidade de acesso à informação e para o ágil deslocamento a outros textos e/ou documentos.

Assim, o livro didático de Língua Portuguesa não apenas apresenta os objetos de ensino e as atividades, mas os organiza em capítulos, unidades, lições, muitas vezes, em função do ano letivo, isto é, bimestres e semestres. Além disso, esse material didático leva em consideração os interlocutores, os distintos níveis de ensino e, mais recentemente, os critérios de avaliação do PNLD.

Sua concepção é fruto de um trabalho coletivo que envolve a inserção e produção de textos diversos, a seleção de temas e de objetos de conhecimento, num processo complexo de elaboração didática. Para tanto, inúmeros agentes corroboram para a construção de projetos didáticos que tem por foco ampliar e aprimorar as capacidades de leitura, de escrita e de

oralidade, bem como fornecer subsídios para um trabalho de reflexão acerca dos usos da língua e da linguagem.

Nesse sentido, o livro didático apresenta-se como uma ferramenta primordial para o ensino no país. Apesar de todas as mudanças e discussões em torno de sua validade como instrumento do processo de ensino-aprendizagem, as instituições escolares, principalmente as públicas, adotam-no, na sua maioria, como suporte matriz para o ensino da língua materna. Fato que demonstra que o livro didático foi e continua sendo um material educacional de crucial importância para o exercício da aquisição do saber constituído.

Tais considerações elencadas nesta seção, abre precedentes para a discussão dos pressupostos teóricos que orientam os estudos dos gêneros, tendo em vista a influência direta das políticas públicas. Assim, a partir de uma abordagem interacionista socio-discursiva, voltada para o ensino da língua materna, busca-se, no capítulo seguinte, trazer reflexões acerca dos gêneros textuais no contexto escolar. Discussão que estabelece a base teórica para o estudo do gênero tiras, inclusas nos livros didáticos de língua portuguesa.

## 2. OS GÊNEROS TEXTUAIS

Nas últimas décadas, os gêneros textuais têm sido pesquisados e discutidos no cenário educacional a partir de estudos que remetem à sua natureza, tendo como enfoque teórico a conceituação e a pertinência dos distintos gêneros a uma prática social, discursiva e/ou escolar. Esses estudos evidenciam o interesse no texto, na materialidade linguística e no sujeito leitor, produtor da prática de linguagem.

De acordo com Marcuschi (2008), no Ocidente, o estudo dos gêneros não é novo, se for considerado que sua observação sistemática teve início em Platão:

A expressão gênero esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales, ao dizer que “hoje o gênero é facilmente usado para referir a uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. É assim que se usa a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística. (MARCUSCHI, 2008, p. 147)

Esse excerto revela que o tema apresenta distintos e importantes enfoques teóricos. Os gêneros textuais, ao longo da história acadêmica, receberam algumas definições que auxiliaram e que se tornaram relevantes para os estudos de diversas áreas de investigação.

Na Antiguidade Clássica, por exemplo, os gêneros eram definidos por sua forma (verso ou prosa), por sua composição (expositiva, representativa, mista) e por seu conteúdo (objetivo, subjetivo). Os gêneros encontravam-se divididos em três grupos: o lírico, o épico e o dramático.

Na Idade Média, por sua vez, os gêneros eram definidos por seus estilos: o elevado, o médio e o humilde. Essa distinção baseava-se no aspecto social e literário do texto, pois, para classificá-lo, se considerava o papel social ocupado pelos personagens na obra literária.

Segundo Marcuschi (2008), a visão de Aristóteles sobre as estratégias e as estruturas dos gêneros foi desenvolvida na Idade Média. Sua teoria obteve grande relevância e propiciou a tradição estrutural da retórica. Os gêneros foram apresentados por Aristóteles como pertencentes à epopeia, a tragédia e a comédia.

Além disso, é com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática acerca dos gêneros e natureza do discurso. Tal teoria traz três elementos que compõem o discurso (aquele que fala, aquilo sobre o que se fala, aquele a quem se fala); três tipos de ouvintes (espectador que olha o

presente, assembleia que olha o futuro, juiz que julga sobre coisas passadas) e três gêneros do discurso (discurso deliberativo, discurso judiciário, discurso demonstrativo).

A partir do século XVIII, as teorias existentes sobre os gêneros apresentam transformações. As definições anteriormente constituídas passam por um período de transição frente as grandes revoluções da época. Já, no século XIX, os estudos sobre os gêneros adotam importantes perspectivas com o surgimento da Ciência da Linguagem: a Linguística.

Contudo, foi no século XX e início do século XXI que ocorre o desenvolvimento de significativas concepções para a definição dos gêneros, a saber:

- Sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- Sociorretórica e sócio-histórica cultural (Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Amy Devitt);
- Comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter);
- Sistêmico-funcional (Halliday);
- Sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia);
- Análise crítica (N. Fairclough, G. Gress);
- Interacionista e sóciodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly).

Diante destas áreas de investigação, torna-se possível encontrar pesquisadores que se interessam cada vez mais pelo estudo dos gêneros, como linguistas, educadores, teóricos de literatura, retóricos, analistas do discurso, especialistas no ensino de língua estrangeira, dentre outros.

Nesse contexto, Marcuschi (2008, p. 148) explicita que, na atualidade, o gênero apresenta-se como um “artefato cultural” importante, pois ele se estabelece como “parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade”. Fato que o torna um “empreendimento multidisciplinar”. Para o autor:

A análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder à questão de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, 149)

Assim, de natureza maleável, plástica e dinâmica, os gêneros “surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (MARCUSCHI, 2002, p.20), o que exige que sejam analisados em seus aspectos sociocomunicativos e aspectos funcionais, e não apenas por aspectos formais, isto é, aspectos estruturais e/ou linguísticos de outrora.

Apresentando caráter sociocomunicativo, os gêneros mostram-se regulados através de normas definidas por comunidades linguísticas e situados em contextos sociais de uso, cujas atividades são representadas na linguagem. O enfoque é dado aos componentes cognitivos, sociais e culturais que determinam o gênero e proporcionam concretude a situação discursiva.

Nesse viés, são considerados alguns critérios, a saber: os critérios psicológicos (que se referem ao tipo de ação engajada e o tipo de processos cognitivos mobilizados); os critérios pragmáticos (que se referem as decisões que o autor deve fazer para realizar um ato de produção verbal); os critérios linguísticos (que constituem as decisões tomadas pelo autor ao realizar concretamente um texto de acordo com as regras de uma dada língua natural).

Observa-se que, a ênfase em um ou outro critério de análise, ou mesmo na combinação deles, dá origem a abordagens diversas, cujas bases nem sempre divergem por completo, mas acabam por delinear modelos teóricos de um ou de outra concepção, bem como caracterizar algumas terminologias e/ou categorias de estudos de gênero.

Considerando que há distintas abordagens que orientam o estudo dos gêneros, optou-se por contribuições que apresentam influência direta sobre as diretrizes oficiais do país e, por conseguinte, a prática na sala de aula. Nesse cenário, será discutido os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem interacionista socio-discursiva (ISD) de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para o ensino da língua materna.

Dessa forma, a seção busca refletir sobre os conceitos de gênero a partir de considerações elencadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Tomam-se como referências as noções de texto e de gêneros desenvolvidas pela “Escola de Genebra”, com contribuições de Jean-Paul Bronckart (2006, 2009, 2012), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2011).

## 2.1. Os gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa: uma leitura dos PCNs

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*<sup>21</sup> (PCNs) de Língua Portuguesa destacam a leitura e a produção de textos (orais e escritos) como práticas discursivas que, aliadas à reflexão

---

<sup>21</sup> Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), instituídos como referências curriculares nacionais para o ensino, por meio da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, foram elaborados pelo Governo Federal com o

da estrutura da língua, precisam ser priorizados no trabalho com a língua materna. Para tanto, o documento ressalta que é imprescindível oportunizar aos alunos, envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, o conhecimento necessário para que consigam interagir com seus pares em diversificadas atividades discursivas.

A tese principal defendida para o ensino de leitura é de que o leitor, através dos textos, assumira posição ativa frente a realidade que o cerca, atuando de forma participativa em suas relações com o mundo social. Já, o principal propósito do ensino de produção textual é de que as práticas enfoquem diferentes gêneros textuais, ampliando e diversificando-se conforme a graduação das séries. Num primeiro momento, o estudo sobre os gêneros deve contemplar textos que façam parte do cotidiano do aluno e, num segundo momento, o estudo deve adicionar outros gêneros textuais que, de alguma forma, poderão estar presentes no dia a dia profissional dos alunos.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 35), o trabalho com os textos faz com que seja possível criar oportunidades autênticas “de se lidar com a linguagem e seus mais diversos usos no dia a dia”. O estudo de textos diversificados possibilita compreender o que acontece com a linguagem quando utilizada nas mais variadas formas de comunicação social.

O trabalho com os textos/gêneros pode oferecer o envolvimento concreto em situações reais de uso da linguagem, sendo possível escolher os meios adequados aos fins que se deseja alcançar. Nessa vertente, a escola é vista como o lugar ideal para a construção do desenvolvimento e competências do sujeito, pois proporciona “ocasiões de produção/recepção de textos” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 66). Na escola, a prática de leitura e escrita dos textos/gêneros contribuem para o efetivo pensar e repensar crítico do aluno, auxiliando-o no seu processo de aprendizagem e de conhecimentos acerca das formas de realização da linguagem.

---

objetivo principal de *orientar os educadores* por meio de normatização de alguns fatores fundamentais, concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a *rede pública*, como a *rede privada de ensino*, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o *exercício da cidadania*. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para os *professores, os coordenadores e os diretores*, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Os PCNs nada mais são do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e *didática do ensino*. Por abrangerem inúmeros fatores, os PCNs podem ser utilizados com objetivos distintos. Além disso, a forma como foi estruturado esse documento possibilita aos *profissionais da educação* iniciarem a sua leitura por diferentes partes, sem seguirem uma ordenação. Em suma, os PCNs devem fazer parte do *cotidiano da prática pedagógica*, sendo transformados continuamente pelo professor. Com isso, cabe aos PCNs a tarefa de rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem, maneiras de avaliar, além da *orientação dos professores* para estes elaborarem um planejamento que possa, de fato, orientar seu trabalho em sala de aula. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>

Observa-se que, para os PCNs a linguagem é uma atividade discursiva que tem os textos como unidade de ensino. O texto surge como um construto social que se organiza por gêneros e que possui determinadas condições de produção e intenções comunicativas, as quais geram usos sociais que os determinam. Assim, as atividades de linguagem passam a entender o texto como objeto de ensino e como ferramenta indispensável para ampliar a experiência do sujeito/aluno, tanto como leitor quanto produtor de texto, isto é, leitor e produtor de linguagem.

Desse modo, o documento propõe que a unidade básica de ensino, para ampliar a competência linguística e discursiva do aluno, deva ser os textos/gêneros, objetos de ensino-aprendizagem:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes de atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. (PCNEF, 1998, p.21)

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, construindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCNEF, 1998, p.21)

Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse as linguagens se estruturam, as normas (códigos) são partilhadas e negociadas. [...] a arena de lutas daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores. (PCNEM, 2006, p.6)

Essa conceituação e orientações, contidas nos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa, se ancoram nos pressupostos da Escola de Genebra, os quais podem ser tomados como referências nas pesquisas de caráter didático-metodológico. Nesse viés, mesmo que a unidade de trabalho seja o texto, torna-se necessário que se possa dispor, tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto eleito para estudo.

Assim, dada as características e condições de uso da linguagem, os gêneros são colocados como objetos de ensino nos PCNs, sendo selecionados por sua função e circulação social: gêneros jornalísticos, gêneros literários, gêneros de divulgação científica, gêneros quadrinísticos, dentre outros. Nesse processo de escolha, é dada atenção aos usos sociais mais frequentes - leitura e produção de textos orais e escritos – em relação aos gêneros selecionados (PCNEF, 1998, p. 53).

Nesse cenário, o desenvolvimento da capacidade do aluno requer que se aposte em uma “pedagogia da diversidade”, na qual permita ao educando utilizar-se da linguagem, tendo em vista a capacidade linguística e a situação de ação em contexto. As práticas sociais de linguagem, as situações de produção e os gêneros devem se inter-relacionar, possibilitando a relação entre a língua e a vida. Essa perspectiva vem de encontro com as prescrições dos PCNs: uma prática e ensino voltados para a formação de leitores e escritores autônomos e participativos do seu processo de aprendizagem.

Percebe-se que, os PCNs de Língua Portuguesa propõem o uso dos gêneros para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que os distintos textos se apresentam como resultantes de uma interação social que busca atender os desígnios sociais.

A língua materna é retratada como um campo de conhecimento em transformação. Nesse sentido, torna-se indispensável ao educador trabalhar o conhecimento por meio de diversas formas de realização da linguagem na sociedade, a fim de que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possam se comunicar de forma efetiva nos mais diversos grupos sociais de que participam. O documento explicita que:

Aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (PCNEF, 1998, p. 27-28)

Nessa abordagem, o sujeito (leitor e/ou produtor de linguagem), por meio da interação com o texto, deve assumir uma posição mais efetiva frente a realidade que o cerca, tendo em vista atuar positivamente e produtivamente em suas relações com o mundo social.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que o sujeito, ao trabalhar com o texto, aprenda a direcionar seu olhar para o contexto em que o gênero se encontra inserido, bem como identificar pistas ou referências construídas pelo autor, inferir aspectos pertencentes ao contexto e, principalmente, entender a realidade por ele construída.

De acordo com os PCNs, o ensino da língua materna deve ser orientado a partir de práticas discursivas que propiciem, aos sujeitos do discurso, o reconhecimento de distintos textos e gêneros como formas de apreender, praticar as habilidades linguísticas adquiridas em sociedade e garantir um posicionamento crítico e consciente de cidadãos.

Em certa medida, a linguagem e o estudo da língua materna são tomados como fator de empoderamento pelo sujeito em relação ao social. A instrumentalização, feita através da língua com foco em distintos gêneros, é o que possibilita o indivíduo competir em situação de igualdade e, por conseguinte, tonar-se parte da sociedade. Segundo o documento:

A escola não pode garantir o uso da linguagem fora de seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. [...] O uso depende de se ter conhecido sobre o dito/escrito, a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem o conhecimento e o domínio de “contratos sociais” não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais. (PCNEM, 2006, p.22)

Torna-se lícito mencionar que, o gênero, no decorrer do documento, é apresentado como instrumento da prática pedagógica por fazer parte de diferentes contextos sociais em que a interação é concretizada através do discurso:

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases -que, descontextualizados, são normalmente tomadas como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constituída do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNEF, 1998, p.23)

Para Marcuschi (2008), o gênero como textos materializados, que são encontrados na vida cotidiana e que possuem características definidas pela ação social, mostram-se ajustados por sua funcionalidade, estilo e composição. Tal percepção acerca do gênero, como um conjunto de textos, aparece explicitada nos PCNs:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero [...]. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos [...] (PCNEF, 1998, p. 26)

Os PCNs, no que diz respeito a utilização dos quadrinhos pela comunidade escolar, explicita a importância da reflexão e da compreensão sobre o uso desse gênero no trabalho com a leitura na escola, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Ramos e Feba (2001, p. 221), o documento apresenta uma relevante observação, a saber: “[...] em 2008, segundo o MEC, o PNBE disponibilizou, para o Ensino Fundamental, cinco acervos com vinte títulos cada [...]”, dentre os quais há exemplares de HQs.

A inserção dos quadrinhos no acervo do *Programa Nacional Biblioteca na Escola* (PNBE), bem como nos livros didáticos, exames de vestibular, provas do Enem, concursos públicos, dentre outros, deixa assinalado que esse gênero não é utilizado meramente para o entretenimento de crianças e jovens em âmbito escolar.

Vergueiro e Ramos (2009) mencionam que a inserção dos quadrinhos nos PCNs e a distribuição de obras ao Ensino Fundamental levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor. Houve a busca de conhecimento mais sistemático e abrangente por parte dos pesquisadores, estudiosos e educadores acerca das características e do processo de evolução do gênero com vistas a um trabalho mais dinâmico e completo em sala de aula. Para os autores:

os quadrinhos só foram oficializados como prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCN [...] No caso do Ensino Fundamental, existe referência específica à charge e à leitura crítica que esse gênero demanda (2008, 38-54). O mesmo texto menciona igualmente as tiras como um dos gêneros a serem usados em sala de aula (2008,54). Nesse sentido, uma das propostas dos PCN de Língua Portuguesa é que o conteúdo seja transmitido por meio de gêneros, conceito até então desconhecido pela maior parte dos docentes (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10 -11)

Nesse contexto, os quadrinhos delineiam-se como “obras ricas em simbologia - podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação” (REZENDE, 2009, p. 126). A amplitude do gênero, as peculiaridades e as características mostram-se fontes de grande valor para estudiosos no âmbito educacional, devido à complexidade de sua forma de representação: como se processa e como é realizada a leitura desses quadrinhos nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs). Assim, a maneira como são dispostas as imagens, a passagem do tempo, a construção da trama e a apresentação dos personagens, nas tiras inseridas nos LDLPs, apresentam-se como um convite à investigação.

## 2.2. Pressupostos que orientam o estudo dos gêneros

O conceito de gênero delinea-se de forma acentuada, inserido em livros didáticos e documentos oficiais de ensino-aprendizagem, merecendo, da parte dos que o utilizam acadêmica e/ou didaticamente, o dever de considerar as relações das dimensões sociais, históricas e autorais. Desse modo, tendo em vista a amplitude de materiais teórico-prático existente nos meios institucionais, quer editoriais, acadêmicos e escolares, busca-se refletir, de maneira crítica e construtiva, nuances no tratamento do gênero no âmbito escolar.

Para tanto, investiga-se a abordagem que mais se aproxima do cenário educacional do país: a perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista - interacionista socio-discursiva - da “Escola de Genebra”. Essa tendência, que orienta os estudos sobre os gêneros, rompe definitivamente com as abordagens alicerçadas nos paradigmas da gramática tradicional, as quais não dão mais conta de solucionar as inquietações, os desafios e as incertezas que se colocam para os estudos do texto, da frase, da palavra, isto é, para os estudos dos traços formais e/ou propriedades linguísticas dos textos.

Nesse sentido, a presente pesquisa recorrerá, num primeiro momento, as bases teóricas do interacionismo socio-discursivo da Escola de Genebra, a fim de refletir acerca das noções de texto e gênero, em seguida, apresentará as concepções desta abordagem que se voltam para o ensino da língua materna na escola.

### 2.2.1. A Escola de Genebra: entre tradições e perspectivas

Dentre as correntes teóricas desenvolvidas sobre os gêneros textuais, o interacionismo socio-discursivo da Escola de Genebra apresenta-se como uma das que mais fortemente se volta para a questão do ensino de língua materna. Apresentando elementos das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia, os representantes mais expressivos são Jean-Paul Bronckart (2006, 2009, 2012), Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2011).

O interacionismo socio-discursivo (ISD), consiste em um construto teórico-metodológico, inserido no cenário da Psicologia da Linguagem e da Didática, que visa estabelecer as relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano. Dessa forma, a expressão “interacionismo social” designa uma posição epistemológica geral, em que convergem distintas correntes da filosofia e das ciências humanas. Essas correntes, por sua vez,

apresentam as configurações das condutas humanas como produtos de um processo histórico de socialização, viabilizado pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

Nesse quadro, a investigação sociointeracionista se interessa em analisar as condições em que se desenvolvem as formas particulares de organização social e, ao mesmo tempo, as formas de interação de caráter semiótico. Além disso, busca observar as características funcionais e estruturais dessas organizações sociais e formas de interação.

Para Lousada (2010), os estudos vinculados ao ISD desenvolvem três níveis de referência do “interacionismo social”, a saber: o nível dos pré-construídos, o nível das mediações formativas e o nível do desenvolvimento.

No nível dos pré-construídos, o ISD interessa-se em analisar o funcionamento e a organização dos produtos sócio-históricos. Nesse viés, a língua e os gêneros se constituem em produtos/instrumentos das atividades de linguagem e criam-se modelos de análise sobre a organização interna e funcionamento dos textos. Já, no nível das mediações formativas, busca-se refletir acerca dos sistemas educativos, visando garantir a apropriação dos produtos sócio-históricos. Nesse contexto, desenvolve-se trabalhos em didática que tem por base os seguintes eixos: (I) adaptação e modernização de programas de ensino de línguas; (II) elaboração de métodos didáticos amparados nas concepções do ISD; (III) pesquisas sobre o trabalho do docente. No nível do desenvolvimento, por sua vez, os objetivos mostram-se voltados para a compreensão das condições de construção dos indivíduos. Ao apropriarem-se dos produtos pré-construídos, os indivíduos permitem a construção de conhecimentos e representações, ao mesmo tempo que são transformados, isto é, reformulados e ressignificados.

Torna-se lícito mencionar que, não há uma ordem determinista entre esses três níveis de referência, isto é, o movimento entre eles é dialético e permanente: se os pré-construídos interferem no desenvolvimento dos indivíduos; estes também interferem nos construtos coletivos, transformando-os, desenvolvendo-os, ou mesmo, contrariando-os.

### 2.2.2. O interacionismo socio-discursivo e suas bases teóricas

Desenvolvida a partir da década de 1980, junto à Universidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra, o interacionismo socio-discursivo (ISD) é uma teoria que agrega contribuições de estudiosos da linguagem de diferentes áreas. O ISD apresenta influência das concepções de Vygotsky (Teoria da Aprendizagem), de Habermas

(Teoria do Agir Comunicativo) e empréstimos da perspectiva de Bakhtin (Teoria da Enunciação).

As ações verbais são concebidas como mediadoras e constitutivas do social, onde relacionam interesses distintos, bem como, valores, conceitos, significações e objetivos, de si e dos outros. Nesse cenário, a ação constitui o resultado da aquisição das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.

A ação da linguagem, no nível sociológico, pode ser vista como uma porção da atividade de linguagem e, no nível psicológico como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das distintas propriedades na interação verbal. E, é no nível psicológico que a ação da linguagem se integra às representações do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente as mobiliza quando efetua uma interação verbal. Tais ações apresentam-se ligadas à utilização das formas comunicativas e se encontram em uso em uma determinada formação social.

Nota-se que, o ISD está centrado na questão das condições externas de produção de textos, o que ocasiona o abandono da noção de “tipos de texto” a favor da noção de “gêneros” e de “tipos de discurso”. Como formas comunicativas, os gêneros são postos em correspondência com as unidades psicológicas (ações da linguagem) e os tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato, dentre outros) são considerados formas linguísticas que entram na composição dos gêneros. Os tipos de discurso surgem como materializações linguísticas dos mundos discursivos que são construídos em qualquer produção verbal. Já, sua construção se baseia em operações de linguagem, isto é, modos de articulação, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos que conferem ao texto a coerência sequencial.

Assim, a tese do interacionismo social, a partir de Vygotsky, apresenta as propriedades específicas humanas (físico e psíquico) como resultados de um processo histórico de socialização, oportunizado pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. Essa abordagem social, portanto, objetiva caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento do indivíduo e elaborar hipóteses de como essas características se desenvolvem no decorrer da vida e como se formam ao longo da história humana. Nesse cenário, o físico e o psíquico mostram-se como propriedades complementares e interdependentes da constituição humana.

Percebe-se que, o estudo de Vygotsky apresenta uma abordagem histórica e social no tratamento da linguagem humana, e tem como interesse a reflexão das condições em que se desenvolveram as formas particulares de organização social, ao mesmo tempo ou sob o efeito do surgimento da linguagem.

Vygotsky postula, deste modo, que é por meio da interação social – mecanismos de mediação representados pelos instrumentos e signos – que o indivíduo aprimora sua forma de pensar e agir. A aprendizagem assume papel central no processo de desenvolvimento humano, visto que se estabelece no convívio sociocultural.

Nesse contexto, Bronckart (2009, p. 35) salienta que, como produto da interação social, a semiotização das relações com o meio transforma as representações dos organismos humanos em produto de uma reformulação coletiva imposta às representações. Assim, a semiotização dá lugar as atividades de linguagem que se organizam em discursos e/ou textos. E, sob o efeito da diversificação dessas atividades de linguagem, os textos constituem-se em *gêneros*.

Retomando o postulado de Habermas, o ISD traz à tona a concepção de que é por meio da linguagem que se constroem coletivamente as formas de representações (conhecimentos) sobre o meio, uma vez que é através do agir comunicativo que o indivíduo transforma o meio em mundos representados. Dessa forma, qualquer atividade de linguagem se desenvolve, tendo em vista as representações coletivas que se encontram organizadas em três mundos formais e/ou representados: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

Habermas defende a ideia de que a produção e a transmissão das representações coletivas são garantidas pelo estatuto social do signo linguístico como postulado por Saussure. Desse modo, na tese de Habermas, os signos remetem, num primeiro momento, a aspectos do mundo físico (mundo objetivo); num segundo momento, a aspectos referentes às modalidades convencionais de cooperação entre os membros do grupo (mundo social); e, por fim, a aspectos ligados às características próprias de cada um dos indivíduos engajados na atividade (mundo subjetivo). Esses três mundos de conhecimentos formam o contexto específico em que se realizam as atividades de linguagem.

Nesse cenário, a grande apropriação do conceito de “gênero” de Bakhtin<sup>22</sup> (2011), que se desenvolve no meio acadêmico e escolar, mostra-se fortemente ligada ao enfoque dado pelos pressupostos do ISD. Essa abordagem confere aos gêneros de texto o papel que se estabelece

---

<sup>22</sup> É certo que o conjunto das obras de Bakhtin vem, desde os anos de 1970, despertando o interesse de pesquisadores de diferentes áreas das Ciências humanas. No entanto, sua bibliografia é problemática, tanto que há algum tempo se tem preferido falar em *Círculo de Bakhtin* ao se tratar de obras como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), hoje amplamente atribuída à Volóchinov, e *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (2012), recentemente traduzido do russo, tendo assinatura atribuída à Medviedev. Assim, sem negar a influência que as ideias apresentadas pelo *Círculo* tiveram na formulação do ISD, para efeito das discussões da presente seção, considera-se como influência direta de Bakhtin apenas os conceitos inseridos no texto “Os gêneros discursivos”, que compõem a obra *Estética da Criação Verbal* (2011). Embora, tais ideias também se mostrarem alvo de questionamentos, busca-se seguir o posicionamento assentado no meio acadêmico que a atribui à Bakhtin.

na configuração das ações de linguagem e no processo de ensino-aprendizagem de expressão oral e escrita.

Dessa forma, os gêneros não só estabelecem uma dependência formal com as atividades humanas, mas também são responsáveis por organizar e regular os atos de linguagem, bem como sua interação. Por meio dos gêneros, os interlocutores podem estabelecer as regras de significação e intenção que orientará o processo de comunicação, no qual todos se encontram envolvidos.

A compreensão do aspecto interacional, dialógico dos gêneros constitui uma das principais contribuições de Bakhtin (2011) para o quadro teórico do ISD. Segundo o autor, os enunciados constituem conexões na cadeia da comunicação verbal, não sendo indiferentes em relação a si mesmos, refletindo-se mutuamente. Nessa vertente, os enunciados estão repletos de lembranças e ecos de outros enunciados vinculados as esferas da comunicação verbal.

Esse caráter responsivo, mostra-se determinante das escolhas feitas pelo locutor/produtor do texto oral e/ou escrito. Ao mesmo tempo que se constituem como respostas, os enunciados se estabelecem em função da reação-resposta dos interlocutores a que se destinam. Assim, segundo Bakhtin (2011), a composição dos enunciados, o que engloba a seleção de gêneros, é determinada pela representação que se estabelece sobre o destinatário e, por conseguinte, sobre sua possível resposta. Tais fatores determinarão a escolha do gênero, os procedimentos composicionais e os recursos linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.

Nessa perspectiva bakhtiniana, as diferentes esferas da atividade humana produzem formas de enunciados que apresentam certa estabilidade quanto ao conteúdo temático (o que é dito), à composição (de que modo de estrutura o que é dito) e ao estilo (como é dito). De acordo com Bakhtin (2011), é a existência dos gêneros que viabiliza as produções verbais dos indivíduos no processo de aquisição da linguagem, apreendendo as formas de sua língua em meio à eventos comunicativos claramente delimitados, de modo que suas produções verbais, organizadas por meio de gêneros, materializam-se em textos (orais ou escritos), os quais já se encontram no arquitexto<sup>23</sup> de uma dada comunidade.

---

<sup>23</sup> Bronckart (2009) denomina de “arquitexto” a memória coletiva. Nesse sentido, após ter selecionado o gênero de texto adequado para o propósito que se quer satisfazer, tem-se um conjunto de informações que auxiliam e orientam na elaboração do texto. Tais informações compreendem a estrutura global do texto (pré-texto, texto, pós-texto), as estratégias linguísticas (como escrever o texto) e os mecanismos de textualização (como organizar o texto) próprios dos gêneros. Isso ocorre porque as pessoas têm guardadas nas memórias coletivas as informações acerca dos gêneros de textos que lhes são conhecidos. Assim, “o arquitexto” é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente reorientados pelas formações sociais contemporâneas” (BRONCKART, 2009, p. 100)

Nesse sentido, segundo Bronckart (2009, p. 139), para o ISD, constituídos por recursos de uma determinada língua natural e função de modelos de organização delimitados (gêneros), os textos podem ser definidos como “correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo” e também como “correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação da linguagem”. Assim como a teoria bakhtiniana, o ISD adota, para a análise dos textos/gêneros (orais e escritos), uma perspectiva que vai das atividades de linguagem aos textos e, a partir daí, aos componentes linguísticos que os constituem.

Diante do exposto, torna-se evidente que, para os pressupostos do ISD, a linguagem ocupa papel central, tendo influência de estudiosos da linguagem de distintas áreas:

- Com base em Vygotsky, pelo fato de a linguagem apresentar um caráter organizador do pensamento, isto é, por ela ser responsável pela emergência e desenvolvimento da consciência humana;
- Com base em Habermas, pela linguagem ser considerada como um agir comunicativo que constitui a atividade social humana, sendo responsável pela produção e transmissão das representações dos indivíduos – pelo caráter social do signo linguístico;
- Com base em Bakhtin, pela linguagem apresentar caráter dialógico/discursivo, isto é, produto de intervenções sociais que é responsável pela emergência de formas linguísticas mais ou menos estáveis – os gêneros.

Nesse contexto, o ISD admite que a linguagem é uma produção simbólica que se estabelece nas práticas sociais, históricas e culturais situadas e que, concomitantemente a essas práticas, desenvolve o pensamento e constrói a subjetividade. Ela tem um papel central e/ou decisivo no desenvolvimento humano, contribuindo para representar as pré-construções, organizar, comentar e regular as ações de linguagem e as interações humanas.

### 2.3. O interacionismo socio-discursivo no Brasil

As concepções criadas no quadro do ISD adentraram no país em um momento de intensa transformação no campo educacional. Nesse viés, Machado e Guimarães (2009) explicitam, de

forma simples e abrangente, o início e o desenvolvimento do ISD no Brasil, destacando as condições que propiciaram sua aceitação, bem como as etapas, autores e desdobramentos. Segundo as autoras:

Na primeira década de 1990, tínhamos um quadro com as seguintes características: movimento de reconstrução do país; reformas neoliberais em curso; mobilização de pesquisadores para intervenção na escola pública; problemas a serem resolvidos na teoria e na prática sobre o ensino de leitura e produção; difusão maior da teoria vygotskyana sobre ensino-aprendizagem; difusão maior das ideias bakhtinianas sobre a linguagem; desenvolvimento maior na Linguística Textual e da Análise do Discurso. Em suma, um quadro de intensa transformação e, no campo educacional, especificamente no ensino das línguas, a convivência de várias teorias isoladas, sem um quadro unificados e coerente. (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.24)

Os primeiros contatos com a teoria do ISD ocorreram neste contexto, quando Roxane H. Rojo e Maria Cecília C. Magalhães, pesquisadoras do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Ensino da Linguagem (LAEL), campus da PUC/SP, participaram, no ano de 1992, em Madri, da “Conference for Sócio-Cultural Research”<sup>24</sup>. O evento contou com palestra ministrada por Bronckart – *Action theory and the analysis of action in education* – que, além de apresentar as bases teóricas de seus estudos, elabora o primeiro documento, com a tese do ISD, a circular no Brasil.

De acordo com Machado e Guimarães (2009), as concepções do ISD se mostraram como uma possível alternativa aos problemas teóricos e práticos para o ensino-aprendizagem de língua materna, revelando que:

Com a intervenção das ideias vygotskyanas e de aportes da linguística de texto, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre pesquisa científica e as intervenções didáticas. (MACHADO; GUIMARÃES; 2009, p.25)

O contato entre o grupo de pesquisadores do ISD e o grupo de pesquisadores do LAEL, origina, no ano de 1994, um acordo interinstitucional entre a Universidade de Genebra e a PUC/SP. No ano seguinte, Anna Raquel Machado, sob a orientação de Bronckart, defende sua tese de doutorado, sendo o primeiro trabalho acadêmico brasileiro a adotar os pressupostos teórico-metodológicos de ISD.

Em pouco tempo, ampliaram-se as influências das ideias do ISD dentre os pesquisadores brasileiros e documentos oficiais. Talvez a principal influência, tendo em vista a sua grande

---

<sup>24</sup> 1º Congresso da Sociedade Internacional para a Pesquisa Sociocultural.

abrangência, deu-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Língua Portuguesa. Como explicitam Machado e Guimarães (2009), nos PCN de Língua Portuguesa constam referências de textos de Bronckart<sup>25</sup>, Schneuwly<sup>26</sup>, Dolz e colaboradores. Além dos estudos desses autores genebrinos, o documento faz referência à tese de doutorado de Machado e a artigos de Rojo que, apesar de não estarem diretamente vinculados aos pressupostos do ISD, apresentam muitas de suas ideias.

Torna-se lícito mencionar que os trabalhos dos autores, pertencentes ao grupo do ISD, constituíram uma das principais bases teóricas e didáticas dos PCNs, principalmente em relação a proposta de se tomar os gêneros como foco de estudo da língua(gem).

Para Machado e Guimarães (2009), os PCNs, mesmo sem reconhecer a influência das ideias do grupo de Genebra, foram responsáveis por impulsionar a divulgação do ISD no país:

Podemos dizer que a difusão mais ampla das ideias do ISD [...] esteve diretamente relacionada à sua influência sobre a produção dos PCN e, portanto, ao quadro geral de reformas educacionais, em um momento que se buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 29)

A publicação e implementação destes documentos prescritores governamentais resultou em mudanças de direcionamento da prática escolar e das pesquisas acadêmicas. Com o interesse pelas ideias do ISD, ocasionado por objetivos de intervenção didática, observa-se um aumento na quantidade de traduções de obras do grupo de Genebra, eventos, cursos e publicações de trabalhos de pesquisadores brasileiros vinculados a esse aporte teórico.

As pesquisas brasileiras, filiadas aos pressupostos do ISD, mostram-se desenvolvidas, inicialmente, no campus da PUC/SP e, posteriormente, estendem-se a outros centros de graduação e pós-graduação. Para Machado e Guimarães (2009, p. 32-33), esse gradativo interesse pela teoria se deve a alguns fatores:

- Crescente divulgação dos trabalhos de pesquisadores genebrinos, Bronckart, Dolz, Schneuwly, por meio de traduções para o português;

---

<sup>25</sup> *O funcionamento dos discursos: um modelo psicológico e um método de análise.*

<sup>26</sup> *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.*

- Realização de estudos em Genebra por pesquisadores da PUC/SP e de outras instituições brasileiras. Pesquisas vinculadas ao ISD em centros internacionais como, por exemplo, na Universidade Nova de Lisboa;
- Aumento dos programas de pós-graduação – mestrado e doutorado – que passaram a contar com pesquisadores adeptos ao ISD.

Com o estabelecimento de pesquisadores, vinculados a essa teoria, em diferentes centros universitários do país, tornou-se necessário criar um grupo de pesquisa que, institucionalmente constituído, pudesse promover discussões acerca das concepções do ISD. Dessa forma, tem-se início o grupo de pesquisa ALTER<sup>27</sup> – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – principal responsável pela difusão e desenvolvimento dos pressupostos teóricos e metodológicos do ISD no Brasil.

Além de publicações decorrentes de inúmeros eventos, os pesquisadores do ALTER divulgam seus trabalhos em cadernos e anais de encontros, em revistas de educação e de letras, em capítulos de livros que, por vezes, são tomados como referência no contexto acadêmico e pedagógico.

De acordo com Machado e Guimarães (2009), o desenvolvimento dos estudos brasileiros, no quadro do ISD, não deve ser visto como uma simples aplicação das concepções teórico-metodológicas e dos procedimentos metodológicos apresentados pelos membros da Escola de Genebra. Os trabalhos dos pesquisadores brasileiros:

Aprofundam esses princípios e renovam esses procedimentos, de modo criativo, de acordo com as diferentes situações de pesquisa enfrentadas, abrindo, assim, espaços para sua transformação e desenvolvimento, assim como para a criação de novos procedimentos (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.35).

Nessa vertente, as autoras apontam para algumas frentes de trabalho que promovem uma extensão aos procedimentos teórico-metodológico no Brasil:

---

<sup>27</sup> O grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), criado em 2002, apresenta repercussão nacional e internacional. No âmbito nacional, o grupo tem sido responsável pela difusão dos estudos do ISD por meio de inúmeras publicações, comunicações e eventos. Internacionalmente, o grupo se manifesta no intercâmbio entre seus pesquisadores e os da Universidade de Genebra, que se estende a pesquisadores do ISD de outros países (Universidade nova Lisboa) ou a seus colaboradores (Universidade Aix-Marseille, França; CNAM de Paris, França).

- Extensão dos conceitos, princípios e procedimentos para a construção de sequências didáticas, inicialmente concebidas para o ensino fundamental e, posteriormente, a todos os níveis de ensino (desde as séries iniciais até a pós-graduação);
- Aplicação dos procedimentos não apenas no ensino de língua materna, mas também no ensino de línguas estrangeiras e segunda língua, como também em outras disciplinas escolares;
- Emprego das noções de capacidade e operações no estabelecimento de critérios para avaliação de materiais didáticos e de produções de alunos.

Observa-se que, as pesquisas brasileiras buscam subsídios nos pressupostos do ISD. Para tanto, esses estudos e reflexões se renovam para atender as demandas do cenário acadêmico e escolar brasileiro. Nesse sentido, faz-se necessário discorrer acerca das concepções de texto e gênero que figuram o postulado de Bronckart (2006, 2009, 2012), Dolz e Schneuwly (2011), principais representantes do ISD no contexto educacional do país.

### 2.3.1. Os gêneros na perspectiva de Bronckart

A abordagem dos gêneros na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo de Jean-Paul Bronckart se inscreve no quadro geral “de uma psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social”. Essa teoria entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, inicialmente, um produto de socialização” (BRONCKART, 2009, p.12-13).

Nesse contexto, Bronckart (2009, p.14) explicita que sua abordagem compreende as ações humanas como elementos que se realizam sempre em uma determinada língua natural, tendo como objetivo específico “elucidar certos aspectos da problemática complexa das relações entre características gerais das ações da linguagem e características específicas das línguas naturais nas quais as ações se materializam”. Dessa forma, a linguagem passa a focalizar as dimensões discursivas e/ou textuais dos discursos e textos que se apresentam como as “únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem”, sendo as unidades menores

- morfemas e frases - “recortes abstratos” do construto da língua e as unidades globais - discursos e textos - dimensões que apresentam relação de interdependência entre as produções de linguagem e contexto de produção.

#### A ação da linguagem e os níveis de produção

A ação de linguagem, no nível sociológico, é definida como “uma porção da atividade de linguagem”, entremeada por mecanismos das avaliações sociais e atribuída à um organismo humano singular. Já, no nível psicológico, a ação da linguagem é vista como “o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas da sua própria responsabilidade na interação verbal”. E, é nesse segundo nível que, para Bronckart (2009), “a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma interação verbal”. Essa ação está ligada à utilização dos gêneros, isto é, à utilização das formas comunicativas que estão em uso numa determinada formação social (BRONCKART, 2009, p.99).

De acordo com o autor, a ação da linguagem é estabelecida de acordo com as características linguísticas dos textos. O agente-produtor (autor) escolhe, dentre os gêneros disponíveis, aquele que lhe parece o mais apto e/ou o mais eficaz em relação à uma situação de ação específica. A ação de linguagem pode ser oral ou escrita. Assim, Bronckart (2009) salienta que descrever uma ação de linguagem:

consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente. (BRONCKART, 2009, p. 99)

Nessa perspectiva, toda língua natural mostra-se baseada em um código ou sistema composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas “relativamente estáveis” que assegura a sua compreensão. O sistema da língua, por sua vez, não pode ser considerado estável, senão em um estado sincrônico, pois é possível que ocorra transformações advindas do tempo e das variações de uso.

Além disso, uma língua natural somente poderá ser compreendida por meio de produções verbais efetivas, que possuem aspectos distintos, principalmente por serem estruturadas em

diferentes situações de comunicação. Tais formas de realização empíricas são chamadas de *textos*.

Nesse viés, percebe-se que a filosofia e as ciências da linguagem apresentam correntes distintas: de um lado, o *estudo do sistema da língua* e; de outro, o *estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos* em uso.

A primeira, desenvolve procedimentos metodológicos que são classificados de internos. Nesse procedimento interno, as regras de uma língua, categorias e até mesmo certas unidades podem ser identificadas e definidas sem um contexto de utilização e, desse modo, podem ser consideradas como propriedades do sistema. Essas propriedades do sistema podem ser apresentadas e investigadas fazendo-se abstração das condições efetivas da produção da linguagem. Tal estudo se restringe às características estruturais das frases.

A segunda corrente, estuda os textos em suas dimensões empíricas efetivas, isto é, centra-se na análise da organização e funcionamento das produções verbais. Adota-se a perspectiva metodológica externa ou contextual, tendo em vista as características das situações de produção e as características das produções verbais e, por vezes, o efeito que tais textos exercem sobre seus destinatários.

Observa-se que, para a abordagem sociointeracionista, são considerados textos as produções de linguagem dotadas de características comuns como: possuir relação de interdependência com as propriedades do contexto que é produzido, exibir organização de seu conteúdo referencial, apresentar frases articuladas umas com as outras, estar alinhada às regras de composição. Nessa visão, a noção de texto designa toda unidade de produção verbal que difunde uma mensagem linguisticamente organizada e que ocasiona um efeito de coerência sobre o receptor.

Nesse cenário, os textos apresentam-se como uma unidade significativa de nível superior, estabelecendo-se como produtos da atividade humana, pois eles “estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2009, p.72)

Assim, os diferentes contextos sociais passam a elaborar inúmeras espécies de textos. Tal diversidade de espécies de textos, por sua vez, institui a preocupação em delimitar e nomear essas produções da linguagem. E, com o tempo, essa inquietação se traduz na elaboração de inúmeras proposições de classificação, centradas, em sua maioria, na noção de “gênero textual”.

Bronckart menciona algumas considerações pertinentes, a saber:

Para Aristóteles e para a maioria de seus sucessores, essa noção de gênero aplicava-se apenas aos textos de valor social ou literário reconhecidos: distinção, desde a Antiguidade, dos gêneros épico, poético, mimético, ficcional, lírico, apodítico, etc.; distinção, a partir do Renascimento, das novas formas literárias escritas, como o romance, o ensaio, a novela, a ficção científica, etc. Entretanto, no decorrer desse século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada aos conjuntos das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato e acontecimentos vividos, conversação, etc.). disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. (BRONCKART, 2009, p. 73)

A ideia que subjaz a esse trecho é que, mais particularmente a partir de Bakhtin, a noção de gênero tem sido empregada ao conjunto de produções verbais organizadas: nas formas textuais orais (exposição, relato de experiências etc.) e nas formas textuais escritas (notícia, artigo, resumo etc.). Nesse sentido, entende-se que qualquer espécie de texto pode ser considerada como pertencente a um determinado gênero.

Entretanto, para Bronckart, as proposições acerca da noção de gênero textual esbarram em divergências. Os gêneros, em certa medida, não são claramente definidos e nomeados. Não há um modelo de referência estabilizado e coerente.

A organização desses gêneros apresenta-se na forma de uma nebulosa, construída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e classificação ainda são móveis e/ou divergentes. Esses gêneros são necessariamente indexados, isto é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, um gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada função de ação. Em um determinado estado sincrônico, essa nebulosa de gêneros indexados constitui uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer. (BRONCKART, 2009, p.100)

O autor enfatiza que, a organização dos gêneros revela-se como “conjuntos de textos com contornos vagos” e se comporta como “pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas”, pois as definições e os critérios de classificação dos gêneros ainda são móveis e/ou divergentes. (BRONCKART, 2009, p.73)

Nessa perspectiva, a organização dos gêneros se apresenta, para os usuários, de forma confusa, pois os textos são construídos por modalidades variáveis: segmentos distintos em que podem, apenas, ser identificados regularidades de organização, marcação de tempo e marcação linguística.

A dificuldade de classificação das produções textuais se dá, principalmente, por causa dos critérios utilizados na definição do gênero:

Essa dificuldade de classificação deve-se, primeiramente, à diversidade de critérios que podem ser legitimamente utilizados para definir um gênero: critérios referentes ao tipo de atividade humana implicada (gênero literário, científico, jornalístico etc.); critérios centrados no efeito comunicativo visado (gênero épico, poético, lírico mimético, etc.); critérios referentes ao tamanho e/ou à natureza do suporte utilizado (romance, novela, artigo de jornal, reportagem, etc.); critérios referentes ao conteúdo temático abordado (ficção científica, romance policial, receita de cozinha, etc.). Além disso, muitos outros critérios são ainda possíveis. Essa dificuldade de classificação também decorre do caráter fundamental histórico das produções textuais: alguns gêneros tendem a desaparecer (a narração épica), mas podem, às vezes, reaparecer sob formas parcialmente diferentes; alguns gêneros modificam-se (cf. a emergência do “romance polifônico” ou do “novo romance”); gêneros novos aparecem (cf. o folheto publicitário); em suma, os gêneros estão em perpétuo movimento. (BRONCKART, 2009, p. 73-74)

Percebe-se que esse “perpétuo movimento” se configura no caráter histórico das produções da linguagem. Há gêneros que desaparecem, gêneros que aparecem sob formas parcialmente distintas e gêneros que se modificam por completo. E, nesse processo, faz-se necessário refletir sobre o fato de algumas novas espécies de texto não terem ainda recebido um nome consagrado, em termos de gênero.

Para o estudioso, o critério mais objetivo que poderia ser usado para classificar e/ou identificar os gêneros é o das unidades e das regras linguísticas. Porém, a aplicação desse critério também esbarraria em algumas dificuldades, pois um texto que pertence a um mesmo gênero pode ser composto por diversos segmentos.

O desenvolvimento das técnicas de análise linguística permitiu evidenciar o fato de que é somente no nível desses seguimentos específicos que podem ser identificadas configurações e unidades e de formas de organização de unidades e de formas de organização sintática relativamente estáveis. Quaisquer que sejam os gêneros nos quais os seguimentos de relato de acontecimentos vividos, de narração, de diálogo, de argumentação, etc. se inscrevem, esses segmentos apresentam semelhanças linguísticas (presença de determinados subconjuntos de tempos verbais, de pronomes, de organizadores, etc.) e, portanto, são esses segmentos, e não os gêneros nos quais se inscrevem, que podem ser identificados com base em suas propriedades linguísticas. (BRONCKART, 2009, p. 75)

Nesse contexto, observa-se que todo texto constitui uma unidade comunicativa. E o gênero, ao qual um texto pertence, não pode ser definido unicamente por critérios linguísticos. Apenas os vários segmentos que constitui um gênero podem ser classificados ou identificados por tais critérios.

Assim, o texto é toda produção de linguagem autossuficiente do ponto de vista da comunicação e da ação a qual se inscreve. A noção de texto, singular ou empírico, nessa perspectiva, constitui uma unidade concreta de produção da linguagem formada por alguns

tipos de discurso e traços escolhidos pelo agente-produtor do texto para atender uma situação de comunicação.

Conseqüentemente, “os textos são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos” como, por exemplo: situações de comunicação, modelos de gêneros e tipos discursivos, decisões particulares do produtor, dentre outros (BRONCKART, 2009, p. 77).

### O contexto de produção de linguagem

O conteúdo temático pode ser estabelecido como o conjunto de informações explicitamente apresentadas em um texto, isto é, traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. O tema pode discutir valores de determinado grupo (mundo social); descrever objetos e/ou condições de vida (mundo físico) ou possuir caráter subjetivo (mundo subjetivo). Há a possibilidade de se combinar temas de dois ou mais desses mundos formais.

Nesse contexto, as propriedades dos mundos formais acabam exercendo influência sobre a produção social, pois esses mundos - social, físico e subjetivo - mostram-se como conjuntos de representações sociais que o agente-produtor dispõe numa situação de ação da linguagem.

Há a ação de linguagem *externa* que apresenta as características dos mundos formais e a situação de ação de linguagem *interna* ou afetiva que conserva as representações interiorizadas pelo agente-produtor. A escolha do tipo de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos exercem influência sobre a forma de como o texto é organizado, definindo, assim, o gênero ao qual pertence.

O texto, portanto, é resultante de um ato produzido em um contexto físico que pode ser estabelecido por alguns parâmetros, a saber:

- O *lugar de produção* (o espaço físico em que o texto é elaborado);
- O *momento de produção* (tempo de elaboração do texto);
- O *emissor do texto* (produtor ou locutor que produz fisicamente o texto, podendo ser oral ou escrito);

- O *receptor do texto* (destinatário da produção oral ou escrita).

Segundo Bronckart (2009, p. 94), quando a produção é escrita, geralmente, “o receptor não se encontra situado no mesmo espaço-tempo do produtor”, constituindo-se, por vezes, em interlocutor como, por exemplo, na troca de cartas. Mas, quando a produção é oral, o receptor está situado no mesmo espaço-tempo que o emissor e consegue responder-lhe diretamente; podendo, dessa forma, ser chamado de interlocutor e/ou “co-produtor do texto produzido”.

Nessa perspectiva, o texto faz parte de uma interação comunicativa que depende do mundo social, isto é, das normas, regras, valores da sociedade e, também do mundo subjetivo. Os parâmetros desse contexto socio-subjetivo são estabelecidos de acordo com:

- O *lugar social* (em que modo de interação o texto é produzido: família, mídia escola etc.);
- A *posição social do emissor/enunciador* do texto produzido (qual papel social o emissor desempenha na interação discursiva: papel de professor, de pai, de superior hierárquico, de amigo etc.);
- A *posição social do receptor/destinatário* do texto produzido (qual papel social atribuído ao destinatário: papel de aluno, de amigos, de superior, de subordinado etc.);
- O *objetivo da interação* (qual ponto de vista do emissor e qual efeito pode produzir no receptor).

Assim, um texto pode apresentar temas objetivos pertencentes ao mundo físico, tratar de temas relacionados ao mundo social, difundir temas subjetivos ou, ainda, agregar vários temas. O conteúdo temático varia em função da experiência e organização do agente-produtor (autor) ao estruturar o texto.

De acordo com esse ponto de vista, “a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto produzido e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (BROCKART, 2009, p. 97). Nesse sentido, o autor traz algumas considerações pertinentes, a saber:

nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características linguísticas. Em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, cada um foi exposto a um número mais ou menos importante de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas das suas características estruturais e experimentou praticamente (em uma aprendizagem social por ensaios e erros) sua adequação à determinadas situações de ação. Portanto, não é com base na intertextualidade em si, mas com base no seu conhecimento efetivo dos gêneros e de suas condições de utilização, que o agente escolhe um modelo textual. (BRONCKART, 2009, p.101).

A ideia que se depreende do trecho acima é de que o agente-produtor elege, dentre os distintos gêneros, disponíveis na intertextualidade, aquele que lhe parece o mais adequado para exprimir seus propósitos em uma determinada situação discursiva. O gênero adotado para realizar a ação da linguagem deve ser eficaz em relação ao objeto visado, ser apropriado aos valores do lugar social e aos papéis que este gera e, por fim, favorecer o conceito que o agente-produtor expõe à avaliação social de sua ação.

No curso desse processo, ao escolher um modelo de gênero, o agente deve adaptá-lo aos valores do contexto socio-subjetivo e conteúdo temático. Essa adaptação recairá na composição interna do texto, na condução dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Isso faz com que o texto produzido apresente um “estilo” próprio ou individual.

Recorrendo aos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2011), Bronckart (2009) menciona que os gêneros se apresentam como meios sócio historicamente construídos para atingir os objetivos de uma ação da linguagem, tornando, assim, instrumentos ou “megainstrumentos” mediadores das atividades discursivas. E é na busca de uma construção e/ou adaptação dos gêneros que o agente-produtor faz uso de “esquemas de utilização” que, por sua vez, possuem dois aspectos que se complementam: o agente adequa o gênero à sua situação de ação e, ao mesmo tempo, o seu conhecimento sobre o gênero define as possíveis situações de linguagem.

A apropriação dos gêneros, portanto, é um importante mecanismo de socialização, isto é, de inserção prática das atividades comunicativas no meio social. Esse processo de construção/adaptação pode elaborar:

novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares preexistentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico (BRONCKART, 2009, p.103)

Para o estudioso, os textos apresentam uma arquitetura interna. A *organização* do texto apresenta-se como um *folhado* composto por estratos superpostos que são: *infra-estrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos*.

Nessa organização textual, a *infra-estrutura geral* refere-se ao estrato mais profundo do texto. Ela comporta os tipos de discursos, as modalidades de articulação e as sequências que, eventualmente, aparecem no discurso. Os *mecanismos de textualização*, por sua vez, apresentam-se articulados à linearidade do texto e contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Esse estrato, intermediário, aborda três estruturas importantes: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Já, os *mecanismos enunciativos* correspondem as vozes e modalizações que orientam, de forma mais direta, a interpretação do texto. Esse último estrato do texto opera quase que independentemente da progressão do conteúdo temático, pois não se organiza em séries isotópicas, podendo ser chamado de “configuracionais”.

#### Os gêneros e tipos de discurso

Construídos por modalidades variáveis e pertencentes a um gênero, os textos apresentam segmentos constitutivos que devem ser considerados como tipos linguísticos, isto é, formas de organização e marcação linguística. Para Bronckart (2009), os segmentos são chamados de *tipos de discurso* e, os mundos em que se baseiam, de *mundos discursivos*. Ao discorrer sobre os tipos de discurso, o autor menciona:

No conjunto das diferentes disciplinas que abordam os fenômenos textuais/discursivos, já foram formuladas concepções diferentes das nossas, provenientes de outras decisões terminológicas. Na maioria, a noção de gênero está associada à de discurso (gênero de ou do discurso) e a noção de tipo, à de textos (tipos textuais ou tipos de textos) e, conseqüentemente, a dimensão textual aparece subordinada à dimensão discursiva. É indispensável um exame dessas concepções, que mostrará que, enquanto algumas provêm de uma orientação epistemológica que deve ser rejeitada; outras são, apesar das divergências terminológicas, total ou parcialmente compatíveis com a concepção que defendemos. (BRONCKART, 2009, p. 139)

Pode-se dizer que, Bronckart (2009) propõe, em seu estudo, o entendimento do texto como uma unidade comunicativa, como um produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais, o que leva à elaboração de diferentes espécies de texto com características relativamente estáveis, por ele chamadas de *gêneros textuais*.

Todo novo texto empírico é, necessariamente, construído com base no modelo de um gênero. Nesse processo, os gêneros não podem ser classificados de maneira estável e definitiva, pois, assim como as atividades de linguagem, de que originam, eles apresentam um número relativamente grande de tendências.

Os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social etc.) mostram-se, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante mobilidade, principalmente porque a classificação não pode se basear num único critério, isto é, em unidades linguísticas empiricamente observáveis:

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são construídos, segundo modalidades muito variáveis, por seguimentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo etc). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e marcação linguísticas. (BRONCKART, 2009, p.138)

Seguindo esses pressupostos, os seguimentos constitutivos de um gênero devem ser considerados como tipos linguísticos ou formas específicas de semiotização. Essas formas se mostram correlatas à construção das coordenadas de mundos virtuais e diferenciadas do mundo empírico do agente-produtor.

Percebe-se que, Bronckart (2009) busca referências para seus estudos sobre a “atividade de linguagem”, “textos” e “discursos” na teoria de Bakhtin. O autor menciona que, na abordagem bakhtiniana, o objeto se situa num nível intermediário, isto é, no nível dos mecanismos socioenunciativos e, mais amplamente, no nível dos mecanismos de interação verbal. O objeto não pertence nem a linguística pura (interna) e nem à psicologia propriamente dita.

Para Bronckart (2009, p. 141), o destaque dado por Bakhtin à interação de linguagem implica na “centralização da análise das relações entre o domínio da ação e o das produções de linguagem que se inscrevem em um roteiro metodológico”. Esse esboço propõe o estudo das formas e tipos de interação da linguagem em relação as condições concretas em que esta se realiza; das formas das enunciações e atos de falas isolados que estão em estreita relação com a interação da qual constituem os elementos e das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Nesse quadro, a utilização de uma língua ocorre na forma de enunciados concretos e únicos (orais e escritos) que derivam de representantes de um ou de outro domínio da atividade humana. Podem ser chamadas de *enunciados* as unidades do domínio verbal e de *gêneros* os

tipos estáveis nos quais se organizam os enunciados. Esses conceitos são apresentados em um dos capítulos de *Estética da criação verbal*:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada um desses domínios [...] Todo enunciado, tomado isoladamente, bem entendido, é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e é a estes que chamamos de gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 266)

Contudo, Bronckart (2009) considera que, por vezes, a terminologia de Bakhtin é flutuante. Isso se deve à evolução interna da obra do autor e, principalmente, por problemas de tradução. Afirma que os termos “enunciado”, “enunciação” e “texto” concorrem para definir a unidade fundamental de análise; os gêneros são tratados como “gêneros do discurso” e, às vezes, como “gêneros de texto” e a terminologia utilizada para se referir aos “componentes internos” é vaga.

Em função dessas alegações, mas sem deixar de recorrer as concepções de Bakhtin, Bronckart (2009, p. 143) propõe um sistema de equivalências terminológicas, a saber:

- As formas e os tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral ações de linguagem;
- Os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de Bakhtin podem ser chamados de “gêneros textuais”; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase;
- As línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão tipos de discurso.

De acordo com Bronckart (2009), para que os textos circulem na sociedade, faz-se necessário admitir a existência da competência textual dos agentes que falam e que escrevem essas produções linguísticas. Isso os torna habilitados a compreender os propósitos verbais que têm caráter de textualidade, pois o texto configura-se como um produto conexo, coesivo e coerente.

Seguindo essa perspectiva, o autor menciona que as proposições de Bakhtin se inscrevem em uma concepção interacionista-social das relações entre ação, linguagem e pensamento. E propõe uma análise da linguagem baseada em alguns níveis, a fim de buscar a compreensão e o entendimento do processo comunicativo:

Voltando aos problemas mais estritamente terminológicos, reconhecemos que há, de fato, claramente, um uso trivial da noção de discurso (discurso publicitário, discurso literário, etc.) e que é de acordo com esse uso que se forjam os conceitos mais científicos de atividade discursiva, de formação discursiva, de gêneros do discurso, etc. Mas parece, na verdade, que essa acepção do termo designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes de sua realização em formas textuais. Parece-nos, preferível, portanto, manter um aparelho nocional que distinga três níveis de abordagem. (BRONCKART, 2009, p. 149).

Nesse cenário, surgem as *atividades de linguagem* como um primeiro nível, em que são destacadas a coletividade humana e as formações socio-discursivas. Nesse nível, as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização são designadas pela expressão mais geral das ações de linguagem.

Em um segundo nível, aparece a noção de *texto*, entendido como forma comunicativa global e finita, constituindo os produtos concretos das ações de linguagem. Tais ações se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações discursivas, permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, no construto sócio histórico que é o intertexto.

O último nível proposto pelo autor se refere aos *tipos de discurso*, em que esses são tidos como formas linguísticas identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos (tipos discursivos). Esses tipos de discursos são articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional.

No que diz respeito a tipologia textual, o autor propõe a compreensão dos tipos de discurso vistos como formas linguísticas identificáveis nos textos, por meio da análise de dois pontos de vista, um mais processual e psicológico, com os chamados arquétipos psicológicos, e outro mais concreto, com os tipos linguísticos.

Assim, os mundos discursivos são os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem. Esses mundos são construídos com base em dois subconjuntos de operações: um baseado na organização do conteúdo temático do texto e desenvolvimento da ação da linguagem de que o texto se origina e, o outro, na relação entre as instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto

e, também, na relação entre os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente produtor, interlocutor eventual e espaço/tempo de produção).

O primeiro subconjunto dá origem àquilo que o autor chama de mundo da *ordem do narrar*, em que o mundo é situado em um outro lugar, parecido e entendível pelos seres humanos que lerão o texto. Já, o segundo subconjunto é responsável pelos mundos da *ordem do expor*, em que o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos é interpretado à luz dos critérios de validade do mundo ordinário.

Em ambos os casos, o autor destaca a importância das condições de produção na interpretação dos diferentes textos, o que define se os parâmetros da ação de linguagem estão implicados pelo texto ou se esse tem uma relação de autonomia com os mesmos parâmetros, formando ou baseando-se em operações psicológicas constitutivas dos mundos discursivos ou, segundo o autor, com base nos arquétipos psicológicos.

Tal constatação, por parte do autor, dá origem a quatro mundos discursivos diferentes, em que há o cruzamento entre a “ordem do expor” e a “ordem do narrar” e as noções de implicação e autonomia. São eles: o mundo do *expor implicado*, o mundo do *expor autônomo*, o mundo do *narrar implicado* e o mundo do *narrar autônomo*.

### Coordenadas gerais do mundo discursivo

#### Tipos de discurso

Ato de produção	EXPOR CONJUNTO	NARRAR DISJUNTO
IMPLICADO	Discurso interativo	Relato interativo
AUTÔNOMO	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2009)

Tem-se, dessa forma, no *nível organizacional*, a existência de quatro tipos de discurso segundo a proposta do autor: *o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração*. Tais formas textuais podem ser observadas sob dois ângulos distintos: um com base nas *operações psicológicas* e o outro nas *marcas linguísticas observáveis*:

- *Discurso interativo*: pertence ao mundo do expor (conjunto) implicado, significando que a ação de linguagem coincide com o momento atual de interação e que os parâmetros (agente, referência espaço/tempo) da ação estão explícitos. De modo geral, o discurso interativo é marcado pela interação dos agentes

participantes da ação da linguagem. As características que se destacam nesse tipo de discurso são: os agentes/produtores do discurso possuem conhecimento da situação de linguagem; presença de unidades que indicam espaço e tempo da interação comunicativa; ocorrências de frases exclamativas, interrogativas e imperativas; predominância de verbos que indicam ação simultânea; uso de nomes próprios e de dêiticos de primeira e segunda pessoas do singular e plural.

- *Discurso teórico*: as operações são relativas ao mundo do expor (conjunto) autônomo, significando que a situação da ação da linguagem não coincide com o tempo atual e que os parâmetros (agente, referência espaço/tempo) da ação não estão explícitos. Logo, a interpretação do conteúdo temático não requer conhecimento da situação de produção, havendo um distanciamento dos participantes da interação verbal. Esse tipo de discurso aparece em textos escritos, apresentando as seguintes características: presença de frases declarativas, ausência de unidades que remetem aos interactantes e aos dêiticos espaço-temporais; frequência de marcadores lógico-argumentativos; uso de anáforas pronominais e nominais.
- *Relato interativo*: marcado pelo mundo do narrar (disjuncto) implicado, isto é, os acontecimentos e personagens estão implicados. Tal disjunção é caracterizada pela presença de unidades espaço-temporal que fazem com que o mundo discursivo seja situável num momento distante do mundo da interação. As principais características desse tipo de discurso são: predominância do pretérito perfeito e imperfeito; presença de organizadores espaço-temporais; frequência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e plural com referência direta aos personagens; anáforas pronominais e nominais.
- *Narração*: marcada pelo mundo do narrar e pela disjunção em relação aos parâmetros da situação de produção do enunciado. Essa disjunção é caracterizada pela explicitação de marcadores espaço-temporais que, por vezes, mostram-se implícitos, devendo ser inferida pelo leitor. Nesse tipo de discurso, as características são: organizadores espaço-temporais (advérbios, conjunções etc); ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e

plural; frequência de verbos no pretérito perfeito e imperfeito; uso de expressões que sinalizam a indeterminação da situação de produção.

Já, no *nível enunciativo* do texto é realizado estudos referentes a dois aspectos: no primeiro, observam-se os distintos posicionamentos enunciativos e as vozes contidas nos textos; no segundo, analisam-se as modalizações. Dessa forma, de um lado, os mecanismos enunciativos traduzem as avaliações – julgamentos, sentimentos, opiniões – e, de outro lado, exprimem as próprias fontes dessas avaliações, isto é, as vozes de onde provém essas avaliações. Tem-se, portanto, os mecanismos de distribuição de vozes e os mecanismos de modalização.

De acordo com Bronckart (2009), há quatro tipos de vozes para a análise dos textos: a voz do narrador ou expositor do texto; as vozes dos personagens; as vozes de instâncias sociais; a voz do autor empírico do texto. Nesse contexto, o autor faz referência a duas formas de expressão de vozes: as “diretas”, presentes nos discursos interativos dialogados, explícitas e assumidas por seus autores; as “indiretas”, que podem surgir em qualquer tipo de discurso, exigindo maior observação para sua identificação, já que não são assumidas por seus autores.

Nota-se que, as modalizações passam a ser vistas como marcas do posicionamento do sujeito nos enunciados e como relações estabelecidas com o interlocutor da ação de linguagem. As modalizações favorecem a interação texto-leitor, bem como as informações acerca da interpretação do conteúdo temático.

Dessa forma, as modalizações podem ser identificadas através de conjuntos de unidades linguísticas de níveis distintos: tempo verbal, auxiliares de modalização, frases impessoais dentre outros. Para Bronckart (2009), essas modalizações são divididas em quatro funções: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas ocorrem quando as avaliações de conteúdo temático se mostram baseadas em critérios da lógica formal, definindo o mundo objetivo. Nessa função, o conteúdo temático é avaliado como uma possível verdade, isto é, ele é visto como um fato provável e certo. As modalizações deônticas, por sua vez, referem-se às avaliações do conteúdo temático que surgem apoiadas em valores (opiniões e regras do mundo social), apresentando os fatos enunciados como proibidos, permitidos, necessários ou desejáveis socialmente. As modalizações apreciativas implicam nas avaliações feitas com base em critérios subjetivos, morais ou afetivos, expondo fatos enunciativos de acordo com o ponto de vista do indivíduo que avalia. Já, as modalizações pragmáticas difundem o julgamento sobre as facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, sobretudo acerca

das capacidades de ação (poder fazer), de intenção (querer fazer) de razão (dever fazer). Essas modalizações são representadas por verbos que incidem sobre os elementos do agir do actante, inferindo suas intenções.

No *nível semântico*, a análise versa os elementos constitutivos do agir (motivos, intenções, finalidades, capacidades), os tipos do agir (individual ou coletivo) a o papel atribuído aos actantes (agente ou ator). Nesse contexto, utiliza-se o termo “agente” para designar os seres humanos, isto é, qualquer indivíduo implicado no agir e emprega-se o termo “ator”, no plano interpretativo, para as formas textuais que colocam o actante como fonte de um processo, sendo atribuídas capacidades, motivos, intenções e/ou responsabilidades a esses atores.

Diante do exposto, acerca das concepções do interacionismo socio-discursivo, torna-se lícito mencionar que, o discurso interativo, pertencente a ordem do expor, em que o conteúdo temático dos mundos discursivos é interpretado a luz dos critérios de validade do mundo ordinário, mostra-se marcado “pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal, quer seja real, quer seja encenada, e ao caráter conjunto-implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 2009, 167).

O mundo discursivo criado, portanto, é o conjunto do mundo ordinário. E é justamente nesse mundo que há a existência de um expor dialogado, que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos de ação de linguagem em curso, representados, por sua vez, pelos agentes dessa interação e por situações de espaço e tempo. Nesse sentido, o gênero tira, objeto da presente pesquisa, enquadra-se no discurso interativo, isto é, “nas formas dialogadas” em que a interação é caracterizada “por turnos de fala, e, sobretudo pela presença de numerosas frases não declarativas” (BRONCKART, 2009, p. 168).

### 2.3.2. Os gêneros na perspectiva de Dolz e Schneuwly

A perspectiva internacionalista e socio-discursiva no âmbito escolar, traz como representantes Dolz e Schneuwly (2011). Integrantes da “Escola de Genebra”, os autores dedicam-se a compreender o lugar e o papel dos gêneros textuais no desenvolvimento humano, tendo como foco o ambiente escolar que se configura como lócus privilegiado dos processos formativos.

Nesse contexto, Dolz e Schneuwly (2011) retomam os pressupostos do filósofo russo Bakhtin acerca dos gêneros a fim de desenvolver uma didática voltada para o estudo e produção de textos orais e escritos. Com base em Bakhtin, os autores genebrinos mencionam que os

gêneros são, a um só tempo, definíveis empiricamente, complexos, heterogêneos, produtos sócio-históricos e instrumentos semióticos para a ação da linguagem:

Uma maneira fecunda de definir os gêneros textuais consiste em encará-los como instrumentos culturalmente forjados. Os instrumentos são artefatos historicamente construídos, frutos da experiência de várias gerações, necessários para agir eficazmente numa situação. Psicologicamente, um instrumento tem sempre duas dimensões: por um lado, ele é um artefato, por outro, constitui um esquema de uso que contém a possibilidade de agir numa situação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 116)

Esse excerto revela que a apropriação desses instrumentos (gêneros) pode ser compreendida como um processo que torna possível a orientação de novas ações de linguagem e a criação de novos saberes, constituindo, assim, um esquema de uso da língua diante de uma situação comunicativa.

Nesse sentido, a escolha de um texto/gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da intenção do enunciador/autor. Um autor age linguisticamente numa situação comunicativa que se mostra caracterizada por diferentes fatores – tema, lugar social, finalidade, destinatário – e escolhe, dentre os gêneros disponíveis, um gênero que lhe permite a comunicação, a ação da linguagem.

Nota-se que, em toda comunidade linguística, os textos se distribuem em gêneros reconhecíveis, isto é, gêneros que possuem formas relativamente estáveis e nomes perceptíveis e que, em certa medida, permitem uma regulamentação e/ou avaliação do comportamento da linguagem.

O gênero desempenha, portanto, o papel de interface entre os interlocutores de uma situação discursiva. Ele permite a constituição e o reconhecimento da situação, assim como a compreensão e a produção do texto. Como instrumento de comunicação, o gênero define, para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, o horizonte de expectativas.

Tal perspectiva institui o gênero como objeto do desenvolvimento da linguagem: saber compreender, falar e escrever, em qualquer língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos.

## O gênero como instrumento

De acordo com Machado (2007), no quadro das atividades sociais, os gêneros textuais seriam equivalentes àqueles instrumentos produzidos para intervir na realidade física, pertencendo, no entanto, ao âmbito da linguagem. Nessa vertente, o ISD retoma os conceitos de “instrumento” da epistemologia materialista e de “instrumento psicológico” da abordagem vygotskiana, para propor que, analogicamente às ferramentas materiais, os gêneros textuais instituem-se em instrumentos semióticos complexos, que cumprem a função de concretizar a ação da linguagem, determinando sua configuração, ao mesmo tempo que, por ela, é (re)configurado.

Assim, na perspectiva do interacionismo social, a atividade humana passa a ser concebida por três polos: o *indivíduo* (primeiro polo), ao agir sobre um *objeto de ação* (segundo polo), faz uso de *instrumentos* (terceiro polo) que são vistos como construtos socialmente elaborados e produzidos por gerações precedentes. A atividade humana mostra-se ligada ao uso que se faz do instrumento e, por conseguinte, ao comportamento e a percepção do indivíduo diante de uma determinada situação comunicativa:

Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializando-a. [...] O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos acontecimentos: explorar suas possibilidades, enriquece-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (SCHNEUWLY, 2011, p. 21).

De acordo com Schneuwly (2011, p.22), para se tornar mediador e/ou transformador da atividade, o sujeito precisa se apropriar do instrumento (gênero), dado que o instrumento só se torna eficaz “à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. Esses esquemas mostram-se plurifuncionais, pois eles permitem conhecimentos particulares do mundo, definem classes de ações possíveis e guiam ações durante seu desenvolvimento.

Recorrendo à gênese instrumental de Rabardel, principalmente no que se refere a sua dupla face (o instrumento engloba, ao mesmo tempo, o “artefato material e/ou simbólico” e os “esquemas de sua utilização”), Schneuwly (2011, p. 22) menciona que a apropriação do instrumento “pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações”.

Nesse sentido, a tripolaridade da atividade tem por configuração a bipolaridade do instrumento: *sujeito, situação e instrumento*, sendo este último subdividido em “esquema(s) de utilização” e “artefato material ou simbólico”.

A partir da tripolaridade da atividade e bipolaridade do instrumento, Schneuwly (2011) estabelece uma clara analogia, conferindo ao gênero a sua devida condição:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, 2011, p. 24)

Nesse cenário, ao ampliar a noção bakhtiniana de gênero, o autor busca superar a visão de uma possível relação de imediatez entre a escolha do gênero e seu uso, destacando a importância dos “esquemas de utilização” que devem ser concebidos como mecanismos que possibilitam a adaptação do gênero à determinada situação concreta de linguagem. Esses mecanismos referem-se à articulação do gênero ao contexto da ação discursiva e aos distintos “níveis de operações para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico” (SCHNEUWLY, 2011, p. 25). Assim, os gêneros articulam as ações de linguagem e as prefiguram, tendo em vista a disponibilidade dos instrumentos de uma situação discursiva.

#### Práticas de linguagem, atividades de linguagem e gêneros

No quadro do interacionismo socio-discursivo, Dolz e Schneuwly (2011) desenvolvem a ideia de que o gênero é utilizado, de forma articulada, entre as práticas sociais e objetos escolares, para o ensino da produção de textos orais e escritos. Nesse contexto, os autores discorrem acerca da “prática de linguagem” e da “atividade de linguagem”:

Nós vamos desenvolver a ideia de que o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Essa ideia será discutida em três etapas: a noção de gênero será situada em relação à prática de linguagem e de atividade de linguagem; seu funcionamento no quadro escolar será examinado; um caminho será esboçado para melhor conhecer e precisar esse funcionamento. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.61).

Observa-se que, a “prática de linguagem” e a “atividade de linguagem” mostram-se relevantes: a prática de linguagem propicia um ponto de vista social e contextual das experiências humanas enquanto a atividade de linguagem, adotando um ponto de vista psicológico, viabiliza os mecanismos de construção interna das experiências humanas.

A prática de linguagem visa as dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais. Estas, por sua vez, surgem no campo das manifestações sociais e/ou individuais na linguagem. Seu caráter é heterogêneo e os papéis, normas e códigos, próprios da circulação discursiva, são variáveis e dinâmicos.

Já, a atividade de linguagem exerce a função de “interface entre o sujeito e o meio”, respondendo, assim, a “um motivo geral de representação-comunicação”. A atividade de linguagem, portanto, origina-se “nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, ela atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 63).

Recorrendo as perspectivas de Bronckart (2009), os autores mencionam que as atividades de linguagem:

podem ser decompostas em ações, ou estruturas de comportamento não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente e que implicam uma representação de seu efeito no âmbito da cooperação e da interação sociais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.63).

A atividade de linguagem é vista como um sistema de ações delineadas por um julgamento social. Uma ação de linguagem, de forma mais concreta, constitui-se em “produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.63). Para tanto, deve-se considerar as diferenças das formas (oral e escrita) e das modalidades instrumentais de realização das ações da linguagem.

Percebe-se que, os gêneros, por seu caráter intermediário e integrador, estabelecem-se como ponto de comparação que situa as práticas de linguagem, instituindo possibilidades de comunicação.

Nesse viés, os gêneros apresentam-se como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 64). Logo, os gêneros conservam certa regularidade, podendo ser ajustados de acordo com alterações da linguagem.

Seguindo a concepção bakhtiniana, Dolz e Schneuwly (2011, p. 64) afirmam que os gêneros textuais são caracterizados por algumas dimensões<sup>28</sup>, isto é, por conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis a partir dos elementos estruturais, comunicativos e semióticos partilhados pelos textos, bem como por configurações específicas de unidades de linguagem. “O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades de uso”. No entanto, essa estabilidade dos gêneros, partilhadas pelas dimensões, não exclui as possíveis evoluções dos textos.

A aprendizagem, por sua vez, institui-se no espaço entre a prática de linguagem e a atividade comunicativa propriamente dita. “Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.64). Por seu caráter genérico, os gêneros mostram-se como uma referência intermediária para a aprendizagem, estabelecendo-se como objetos de ensino e instrumentos de pesquisa.

Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser visto como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”, pois é através dos gêneros que as práticas de linguagem se inserem nas atividades dos educandos, principalmente, no âmbito escolar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 65).

### Os gêneros no contexto escolar

Dolz e Schneuwly (2011) traz à tona a discussão sobre uma particularidade presente na relação gênero/escola. Eles acreditam que o gênero perde seu caráter de instrumento de comunicação ao mesmo tempo que se conserva como objeto de ensino-aprendizagem. É como se o gênero, em certa medida, fosse real apenas no contexto escolar. Por isso, os estudiosos afirmam que é necessário perceber e compreender que os textos/gêneros pertencem a certas épocas e lugares, configuram intencionalidade e que eles possuem vozes sociais (caráter sócio-histórico). Isso faz com que se tornem textos reais e não apenas fictícios.

---

<sup>28</sup> Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, Dolz e Schneuwly apresentam três dimensões: (1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; (2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecíveis como pertencentes aos gêneros; (3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 64)

Segundo os autores:

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária. Mais ainda: o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe; entre alunos; entre classe de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 67).

Observa-se que, os textos precisam fazer parte do cotidiano dos alunos e que a prática pedagógica deve propiciar o estudo de variados tipos de textos/gêneros. O gênero, nesse processo, precisa ser o condutor de novas percepções, oportunizando conhecimentos plurais.

Como autênticos produtos culturais da escola, os gêneros podem ser considerados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressivamente e sistematicamente, as capacidades orais e escritas dos aprendizes. Nesse sentido, os gêneros devem ser ordenados por suas complexidades: a princípio, os textos precisam abordar realidades mais simples como a descrição de objetos e/ou acontecimentos simples e, num segundo momento, tratar de realidades mais complexas, provenientes do pensamento. Tal processo propicia a condução do aprendiz ao domínio do texto/gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem.

É lícito mencionar que, para os autores, a escola leva o aprendiz ao domínio do gênero, justamente como este se dá nas práticas de linguagem de referência, constituindo, assim, uma norma a atingir de imediato ou, pelo menos, um ideal que permanece como alvo. Visa-se o domínio do gênero à uma prática de linguagem que tem por objetivo principal instrumentalizar o educando para que, de forma efetiva, ele possa responder as exigências comunicativas com as quais será confrontado no decorrer da sua vida escolar e, por conseguinte, vida profissional.

Essa abordagem apresenta os gêneros como objeto de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Há a possibilidade de avaliar a aprendizagem adquirida pelo aprendiz, bem como desenvolver novas estratégias de trabalho com os gêneros/textos em estudo. Para tanto, faz-se necessário considerar que:

- Toda introdução de um gênero na escola deve ser resultado de uma decisão didática e, por isso, precisa visar objetivos específicos de aprendizagem, isto é, oportunizar o conhecimento do gênero para melhor produzi-lo na escola e fora dela e, desenvolver capacidades que ultrapassem os gêneros, sendo transferíveis para gêneros próximos ou distantes.

- Há um desdobramento do texto/gênero durante o processo de ensino/aprendizagem na escola. Circunstância que institui um fator de complexidade aos gêneros, estabelecendo relações específicas às práticas de linguagem. Trata-se de oportunizar situações de comunicação que façam sentido, isto é, situações de comunicação próximas à realidade dos aprendizes.

Nota-se que, o texto/gênero, trabalhado no âmbito escolar, deve sempre ser compreendido como “uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem”, pois “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem”, mudando apenas “os tipos e graus de variação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 69).

Nesse viés teórico, os estudiosos elaboram um “modelo didático” que obedece a alguns princípios<sup>29</sup>, a saber: o *princípio da legitimidade*, que se refere “aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas”; o *princípio da pertinência* que alude “às capacidades dos alunos”, bem como “aos objetivos da escola” e “aos processos de ensino/aprendizagem” e, por fim, o *princípio da solidarização* que busca coerência nos “saberes em função dos objetivos visados” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 70)

Os três princípios apresentam-se de forma interativa e dependente. No interior de cada uma dessas concepções, torna-se possível uma “gradação” que pode ir de uma simples sensibilização (recepção) a um aprofundamento (produção) do texto/gênero visado.

Entendendo o gênero como um instrumento de comunicação (objeto/situação de ação) e de ensino (práticas/atividades de linguagem), Dolz e Schneuwly (2011) sugerem a *sequência didática* com o objetivo de criar precisos contextos de produção e permitir, aos aprendizes, a apropriação de noções e técnicas necessárias para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e/ou escrita, em distintas situações de comunicação. Trata-se, sobretudo, de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem.

Uma *sequência didática* para esses autores refere-se à:

uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática da linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira

---

<sup>29</sup> Os três princípios apresentam duas grandes características ao “modelo didático”: 1) Constitui uma síntese com o objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2) evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 70)

relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p.43)

Nesse cenário, as *sequências didáticas* buscam confrontar os aprendizes com práticas de linguagem historicamente construídas, possibilitando a apropriação e a reconstrução dos textos/gêneros em estudo. Essa reconstrução torna-se possível por causa da interação de alguns fatores, a saber:

- as especificidades das *práticas de linguagem* (objeto de aprendizagem);
- as *capacidades de linguagem* dos alunos;
- as *estratégias de ensino* oportunizadas pela sequência didática.

Numa perspectiva interacionista, as *práticas de linguagem* revelam-se como o reflexo e o principal instrumento de interação social. Cristalizando-se na forma de gêneros, as práticas de linguagem mostram-se, progressivamente, reconstruídas nas significações sociais.

Já, as *capacidades de linguagem* buscam promover as aptidões dos aprendizes. Tais propensões são evocadas, no decorrer de uma situação comunicativa, para a produção (oral ou escrita) de um gênero. Nesse processo, há a interação das “capacidades de ação”, que se referem ao reconhecimento do texto/gênero e sua relação com o contexto de produção; das “capacidades discursivas”, que correspondem ao reconhecimento da organização do texto/gênero, sequências textuais e tipos de discurso; e das “capacidades linguístico-discursivas”, que abrangem o reconhecimento e a utilização das unidades linguísticas e operações psicolinguísticas na construção/produção do texto/gênero.

Percebe-se que, essas *capacidades de linguagem* mostram-se interligadas entre si, pois mobilizam a leitura e produção de textos/gêneros (orais ou escritos), de forma mais significativa, na interação das diversas situações sociais. De acordo com os autores, o desenvolvimento dessas capacidades constitui-se:

num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos e práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p.44)

As *estratégias de ensino*, por sua vez, referem-se à busca de intervenções que favoreçam a aprendizagem. Trata-se, fundamentalmente, de fornecer aos aprendizes os instrumentos necessários para a compreensão dos distintos gêneros textuais e das situações de comunicação que lhes correspondem.

Em face disso, uma *sequência didática* deve apresentar três partes, a saber: *apresentação da situação, módulos e produção final*. A primeira parte consiste na preparação dos alunos para uma primeira produção, oral ou escrita, do gênero em estudo. Nesta fase, há exposição de textos, atividades de leitura, discussão e reflexão acerca do gênero de texto. A segunda parte refere-se à avaliação das capacidades prévias dos alunos. Essa etapa é constituída por atividades diversificadas que envolvem a observação, a análise e a produção de textos, bem como a articulação dos gêneros com outros domínios da língua materna como o ortográfico e o gramatical. Na terceira, busca-se colocar em prática o que foi apreendido nas duas partes anteriores. Tem-se, neste momento, a realização de uma produção final e, por conseguinte, a avaliação somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Para Dolz e Schneuwly (2011), as escolhas das atividades de uma *sequência didática* precisa considerar quatro dimensões: (1) *dimensão psicológica*, que envolve as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos; (2) *dimensão cognitiva*, que se refere ao equilíbrio entre o conhecimento dos alunos e complexidade do tema; (3) *dimensão social*, que compreende a relevância do que é aprendido no ambiente escolar e social; (4) *dimensão didática*, que requer que o conteúdo apreensível não seja excessivamente cotidiano.

Assim, com a finalidade de organizar a progressão do ensino de língua materna, os autores apresentam os “agrupamentos” de gêneros. Essa ideia considera a proximidade dos gêneros entre si, isto é, os aspectos tipológicos, o domínio social e a linguagem dominante dos gêneros/textos, sendo considerados tanto para a teoria de gêneros quanto para o contexto de ensino. Dessa forma, um mesmo gênero pode ser classificado em agrupamentos distintos e ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade. No entanto, cada agrupamento deve obedecer ao grau de complexidade pedagógico, didático e psicológico que cada ano/série requer, em um enfoque potencialmente espiral<sup>30</sup>.

Cinco são os agrupamentos propostos: *narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações* que visam a progressão das atividades de linguagem. Essa proposta considera a existência

---

<sup>30</sup> O enfoque espiral apresenta-se em dois níveis: (1) objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade, (2) um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento.

de “uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 53)

Dessa forma, os agrupamentos mostram-se baseados em três critérios:

- Correspondência das grandes finalidades sociais ligadas ao ensino, e, conseqüentemente, as necessidades de expressão escrita e oral dos indivíduos na sociedade;
- Flexibilidade de certas distinções tipológicas que figuram em manuais e guias curriculares;
- Relativa homogeneidade quanto as capacidades de linguagem dominante.

### Quadro dos agrupamentos de gêneros

#### Aspectos tipológicos

Domínios Sociais de Comunicação Aspectos Tipológicos Capacidades de Linguagens Dominantes	Exemplos de Gêneros Orais e Escritos
Cultura literária ficcional <b>NARRAR</b> (mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil)	conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou histórias engraçadas, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada
Documentação e memorização das ações humanas <b>RELATAR</b> (representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo)	relato de experiência, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, notícia, reportagem, crônica social/esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia ...
Discussão de problemas sociais controversos <b>ARGUMENTAR</b> (sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição)	textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação/solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa/acusação, resenha crítica, editorial, ensaio ....

Transmissão e construção de saberes <b>EXPOR</b> (apresentação textual de diferentes formas de saberes)	texto expositivo, exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de texto expositivos e explicativos, resenha, relatório científico ...
Instruções e prescrições <b>DESCREVER AÇÕES</b> (regulação mútua de comportamentos)	instrução de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos ...

Fonte: Dolz; Schneuwly (2011, p. 51 – 52)

Observa-se que, o gênero sempre se constituirá em instrumento de mediação da aprendizagem e material de trabalho para a textualidade. Dessa forma, dominar o gênero implica dominar situações de comunicação que, necessariamente, englobam as capacidades de linguagem, requeridas ao aprendiz numa situação de interlocução; as capacidades de ação discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. As estratégias de ensino, por parte dos docentes, devem oferecer instrumentos necessários para que o aluno se desenvolva. E isso pode ser feito por meio dos gêneros e/ou agrupamentos de gêneros.

No entanto, a organização de uma sequência didática, construída sobre a base de um agrupamento de gêneros e considerando os diferentes níveis de operações de linguagem, apresenta-se apenas como uma proposta provisória, aberta e negociável. Por vezes, faz-se necessário adaptar e completar a função das situações concretas de ensino ao currículo vigente. Segundo os autores, “esse caráter aberto de um currículo pede contínuos ajustes não somente no nível local, mas também na progressão interciclos e intraciclos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 55).

Na ótica do ensino, portanto, os gêneros constituem um ponto de referência concreto aos aprendizes. E, considerando a grande variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser vistos como entidades intermediárias, permitindo ajustar os elementos formais e rituais dessas práticas. Dessa forma, o trabalho com os gêneros, no âmbito escolar, proporciona aos educandos os meios de análise das condições sociais efetivas de recepção e produção de textos diversos. Além disso, esse trabalho propicia um esboço de análise dos conteúdos, da organização dos textos/gêneros, bem como das unidades linguísticas e das características intrínsecas a textualidade.

Ao levar em consideração tais apontamentos, torna-se lícito mencionar que, o gênero pode se integrar facilmente às situações de aprendizagem, permitindo que se proponha

atividades que, a um só tempo, sejam específicas e que façam sentido aos educandos. Como objetos concretos, empíricos, os textos constituem os gêneros que, por sua vez, definem a unidade de trabalho, articulando seus componentes em um todo coerente.

Seguindo esse viés teórico, busca-se, na seção seguinte, discorrer sobre a inscrição histórica das tiras, considerando o contexto acadêmico e escolar, bem como sua trajetória e inserção no livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Para isso, considera-se reflexões de teóricos que contribuem para apresentação de conceitos e características intrínsecas ao gênero tira.

### 3. A INSCRIÇÃO HISTÓRICA DA TIRA

Desde os tempos mais remotos, as imagens estão presentes no cotidiano do homem, seja por meio de rabiscos, pinturas e/ou desenhos. Elas se mostram portadoras de tradições, de culturas e de memórias, eternizando períodos importantes da história. Elaboradas por um código distinto da linguagem verbal, as imagens são capazes de remeter, prontamente, o leitor à realidade representada por traços de semelhança.

Associando a imagem à palavra, há uma expansão desse potencial comunicativo, pois um código reforça o que diz a outro, intensificando, assim, o efeito de sentido da mensagem que se pretende oferecer ao leitor.

Nesse cenário, os quadrinhos constituem textos em que a relação imagem/palavra é explorada ao máximo. Esses textos permitem uma leitura interativa e completa de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. Instituído de características eminentemente elípticas, os quadrinhos convidam o leitor a refletir e inferir acerca do explícito e do implícito da narrativa.

Assim, as tiras, subtipos das histórias em quadrinhos mais recorrentes nos livros didáticos de língua portuguesa, ganham relevância uma vez que unem imagem e palavra na narração de histórias em que textos, requadros, balões, metáforas visuais, figuras cinéticas estabelecem sentidos e proporcionam a compreensão do dito e do não dito, corroborando para o desenvolvimento de habilidades e competências do leitor.

Apesar de não terem sido idealizadas para o trabalho pedagógico, as tiras foram gradativamente inseridas no espaço escolar, compondo, juntamente com outros gêneros textuais, os textos que servem de base para o ensino de língua portuguesa. Em sala de aula, a leitura dos quadrinhos, com uso de signos variados, mostra-se significativa e pertinente, pois vai ao encontro do gosto e das necessidades atuais do aluno.

Apresentando temas atuais e expressando diferentes modos de viver, o gênero tira fomenta discussões capazes de construir novos conhecimentos e estabelecer ligações com aqueles que já foram adquiridos pelo leitor, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

Nessa perspectiva, torna-se impossível negar a importância da leitura dos quadrinhos na vida cotidiana de crianças e jovens. Numa sociedade cada vez mais imediatista, a compreensão do gênero tira, com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo, mostra-se essencial. Dessa forma, o presente estudo ganha relevância, já que

compreender a linguagem dos quadrinhos pode ampliar a capacidade interpretativa e crítica do aluno.

Essa seção, portanto, objetiva traçar um breve panorama histórico dos quadrinhos, apresentar as características intrínsecas ao gênero tira e refletir acerca da inserção dos quadrinhos no contexto acadêmico e escolar brasileiro. Para tanto, o estudo recorrerá a textos de autores que discutem o tema como Cirne (1972; 1975), Eisner (2010), McCloud (1995; 2006), Mendonça (2002), Ramos (2012), Vergueiro (2016), dentre outros

### 3.1. A história em quadrinhos: a origem

A arte de narrar histórias através de figuras e/ou desenhos é antiga. Sua origem remonta à Pré-história e tem nas cenas do cotidiano primitivo seu maior enfoque. É possível observar registros de imagens feitas pelo homem: traçados e modelagens que apresentam cenas do dia a dia, nas paredes de grutas e cavernas. Em sua maioria, são desenhos de homens e de animais pertencentes ao universo primitivo.

De acordo com alguns estudiosos, a interpretação dessas figuras é complexa. A explicação mais lógica para elas é que essa arte foi produzida por caçadores e fazia parte de um ritual que os ajudaria na caçada. O homem primitivo acreditava no sucesso da caçada se possuísse sua imagem pintada nos rochedos. Para esse homem, a figura de um animal não era apenas um animal, mas o próprio animal.

Nesse sentido, as figuras e as modelagens dos homens primitivos, teriam sido o indicativo dos primeiros signos que originariam, posteriormente, pesquisas e/ou estudos interpretativos acerca do mundo pré-histórico.

É possível acreditar que, diante dos perigos de um meio hostil, o homem primitivo manifestou, mesmo sem saber, sua capacidade de criação por meio das imagens nas paredes das cavernas, não apenas comunicando, mas também gerando cultura. O desenho, a pintura não eram executados sem nenhum propósito, pois contavam um fato ocorrido ou uma situação que deveria ocorrer pela perspectiva do povo primitivo.

De acordo com Vergueiro (2016, p.9), o homem primitivo “transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos”. Nesse sentido, quando o homem primitivo registrava “duas imagens, uma dele mesmo, sozinho, e outra incluindo um animal abatido”, poderia estar, de fato, exaltando

uma caçada bem sucedida, mas também registrando as primeiras histórias contadas por meio de uma sucessão de imagens. E, “bastaria, então, enquadrá-las para se obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos”.

Tempos depois, na história das civilizações, os egípcios continuaram registrando suas narrativas em templos e/ou túmulos, nos quais figuravam imagens de faraós, reproduzindo cenas repletas de simbologia, isto é, de situações do dia a dia, de caçadas, de colheitas, de oferendas etc. Essas produções mostram-se carregadas de informações culturais e proporcionam entendimento dos elementos de comunicação social sobre os valores e sensibilidade humanas.

À medida em que as comunidades se desenvolviam, a formulação dos primeiros alfabetos guardou estreita relação com a imagem daquilo que se pretendia representar, constituindo o que se conhece como escrita ideográfica. Um exemplo é o caso dos hieróglifos<sup>31</sup>.

De acordo com Moya (1993), os desenhos e os hieróglifos do Egito (primeira forma de escrita conhecida) correspondem ao segundo tipo de história em quadrinhos conhecida pela humanidade.

No entanto, com o advento do alfabeto fonético há uma ruptura entre a maneira como se representava graficamente um objeto e sua forma física real, estabelecendo significativo desenvolvimento comunicativo. Para Vergueiro:

Esse nível de abstração entre o objeto e seu símbolo representou um avanço extraordinário para a humanidade, pois o novo sistema permitiu ampliar quase que ao infinito as possibilidades de composição e transmissão de mensagens e atingiu um grau de comunicação que o desenho isoladamente, não conseguia atingir. (VERGUEIRO, 2016, p. 10)

Nesse contexto, a origem dos balões de fala, presentes nas histórias, pode ser atribuída aos filactérios<sup>32</sup>, faixas com palavras escritas junto à boca dos personagens, observadas em ilustrações europeias desde o século XIV. Todavia, foi a partir do século XIX que o texto começou a acompanhar o desenho.

---

<sup>31</sup> Os hieróglifos egípcios eram o sistema de escrita formal usado no Antigo Egito. Esse sistema combinava elementos logográficos, silábicos e alfabéticos, que podiam representar ideias, conceitos, objetos, animais e até emoções ou sentimentos. Por ser considerada uma escrita sagrada, os hieróglifos eram utilizados apenas por sacerdotes, membros da realeza e escribas que tinham o poder de interpretar os símbolos e reproduzi-los.

<sup>32</sup> Filactério origina-se do termo grego *plylaktérion* que significa proteção ou fortificação. Isso explica a utilização das duas caixinhas (amuleto) que contém uma faixa de pergaminho com passagens bíblicas que os judeus trazem junto à testa e ao braço esquerdo, durante a oração matinal nos dias úteis, com o desígnio de se lembrarem das palavras de Deus.

Nota-se que, ao longo do tempo, os quadrinhos foram ganhando elementos gráficos em sua composição, proporcionando maior dinamização na leitura. Assim, a imagem permaneceu contanto histórias no percurso de sua evolução.

Nesse viés, a descoberta da fotografia passou a influenciar tanto o cinema quanto o universo dos quadrinhos. Com a decomposição da fotografia, quadro a quadro, foi possível a recomposição do movimento no cinema e o despertar para a composição dos quadrinhos. Nessa perspectiva, o cinema e a história em quadrinhos surgiram praticamente no mesmo período, não derivando uns dos outros, mas incorporando o interesse do homem na conjunção da imagem com a linguagem escrita e, no início do século XX, com a linguagem falada, do cinema.

Frente a esse quadro, surgia uma nova forma de linguagem que incorporava novos valores e significados relacionados à cultura de uma época, proporcionando sensações de profunda significação social e cultural para seus leitores – os quadrinhos. Assim, o público leitor, atraído pelas características formais dessa linguagem quadrinizada, passa a identificar sua forma de comunicação e sua importância para o contexto cultural, que se constituía por meio da comunicação social.

Nesse íterim, alguns estudiosos buscam classificar a união de imagem e texto nos quadrinhos. Cohen (1970) classifica os quadrinhos como uma forma organizada de comunicação; Eco (1970), como cultura e literatura de massa; Eisner (2010), seguindo essa vertente, define-os como método de comunicação.

Denominada, ainda, como arte sequencial<sup>33</sup> por Eisner (2010) e imagem imaterial por outros estudiosos, por ser uma forma de expressão visual oriunda do imaginário e do sonho, alguns estudos sinalizam que as histórias em quadrinhos têm procedência do desenho narrativo, isto é, uma forma de contar histórias através de sequências imagísticas que possibilitam a leitura iconográfica, estabelecendo-se como meio de comunicação.

Os primeiros nomes dos quadrinhos são: Rudolf Töpffer – *O sr. Vieux-Bois* (1827); Henrique Fleiuss – *Dr. Semana* (1861) e Wilhelm Busch – *Max e Moritz* (1865). Para alguns pesquisadores, a história dos garotos travessos Max e Moritz é considerada a precursora dos quadrinhos, pois os desenhos eram apresentados em quadros acompanhados de legendas, proporcionando continuidade às ações. No entanto, há aqueles que afirmam que as histórias em

---

<sup>33</sup> A definição de *arte sequencial* às histórias em quadrinhos foi atribuída por Will Eisner. Esse famoso desenhista norte-americano define os quadrinhos como uma “forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”, isto é, “uma arte sequencial” (EISNER, 2010, p.6)

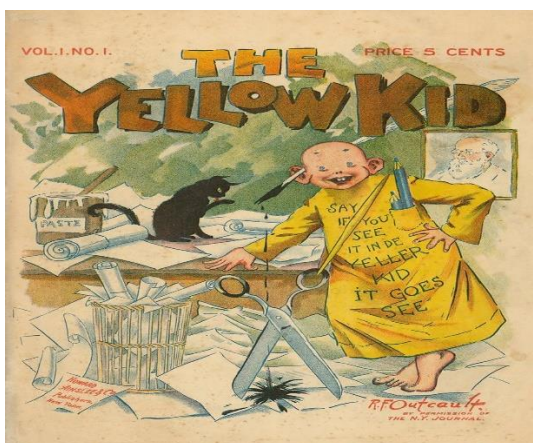
quadrinhos nasceram como gênero no ano de 1895, nos Estados Unidos, com a publicação da primeira tirinha que viria convencionar a linguagem dos quadrinhos conhecida atualmente.

Independente das controvérsias explicitadas por pesquisadores quanto à sua origem, observa-se que as histórias em quadrinhos, normalmente, estão associadas à narração, apresentando texto e imagem que estabelecem uma ideia de complementaridade.

Segundo Vergueiro (2016, p.10), o surgimento de grandes redes de jornais e a desenvolvimento da indústria tipográfica, “fundamentados em uma sólida tradição iconográfica”, criaram as condições necessárias para a difusão dos quadrinhos. Dessa forma, ainda que as narrativas gráficas pudessem ser encontradas em outros países, é possível afirmar que o ambiente mais propício para seu desenvolvimento se deu nos Estados Unidos, quando todos os elementos tecnológicos e sociais se encontravam consolidados para que as histórias em quadrinhos se tornassem um produto de consumo massivo.

Assim, no final do século XIX, William Randolph Hearst e Joseph Pulitzer - proprietários de vários jornais nos Estados Unidos – criaram os suplementos dominicais com o intuito de atraírem os imigrantes e os semialfabetizados que tinham dificuldades com a língua inglesa. E na tentativa de conquistar um vasto público leitor para esses suplementos, parte do material impresso continha narrativas figuradas, no estilo europeu.

E foi em um destes suplementos dominicais que surgiu, no ano de 1895, nos Estados Unidos, as histórias bem-humoradas de *The Yellow Kid*<sup>34</sup> (O menino amarelo), ilustrada por Richard Fenton Outcault.



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com/search?q=the+yellow+kid+imagem&rlz>

<sup>34</sup> *The Yellow Kid* foi uma das primeiras histórias em quadrinhos a ser impressa em cores. Além do artifício de usar balões para mostrar as falas dos personagens, o “menino amarelo” (personagem principal) se comunicava por meio de mensagens que apareciam inscritas em suas roupas. O garoto usava um jargão cheio de gírias, numa linguagem típica dos guetos. Ele era uma criança dentuça que sempre aparecia vestindo um pijama amarelo enquanto circulava por uma vila cheia das mais estranhas criaturas.

Em pouco tempo, *The Yellow kid* se tornou a principal atração do jornal *New York World*, sendo disputado por outros jornais da época. A história em quadrinhos fez tanto sucesso que Outcault passou a ilustrá-la com mais frequência. A princípio, o personagem fazia parte de um painel (imagem única), mas, logo depois as pequenas histórias do garoto amarelo passaram a ser distribuídas em quatro ou mais imagens. Em alguns momentos, Outcault utilizava os balões com a fala do personagem e a ação sequenciada.



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com/search?q=imagem+yellow+kid&tbm>

Dessa forma, muitos atribuem à Outcault a primeira história em quadrinhos. Segundo Feijó (1997, p.17), “por ter evoluído da imagem única (lâmina) para a sequência de imagens, ter sido produzida de forma contínua com personagem fixo e já como produto de comunicação de massa, atingindo um grande público, além de ter introduzido o balão de diálogo na arte sequencial”, a série de Outcault ganhou o *status* de primeira e verdadeira história em quadrinhos. Aos poucos, esses quadrinhos ganharam autonomia, criando uma expressão própria - os *comics*<sup>35</sup> - como eram chamados por serem quadrinhos de humor.

Assim, as histórias em quadrinhos, tal qual conhecemos hoje, com personagens fixos, ações fragmentadas e diálogos dispostos em balões de texto, são reconhecidos nos Estados Unidos como *comics* em função da comicidade que as primeiras produções desse formato continham; na França como *bandes-dessinées* (banda desenhada), pois os primeiros quadrinhos do país eram publicados em tiras (em francês, *bandes*) nos jornais diários. Em Portugal, os

<sup>35</sup> Os *comics* surgiram na mesma época do cinematógrafo, mas diferente do que ocorreu com o cinema, que desde o início foi visto como a sétima arte, os quadrinhos não receberam a devida importância, sendo até mesmo considerados como uma má influência para as crianças e jovens.

quadrinhos são identificados como *história aos quadrinhos* e no Japão como *mangás*. Na Itália, os quadrinhos foram batizados a partir dos balões, ou fumacinhas (em italiano, *fumetti*), que indicam a fala dos personagens; enquanto na Espanha, os quadrinhos são chamados de *tebeo*, palavra derivada do nome de uma revista intitulada TBO. No Brasil, de forma semelhante, as *histórias em quadrinhos* ou HQs também são conhecidas pelo nome de uma publicação infantil: a extinta revista “Gibi”<sup>36</sup>, do grupo Globo.

### 3.1.1. O contexto histórico das histórias em quadrinhos e das tiras

Entre os anos de 1900/20, as histórias em quadrinhos (HQs) priorizavam o quadrinho estilizado e as histórias eram, em sua grande maioria, cômicas. Os cenários não apresentavam muitos detalhes e havia um cuidado ao desenhar os animais e a natureza.

As tiras, incorporadas nos suplementos de jornais, apresentavam duas formas: tiras cômicas e tiras seriadas. Nas tiras cômicas, os autores iniciavam e terminavam a história em três ou quatro requadros. As seriadas funcionavam como um capítulo diário de uma história central: o enredo proporcionava suspense e muitas informações para garantir o interesse do leitor e, principalmente, a venda do capítulo seguinte. Segundo Ramos (2012), abordando diferentes temáticas, as tiras seriadas, isoladamente, formam um gênero autônomo que pode ser lido em capítulos.

Nessa época, são criados os *Syndicates* norte-americanos. Essas organizações possuíam todos os direitos sobre a venda e distribuição dos quadrinhos, bem como a responsabilidade por manter a ética das histórias. As imagens não podiam apresentar sugestões de imoralidade, violência contra as mulheres, crianças, animais e o enredo não deveria constranger ou ofender os leitores. Havia normas a serem seguidas por desenhistas e escritores. Percebe-se a disseminação da visão norte-americana por meio dos quadrinhos, corroborando, assim, para a globalização da cultura e dos valores dos Estados Unidos. De acordo com Vergueiro:

Quase que naturalmente, a ânsia de maiores lucros fez com que os Syndicates - que em geral eram ligados a grandes cadeias jornalísticas -, buscassem temas que possibilitassem a mais ampla distribuição possível, inclusive externamente ao país. Nessa busca de maior aceitação popular, histórias enfocando o ambiente familiar surgiram naturalmente como uma alternativa bastante viável, pois traziam um espaço

---

<sup>36</sup> *Gibi* foi o título de uma revista em quadrinhos brasileira, cujo lançamento ocorreu em 1939. Graças a ela, no Brasil o termo “gibi” tornou-se sinônimo de “revista em quadrinhos”. Na época, gibi significava moleque, negrinho, porém, com o tempo a palavra passou a ser associada a revistas em quadrinhos e, desde, então, virou uma espécie de sinônimo. Era publicada pelo Grupo *Globo*, como concorrente da revista *Mirim* de Adolfo Aizen.

narrativo com o qual todos os leitores se identificavam e que, ao mesmo tempo, não causava qualquer tipo de rejeição, como poderia acontecer, por exemplo, com histórias que representassem graficamente as minorias ou reproduzissem estereótipos raciais. Nesse sentido, os responsáveis pelas tiras de jornais buscaram refletir, de uma forma bem humorada e muitas vezes até mesmo inocente, o dia-a-dia do norte-americano comum, com suas dificuldades, alegrias, tristezas, sonhos e desilusões, imaginando que esta forma de pintar a realidade poderia ser facilmente transplantada para outras sociedades. A fórmula atingiu o objetivo esperado e em pouco tempo os jornais norte-americanos se viram abarrotados de quadrinhos que retratavam o american way of life das mais variadas formas e ajudavam a divulgar os costumes e valores norte-americanos pelo mundo inteiro, com todas as implicações ideológicas que esse fato representava<sup>37</sup>. (VERGUEIRO, 2003, s/p)

No Brasil, esse período foi marcado pela forte presença e fácil distribuição dos quadrinhos estrangeiros. Um dos suplementos mais conhecidos foi a “Gazeta Infantil” (1906), que exibia junto às criações nacionais as publicações das traduções dos quadrinhos importados que chegavam dos *Syndicates* norte-americanos a um preço mais baixo.

É possível dizer que, as produções nacionais foram praticamente eliminadas pelas produções norte-americanas. Além da disputa desleal de mercado, os quadrinhos nacionais tentaram se consolidar nos moldes imitativos, como é o caso do personagem *Chiquinho*<sup>38</sup>, uma cópia de *Yellow Kid*, de Outcault. Considerado como o marco inicial dos quadrinhos brasileiros, *Chiquinho* surge na revista “Tico-Tico”, no ano de 1905. Segundo Vergueiro:

O Tico-Tico era muito similar a revistas infantis europeias do começo do século. Coloridas e moralistas. Muitas de suas histórias visavam à educação das crianças e a construção de sólidas convicções morais. Enquanto publicação dirigida à infância, era o equivalente tupiniquim da *La semaine de Susette*, uma publicação francesa muito popular naquela época. De qualquer modo, a fórmula utilizada, ainda que transplantada de paragens mais frias, parece ter agradado: durante mais de cinquenta anos o Tico-Tico foi uma presença regular, quase obrigatória entre as crianças brasileiras. Várias gerações divertiram-se com suas histórias ilustradas e em quadrinhos, quebra-cabeças, contos, poemas, etc. (VERGUEIRO, 1999, p.2)

Anos depois, a revista “Tico-Tico” traz personagens infantis com características nacionais como *Reco-reco*, *Balão* e *Azeitona*, criados pelo cartunista Luis Sá. Esses personagens também foram utilizados por campanhas publicitárias de produtos voltados para o universo infantil.

<sup>37</sup> As histórias em quadrinhos e seus gêneros IV: os quadrinhos em ambiente familiar. Disponível em: [https://www.ofaj.com.br/colunas\\_conteudo.php?cod=145](https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=145), out. 2003.

<sup>38</sup> O personagem *Chiquinho* foi um dos maiores sucessos da época. Suas histórias giravam em torno das traquinagens do garoto e tinha como pano de fundo uma cidade típica da época. Foi adaptado para um curta-metragem de animação intitulado *Traquinices de Chiquinho e seu inseparável amigo Jagunço*, lançado por Kirs Filmes.

Na Europa, o escritor e desenhista belga Georges Prosper Remi, conhecido pelo nome Hergé, cria o personagem *Tintim* (1929). *As Aventuras de Tintim* apresentam o personagem protagonista como um jovem repórter, de espírito aventureiro e curioso, constantemente envolto em casos de investigações criminosas ou em conspirações políticas. Situações que levavam o leitor a refletir sobre relações de poder, sempre com muito humor.

Na década de 1930, era de ouro dos quadrinhos, as histórias policiais, de cavalaria, de aventura e de faroeste ganharam maior destaque. Priorizando o desenho em preto e branco, surgiam as primeiras publicações de *Tarzan* (Haroldo Foster), *Popeye* (E. C. Segar), *Flash Gordon* (Alex Raymond), *Superman* (Joe Shuster e Jerry Siegel) e *Batman* (Bob Kane).

Dentre as histórias de aventuras, surge o personagem que deu origem ao império Disney: *Mickey Mouse*. Depois de sua estreia num desenho animado, em 1928, o ratinho ganha espaço nas tiras de jornais no ano de 1930.

O grande responsável pelo seu sucesso foi o cartunista norte-americano Floyd Gottfredson, criador de praticamente todo universo em que *Mickey* passou a habitar, destacando-se como detetive e aventureiro. Com o sucesso inicial, o personagem logo ganhou uma revista mensal, a *Mickey Mouse Magazine*. As histórias eram roteirizadas com a ajuda de Walt Disney e finalizadas por Win Smith. Pouco tempo depois, outros personagens como o Pato Donald, Margarida, Tio Patinhas, Minnie, Zé Carioca passaram a fazer parte das revistas.

No Brasil, iniciava-se as publicações do *Suplemento Infantil* (1934), *Globo Juvenil e Mirim* (1937) e o *Gibi* (1939), cujo título se tornaria, posteriormente, o sinônimo de revista em quadrinhos.

A entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, na década de 1940, difundiu o nascimento dos heróis nos quadrinhos. Esses super-heróis, em sua maioria, apresentavam superpoderes: *Capitain America* (Jack Kirby e Joe Simon), *Wonder Woman* (W. M. Marston e H.G. Peter), *Capitain Marvel* (C.C. Back) e *The Spirit* (W. Eisner).

Para Goida (2011, p.10), Eisner proporcionou “uma dimensão nova em termos de linguagem” às histórias de seu revolucionário personagem *Spirit*. Seguindo nessa direção, Luyten (1985, p. 35) afirma que, nas histórias de *The Spirit*, Eisner faz uso de algo nunca visto nos quadrinhos: a chamada “técnica de iluminação (com o uso do preto e do branco), muitos ângulos, perspectivas e contrastes de luz e sombra”.

Nota-se que, a Segunda Guerra Mundial ajudou a multiplicar a popularidade dos quadrinhos, pois há o engajamento fictício dos super-heróis no conflito bélico. Esse período é marcado por um consumo massivo dos quadrinhos por grande número de jovens americanos.

As revistas de quadrinhos tiveram suas tiragens continuamente aumentadas, atingindo significativas cifras.

Já, o final da Segunda Guerra Mundial presenciou o surgimento de novos gêneros de revistas de história em quadrinhos, destacando-se as histórias de suspense e terror, que traziam temáticas de gosto duvidoso e representações bem realistas. Tal mudança, nos quadrinhos da época, gerou um crescimento significativo de tiragens de revistas entre os adolescentes, levando parte da sociedade norte-americana a ficar preocupada com a sua influência sobre os jovens leitores.

Na década de 1950, considerada a era de prata da arte sequencial, as histórias em quadrinhos passaram a questionar a sociedade sob o viés filosófico e sociopsicológico. Nasceu o movimento artístico “pop-art” que apresentava influência da publicidade e da linguagem dos quadrinhos. Nesse período, Charles Schultz, norteando-se por uma filosofia existencialista, cria a série *Peanuts*<sup>39</sup> (1950). O cartunista americano revoluciona os quadrinhos da época, trazendo crianças como protagonistas e reflexões da vida real: seus personagens infantis falavam como adultos e tinham preocupações de gente grande.

De certa forma, muitos autores desse período faziam uso dos personagens infantis para intensificar a crítica que pretendiam fazer ao seu tempo, aos valores e aos costumes da sociedade.

A revista “Mad”, por sua vez, criada em 1952 pelo empresário William Gaines e pelo editor Harvery Kurtzman, modifica o estilo de humor nos quadrinhos norte-americanos na medida em que satirizavam filmes, programas de televisão e, até mesmo, as próprias histórias em quadrinhos. Para Moya (1986), a revista trazia um tipo de humor que oscilava entre o humor ácido, que zombava de personalidades como Walt Disney, e o humor inteligente, que formulava críticas incisivas à sociedade. Ambas as correntes contribuíram para a reconstrução dos quadrinhos ainda estremecidos pelas consequências da Segunda Guerra Mundial. Essa revista começa a ser publicada no Brasil, no início da década de 1970, pela Editora Vecchi.

Na Europa, os desenhistas franceses Albert Uderzo e René Goscinny criam a série de histórias em quadrinhos *Asterix, o gaulês* (1959) que teve as suas primeiras publicações na

---

<sup>39</sup> *Peanuts*, também conhecido como “Minduim” ou “Turma do Charlie Brown” no Brasil, é uma das tiras de jornal mais populares e influentes da história da mídia. No seu ápice, *Peanuts* aparecia em mais de 2600 jornais, com um número de leitores estimado em 355 milhões em 75 países, e foi traduzido para quarenta línguas. *Peanuts* ajudou a tornar as tiras a quatro quadrinhos um padrão nos Estados Unidos. O sucesso das tiras nos jornais foi tão grande que, em 1965, os personagens foram transportados para as telas de tv, num especial de natal (*A Charlie Brown Christmas*), produzido por Lee Mendelson e dirigido por Bill Meléndez. A popularidade tornou-se maior ainda, levando à criação de vários produtos com o tema *Peanuts*, desde cadernos, camisetas a creme dental. *Peanuts* teve também quatro longas-metragens e diversos outros especiais e séries animadas na televisão.

revista “Pilote”. Baseadas no povo gaulês, as histórias de *Asterix* e *Obelix* foram traduzidas para várias línguas e adaptadas para o cinema (nove animações e quatro filmes).

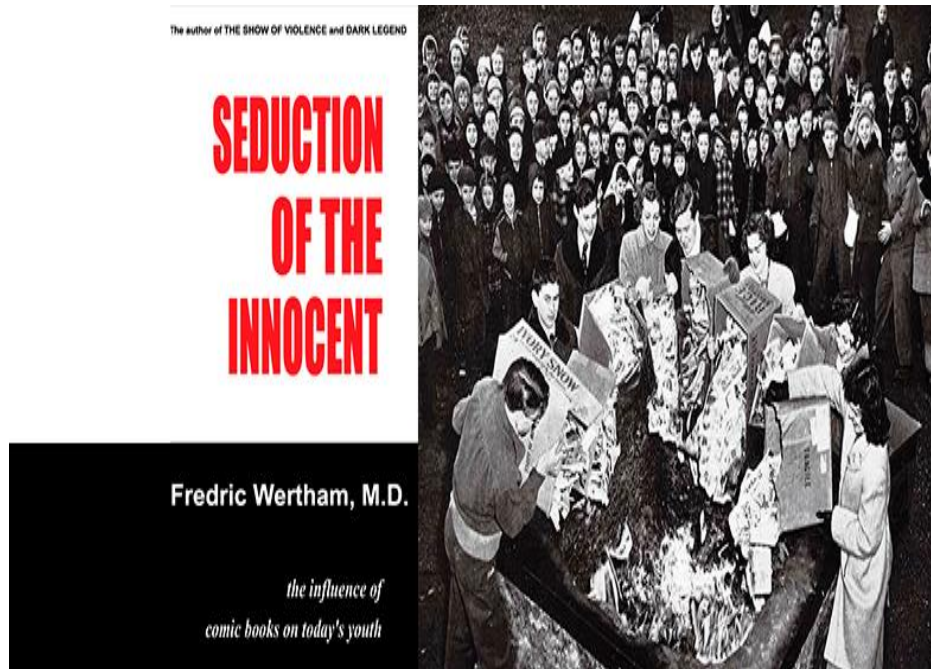
As imagens apresentadas pelos quadrinhos, nessa trajetória, passam por algumas mudanças. Elas se tornam mais elaboradas, tanto na apresentação dos mobiliários, quanto nos detalhes das vestimentas das personagens.

As tiras cômicas dos jornais, que haviam perdido o vigor dos anos iniciais, reconquistaram o interesse dos leitores. Já, nas revistas em quadrinhos, o que prevalecia eram os temas mais violentos e sombrios. E como resposta, apareceram nos Estados Unidos os primeiros sinais de rejeição e preconceito aos quadrinhos – reação que logo migrou para o Brasil.

O excesso de violência do gênero fez com que os produtos da indústria de quadrinhos passassem a ser vistos como nocivos aos seus leitores, exigindo, assim, uma rigorosa vigilância por parte da sociedade. Em certa medida, isso ocorreu por causa de algumas temáticas abordadas pelos quadrinhos e pela impressão de má qualidade.

Nesse interim, alguns editores norte-americanos reunidos na *Comics Magazine Association* elaboraram uma proposta para depuração das publicações da indústria dos quadrinhos, um *Comics Code Authority*, que buscava garantir aos pais e educadores que o conteúdo dos quadrinhos não iria prejudicar o desenvolvimento intelectual e moral dos jovens leitores. Esse código de auto censura, estabelecido por editoras norte-americanas, regulamentou a publicação de quadrinhos nos Estados Unidos durante quase três décadas.

Segundo Feijó (1997), por terem surgido em jornais e revistas, durante décadas, desde sua origem, tais publicações não eram bem vistas. Somado a isso, no ano de 1954, o psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, Fredric Wertham publicou um livro intitulado *Seduction of the innocent* (A sedução dos inocentes), causando grande apreensão entre os leitores. A tese defendida pelo livro reforçava uma visão negativa das histórias em quadrinhos, pois o autor enfatizava que os quadrinhos “emburrecia os leitores” e que o perfil intelectual de um leitor de gibis era o de uma criança de pouca idade. O livro teve um grande sucesso de público e marcou, durante décadas, a visão dominante sobre os quadrinhos nos Estados Unidos e, por conseguinte, no resto do mundo.



Fonte: Disponível em: <https://www.google.com/search?q=capa+do+livrosedu%C3%A7%C3%A3o+do+sinocenteshq>

Vergueiro (2016) enfatiza que Wertham encontrou espaço privilegiado para uma campanha contra os pretensos malefícios que a leitura dos quadrinhos poderia trazer aos jovens norte-americanos. Baseando-se em atendimentos à adolescentes problemáticos e escolhendo exemplificações com rigor científico questionável, o psiquiatra passou a publicar artigos em revistas especializadas e a participar de programas televisivos, nos quais sempre salientava os aspectos negativos dos quadrinhos:

Generalizando suas conclusões a partir de um seguimento da indústria de revista de história em quadrinhos – principalmente as histórias de suspense e terror –, a dos casos patológicos de jovens e adolescentes que tratou em seu consultório, ele investiu violentamente contra o meio, denunciando-o como uma grande ameaça à juventude norte-americana. (VERGUEIRO, 2016, p. 11)

Tais circunstâncias transportou as impressões iniciais da arte sequencial para o submundo das artes. Os quadrinhos acabaram sendo desaprovados nas escolas, nos lares e nos meios de comunicação, através de uma atitude que não visava apenas proibi-los, mas erradicá-los.

Observa-se que, por muito tempo, a linguagem quadrinística se tornou motivo de preocupação de pais e educadores, pois desconfiavam das aventuras fantasiosas das páginas coloridas das revistas em quadrinhos. Eles supunham que os quadrinhos poderiam afastar as crianças e jovens de leituras mais profundas, dificultar o raciocínio lógico, desviando-os, assim, de um amadurecimento saudável.

Para tentar apaziguar a repercussão dos quadrinhos nos Estados Unidos, a *Comics Magazine Association of America* sentiu necessidade de elaborar um novo código de auto censura, que passou a vigorar para todas as revistas em quadrinhos. A partir de 1954, cada *comic book* passou a receber o selo, fixado na capa, como forma de garantir à sociedade a qualidade interna das revistas em quadrinhos.



Disponível em: [https://www.google.com/search?rlz=1C1EKKP\\_enBR749BR749&q=c%C3%B3digo+de+auto+censura](https://www.google.com/search?rlz=1C1EKKP_enBR749BR749&q=c%C3%B3digo+de+auto+censura)

No entanto, a tentativa de formalizar e classificar os quadrinhos ocasionou efeitos desastrosos. Houve a pasteurização do conteúdo das histórias e o desaparecimento de editoras que apresentavam propostas consideradas avançadas para a época em termos de elaboração de conteúdo temático e produção intelectual dos roteiristas.

De acordo com Vergueiro (2016, p.13), as revistas posteriores ao *Comics Code* “caminharam decididamente para a mediocridade, passando a veicular [...] histórias pífias e sem grandes pretensões criativas”, que pouco contribuíam para o desenvolvimento intelectual dos leitores.

Além disso, esse novo formato dos quadrinhos fez com que qualquer discussão acerca do valor estético e pedagógico do gênero fosse rejeitada nos meios intelectuais e as poucas “tentativas acadêmicas de dar algum estatuto de arte aos quadrinhos logo seriam encaradas como absurdas e disparatadas” (VERGUEIRO, 2016, p. 13). Sob essa perspectiva, o autor acrescenta:

De uma maneira geral, durante os anos que se seguiram à malfadada campanha de difamação contra elas, as histórias em quadrinhos quase tornaram-se as responsáveis por todos os males do mundo, inimigas do ensino e do aprendizado, corruptoras das inocentes mentes de seus indefesos leitores. Portanto, qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade. (VERGUEIRO, 2016, p.16)

A barreira pedagógica contra os quadrinhos predominou durante muito tempo. Tal situação perdurou até os anos 60, quando as histórias em quadrinhos conseguiram adentrar no universo acadêmico e conquistar a simpatia de pesquisadores, educadores e jovens estudantes. Aos poucos, os quadrinhos adquiriram um novo *status* e receberam significativa atenção das elites intelectuais, conseguindo “ser aceitas como um elemento de destaque do sistema global de comunicação e como uma forma de manifestação artística com características próprias” (VERGUEIRO, 2012, p. 17).

Observa-se que, com o passar do tempo, os quadrinhos começaram a ser publicados por jornais de renome, atingindo um público leitor diferenciado. Nesse lento processo, o preconceito foi diminuindo e os quadrinhos passaram a ser considerados, como a Literatura e o Cinema, uma forma de arte, isto é, a 9ª arte.

A década de 60, por sua vez, ficou marcada por uma moção jovem que impulsionou uma verdadeira revolução dos costumes, pois eles contestavam os valores tradicionais da sociedade da época. O movimento ficou conhecido como “underground” ou “contracultura”. Nesse contexto, surgiram as heroínas nos quadrinhos, como reflexo dos movimentos feministas.

As mulheres deixaram de aparecer em segundo plano nos quadrinhos de Jean Claude Forest. O escritor e ilustrador cria a heroína *Barbarella* (1962), que era vista como símbolo da vitória feminina e da vingança do sexo feminino num mundo totalmente dominado por personagens masculinos. Seguindo os passos de *Barbarella*, Guido Crepax cria *Valentina* (1965), uma heroína bela e sensual que conseguia se libertar de seus problemas cotidianos por meio dos sonhos. Já, Guy Peellaert cria *Jodelle* (1966) e *Pravda* (1967) que traziam em seu conteúdo a liberação sexual feminina.

Quebrando certos tabus nos quadrinhos, algumas histórias traziam personagens depressivos para enfatizar que havia pouca esperança no mundo. Os palavrões passam a ser escritos em *ipsis litteris*, desprezando as metáforas visuais. Nesse contexto, o artista gráfico e ilustrador Robert Crump cria *Mr. Natural*, um guru místico que ao renunciar o mundo material vive de tudo para obter pepitas de sabedoria. Seu conteúdo traz erotismo e temas filosóficos, o enredo mostra mulheres lindas, evidenciando os prazeres carnavais.

Desconsiderando o sistema liderado pelos *Sindicatos*, muitos desses quadrinhos eram comercializados de mão em mão, sem preocupação com os direitos autorais. Não se almejava o lucro e a popularidade dos autores, mas o protesto como sinal libertário. Possuindo um grafismo agressivo e pouco tranquilizador, esses quadrinhos foram batizados como “feísmo”.

No entanto, segundo Luyten (1985, p.54), não demorou muito para a máquina capitalista conseguir assimilá-los à indústria dos quadrinhos, criando revistas com autores que produziam

personagens semelhantes aos de Crump e que abordavam temas como violência, droga e sexualidade. Os brasileiros só chegaram a conhecer esses quadrinhos (marginalizados) muitos anos depois.

Nesse período, no Brasil, os suplementos começaram a ganhar força com o surgimento de grandes monopólios jornalísticos em forma de empresas bem estruturadas. Esses empreendimentos trouxeram algumas adversidades ao mundo dos quadrinhos brasileiros, fazendo com que as criações de autores nacionais disputassem o mercado com as criações importadas. Isso fez com que muitos cartunistas brasileiros empregassem toda a sua criatividade na criação de *charges*.

Abrindo as portas para o nacionalismo nos quadrinhos, Adolfo Aizen, editor dos suplementos e da revista “Herói”, publica a quadrinização de alguns clássicos da literatura nacional pela “Editora Brasil América” (EBAL) como *Os Sertões* (Euclides da Cunha), *O Menino do Engenho* (José Lins do Rego), *Mar Morto* (Jorge Amado), *Iracema* (José de Alencar) dentre outros. Com o trabalho de inúmeros desenhistas, Aizen garante um lugar de destaque às obras brasileiras.

Nessa perspectiva, o cartunista Ziraldo cria *Pererê* (1959-60), o primeiro personagem nacional a ter título próprio. As histórias da turma do *Pererê* foram publicadas, primeiramente, nas páginas da revista “O Cruzeiro”. De acordo com Cirne (1990), o personagem *Pererê* era um dos símbolos da época, pois surgiu em um tempo em que se acreditava que, pelas ideias, era possível mudar a história de um povo. As histórias de *Pererê* retratavam os costumes, crenças e tradições do povo brasileiro.

Na Argentina surge a personagem *Mafalda*<sup>40</sup> (1964) do escritor Quino. Além das tiras diárias, publicadas no *Diário El Mundo*, a personagem é editada em livros. A primeira edição estrangeira acontece na Itália, no ano de 1969, tendo uma introdução de Umberto Eco. Conhecida por seus comentários ácidos, *Mafalda* desconstrói a visão conservadora acerca da política, moral, economia e cultura de uma época. Ela odeia a injustiça, a guerra, as absurdas convenções dos adultos; e mostra-se favorável a democracia, aos direitos humanos e adora os Beatles.

No entanto, essa vertente nacionalista não perdurou por muito tempo. Com o golpe militar, no ano de 1964, muitos quadrinhos passaram a refletir o que estava acontecendo no

---

<sup>40</sup> Por inúmeras vezes a personagem Mafalda foi comparada à criação norte-americana de Schulz, Charlie Brown, especialmente pelo escritor Umberto Eco, em 1968, que via em ambos um temperamento triste. Este autor também caracteriza Mafalda como uma protagonista propensa à ira, justamente por não aceitar as coisas como elas são.

país. Com o clima de tensão instaurado pela ditadura, o movimento marginal, surgido na década de 60 nos Estados Unidos (*underground*), chegou até o Brasil. Emergido no meio universitário, esses quadrinhos intitulados “udi-grudi”, além de ter cunho político, criticavam a concorrência estrangeira e a falta de interesse dos editores brasileiros aos autores nacionais.

Nesse período, nasceu a revista “Pasquim” que revolucionou o humor dos quadrinhos nacionais. Mesmo sendo submetida à censura inúmeras vezes, a revista sempre teve prestígio no meio jornalístico. Dentre os roteiristas, cartunistas e jornalistas da revista estão: Jaguar, Ziraldo, Fortuna e Henfil.

Nos anos 70, com o lançamento de alguns álbuns em toda Europa, as histórias em quadrinhos passaram a ser vistas sob o ponto de vista estético e ser consideradas como “uma grande manifestação artística”. No Brasil, Mauricio de Souza lança a revista da *Turma da Monica* (1970), publicada pela “Editora Abril”. Nesse interim, quadrinistas como Laerte, irmãos Caruso, Luiz Gê e Henfil (Os Fradinhos) ganham maior visibilidade.

Na década de 80, era de bronze da banda desenhada<sup>41</sup>, os quadrinhos de super-heróis passam por significativas mudanças. Os personagens demonstravam, em certa medida, alterações de comportamentos. Havia uma violência, até então, desconhecida. Nesse contexto, Alan Moore cria *V de Vingança* (1984) e *Watchmen* (1985) e Frank Miller faz uma nova leitura das histórias de “Batman”, criando o *Cavaleiro das Trevas* (1985).

As tiras de *Calvin e Haroldo* (1985), escrita e ilustrada pelo norte-americano Bill Watterson, obtém repercussão mundial. Elas são publicadas em mais de dois mil jornais do mundo inteiro. Já, os desenhistas de tiras no Brasil, têm seus trabalhos publicados pela “Editora Círculo”. Dentre os títulos mais populares estão “Chiclete com banana” e “Piratas do Tietê”.

Nos anos de 1990, os quadrinhos passaram a ter melhor acabamento e qualidade. Eles ganharam mais espaço nas prateleiras das livrarias. Muitas histórias passaram a ser destinadas para o público adulto – as chamadas *graphic novels*<sup>42</sup>. Esse período também foi marcado pelos *mangás* - os quadrinhos japoneses.

---

<sup>41</sup> A *Era de Bronze da banda desenhada* foi um período de avanços e maturidade artística para os quadrinhos. Seu início e seu término é motivo de debate, bem como sua própria existência. Há duas teorias comumente aceitas: uma é de que a “Era de Bronze” antecederia a “Era de Ferro” das histórias em quadrinhos, que se estenderia a partir de 1985 por toda a década de 1990, e outra de que antecederia a “Era Moderna”, em vigência desde então.

<sup>42</sup> As *Graphic Novel* (romance gráfico) são HQs que aparecem conteúdos voltados para o público adulto. Com histórias longas, densas e elaboradas como os romances, essas HQs, geralmente, usam como suporte livros com edições elaboradas, papéis e impressões de alta qualidade. Um exemplo importante dessa forma de arte é *Maus*, de Art Spiegelman, publicada em duas partes, em 1986 e em 1991. No ano de 1992, *Maus* ganhou o “Prêmio Pulitzer” de literatura, oferecido à obras jornalísticas. Foi a primeira vez que uma história em quadrinhos ganha esse tipo de reconhecimento.

Imprimindo identidade e estilo próprios, distintos dos quadrinhos norte-americanos, os mangás apresentam características marcantes: personagens com olhos grandes e cenários que interagem o tempo todo com o enredo, conferindo mais dinamismo à leitura e riqueza de detalhes de movimentos e expressões. A popularidade dos quadrinhos japoneses, entre os jovens brasileiros, levou Mauricio de Souza a recriar seus personagens no estilo mangá, o que suscitou sucesso de público e mercado consumidor.

No começo da década de 2000, surgiram na internet diversas histórias em quadrinhos brasileiras, ganhando destaque a *Webcomics*<sup>43</sup>, tornando-se, posteriormente, uma revista impressa publicada mensalmente pela JBC. Atualmente, a “Panini Comics” dá continuidade a essas publicações. Além disso, com o advento das tecnologias de computação gráfica, os filmes passaram a dar mais realismo às façanhas dos super-heróis dos quadrinhos, atraindo cada vez mais o público leitor para o cinema.

Dessa forma, é possível dizer que os quadrinhos se tornaram um meio de comunicação muito popular entre adultos, jovens e crianças. As publicações circulam, em todo o mundo, com uma enorme variedade de títulos e grande número de tiragens, adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre atento por novidades.

### 3.1.2. A produção artística e educativa dos quadrinhos

Nas últimas décadas do século XX, as histórias em quadrinhos receberam um novo *status*, passando a ser aceitas como uma forma de manifestação artística, com características próprias, e como elemento de destaque pelos meios de comunicação global. Elas passaram a ser investigadas pelos estudiosos da comunicação sob uma ótica própria e mais positiva, isto é, em sua especificidade narrativa.

O gênero foi redescoberto, primeiramente, no cenário cultural europeu e, posteriormente, em outros países. Assim, muitas das acusações e preconceitos contra os quadrinhos foram descartados ou eliminados por completo, o que favoreceu a sua aproximação das práticas pedagógicas.

---

<sup>43</sup> Os *Webcomics* ou *quadrinhos on-line* são veiculados exclusivamente pela internet. Essa forma digital se tornou o principal meio dos novos cartunistas apresentarem seu trabalho. Similar a uma publicação não oficial (fanzines), esses quadrinhos on-line têm grande popularidade. Sua grande maioria consiste em trabalhos amadores com publicação esporádica, mas até mesmo entre eles encontra-se alguns quadrinhos com sucesso de público e crítica.

Vale lembrar que, grande parte da resistência que existia em relação aos quadrinhos, por parte de pais e professores, era sustentada por informações preconceituosas e desprovidas de fundamentação consistente.

A percepção de que as histórias em quadrinhos pudessem ser utilizadas de forma eficiente para a transmissão de conhecimentos específicos, desempenhando função utilitária e não apenas de entretenimento, surgiu com as primeiras revistas de quadrinhos de caráter educacional, publicadas nos Estados Unidos, ainda, na década de 1940. Nesse contexto, as revistas *Real Life Comics* (1941), *True Comics* (1941) e *Real Fact Comics* (1946) apresentavam coletâneas sobre personagens famosos da história, personalidades da literatura e fatos históricos.

Nessa época, a editora “Educação Comics” se dedica à publicação de história em quadrinhos com princípios morais e religiosos. Dentre estas revistas estão *Picture Stories from American History* (1945), *Picture Stories from the Bible* (1946) e *Picture Stories from World history* (1947). As revistas intituladas *Classic Illustrated* (1941-1969) publicavam, em quadrinhos, grandes obras literárias de Charles Dickens, Daniel Defoe, Jonathan Swift, dentre outros. Já, as revistas *Topix Comics* e *Treasure Chest* dedicavam-se às biografias de personagens bíblicos que transmitiam os valores defendidos pela igreja católica.

Na Itália, editoras ligadas à Igreja Católica utilizavam a linguagem dos quadrinhos para estimular o sentimento religioso em fiéis mais jovens. Muitas destas revistas foram traduzidas para todo o mundo.

Em outros países, entidades governamentais empregavam a linguagem dos quadrinhos como apoio técnico à utilização de equipamentos e treinamento de profissionais em atividades específicas. O *Departamento de Defesa* dos Estados Unidos, na Segunda Guerra Mundial, dispôs dos quadrinhos na elaboração de manuais para treinamento de tropas.

Na década de 1950, no Oriente, Mao Tsé-Tung aplicava os quadrinhos como instrumentos de formação ideológica. Os quadrinhos enfocavam a nova sociedade que se pretendia estabelecer na China. Segundo Vergueiro:

Nos anos 50, na China comunista, o governo de Mao Tsé-Tung utilizou fartamente a linguagem das histórias em quadrinhos em campanhas “educativas”, utilizando-se do mesmo modelo de retratar “vidas exemplares” explorado pelas revistas religiosas, mas enfocando representantes da nova sociedade que se pretendia estabelecer no país. As histórias podiam focar, por exemplo, a vida de um soldado que, a caminho de seu quartel, ao encontrar uma pobre velhinha sem forças pra caminhar, desviava-se de seu caminho e a levava às costas até sua casa, passando a imagem de “solidariedade” que o governo chinês pretendia vender à população. (VERGUEIRO, 2016, p.18)

A utilização dos quadrinhos de forma lúdica obteve ascensão apenas na década de 1970, na Europa. Nessa época, a editora francesa “Larousse” publicou oito volumes de *L’Histoire de France*, abrindo caminho para o lançamento, anos depois, de *Découvrir la Bible*, obra em quadrinhos com fins educativos. Posteriormente, esta obra foi traduzida e editada na Itália, Espanha e Estados Unidos.

Nesse ínterim, muitos editores também se dedicaram a esse tipo de publicação, reforçando “perante o público, o entendimento de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas para a transmissão de conteúdos escolares, com resultados bastante satisfatórios” (VERGUEIRO, 2016, p.19). Tal tendência se expandiu para o mundo todo, atingindo um grande público leitor.

Nas escolas, a inclusão dos quadrinhos ocorreu de forma tímida. Os quadrinhos apareciam em materiais didáticos em quantidade restrita, pois ainda se temia que o gênero pudesse ser rejeitado por professores e instituições escolares. No entanto, os resultados favoráveis de sua utilização fizeram com que muitas editoras e autores de livros didáticos aumentassem a quantidade de quadrinhos em suas obras. Hoje em dia, “é comum a publicação de livros didáticos, em praticamente todas as áreas, que fazem farta utilização das histórias em quadrinhos para a transmissão de seu conteúdo” (VERGUEIRO, 2016, p. 20)

### 3.2. Os quadrinhos no contexto acadêmico e escolar brasileiro

No final da década de 60 surgiram os primeiros estudos acerca dos quadrinhos no cenário brasileiro. De acordo com Moura (2012), José Marques de Melo foi o pioneiro no estudo do gênero. O jornalista superou uma trajetória de preconceitos e rejeição para incluir as histórias em quadrinhos nas pesquisas da universidade brasileira, consideradas na época um objeto de estudo desqualificado. Coordenou a primeira pesquisa acadêmica no país e criou o grupo de pesquisa da Escola de Comunicações e Arte (ECA) da Universidade Estadual Paulista (USP) que se dedica ao estudo dessa expressão artística, fazendo uso de estudos que abrangem educação, linguagem e comunicação.

Nos anos 70 é possível encontrar outros nomes que se dedicaram aos estudos dos quadrinhos no meio acadêmico, a saber: Álvaro de Moya, Moacyr Cirne, Antonio Luiz Cagnin, Sonia Bibe Luyten, Valdomiro Vergueiro. Eles são considerados percussores e importantes pesquisadores da área.

Na década de 90, os estudos sobre os quadrinhos ganharam força no país. Houve maior valorização do ensino da língua materna que privilegiava a utilização de variados tipos de gêneros textuais. Nesse quadro, as histórias em quadrinhos, antes uma leitura desprezada pelas escolas, ganharam espaço na sala de aula, além de serem inclusas em livros didáticos, exames nacionais (avaliações externas), vestibulares e, até mesmo, concursos públicos.

Assim, o texto quadrinizado recebe novo *status*. O trabalho com o gênero, principalmente nas aulas de língua portuguesa, revela-se motivador e de extrema importância para a formação de um sujeito crítico e participativo. O estudo dos quadrinhos oportuniza reflexões acerca de distintas situações presentes no cotidiano do aluno, possuindo caráter formativo, isto é, social.

Nota-se que, nos quadrinhos, os roteiristas e cartunistas mostram-se como sensíveis observadores do mundo e, através dessa ótica, o leitor pode se tornar mais receptivo ao meio do qual faz parte.

Nesse cenário, alguns pesquisadores consideram os quadrinhos uma forma de literatura, pois tanto os textos literários quanto os textos quadrinizados refletem, de alguma forma, o universo do indivíduo. Como formas de arte, ambos os tipos de textos apresentam circunstâncias e questionamentos, bem como características singulares de linguagem, que contribuem para a formação do leitor.

Porém, Ramos discorda dessa nomenclatura atribuída à linguagem quadrinizada. Segundo Ramos (2012, p.17), os “quadrinhos são quadrinhos”, pois estes possuem linguagem autônoma que utiliza “mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”. Em face disso, o autor descreve a narrativa dos quadrinhos:

O espaço da ação é contido no interior de um quadrinho. O tempo da narrativa avança por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é considerado em uma única cena. O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido em balões, que simula o discurso direto (RAMOS, 2012, p.17)

Ramos, ainda, discorre acerca da associação entre literatura e quadrinhos:

Chamar quadrinhos de literatura, a nosso ver, nada mais é do que uma fórmula de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (caso da literatura, inclusive a infantil) como argumento para justificar os quadrinhos historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário (RAMOS, 2012, p. 17)

Essa ideia traz algumas reflexões significativas. Vergueiro, por sua vez, explicita algumas considerações à perspectiva de Ramos:

Dizer que os quadrinhos são literatura evidencia duas posturas. A primeira é que se busca um rótulo social e academicamente prestigiado – o literário – para justificar a presença dos quadrinhos na escola e, possivelmente, na lista da PNBE. A outra indica um descontentamento na área de quadrinhos, que soma pouco estudos acadêmicos, embora em número suficiente para afirmar que os quadrinhos são quadrinhos e literatura é literatura. VERGUEIRO, RAMOS, 2009, p.36)

De acordo com Ramos e Vergueiro (2009, p.17), ao analisar as obras adquiridas pelo governo federal, é possível reconhecer que o “governo vê os quadrinhos como gêneros literários”. Associando as histórias em quadrinhos à literatura, o governo, desde 2006, por meio do *Programa Nacional Biblioteca na Escola*<sup>44</sup> (PNBE), distribuiu diversas adaptações literárias na forma de quadrinhos como, por exemplo, *Triste fim de Policarpo Quaresma* (Lima Barreto), *Os Lusíadas* (Camões), *O alienista* (Machado de Assis), *O beijo no asfalto* (Nelson Rodrigues), *Oliver Twist*, (Charles Dickens), dentre outros. No entanto, a visão que predomina atualmente é de que a HQ não é literatura, mas uma forma de manifestação artística com características próprias. Já, as instituições de ensino passaram a ver os quadrinhos como recursos didáticos para a sala de aula.

Nesse sentido, Vergueiro (2016, p. 21-25) discorre sobre a pertinência da utilização dos quadrinhos em sala de aula, enumerando algumas vantagens, a saber:

- **Os estudantes querem ler os quadrinhos:** a inclusão dos quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades propostas pelo educador. Além disso, os quadrinhos aumentam a motivação da turma, aguçando a curiosidade e o senso crítico dos alunos. Outro elemento que reforça a utilização dos quadrinhos no processo didático é a forte identificação dos estudantes com os ícones da cultura de massa, representados por inúmeros personagens.
- **Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente:** a interligação da imagem com o texto amplia a compreensão de conceitos de uma forma que um

---

<sup>44</sup> O objetivo do PNBE é permitir aos estudantes o acesso à cultura e a informação e estimular o hábito pela leitura. Para isso o governo abre licitação junto às editoras para montar lotes de obras a serem distribuídas pelas escolas brasileiras (RAMOS, VERGUEIRO, 2009, p.12).

dos códigos, isoladamente, teria dificuldade para atingir. Há a criação de um novo nível de comunicação do conteúdo programático por parte dos estudantes

- **Existe um alto nível de informação nos quadrinhos:** os quadrinhos versam sobre distintos temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área, O gênero oferece um variado leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula. As histórias em quadrinhos podem ser usadas para propiciar exemplos de aplicação de conceitos teóricos ou para reforçar pontos específicos apresentados aos estudantes.
- **As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos:** os variados recursos da linguagem quadrinística - os balões, as onomatopeias, os diversos planos -proporcionam aos estudantes o acesso a outras possibilidades de comunicação que contribuem para sua relação com o mundo que o circunda.
- **Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura:** a familiarização com a leitura das histórias em quadrinhos, propiciada por sua aplicação em sala de aula, possibilita que os estudantes descubram os benefícios da leitura, encontrando menor dificuldade para concentrar-se nas leituras com finalidades de estudo.
- **Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes:** os quadrinhos introduzem palavras novas às expressões que já fazem parte da linguagem dos estudantes ao mesmo tempo que tratam de assuntos diversos. Essa ampliação do vocabulário dos estudantes ocorre quase que de forma despercebida. Tal característica dos quadrinhos atende à necessidade dos estudantes de utilizar um repertório próprio de expressões e valores de comunicação, comuns ao grupo que se encontram inserido
- **O caráter elíptico da linguagem quadrinística obriga o leitor a pensar e imaginar:** a leitura dos quadrinhos requer constante exercício do pensamento lógico dos leitores. Faz-se necessário completar as lacunas deixadas pela

narrativa, isto é, os momentos que não são expressos graficamente pelos quadrinhos. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos mostram-se essenciais para exercitar a compreensão da leitura e para estimular os métodos de análise e síntese da mensagem.

- **Os quadrinhos têm um caráter globalizador:** as histórias em quadrinhos trazem temáticas que podem ser compreendidas por qualquer estudante, não apresentando a necessidade de conhecimentos prévios sobre o tema, quer sejam culturais, linguísticos ou sociais. Seu caráter globalizador possibilita a interação entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando um trabalho interdisciplinar com distintas habilidades interpretativas - verbais e visuais.
- **Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema:** a grande variedade de títulos, temas das histórias em quadrinhos permite que o educador consiga selecionar materiais apropriados para seus alunos, sejam eles de qualquer nível ou faixa etária. Assim, as histórias em quadrinhos podem ser trabalhadas nos anos iniciais, em séries mais avançadas ou mesmo em nível universitário.

Nessa direção, o autor encerra sua lista de vantagens lembrando duas características bastante práticas para a aplicação das histórias em quadrinhos em sala de aula: a acessibilidade e o baixo custo. “Com os quadrinhos, tanto o professor quanto a instituição escolar estão, em princípio, isentos da necessidade de dispor de caros aparatos eletrônicos para uso em sala de aula” (VERGUEIRO, 2016, p. 26).

Outra questão discutida por pesquisadores e estudiosos é o enquadramento das histórias em quadrinhos dentro da teoria dos gêneros. Tal polêmica aponta para uma problemática referente à classificação dos quadrinhos. Para Ramos (2012), torna-se possível questionar se as histórias em quadrinhos devem ser classificadas como subgênero de um gênero maior ou se os diversos formatos de quadrinhos podem ser classificados como distintos gêneros.

Nesse contexto, citando os estudos de Maingueneau (2006), Ramos (2012, p.21) salienta que o termo história em quadrinhos é um “grande rótulo” que une algumas “características usadas em maior ou menor grau por uma diversidade de gêneros, nomeados de diferentes maneiras”. Assim, os quadrinhos deveriam ser vistos como “um hipergênero que agregaria outros gêneros”, bem como suas peculiaridades.

Percebe-se que, os estudos de Ramos sugerem que as histórias em quadrinhos podem abrigar variados modos de produção. Nesse sentido, evidenciam-se distintos gêneros expressos em quadrinhos, a saber:

- **HQs** - Sequências narrativas que apresentam personagens fixos. Publicadas em suportes como “Comics books” e “gibis”, elas permitem uma maior e mais detalhada condução narrativa que as tiras. Porém, comparadas às *Graphic novels*, as HQs são narrativas mais breves.
- **Graphic Novel** - Narrativas longas e elaboradas, semelhante às obras literárias. Apresentam-se como produtos bem mais acabados e voltados para o público adulto. Geralmente, esse romance gráfico é publicado em livros de capa dura ou cartonada.
- **Cartum** - Gênero jornalístico que critica, satiriza ou expõe situações por meio do grafismo e humor. Ao contrário da charge, o cartum relata um fato que independe do contexto de uma época ou cultura. Segundo Ramos (2010), o cartum e a charge são muito parecidos, porém, a principal diferença entre esses dois modos de produção está no fato do cartum não estar vinculado a um episódio do noticiário.
- **Charge** - Histórias de caráter conciso - até quatro quadrinhos – publicadas em jornais (MENDONÇA, 2002). Esse modo de produção costuma satirizar acontecimentos atuais que saem nos noticiários. A charge recria o evento de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual.
- **Tiras cômicas (tirinhas)** - Histórias mais curtas, de caráter sintético e humorístico, geralmente divertido, normalmente publicadas em jornais diários (MENDONÇA, 2002). Apresentam formato retangular e com até quatro quadrinhos. Segundo Ramos (2010), as principais características das tiras cômicas são: temática atrelada ao humor, texto de curta extensão (devido à restrição do formato que é fixo), presença de personagens fixos ou não, narrativas com desfecho inesperado no final.

- **Tiras seriadas (tiras de aventura)** - Assim como ocorre nas telenovelas, as tiras seriadas apresentam-se ligadas à uma história maior. Cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior, pois se essas tiras forem acompanhadas em sequência, funcionam como uma história em quadrinhos mais longa. Por isso, é muito comum o material ser reunido, posteriormente, na forma de livros ou revistas.
- **Tiras cômicas seriadas** - Trata-se de um texto que utiliza elementos às tiras cômicas, como o desfecho inesperado da narrativa e o efeito de humor, mas, ao mesmo tempo, a história é criada em capítulos, como nas tiras de aventuras. Para Ramos (2010), as tiras cômicas seriadas ficam na exata fronteira que separa a tira cômica da tira seriada.
- **Quadrinhos eletrônicos (webcomics)** - Histórias em quadrinhos publicadas na internet que apresentam distintos recursos de linguagem. Excluindo as HQs que são simplesmente digitalizadas, esses quadrinhos unem um ou mais dos códigos da linguagem tradicional das HQs no suporte papel, com uma ou mais das novas possibilidades abertas pela hipermídia. Segundo Franco (2012), os quadrinhos eletrônicos possuem animação, diagramação dinâmica, trilha sonora, tela infinita, efeitos sonoros, narrativa multilinear.
- **Mangá** - Histórias em quadrinhos japonesa que têm um estilo peculiar de desenho e produção. De acordo com Luyten (2003), foram os animês (desenhos animados) que proporcionaram a grande difusão dos mangás, principalmente, quando as editoras japonesas e os estúdios de cinema e animação iniciaram seus grandiosos contratos com os países ocidentais.
- **Literatura em quadrinhos** - Histórias em quadrinhos adaptadas de obras literárias. De acordo com Cirne (1990), essa transposição da literatura para o mundo dos quadrinhos implica em questionamentos ligados à “intersemioticidade das propostas semânticas, estéticas e informacionais”, pois tal adaptação acaba por adquirir códigos de uma outra linguagem.

Sob essa perspectiva, torna-se possível identificar algumas peculiaridades das HQs e das tiras:

- 1) Os quadrinhos apresentam um modo de organização narrativo, porém outros modos podem ser vistos, tanto no texto verbal quanto no texto não verbal (visual);
- 2) A linguagem dos quadrinhos é autônoma, pois utiliza elementos próprios para representar seus elementos narrativos;
- 3) Geralmente, as histórias giram em torno de um personagem, fixo ou não, que conduz a ação da narrativa;
- 4) O pensamento e as falas dos personagens, na maioria das vezes, aparecem em balões que simulam o pensamento, o discurso e/ou diálogo dos personagens;
- 5) As histórias viabilizam muitas metáforas visuais.

### 3.3. A linguagem do texto quadrinizado

A apropriação da linguagem específica do texto quadrinizado é indispensável para que se consiga decodificar sua mensagem. Composto pelos códigos visual e verbal, o gênero constitui um sistema narrativo que permanece em constante interação, estabelecendo dinamismo às histórias em quadrinhos. Há elementos da mensagem que são expostos por meio do texto e outros por intermédio das imagens, um reforçando o que diz o outro para garantir que a mensagem seja compreendida em sua plenitude. No entanto, a análise separada de cada um desses códigos atende às necessidades didáticas, pois, no universo dos quadrinhos, eles não devem ser observados separadamente.

Nesse viés, as imagens surgem como principal elemento dos quadrinhos. Apresentadas de forma fixa, elas deixam para o leitor a tarefa de identificar a ação dos personagens e o desenvolvimento da história. Já, as palavras se mostram como fragmentos que, juntamente com as imagens, faz progredir a narração, corroborando para a efetivação da mensagem.

Vale lembrar que existe histórias em quadrinhos sem palavras. Essas histórias intituladas *histórias mudas* reforçam a ideia de que a palavra/texto não é essencial para o entendimento dos quadrinhos, assim como as ilustrações não são necessárias para o entendimento das obras literárias, pelo público leitor.

### 3.3.1. A linguagem visual

As imagens (linguagem visual) podem ser consideradas como elementos básicos na composição dos quadrinhos. Elas se apresentam através de sequências, por vezes, quadrinizadas que propicia a transmissão da mensagem. A técnica de desenho utilizada depende da criatividade e objetivo de seu criador.

A linguagem visual ou icônica mostra-se amparada a questões relacionadas aos enquadramentos, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos e criação dos personagens, dentre outros.

#### O quadrinho, vinheta ou requadro

O quadrinho apresenta ao leitor o cenário, personagens e fragmentos de espaço e tempo. Tais elementos se agregam dentro de um conjunto de linhas que podem ter formatos de retângulos, quadrados, círculos, dentre outros. Segundo Vergueiro:

O quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. [...] Assim, dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos vários momentos, que, vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica. (VERGUEIRO, 2016, p. 35)

Nessa perspectiva, o formato dos quadrinhos tem a finalidade de expressar função e sentido. As imagens enquadradas por *linhas contínuas* indicam que a ação retratada ocorre num momento presente; por *linhas pontilhadas* ou contornos ondulados/arredondados, por vezes em formato de nuvem, representam um acontecimento ocorrido no passado - um sonho ou um devaneio de algum personagem. Já a *ausência das linhas demarcatórias* não traz prejuízo para a leitura da trama, pois o leitor consegue inferir a presença do contorno de uma forma tranquila. Essa circunstância possibilita ao leitor ir além da estrutura subjacente do texto, isto é, faz com que o leitor perceba que a ação narrativa também pode ocorrer fora da linha demarcatória.

De acordo com Eisner (2010, p.45), “a ausência de requadro expressa espaço ilimitado. Tem efeito de abranger o que não está visível, mas que tem existência reconhecida”. Ainda, para Eisner:

O formato (ou ausência) do requadro pode se tornar parte da história em si. Ele pode expressar algo sobre a dimensão do som e do clima emocional em que ocorre a ação, assim como construir para a atmosfera da página como um todo. O propósito do requadro não é tanto estabelecer um palco, mas antes aumentar o envolvimento do leitor com a narrativa. (EISNER, 2010, p.46)

Assim, o requadro convencional mantém, em certa medida, o leitor distanciado, mas a ausência do requadro convida o leitor a entrar na ação, isto é, “permite que a ação *irrompa* na direção do leitor” (EISNER, 2010, p. 46).

Os enquadramentos: planos e ângulos de visão

O enquadramento refere-se ao modo como os personagens e o cenário são dispostos no interior dos quadrinhos. Para tanto, utiliza-se um conjunto determinado de planos, por vezes, inspirados na linguagem cinematográfica e fotográfica. Esses planos são nomeados de acordo com a representação do corpo humano, utilizadas no cinema. Eles se classificam em:

*Plano geral:* o enquadramento é bastante amplo. Abrange as personagens e os objetos dentro do cenário ou paisagem. Por isso, esse plano tende a ser mais comum no início das narrativas.

*Plano total ou de conjunto:* também tem a função de mostrar ao leitor o cenário ou a paisagem. É um plano de transição – do plano geral para o plano médio – em que se destaca o personagem de corpo inteiro.

*Plano médio ou aproximado:* apresenta os personagens da cintura para cima. Busca destacar as expressões faciais e os movimentos dos personagens.

*Plano americano:* mostra as personagens a partir da altura dos joelhos. Retrata situações que envolvem mistérios ou personagens praticando situações suspeitas. No cinema e em algumas histórias em quadrinhos, este plano tende a mostrar e ampliar o efeito de suspense da cena.

*Plano de detalhe, pormenor ou close:* limita o espaço em torno do personagem que é focalizado a partir de seu tronco. Destaca o rosto e as reações do(s) personagem(s), aproximando-o do público leitor.

De acordo com Vergueiro (2016, p. 43), os ângulos de visão representam a maneira de como o criador da história em quadrinhos deseja que a cena seja observada pelo leitor. Esses ângulos se dividem em:

a) *ângulo de visão médio*: a cena ocorre na altura dos olhos do leitor, utilizado nas cenas de ação mais lentas;

b) *ângulo de visão superior*: a ação é vista de cima para baixo, utilizados em momentos de grande tensão para causar certo suspense;

c) *ângulo de visão inferior*: a ação é vista de baixo para cima, utilizado para enaltecer ou tornar o personagem retratado mais forte do que realmente é.

Nas histórias em quadrinhos, os planos e ângulos de visão não se apresentam de uma maneira uniforme. Seus criadores costumam alternar esses elementos para que a leitura se torne mais atrativa e dinâmica.

### Enquadramento do tempo

A transmissão do “tempo” é dada pela disposição dos quadrinhos. Suas linhas ao redor da representação de uma cena atuam como um dispositivo de contenção da ação ou de um segmento de ação e têm, dentre as suas funções, a tarefa de catalisar o tempo da narrativa.

O ato de emoldurar ou enquadrar a ação não só define o perímetro, mas também estabelece a posição do leitor em relação às cenas, indicando a duração do evento. E, uma vez estabelecido e disposto na sequência, o quadrinho mostra-se como o principal critério de ilusão de tempo.

Segundo Eisner (2010), a quantidade e o tamanho dos requadros também contribuem para marcar a passagem de tempo, bem como o ritmo das histórias. Assim, quando é necessário comprimir o tempo, usa-se uma quantidade maior de quadrinhos, tornando a ação mais segmentada. Ao contrário, quando se pretende expandir a sensação do tempo, utiliza-se uma quantidade menor de quadrinhos. Nessa perspectiva, o autor acrescenta que, nos quadrinhos:

A habilidade de expressar tempo é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual. É a dimensão da compreensão humana que nos torna capazes de reconhecer e de compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo âmbito da experiência humana. (EISNER, 2010, p. 26)

## Os personagens

Os personagens são fundamentais para a construção da trama. Sua representação gráfica obedece ao estilo dos quadrinhos: histórias de aventura tendem a representação realista dos personagens e histórias cômicas utilizam personagens caricatos. Ainda que, nas histórias em quadrinhos, a construção dos personagens, a princípio, pareça restrita aos seus traços e comportamentos, as formas de reconhecimento e percurso de cada um, dentro e fora da narrativa, apresentam-se amplas.

Os protagonistas ou super-heróis são graficamente distintos dos outros personagens, tanto por tributos físicos quanto por suas características sociais e intelectuais. Já os personagens secundários são estereotipados, podendo ser classificados em algumas poucas categorias: companheiro do herói, vilão, pai, mãe, tio etc. De modo geral, esses personagens destacam a atuação do personagem principal, criando uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da narrativa.

Nesse contexto, as expressões faciais e corporais são elementos que propiciam a caracterização dos personagens e a compreensão da mensagem dos quadrinhos. Essas expressões seguem um código universalmente aceito para expressar variados sentimentos e movimentos, de acordo com a criatividade e desejo de seu criador.

Assim, o público leitor pode identificar, por meio desses códigos, o estado de espírito do personagem (alegre, triste, zangado, preocupado etc), bem como evidenciar seus movimentos (pressa, vagarosidade etc).

## As figuras cinéticas ou de movimento

Apesar das imagens, nas histórias em quadrinhos, apresentarem-se sempre fixas, o meio desenvolveu técnicas e artifícios para dar a ideia de mobilidade e deslocamento. Tais recursos permitem que o leitor compreenda a velocidade dos corpos no decorrer da narrativa.

Essa sensação é obtida pela representação dos gestos e pela posição dos corpos e objetos, dentro e fora dos quadrinhos. Para reforçar a impressão de mobilidade e deslocamento, os criadores dos quadrinhos utilizam a multiplicação dos contornos como se fossem rastros borrados. Os mais comuns são: linhas ou traços que assinalam o espaço percorrido (trajetória linear), traços que rodeiam os personagens, indicando temor ou vibração (oscilação), traços que remetem a sons produzidos por objetos (impacto), etc.

Enquanto, no cinema, para se criar a ilusão de mobilidade, a projeção de uma sequência contínua de imagens apresenta pequenas diferenças, nas histórias em quadrinhos é como se essas imagens fossem sobrepostas. Nesse sentido, a ilusão ou a impressão de movimento mostra-se necessária na medida em que esse dinamismo depende, em grande parte, da representação do tempo.

Segundo Acevedo (1990, p. 152), há dois tipos de figuras cinéticas: as “naturalistas” que descrevem movimentos provenientes do percurso do corpo em movimento (descrição analítica) e as “abstratas” que indicam o espaço que o corpo em movimento percorreu (descrição sintética). Essas convenções gráficas levam o leitor a recriar o movimento dos personagens.

Pode-se dizer que, nos quadrinhos todas as linhas carregam consigo um potencial expressivo e podem caracterizar algum objeto ou personagem. Por vezes, algumas dessas representações parecem estar muito próximas dos gestos dos seres humanos. Para reforçar essa ideia, Eisner (2010, p. 100) explicita que, nos quadrinhos, o artista cria seus desenhos com base nas próprias “observações pessoais e no inventário de gestos comuns e compreensíveis ao leitor”. Esses gestos são perceptíveis nas expressões faciais, isto é, nos movimentos de sobrancelhas, olhos e boca dos personagens.

### As metáforas visuais

As metáforas visuais expressam sentimentos e ideias, auxiliando, em diversas situações, a linguagem verbal. Nos quadrinhos, as metáforas visuais se “constituem em signos ou em convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com o senso comum” (VERGUEIRO, 2016, p. 54). Estando dentro ou fora dos balões, elas propiciam que a mensagem seja entendida rapidamente. Assim como as figuras cinéticas, a variedade das metáforas visuais se mostra infinitas.

Há signos que sugerem pensamentos agressivos ou palavrões (raios, pregos, caveiras, estrelas), indicam paixão ou amor (corações), sinalizam o canto ou o assobio (notas musicais), sugerem ideia (lâmpada), conota o sono (letra “Z” repetida várias vezes). Esses elementos realçam as ações e atitudes dos personagens, garantindo, assim, uma interpretação mais precisa do texto.

Já os ‘sentidos’ das metáforas visuais são atribuídos ao contexto situacional da história, pois a mesma metáfora pode denotar sentidos diferentes. Um exemplo disso, são as “gotas” que

dependendo do contexto em que estão inseridas podem indicar: desespero, esforço físico, preocupação, dentre outros.

Para Acevedo (1990), as metáforas visuais são convenções gráficas que expressam o estado psíquico dos personagens. E por representarem convenções, elas podem ser consideradas símbolos que, por seu uso frequente, passam a ser reconhecíveis pelo público leitor.

### 3.3.2. A linguagem verbal

A sucessão de quadrinhos, geralmente, mostra-se organizada no sentido do texto escrito (linguagem verbal): da esquerda para a direita e do alto para baixo. Essa ordem de leitura também ocorrerá no interior de cada quadrinho, em relação à disposição dos personagens e, respectivamente, de suas falas.

Segundo Lins (2008, p.14), a linguagem verbal, nos quadrinhos, constitui-se em um texto escrito com o intuito de reproduzir as interações verbais entre os personagens. Os diálogos “surtem no entremeio do oral com o escrito”, constituindo-se em um texto que parece ter certa espontaneidade, mas que é minuciosamente planejado. Nesse sentido, o texto dos quadrinhos se atualiza na escrita e se completa com o visual. “É um texto para ser lido, mas com o objetivo de se fazer escutar, o que inclui dentro dessa questão o *continuum* fala-escrita”.

Nesse contexto, o tamanho da letra, escolhida pelo criador da história, revela fundamental importância para a leitura dos quadrinhos, pois ela distingue o volume da voz do personagem. É a letra que sinaliza se o personagem está falando num tom normal, gritando ou sussurrando. O autor pode utilizar caracteres maiores para indicar tons mais altos, revelando segurança, decisão e vigor ou caracteres menores para marcar tons mais baixos, manifestando timidez, medo e submissão do personagem.

Percebe-se que a reprodução da linguagem falada, nos quadrinhos, torna-se um dos mecanismos utilizados para aproximar os personagens da vida real, dando a sensação de que eles realmente estão vivos.

Assim, a linguagem verbal, nos quadrinhos, pode expressar a voz do narrador, os sons, a fala e o pensamento dos personagens no decorrer da narrativa. Os textos verbais que contêm a expressão do narrador aparecem acondicionados num retângulo, por vezes, no canto superior esquerdo do quadrinho. Os sons são marcados por onomatopeias, geralmente em caracteres grandes. Já, a fala e o pensamento mostram-se envoltos por balões.

De acordo com Egutti (2001), os quadrinhos tendem a representar uma conversa natural, próxima da oralidade, por isso, os balões indicam a mudança de fala das personagens durante os diálogos. A quantidade de falas sinaliza se o turno é *simétrico* (número proporcional de falas entre os personagens) ou se é *assimétrico* (predomínio de falas de um dos personagens). Para a autora, esses turnos de conversa mostram-se como estratégias utilizadas pelas personagens durante a comunicação.

Aliado à *simetria* e *assimetria* dos turnos, existe, ainda, o *assalto de turno*. Este ocorre quando há uma sobreposição de vozes (um personagem toma a fala do outro) ou de falas com pensamentos, ou, ainda, quando um personagem deseja falar, mas é impedido por alguma circunstância ou interrompido pela fala de outro personagem.

Ramos (2009, p. 65-67), citando Egutti, observa que durante os turnos de fala, os personagens utilizam vários recursos gráficos que representam os elementos da conversa natural: *sucessão de pontos* (sugerir pausa ou hesitação), *balão-composto* (representar a fala e o pensamento de um mesmo personagem), *repetição de sílabas ou palavras* (indicar engasgo, sugerir reformulações do conteúdo dito, intensificar emoções), *repetição de consoantes* (representar gagueira, surpresa ou impressão), *hífen separando sílabas* (indicar fala silabada), *silêncio* (ausência de balões ou uso de pontos).

## O balão

O balão é elemento que mais diferencia os quadrinhos de outras formas de ilustração. É o balão que permite inserir pensamentos e falas nas histórias. Trata-se de um dos recursos gráficos mais interessantes para dar voz a um meio que não é sonoro.

Segundo Cirne (1972), o balão é um recurso gráfico que concretiza as palavras, os pensamentos, as emoções, os devaneios, os sentimentos, sendo a percepção dos elementos linguísticos, inclusos no balão, acionada pelos sentidos da audição e visão.

Nessa perspectiva, Vergueiro (2016, p. 56) menciona que o uso dos balões de fala forma “um código bastante complexo”. Isso ocorre porque, é pelo balão que os quadrinhos “se transformam em um verdadeiro híbrido” de palavra e imagem. Assim, o balão surge como uma “intersecção” entre o texto e a imagem. Segundo o autor:

Para a decodificação da mensagem contida no balão, o leitor deve considerar tanto a imagem quanto o texto como outros elementos do código que são mais ou menos icônicos por natureza. Como característica única dos quadrinhos, o balão representa

uma densa fonte de informações que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que este leia o texto, ou seja, pela própria existência do balão e sua posição no quadrinho. (VERGUEIRO, 2016, p.56)

De acordo com Acevedo (1990, p. 100), os balões possuem dois componentes indispensáveis: o *continente* (corpo com rabicho ou apêndice), responsável pelas diferentes cargas semânticas/expressivas dos quadrinhos, e o *conteúdo* (linguagem escrita ou imagem).

Sendo assim, o *continente* do balão corresponde a linha que circunda a linguagem verbal, isto é, a forma demarcatória que contém o texto do diálogo ou o texto do pensamento dos personagens.

Podendo ter distintos e significativos formatos, de acordo com as variações das linhas do seu contorno, os balões estabelecem um código de sentido, tornando as histórias em quadrinhos um gênero específico. Para Ramos:

A linha preta e contínua (reta ou curvilínea) do balão é tida como o modelo mais neutro, que serve de referência. Esse molde simula a fala, dita em tom de voz normal. As linhas tracejadas sugerem voz baixa ou sussurro. A forma de nuvem revela o pensamento ou imaginação da figura representada. O sentido dos traços em ziguezague varia conforme o contexto situacional. Podem indicar voz alta, gritos, sons eletrônicos. (RAMOS, 2012, p. 38)

Nota-se que, a própria forma dos balões por si só é uma mensagem icônica. Assim, cabe ao leitor observar a imagem, o texto e os demais elementos do código que são icônicos por natureza. Nesse sentido, Cirne (1975, p. 32) afirma que o balão é “um componente concreto, físico, imagístico, capaz de assumir as mais diversas formas, encerrando discursos falados ou pensados em unidades significativas de linguagem”.

No balão, o rabicho ou apêndice é conhecido como cauda que, geralmente, aponta para a boca do personagem que está falando. No entanto, o balão pode possuir mais de um rabicho (balões uníssonos) quando a fala é pronunciada, simultaneamente, por diversos personagens.

Os principais tipos de rabichos são: o *ordinário* que apresenta a fala e acompanha o formato do corpo do balão; o *formato de bolha* que indica o pensamento do personagem. Contudo, o balão mostra-se condicionado à inventividade do criador que poderá fazer uso de outros formatos, aludindo diferentes efeitos de sentido.

O *conteúdo*, por sua vez, consiste a fala ou o pensamento do personagem. Ele pode ser representado pela linguagem verbal (texto) ou pela linguagem não verbal (imagem). A esta última é possível acrescentar os símbolos (reticências, ponto de exclamação, ponto de interrogação, formas etc) e as imagens mentais (pensamentos visualizados) que podem juntar-se ao texto como, por exemplo, os xingamentos ou as falas ofensivas do personagem.

Percebe-se que, os diálogos contidos nos balões têm a função de caracterizar os personagens da história e fazer avançar a ação, bem como informar e/ou situar o outro personagem e o público leitor.

### A legenda

A legenda é constituída por frases ou fragmentos de frases em um quadro, geralmente colocadas na parte superior esquerda da página, devendo ser lida em primeiro lugar, pois ela precede a fala do personagem. Ela representa a voz do narrador: situa o leitor no tempo e no espaço, avança o fluxo temporal, indica mudança de localização dos fatos e percepções dos personagens etc.

Nas narrativas verbais, o narrador é quem conduz o leitor que, por meio do contato com as sequências descritivas ou narrativas, projetará sua mente às lembranças armazenadas em sua memória. Essa projeção mental refletirá o conhecimento de mundo do leitor e trará melhor compreensão dos quadrinhos.

Tal recurso pode ser utilizado por um narrador onisciente (narrador que tem conhecimento sobre todas as coisas) ou por um narrador personagem (narrador em algum momento da trama), normalmente ao fazer menção à fatos que já ocorreram no decorrer da história.

### A onomatopeia

A onomatopeia é um recurso usado para reproduzir sons ambientais ou aqueles sons produzidos pelas cordas vocais. Esse recurso pode ser grafado independentemente dos balões, em caracteres grandes, próximo ao local que ocorre o som que representam. As onomatopeias variam de autor para autor, segundo suas preferências pessoais e, também, “de país a país, na medida em que diferentes culturas representam os sons de acordo com o idioma utilizado para sua comunicação” (VERGUEIRO, 2016, p.62).

Segundo Cirne (1972), não se sabe, de forma precisa, qual a origem do uso da onomatopeia. Sua escrita é norteadada pelo padrão fonético de cada língua, porém abrange uma linguagem universal.

Para o autor, o uso desse recurso gráfico cumpre diversos papéis, desde os psicológicos até os sociais. A onomatopeia pode ocupar todo o quadrinho ou, se necessário, invadir outro quadrinho. Independente da escolha do seu criador, esse recurso mostra-se limitado ao espaço gráfico da página em que se encontra inserido.

Dessa forma, Cirne (1972) observa que a onomatopeia está para a HQ, assim como o ruído está para o cinema. De acordo com seus estudos, as onomatopeias mais antigas são: *ZZZZZZ*, *BOOM*, *UH* e *UMPH*.

McCloud (2006, p. 147) explicita que as onomatopeias oferecem a oportunidade do leitor “ouvir com os olhos”, pois esse recurso pode representar: *volume*, por meio do tamanho, inclinação e pontos de exclamação; *timbre*, através da qualidade de som, aspereza, ondulação, agudeza, imprecisão; *associação*, quando os estilos e formas designam ou imitam a fonte de som; *interação gráfica*, correspondente da forma, linha ou cor que se mesclam com a imagem. Assim, é possível reconhecer, por exemplo, o choro de uma criança, as explosões, os latidos, as pancadas, os pensamentos ruins, as discussões, as freadas de automóveis, dentre outros.

Faz-se necessário lembrar que as onomatopeias, nos quadrinhos, mostram-se como uma aproximação do som, e nunca uma representação exata deste. Nesse sentido, Ramos (2012, p. 68-73) sinaliza para a presença de *marcadores convencionais* que funcionam como organizadores da interação comunicativa e articuladores dos textos nos quadrinhos. Tais marcadores podem indicar risadas ou gargalhadas (Ah, Ah, Ah; Rá, Rá, Rá), fala em excesso (Blá, Blá, Blá), conversa ao pé do ouvido (Bzzz, Bzzz).

### 3.3.3. A construção da trama nas histórias em quadrinhos e tiras

Além da linguagem verbal e não verbal, as HQs e tiras utilizam algumas técnicas na construção de sua trama. Geralmente são divididas em três momentos, a saber:

a) *momento de contextualização*: a situação, os personagens e o espaço que compõem o mundo representado pelo texto são apresentados para o leitor;

b) *momento de desequilíbrio*: surgem os desafios ou os problemas que desestabilizam a ordem apresentada inicialmente;

c) *momento de reequilíbrio*: apresentação da solução para a situação problema. Esses momentos não aparecem, necessariamente, nessa ordem: narrativas mais complexas podem apresentar sequências diversas.

Nas HQs, a disposição mais comum é: a) o primeiro ou os primeiros quadrinhos exibem os personagens e a situação em que se encontram; b) uma sequência de quadrinhos apresenta os problemas que incomodam os personagens; c) um ou mais quadrinhos oferecem indícios ao leitor de que alguma mudança deve ocorrer; d) um quadrinho final revela a solução do problema. Os momentos de contextualização, desequilíbrio e reequilíbrio, nos quadrinhos, podem apresentar algumas variações, possibilitando outro percurso à narrativa. Esses momentos são elaborados seguindo os desejos e criatividade de seu criador. Nas tiras, esses momentos são readaptados por seu criador.

#### 3.4. As tiras no universo das histórias em quadrinhos

Os elementos constituintes das histórias em quadrinhos (HQs) também são os da “tira”. No entanto, a diferença entre esses gêneros delinea-se, principalmente, pela configuração dos quadrinhos, isto é, pela maneira como são dispostas e organizadas pelo suporte textual, uma vez que se referem a narrativas longas e curtas, respectivamente. Nesse contexto, a organização temática é estabelecida pelo tipo de narrativa e pelo veículo de publicação.

De acordo com Vergueiro (2016, p. 46 - 47), a redução de espaço destinado ao gênero tiras, em periódicos diários, determinou que o conteúdo da tira fosse exposto em dois ou três quadrinhos. Esse novo formato de publicações exigiu “readaptações de algumas tiras, a fim de evitar redundâncias na narrativa”. Tal circunstância levou “a diminuição do número de tiras de aventura presentes na imprensa periódica, pois muitos autores encontraram dificuldade para atingir o mesmo clímax narrativo” com um número reduzido de quadrinhos.

Vergueiro (2016), também distingue o gênero tira com base na forma como é realizada sua publicação: *isolada* ou *interligada*. Emprega-se a publicação *isolada* – narrativa que inicia e termina em uma mesma tira – a partir da concepção *a-gag-a-day* (uma piada por dia). Esse modelo é característico das tiras de humor. A forma *interligada* é empregada para estabelecer um elo entre a publicação do dia anterior e a publicação do dia, além de criar um suspense para ser retomado no dia seguinte. Esse modelo é característico das histórias de aventuras. Ao discorrer sobre os dois modelos, Vergueiro esclarece:

A diferença entre os dois modelos é substancial, pois, no primeiro, enquanto a leitura de uma tira isolada permitirá um entendimento completo da mensagem (mesmo quando as anedotas sobre um mesmo tema são desdobradas em vários dias seguidos), no segundo, na maior parte das vezes, a leitura isolada da tira pouco esclarece o leitor, dando a ele impressão de ter interrompido um diálogo de alguém, sem saber sobre

qual assunto estava-se tratando antes e qual será o eventual desfecho da conversa. (VERGUEIRO, 2016, p. 46)

Nesse sentido, Mendonça (2002) também traz as suas contribuições. A autora salienta que as tiras possuem caráter sintético (três a quatro quadrinhos) ao conceituar o gênero como um *subtipo* das HQs. Assim, classifica as tiras em *fechadas* (um episódio por dia) e *sequenciais* (capítulos de narrativas maiores). No primeiro modelo, a tira fornecerá todos os elementos necessários para sua compreensão. No segundo modelo, o leitor precisará conhecer os fatos anteriores da história para conseguir entender e acompanhar as publicações seguintes.

Percebe-se que a montagem das tiras também apresenta influência sobre a mensagem do texto:

Histórias elaboradas para publicação em revistas ou álbuns, por sua vez, possuem um ritmo narrativo diferente do das tiras de jornal, dependendo de seus objetivos. Inicialmente, as histórias publicadas nos comic books ou gibis eram bastante curtas, com uma média entre seis e sete páginas. Assim, cada revista trazia várias histórias, muitas vezes com protagonistas diferentes, cada história podendo ser lida de forma independente, sem qualquer relação com a outra e sem relação direta com as histórias anteriores do mesmo personagem. (VERGUEIRO, 2016, p. 48)

Esse modelo prevaleceu durante muitos anos, sobretudo na indústria norte-americana, sendo reformulado por Stan Lee, editor da *Marvel Comics*. Segundo Vergueiro (2016), Lee introduziu o modelo em que a continuidade narrativa exercia a função principal dos quadrinhos, transformando-os em episódios de intermináveis sagas. “Voluntária ou involuntariamente”, muitas editoras adotaram essa perspectiva.

Diante do exposto, nota-se que os elementos e a linguagem proveniente dos quadrinhos podem auxiliar na formação dos alunos no contexto escolar. As especificidades do gênero exigem do leitor a ativação de aprimoradas estratégias de leitura.

A capacidade de desenvolver inferências é essencial para a compreensão dos quadrinhos e um dos grandes obstáculos observados nas avaliações institucionais - provas internas e externas - em relação à capacidade leitora dos alunos, a qual poderia ser aperfeiçoada com frequentes e relevantes atividades com o gênero em sala de aula.

Assim, tendo em vista que o entendimento dos distintos aspectos da linguagem dos quadrinhos é de suma importância para a compreensão do gênero, acredita-se na necessidade de utilizá-los no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente, nas aulas de língua portuguesa. As atividades, elencadas nos livros didáticos, devem possibilitar ao educando a compreensão do gênero, levando-o à reflexão acerca do contexto e situação das

tiras, bem como fazer com que exerça habilidades interpretativas visuais e verbais. Dessa forma, a leitura das tiras mostra-se como um ato de percepção estética e esforço intelectual.

Em decorrência de tais reflexões e apontamentos, faz-se relevante abordar os procedimentos metodológicos da presente pesquisa e análise de dados. Nesse sentido, buscase, na próxima seção, apresentar os dados pesquisados e discorrer sobre o que pode ser considerado satisfatório e relevante no trabalho com o gênero tira, incluso nos livros didáticos de Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, entre os anos de 2012-2014, com vistas ao ensino da língua materna.

#### 4. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Lüdke e André (1996), o método de coleta de dados realizado por meio da análise documental é um recurso valioso, em pesquisas de caráter qualitativo, por possibilitar o acesso à documentos que fornecem informações sobre o contexto em que foram elaborados. A escolha, portanto, justifica-se por entender que tal metodologia identificará informações factuais do gênero tira inseridas nos livros didáticos – vistas como documentos – a partir de questões e hipótese de interesse. Nesse sentido, os documentos se constituem em uma fonte “natural” que contém evidências que fundamentarão afirmações e declarações da pesquisadora.

Nesse contexto, as reflexões sobre o gênero textual tira se apoiam nas noções de texto e de gênero concebidas pela “Escola de Genebra” que tem por representantes Bronckart (2009; 2012), Dolz e Schneuwly (2011). Perspectiva teórica que se alinha aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino de língua materna (Brasil, 1997; 1998; 1999). Segundo Bronckart, a noção de texto implica:

Toda unidade de produção de linguagem que vincula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção e linguagem pode ser considerada como uma unidade comunicativa de nível superior. (BRONCKART, 2009, p.72)

Assim, os textos se diferenciam e se materializam uns dos outros a partir de critérios formais, sociais, contexto de produção e de circulação, estratégias comunicativas e aspectos intertextuais. Nesse viés, os textos se agrupam com base na ideia de gêneros:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis. Histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Nessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2011, p. 66) explicitam que o trabalho com os textos/gêneros oportuniza o envolvimento real em situações autênticas de uso da língua, sendo possível eleger os meios apropriados aos fins que se deseja alcançar. Dessa forma, a escola é vista como o lugar ideal para a construção do desenvolvimento e competências dos alunos, pois propicia “ocasiões de produção e recepção de texto” diversos.

A aprendizagem se constitui no espaço entre a prática de linguagem e a atividade propriamente dita. Os textos/gêneros atuam como referência intermediária para a aprendizagem e se constituem como objetos de ensino e instrumentos de pesquisa. O gênero funciona como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 65), pois é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se inserem, nas atividades selecionadas pelos educadores, em sala de aula.

Nessa vertente, as práticas de linguagem funcionam como atividades que propiciam a autonomia do aluno, tornando-o participativo de seu processo de construção de conhecimento. Assim, pretende-se que o aluno utilize a língua materna com um propósito comunicativo eficiente:

Espera-se que o aluno amplie o domínio discursivo nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN, 1999, p.31)

Seguindo essas premissas de escolha e análise documental de abordagem quantitativa-qualitativa juntamente ao propósito de investigar a forma de representação do gênero tira – como se processa e como é realizada a leitura desses quadrinhos nos LDLPs – a partir das noções de texto e gênero, decidiu-se, num primeiro momento, por selecionar os conjuntos didáticos aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e pelo *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM), entre os anos de 2012 - 2014, buscando elencar os mais utilizados pelas instituições públicas estaduais desse período. Num segundo momento, optou-se por analisar três coleções de livros didáticos, tanto para o Ensino Fundamental (anos finais) quanto para o Ensino Médio.

Os LDLPs de Ensino Fundamental são: *Português Linguagens* (CEREJA, MAGALHÃES, 2012); *Português: uma língua brasileira* (MENNA, FIGUEIREDO, VIEIRA, 2012) e *Português: projeto Teláres* (BORGATO, BERTIN, MARCHEZI, 2014). Os LDLPs de Ensino Médio são: *Português Linguagens* (CEREJA, MAGALHÃES, 2013), *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE, M. ABAURRE, PONTARA, 2013), *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (RAMOS, 2013). Cada conjunto didático, no Ensino Fundamental, possui quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos). No Ensino Médio, três livros (vol. 1, 2 e 3). Assim, os LDLPs somam 21 exemplares.

A escolha pela análise desses livros didáticos se deu por entender que estes materiais são utilizados pelos educadores como direcionadores do trabalho com a linguagem em sala de aula. Já, a opção pelo estudo do gênero tira, nesta pesquisa, justifica-se por ele estar inserido nas sugestões de gêneros para o trabalho com a língua materna no âmbito escolar: “resumos, notícias, reportagens, artigos científicos, atas, relatórios, poemas, entrevistas, charges, tirinhas”, apontados nas propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1999, p.85) e também por considerar que o estudo de tal gênero possa contribuir para um trabalho interdisciplinar capaz de proporcionar ao aluno uma formação crítica e eficaz, uma vez que as tiras se mostram como um gênero bem aceito por crianças e jovens na escola. Nesse sentido, o gênero tira aparece como uma relevante alternativa didática para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, devendo, assim, ser utilizado por educadores em sala de aula.

De acordo com esses pressupostos, o objetivo central deste estudo é investigar a presença e o uso do gênero tira nos livros didáticos de Língua Portuguesa, voltados para o Ensino Fundamental (anos finais) e para o Ensino Médio. Pretende-se compreender as propostas de atividades inclusas nas coleções didáticas selecionadas e, posteriormente, discorrer acerca de questões referentes às funções inerentes ao gênero, observando se há um espaço dedicado ao trabalho com as tiras ou se elas aparecem apenas como função acessória de conteúdos presentes no LDLPs.

Nessa perspectiva, o estudo parte da hipótese de que as tiras que se encontram inseridas nos LDLPs, para o Ensino Fundamental (anos finais) e para o Ensino Médio, não abordam as especificidades do gênero, havendo, assim, lacunas conceituais.

Para a confirmação ou não dessa hipótese, a pesquisa se norteará pelas seguintes questões, a saber:

1. Qual é o espaço destinado ao gênero tira nos LDLPs para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio analisados, comparados aos outros gêneros que aparecem nesses materiais?
2. Como os LDLPs pesquisados abordam as tiras no processo ensino-aprendizagem? Quais são as atividades propostas pelos conjuntos didáticos? Em que contexto as tiras aparecem?
3. O trabalho proposto com as tiras nos LDLPs analisados contempla as características intrínsecas a esse gênero, incluindo questões estruturais, narrativas e discursivas?

Tendo em vista os questionamentos elencados acima, a pesquisa tem por objetivos:

1. Elencar os gêneros textuais empregados nos LDLPs, para o Ensino Fundamental (anos finais) e para o Ensino Médio, observando o espaço ocupado pelas tiras nesses materiais;
2. Observar a proposta de leitura do gênero tira nas coleções selecionadas para o estudo e reflexão;
3. Investigar se o trabalho proposto pelos LDLPs analisados contemplam as características inerentes ao gênero tira.

Assim, o trabalho pretende contribuir para o pensar e/ou repensar o ensino de língua materna e ampliar os estudos sobre os gêneros textuais no cenário educacional brasileiro, tendo em vista as propriedades textuais, situação discursiva e as formas de uso das tiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs). Ainda, espera-se que a presente pesquisa seja um disparador de reflexões, estudos e ações de estudiosos e profissionais que atuam na educação do país.

#### 4.1. Apresentação e organização do *corpus* de análise

A organização geral dos textos nas coleções avaliadas, apesar de pequena distinção na composição editorial, apresenta-se como unidade mais abrangente as sequências didáticas. Segundo Marcuschi (2008), essas unidades podem ser chamadas de “intergenericidade” ou “mistura de gêneros” por serem compostas por vários gêneros de texto. Essa configuração se mostra recorrente desde o início dos anos 70, quando as antologias dão lugar aos livros didáticos, da forma como hoje são conhecidos.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2011) as sequências didáticas surgem com o objetivo de criar determinados contextos de produção, permitindo, aos aprendizes, a apropriação de noções e técnicas necessárias para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e/ou escrita, em distintas situações de comunicação. Trata-se, sobretudo, de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem.

Assim, as sequências didáticas apresentam:

módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática da linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p.43)

Nesse cenário, as sequências didáticas buscam confrontar os aprendizes com práticas de linguagem historicamente construídas, possibilitando a apropriação e a reconstrução dos textos/gêneros em estudo. Numa perspectiva interacionista, as práticas de linguagem revelam-se como o reflexo e o principal instrumento de interação social. Cristalizando-se na forma de gêneros, as práticas de linguagem mostram-se, progressivamente, reconstruídas nas significações sociais.

Essa reconstrução torna-se possível por causa da interação de alguns fatores, a saber: as especificidades das *práticas de linguagem* (objeto de aprendizagem); as *capacidades de linguagem* dos alunos e as *estratégias de ensino* oportunizadas pela sequência didática.

Nas coleções analisadas, portanto, observa-se uma organização de conteúdos diversos, tendo cada capítulo uma sequência didática. Os capítulos são compostos por textos introdutórios entremeados por textos verbais e textos não verbais. Esses textos mostram-se como uma espécie de fio condutor que preestabelecem atividades e/ou exercícios às situações de aprendizagem.

Os textos/gêneros, nestes livros didáticos, podem ser vistos como instrumentos que corroboram para promoção e efetivação do processo de ensino-aprendizagem, partindo do pressuposto de que os distintos gêneros se apresentam como resultantes de uma interação social que busca atender os desígnios sociais. As práticas de linguagem, as situações de produção e os gêneros, por vezes, se inter-relacionam, possibilitando a relação entre a língua e o mundo social.

Ainda que a noção de gênero, de acordo com as orientações oficiais, seja mais bem percebida em textos verbais, a pesquisa objetiva analisar um dos gêneros classificados como não verbais com mais evidência nos LDLPs – a “tira”, tendo em vista que esse gênero textual exerce múltiplos papéis nos livros didáticos, desde o estudo da língua materna até o mero adereço. Nessa perspectiva, as imagens são compreendidas graças as convenções sociais determinadas e portam mensagens individuais. Seus mecanismos de construção e de circulação são análogos, portanto, aos dos textos verbais.

Segundo Cirne (1975, p. 17), nos quadrinhos, o “discurso se impõem como uma narração articulada por uma dada linguagem”, assumindo uma concretude significativa. A história quadrinizada manipula materiais orgânicos específicos, pois apresenta expressões estéticas e

espaços criativos distintos de qualquer outro gênero textual ao tratar de questões sociais, culturais e artísticas. A imagem dos quadrinhos, para Cirne (1975, p. 35), “oferece-nos um recorte do objeto desenhado com implicações verbais e não verbais”.

Nesse contexto, Mendonça (2002, p.198) salienta que as tiras são mais curtas que as histórias em quadrinhos e podem ser vistas como “sequenciais ou fechadas” ou, ainda, subdividir-se em “tiras episódio” e “tiras piada”. O humor, nas tiras, pode ser obtido por meio de estratégias discursivas do autor e, muitas vezes, com a possibilidade de dupla interpretação.

Assim, posteriormente a investigação sobre a organização dos livros didáticos, buscou-se computar os distintos gêneros inclusos nestes materiais, a fim de entender a representatividade do gênero tira nos LDLPs pesquisados. Em seguida, elaborou-se uma tabela com o nome e quantidade dos gêneros (não verbais e verbais) presentes em cada coleção. Para obter informações sobre o uso do gênero tiras, considerou-se modalidades como *Conceitos*, *Gramática*, *Leitura*, *Produção textual*, *Gramática/Leitura/Produção*, *Entretenimento*. Com o objetivo de explicar e exemplificar tal divisão, selecionou-se tiras que representassem essas modalidades. A opção por dois ciclos - Ensino Fundamental e Ensino Médio – proporciona uma observação mais precisa acerca da utilização do gênero pesquisado pelos LDLPs.

#### 4.1.1. Os textos não verbais e verbais nos livros didáticos

##### Textos não verbais nas coleções analisadas

A lista de gêneros textuais não verbais, elencados e contabilizados para o estudo, baseia-se em textos cujas proposições de sentido estão ancoradas especialmente nas imagens, como no caso da tira, charge, cartum, ou cujos sentidos se modelam a partir da união entre o texto verbal e o visual como a propaganda, capa, infografia etc. Esses textos possuem mecanismos de produção e circulação semelhantes aos dos textos verbais e podem ser compreendidos por suas convenções sociais.

**Tabela 1** – LDLP para o Ensino Fundamental

<b>GÊNEROS NÃO VERBAIS</b>	<b>PL</b>	<b>PLB</b>	<b>PPT</b>
1.Arte	75	32	40
2.Capa (revista, livro, etc)	46	45	70
3.Caricatura	05	01	02
4.Cartum	39	02	07
5.Charge	-	02	07
6.Foto (autor/ celebridade)	14	43	41
7.HQ	05	08	25
8.Infografia	13	06	16
9.Propaganda	87	20	46
<b>10.Tira</b>	<b>170</b>	<b>59</b>	<b>151</b>

Relação de gêneros não verbais encontrados nos livros didáticos *Português Linguagens* (PL), *Português: língua brasileira* (PLB), *Português: projeto Telares* (PPT).

**Tabela 2** – LDLP para o Ensino Médio

<b>GÊNEROS NÃO VERBAIS</b>	<b>PL</b>	<b>PCIS</b>	<b>SP</b>
1.Arte	73	128	18
2.Capa	88	53	88
3.Caricatura	02	-	05
4.Cartum	13	13	-
5.Charge	02	12	01
6.Foto(autor/celebridade)	58	68	64
7.HQ	-	-	-
8.Infografia	16	40	02
9.Propaganda	77	107	29
<b>10.Tira</b>	<b>94</b>	<b>216</b>	<b>105</b>

Relação de gêneros textuais não verbais encontrados nos livros didáticos *Português linguagens* (PL), *Português: contexto, interação e sentido* (PCIS), *Ser protagonista* (SP).

No elenco dos textos não verbais, excluíram-se imagens pertencentes a exercícios extraídos de vestibular, diferentemente de imagens empregadas em atividades produzidas pelos próprios autores ou elaboradas por terceiros.

Nesse quadro, a infografia, fotografia, em número mais discreto, e a propaganda, capa, artes são gêneros presentes em quase todas as coleções, perfazendo boa parte dos textos não

verbais de terceiros apresentados. Nesse sentido, destacam-se as coleções PL (Ensino Fundamental) e PCIS (Ensino Médio), expressivas em termos de investigação iconográfica.

Com exceções pontuais, constata-se que as coleções analisadas recorrem às imagens para promover algum efeito estético ou organizar conteúdos temáticos, pois um número expressivo de textos verbais se apresenta a partir de imagens: fotografias, infografia, propaganda etc. Em algumas circunstâncias, as imagens sevem de apoio ou acrescentam detalhes acerca das noções tratadas nos gêneros verbais e, em outras ocasiões, elas cumprem função de adorno na organização da página, com teor informativo mínimo.

Apenas algumas reproduções de arte são acompanhadas de análise detalhada, outras, por conta da carência de descrições sobre a autoria e filiação estética das obras, direcionam o leitor a buscar a imagem em um novo tipo de suporte.

Nesse contexto, os textos mais próximos ao universo juvenil são os quadrinhos (HQs, charges, cartuns, tiras), ocupando espaços de destaque nos conjuntos didáticos. No entanto, nota-se que as HQs, charges e cartuns aparecem em número comedido, o que é compensado pela grande quantidade de tiras.

Assim, dentre os gêneros de texto não verbais elencados nas tabelas 1 e 2, observa-se que as tiras possuem maior representatividade nos livros didáticos de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Os dados computados comprovam a evidência do gênero nesses manuais, justificando a relevância de seu estudo.

#### Textos verbais nas coleções analisadas

Para o estudo dos textos verbais, a presente análise suprime a narrativa introdutória de cada unidade temática, bem como as explicações e enunciados de atividades e/ou exercícios elaborados pelos autores dos livros didáticos pesquisados.

**Tabela 3** – LDLP para o Ensino Fundamental.

<b>GÊNEROS VERBAIS</b>	<b>PL</b>	<b>PLB</b>	<b>PPT</b>
1.Anedota	42	-	-
2.Artigo	21	02	06
3.Auto/biografia	-	39	14
4.Bilhete	01	02	02
5.Carta	09	03	01
6.Crônica	27	04	10
7.E-mail	02	04	-
8.Entrevista/depoimento	08	05	07
9.Fábula	08	03	01
10.Nota/Notícia	22	36	05
11.Poesia	107	39	56
12.Receita	02	-	01
13.Reportagem	18	24	12
14.Resenha/Critica	-	08	04
15.Romance (fragmento)	18	09	06

Relação de gêneros textuais verbais encontrados nos livros didáticos *Português Linguagens* (LP), *Português: língua brasileira* (PLB), *Português: projeto Telares* (PPT).

**Tabela 4** – LDLP para o Ensino Médio

<b>GÊNEROS VERBAIS</b>	<b>PL</b>	<b>PCIS</b>	<b>SP</b>
1.Anedota	02	04	-
2.Artigo	40	44	39
3.Auto/biografia	28	77	01
4.Bilhete	-	-	-
5.Carta	10	07	04
6.Crônica	14	33	29
7.E-mail	01	-	-
8.Entrevista/depoimento	01	03	14
9.Fábula	02	-	-
10.Nota/Notícia	27	24	39
11.Poesia	198	193	184
12.Receita	02	-	-
13.Reportagem	08	09	23
14.Resenha/Critica	03	-	02
15.Romance (fragmento)	34	65	56

Relação de gêneros textuais verbais encontrados nos livros didáticos *Português linguagens* (PL), *Português: contexto, interação e sentido* (PCIS), *Ser protagonista* (SP).

Dentre os livros didáticos, destacam-se textos com efetiva circulação social, como o literário, midiático e interpessoais. Por literatura, apreendem-se textos pertencentes ao cânone acadêmico, ratificados por críticos e participantes do sistema literário. Por midiáticos, concebem-se textos provenientes de meios de comunicação de massa, como televisão, jornal impresso, sítios informativos na internet etc. Entre os demais gêneros, prevalecem os comuns à comunicação interpessoal. Outras esferas são tratadas de maneira isolada, como os textos relacionados ao mundo do trabalho e ao cenário político.

Os gêneros literários, compreensivelmente recortados, servem mais à explicação da característica historiográfica, temática ou informativa do que à possibilidade de fruição estética. Os midiáticos, de forma difusa e fragmentada, servem para exercícios de leitura e compreensão de textos ou como pretexto para produção escrita acerca de temas cotidianos. Já, os textos interpessoais, geralmente curtos e não fragmentados, tendem a aparecer isolados, o que dificulta a percepção do cenário em foram publicados originalmente.

Vale lembrar que os números apresentados nas tabelas 3 e 4 podem conter equívocos devido a termos conceituais ou mesmo por fragmentação de alguns textos, contribuindo para situações duvidosas como, por exemplo, a nota/notícia ou, ainda, em atividades que o material didático deixa a critério do pesquisador e/ou educador identificar a qual gênero pertence o texto. Somado a essas circunstâncias, a retirada de um texto de seu contexto inicial de publicação para a inserção numa sequência didática é prática que também pode modificar as pretensões do texto original. O gênero textual deixa de pertencer à esfera de origem para pertencer à escola. Dessa forma, faz-se necessário observar as adaptações das atividades ao exercício pedagógico.

No entanto, tais ocorrências não modificam substancialmente o quadro geral. A análise daí decorrente, por sua vez, está baseada em características mais evidentes observadas a partir do confronto entre os materiais analisados, o que também minimiza o peso de eventuais equívocos.

Nesse contexto, ao considerar o livro didático como suporte textual, entende-se que ele também corrobora com a construção de sentido, pois pode determinar o significado do texto, ainda que não seja determinante para definir o gênero.

No caso do livro didático, aqueles textos por ele trabalhados não estão ali de tal modo aglutinados a ponto de formarem um todo orgânico como observa Bakhtin para o romance. Embora o livro didático constitua um todo, ele é feito de partes que mantém suas características. (MARCUSCHI, 2008, p. 170 - 171)

#### 4.2. Análise e discussão das atividades dos livros didáticos: uma reflexão

Com presença constante nos livros didáticos de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, o gênero tira assume distintas funções, servindo para a introdução e exemplificação de conceitos estruturais da língua materna e para o ensino de noções de gramática, exercícios de leitura e produção textual. Dessa forma, procurou-se categorizar as tiras, usando como critério a função do gênero instituída pelos livros didáticos avaliados.

Vale ressaltar que, essa categorização se define a partir de observações iniciais sobre a frequência e o uso das tiras pelos livros didáticos, tendo em vista as orientações dos PCNs aos professores de Língua Portuguesa acerca da utilização dos gêneros em atividades que articulem as competências de leitura, escrita e ensino de gramática.

Assim, a pesquisa considerou as seguintes modalidades de estudos:

- Conceitos;
- Gramática;
- Leitura;
- Produção textual;
- Gramática/ Leitura/ Produção;
- Entretenimento.

A modalidade “Conceitos” abarca textos/tiras cuja função é a de introduzir e/ou aprofundar considerações sobre a língua e linguagem. A modalidade “Gramática” considera as atividades que abordam conteúdos estruturais da língua portuguesa. Para a modalidade “Leitura”, privilegia-se atividades de compreensão e interpretação do gênero. A “Produção textual” prevê como atividades a produção/escrita/reescrita de um texto com base na leitura da tira. A “Gramática/Leitura/Produção” aborda atividades que desenvolvem mais de uma habilidade, como gramática e leitura, ou gramática e produção, ou mesmo leitura, produção e estudos de gramática articulados. Já, a modalidade “Entretenimento” concebe textos/tiras que não apresentam nenhum conceito ou proposta de atividade.

Faz-se necessário considerar que a ação de categorizar pressupõe enquadrar elementos dentro de critérios fixos. Dessa forma, ao conceber categorias como, por exemplo, a gramática, não significa que habilidades de escrita e leitura não foram contempladas, por isso, para este trabalho foi preciso estabelecer como preceito a função predominante na atividade.

Após definir as modalidades para o estudo do gênero, realizou-se o levantamento quantitativo acerca das distintas funções das tiras, inclusas nos livros didáticos de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio:

**Tabela 5** – Modalidades das tiras para os livros do Ensino Fundamental

<b>MODALIDADES</b>	<b>PL</b>	<b>PLB</b>	<b>PPT</b>
Conceitos	25	06	25
Gramática	85	19	58
Leitura	28	15	30
Produção Textual	10	6	18
Gramática/Leitura/Produção	15	13	18
Entretenimento	07	-	02

Usos do gênero tira nos livros didáticos *Português Linguagens* (PL), *Português: uma língua brasileira* (PLB), *Português: projeto Telares* (PPT).

**Tabela 6** – Modalidades das tiras para os livros do Ensino Médio

<b>MODALIDADES</b>	<b>PL</b>	<b>PCIS</b>	<b>SP</b>
Conceitos	23	112	25
Gramática	46	51	50
Leitura	11	27	18
Produção textual	05	08	02
Gramática/Leitura/Produção	09	16	09
Entretenimento	-	02	01

Usos do gênero tira nos livros didáticos *Português Linguagens* (PL), *Português: contexto, interação e sentido* (PCIS), *Ser Protagonista* (SP).

As tabelas 5 e 6 permitem um olhar mais abrangente sobre a forma de representação do gênero tira que circulam nos livros didáticos, estimulando, assim, constatações e inferências. Os números sugerem que a função primeira das tiras é o apoio ao estudo da estrutura da língua materna.

Nesse cenário, a modalidade “Conceitos” possui uma representação significativa nos exemplares pesquisados, com ênfase para a coleção *Português: contexto, interação e sentido* (PCIS), formulada ao Ensino Médio. Nessa categoria, o gênero é usado apenas para elucidar

conceitos gramaticais e estruturais para o estudo da língua. Inseridas no início das unidades temáticas ou capítulos, essas tiras têm a função de introduzir e exemplificar noções de linguagem.

Nos conjuntos didáticos, de ambos os ciclos, constata-se que a maior parte das tiras são usadas para o ensino de noções gramaticais, com destaque para a coleção *Português: linguagens* (PL), de Ensino Fundamental. Representadas pela modalidade “Gramática”, essas tiras surgem como portadoras de conteúdos que priorizam a estrutura e as regras da língua materna, desconsiderando, assim, o estudo das características do gênero tira.

Com representação expressiva, observada pelos dados das referidas tabelas, a modalidade “Leitura” apresenta atividades que solicitam ao aluno a interpretação e compreensão parciais do gênero tiras. Essas atividades, por vezes, conduzem reflexões sobre algumas das características intrínsecas ao gênero.

No entanto, verifica-se poucas atividades dedicadas à modalidade “Produção Textual”. Nessa categoria, as tiras aparecem como texto condutor ou como texto base para o desenvolvimento de considerações acerca de um determinado tema ou questão. Essa modalidade apresenta uma particularidade: ainda que não explicitada nos enunciados, algumas atividades solicitam ao aluno a leitura do gênero a partir de suas características.

Nesse quadro, nota-se que as tiras selecionadas para a modalidade “Gramática/Leitura/Produção” possuem representação significativa nos materiais pesquisados. A categoria contempla atividades que envolvem estudos sobre noções de gramática, compreensão e/ou habilidades de escrita, em sua maioria, de forma articulada. Porém, são comuns atividades que desconsideram o estudo acerca das peculiaridades do gênero tira.

Pertencentes à modalidade “Entretenimento”, em número mais discreto, as tiras não apresentam propostas de trabalho. Nessa modalidade, algumas tiras se encontram dispostas em seções como “Divirta-se”, “Um pouco de humor” e/ou “Ler é diversão”, outras, por sua vez, são inclusas nas sequências didáticas sem um objetivo específico, aparecendo como meros adereços na composição da página.

Dessa forma, ao delinear o espaço destinado as tiras nesses materiais, busca-se investigar como são organizadas e como se processam as atividades com o gênero. Para tanto, algumas situações de uso e atividades foram selecionadas para investigação e estudo.

O processo de escolha das tiras, portanto, elege atividades de distintos exemplares, por entender que elas se mostram semelhantes, tanto na sua formulação e estrutura quanto na abordagem dos temas. Nesse sentido, considera-se atividades que representam as modalidades

de estudo, a fim de compreender como o gênero se processa e como é realizada a leitura dos quadrinhos nos LDLPs, para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

É lícito mencionar que, para a modalidade “Conceitos”, que não contempla atividades, será apresentado situações em que o gênero tira é usado para elucidar a função e estrutura da língua materna. Essa exemplificação tem por objetivo identificar uma das principais funções da tira nos livros didáticos analisados: introduzir e exemplificar noções de linguagem.

Para o estudo das tiras destinadas ao EF, as situações de uso e atividades selecionadas estão inclusas nos livros: *Português Linguagens* (7º Ano) para a modalidade “Conceitos”, *Português: projeto Telares* (7º Ano) para a modalidade “Gramática”, *Português: uma língua brasileira* (9º Ano) para a modalidade “Leitura”, *Português: projeto Telares* (6º Ano) para a modalidade “Produção Textual”, *Português Linguagens* (8º Ano) para a modalidade “Gramática/Leitura/Produção” e *Português Linguagens* (9º Ano) para a modalidade “Entretenimento”. Os livros do EM são: *Ser Protagonista* (3º Ano) para a modalidade “Conceitos”, *Português Linguagens* (3º Ano) para a modalidade “Gramática”, *Português: contexto, interação e sentido* (2º Ano) para a modalidade “Leitura”, *Português: contexto, interação e sentido* (3º Ano) para a modalidade “Produção textual”, *Português Linguagens* (2º Ano) para a modalidade “Gramática/Leitura/Produção” e *Ser Protagonista* (1º Ano) para a modalidade “Entretenimento”.

Análise do gênero tira nos livros didáticos - Ensino Fundamental (anos finais)

**Fig. 5** – *Português Linguagens* – 7º Ano

<p><b>Conceituando</b></p> <p>As palavras que se referem principalmente ao verbo, dando ideia de lugar, tempo, modo, causa, instrumento, intensidade, são chamadas de <b>advérbios</b>. Assim:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p><b>Advérbio</b> é a palavra que indica a circunstância em que se dá a ação verbal.</p> </div> <p>Quando temos duas ou mais palavras com valor de advérbio (por exemplo, <b>à uma hora, de fome, à mesa</b>), nós a chamamos de locuções adverbiais.</p>
---

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com seu **valor semântico**, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.

Eis alguns dos valores semânticos dos advérbios e das locuções adverbiais:

**Tempo:** hoje, ontem, amanhã, sempre, nunca, jamais, na semana passada, daqui a dois anos, numa tarde, às vezes, de vez em quando, cedo, etc.

**Lugar:** aqui, ali, acolá, na esquina, em casa, no estádio, no meio da rua, etc.

**Modo:** devagar, rápido, com cuidado, mal, melhor, pior, bem e quase todos os advérbios terminados em **-mente**: regularmente, gradativamente, vagarosamente, etc.

**Intensidade:** muito, pouco, bem, tão, tanto, bastante, quase, mais, etc.

**Afirmação:** sim, realmente, certamente, etc.

**Dúvida:** talvez, possivelmente, acaso, quem sabe, etc.

**Meio ou instrumento:** cortar a faca, escrever à mão, bater com uma flor, viajar de avião, andar à pé.



(BROWNE, Chris. Hagar. sd.)

Eis, nesta tira, um dos raros casos em que um advérbio terminado em *-mente* não é de modo, mas de tempo.

**Fonte:** Cereja, Magalhães (2012, p. 59)

Esta tira de Browne está inclusa no capítulo “O herói que habita em mim”, subseção “A língua em foco”, dedicada ao tema “Advérbio”. O capítulo aborda o emprego do advérbio e das locuções adverbiais, tendo em vista sua classificação de acordo com seu valor semântico.

Assim, considera-se a modalidade “Conceitos” por concluir que o livro didático enfatiza apenas noções de linguagem.

Para elucidar o uso do advérbio nesta seção, o livro didático recorre a tira do personagem Hagar que, por sua vez, sequer é mencionada. Não há a preocupação em compreender ou interpretar a tira que, em certa medida, aparece como mero adereço na composição da página.

Um outro exemplo da modalidade “Conceitos” pode ser observado na subseção “Transitividade verbal, objeto direto e objeto indireto: a predicação das locuções verbais” que será explicitado a seguir:

**Fig. 6** – *Português Linguagens - 7º Ano*

### A predicação das locuções verbais

A predicação das locuções verbais é dada pelo verbo principal, isto é, pelo último verbo da locução. Leia a tira a seguir e observe a locução verbal na frase “Como a gente pode seguir algum?”, no 2º quadrinho.



(WATTERSON, Bill. Calvin e Haroldo. Disponível em: <http://depositodocalvin.blogspot.com>)

A locução **pode seguir** é seguida de objeto direto porque o verbo **conseguir** é transitivo direto.

VTD

A gente pode seguir algum (dinheiro).

loc. verbal

OD

Se, em vez de **pode conseguir**, a personagem tivesse usado a expressão **pode precisar**, teríamos na sequência um objeto indireto, porque o verbo **precisar** é transitivo indireto.

VTI

A gente pode precisar de algum dinheiro.

loc. verbal

OI

**Fonte:** Cereja, Magalhães (2012, p. 154-155)

Nota-se que, dentre as os apontamentos sobre “objeto direto” e “objeto indireto”, o livro didático traz a tira de Calvin para ensinar a predicação das locuções verbais. Nesse contexto, é possível verificar que o gênero tira não é estudado em suas especificidades, tornando-se acessório na exemplificação da estrutura da língua materna. O aluno sequer precisa ler e/ou analisar todos os quadros da tira de Watterson, pois apenas é pedido para que se observe a locução verbal da frase do 2º quadrinho.

**Fig. 7 - Português: Projeto Telares – 7º Ano**

1. Copie os advérbios ou expressões adverbiais (expressões que equivalem a advérbios) dos textos a seguir e indique as circunstâncias que expressam.



(BROWNE, Chris. Hagar Folha de São Paulo. 1º set. 2004.)



© FERNANDO GONZALES/  
ACERVO DO ARTISTA

(GONZALES. Fernando. Niquel Nausea. Folha de São Paulo. 11 fev.2004)



© CHARLES M. SCHULZ/INTERCONTINENTAL PRESS.

(SCHULZ. Charles M. Ser cachorro é um trabalho de tempo integral. São Paulo: Conrad. 2004.)

**Fonte:** Borgatto, Bertin, Machezi (2014, p. 159)

As tiras estão dispostas em uma seção intitulada “Hora de organizar o que estudamos”, juntamente com alguns exercícios de “adverbo”. A atividade não abre espaço para a interpretação e compreensão do gênero tira, solicita apenas que o aluno retire dos textos exemplos de adverbio e locução adverbial – conteúdo gramatical estudado no capítulo. Assim, considera-se a modalidade “gramática” por entender que a proposta do livro didático enfatiza os conteúdos estruturais da língua portuguesa.

Observa-se que, as tiras dos cartunistas Browne, Gonzales e Schulz estão dispostas de modo a limitar também qualquer tipo de leitura integrada. As três tiras colocadas na mesma página, com um único objetivo, não garantem a percepção do gênero como um todo e, sequer, contribuem para um entendimento mais profundo dos quadros.

Em momento algum se percebe um enfoque visual por parte do livro didático. O que se vê é a preocupação com a tarefa específica de extrair dos textos formas gramaticais, revelando

a limitação do uso interpretativo e quase inutilização das vinhetas. Informações externas aos textos também não são usadas para ampliar o repertório visual e verbal ou agregar ao exercício algum conhecimento de mundo ao leitor.

É válido mencionar que, não há uma solicitação de análise dos quadrinhos que permita ao leitor entender onde as cenas se passam, quem são as personagens, em que contexto elas se encontram, como se estabelecem as condições de comunicação discursiva etc. Questionamentos que trariam à tona reflexões sobre o estilo de linguagem e construção dos sentidos das tiras.

Nota-se que, o estilo de linguagem do gênero mostra-se inerente à unidade temática, unidade composicional, tipo de construção, tipo de acabamento e tipo de relação entre o produtor/autor e o leitor do texto. Já, as condutas das personagens podem ser entendidas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, inicialmente, um produto de socialização” (BRONCKART, 2009, p. 13).

Nessa vertente, há muito a ser explorado nas tiras de Browne, Gonzales e Schulz. Considerando as características intrínsecas ao gênero, observa-se que a primeira tira se desenvolve em um espaço gráfico que atinge apenas duas vinhetas. O primeiro requadro, em “plano médio” ou “aproximado”, traz Hagar conversando com o Dr. Zook, médico da família. A movimentação é sinalizada por meio das linhas cinéticas próximas ao braço de Hagar e expressão facial.

A disposição das personagens, no primeiro requadro, aparece no exato limite da percepção visual do leitor. Já, o segundo quadrinho configura a sucessão temporal do acontecimento anterior, enfatizando um breve espaço de tempo entre a reclamação de Hagar e a resposta inesperada do Dr. Zook: “avisei que o remédio que você está tomando causa efeitos colaterais”. Segundo Eisner:

A habilidade de expressar o tempo é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual. É a dimensão da compreensão humana que nos torna capazes de reconhecer e de compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo âmbito da experiência humana. (EISNER, 2010, p. 26)

Dessa forma, a mudança de posição dos personagens, que agora aparecem mais distantes do leitor, em “plano total”, chama a atenção para a reação de Hagar e estabelece o tempo da narrativa. A partir desse enquadramento da cena, é possível ao leitor inferir a sequência dos acontecimentos. Essa percepção é validada pela postura de Hagar - braços para baixo e expressão de incredulidade - ao observar Dr. Zook. Fato que gera o humor na tira.

Na segunda tira, a personagem Niquel Nausea tenta convencer a personagem Fliti a chegar mais perto para apreciar a grama. Há uma sequência temporal que é perceptível ao leitor: o cenário é apresentado, estrategicamente, com pequenas mudanças de ângulos e planos de visão, sugerindo que a ação está acontecendo naquele exato momento. Assim, a narrativa “funda-se sobre o salto de imagem em imagem fazendo da elipse a sua marca registrada” (CIRNE, 1975, p.40). Nesse viés, Cirne acrescenta:

O corte, em si, já indica uma situação elíptica, impondo ao leitor uma leitura de imagens ocultas ou subentendidas pela narrativa. Esses cortes podem conter surpresas temáticas de singular eficácia estrutural. (CIRNE, 1975, p. 41)

Nessa perspectiva, o primeiro e segundo requadros, traz Niquel Nausea em primeiro plano e Fliti em segundo plano. O terceiro requadro, por sua vez, apresenta as personagens num mesmo plano. Já, a linearidade discursiva é mantida por meio dos balões de fala. Há a predominância da linguagem informal para destacar a proximidade entre as personagens e a fluidez na comunicação oral.

A terceira narrativa, distribuídas em quatro vinhetas, retrata o trabalho de um agente recenseador. Snoop visita domicílios e coleta informações sobre as famílias de um determinado bairro. Na primeira e segunda vinhetas, o autor se utiliza de recursos do “plano de conjunto”, o que contribui para mostrar ao leitor o cenário da narrativa. O destaque é dado para o que está acontecendo como um todo. A personagem principal, nesse tipo de enquadramento, é apresentada de corpo inteiro: é possível observar Snoop carregando uma prancheta para organizar seus formulários e facilitar seu trabalho de agente recenseador. Seus pensamentos podem ser vistos numa representação verbalizada por meio dos balões.

No terceiro requadro, nota-se o “primeiro plano” ou o *close* que focaliza Snoop e Marcie a partir do tronco, destacando as expressões faciais dos personagens e a fala de Marcie, por meio do balão. Esse plano contribui para a surpresa do quarto quadrinho, que volta para o “plano de conjunto”.

No último e quarto quadrinho, observa-se o desfecho: Snoop aparece anotando os dados recebidos por Marcie. O humor da tira reside na interação entre o texto e a imagem desse último requadro: Snoop concentrado em seu trabalho, não demonstra conhecer Marcie e nem mesmo permite um envolvimento emocional que, nesse caso, já existe. Nesse contexto, “o discurso assume concretude significativa, pois se impõe como uma narração articulada por uma dada linguagem”. O objeto produzido, portanto, apresenta-se como “o resultado concreto de uma particular prática criativa” do cartunista (CIRNE, 1975, p. 14).

Percebe-se que, as funções inerentes ao gênero não foram exploradas pela proposta de atividade do livro didático, aparecendo unicamente como função acessória do conteúdo estudado na seção. O exercício não emprega a diversidade que está posta na página para dar ampla profundidade ao conhecimento sobre o uso da gramática, nas distintas situações cotidianas. Essa atividade mecanicista, portanto, supre apenas uma prática frequente nas aulas de Língua Portuguesa: frases soltas para análise gramatical.

**Fig. 8** - *Português: uma língua brasileira – 9º Ano*

1. Leia a tirinha e depois responda às perguntas no caderno.



(ZIRALDO. *O Menino Maluquinho: as melhores tiras*. Porto Alegre; L&PM, 1995. v. 1)

- A) Por que a fala da personagem no primeiro quadrinho está escrita com letras maiores e mais escuras do que as da fala do segundo quadrinho?
- B) O Menino Maluquinho se queixou de que o quarto estava bagunçado, mas o que vemos no segundo quadrinho não corresponde a um quarto desorganizado. Que tipo de reação Ziraldo, o autor da tira, procurou causar no leitor com essa contradição?
- C) No primeiro quadrinho, ficamos sabendo que o quarto pertence à personagem da fala, ou seja, o Menino Maluquinho. Que palavra permite chegar a essa conclusão?
- D) Se em vez de uma única personagem o primeiro quadrinho apresentasse duas personagens reclamando do fato de alguém ter mexido no quarto, como ficaria a frase do balão?

**Fonte:** Menna, Figueiredo, Vieira (2012, p. 156)

A atividade aparece, no material, na seção “Para Refletir Sobre a Língua”, com abertura para estudos do “pronome possessivo”. Mesmo sendo usada para ilustrar a presença do pronome possessivo em um texto, a atividade não exclui a compreensão da tira. Ao contrário, a questão solicita que o aluno reflita sobre a atitude da personagem de Ziraldo. Dessa forma, enquadra-se na modalidade leitura por entender que a atividade utiliza estratégias para o desenvolvimento da leitura, como imaginar, deduzir, inferir conhecimentos prévios.

Esse exercício, proposto pelo livro didático, promove quatro questionamentos. O primeiro, suscita que o aluno atribua sentido as falas do Menino Maluquinho, contrapondo os dois quadros. O segundo, propõe a reflexão acerca do objetivo do autor da tira. O terceiro, solicita que o aluno localize, na fala do personagem, o pronome que está sendo trabalhado no capítulo. O quarto, por sua vez, pede para que se reescreva a frase do balão da primeira vinheta.

Nota-se que, mesmo que a tira seja utilizada para o ensino de um determinado conteúdo, é possível perceber a relação entre a leitura da tira e sua compreensão para alcançar a aprendizagem do conteúdo em questão.

É lícito mencionar que, saber ler e explorar os recursos da tira contribui para que o aluno consiga realizar uma leitura suficientemente reflexiva e crítica, estabelecendo sentidos e reconhecendo seu humor.

O gênero possui diversos recursos verbais e não verbais que têm simbologia e função específica dentro de cada quadro. É o caso da linguagem, dos balões, das expressões faciais das personagens, dos tipos de planos e, também, das linhas cinéticas. Nesse sentido, a linguagem, ao articular suas dimensões, se materializa por meio de diversos enunciados, viabilizando a noção de sujeito, social e historicamente situado.

Nessa organização social, o texto apresenta uma arquitetura interna composta por estratos superpostos que se configuram como um folhado textual: *infra-estrutura geral*, *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*. Assim, a *infra-estrutura geral* exhibe-se como o estrato mais profundo do texto, comportando os tipos de discursos, as modalidades de articulação e as sequências do discurso. Já, os *mecanismos de textualização*, estratos intermediários, mostram-se articulados à linearidade do texto e estabelecimento da coerência temática. Logo, os *mecanismos enunciativos*, estratos mais aparentes, surgem como as vozes e modalizações que orientam, de forma mais direta, a interpretação do texto (BRONCKART, 2009).

Nesse contexto, a tira de Ziraldo propicia a reflexão acerca da linguagem dos quadrinhos e, principalmente, o estudo de um dos elementos mais significativos do gênero: o balão. No primeiro e segundo quadros, os balões funcionam como a intersecção entre as falas do menino

e as imagens, contribuindo para a construção de sentido da narrativa. A expressão facial, o tipo de plano e as linhas cinéticas ajudam a compor as cenas.

De acordo com Eisner (2010, p. 27), “dentro do balão, o letramento reflete a natureza e a emoção da fala”. Nesse sentido, o balão evidencia que o que é dito está intrinsecamente ligado ao sentimento e a personalidade da personagem. As linhas cinéticas, por sua vez, corroboram para enfatizar o estado de espírito do garoto. Elas sinalizam os movimentos de braços e pernas do menino.

No primeiro quadrinho, nota-se a irritabilidade do garoto ao descobrir que seus pertences não estão no mesmo lugar. A vinheta, apresentada em “plano americano”, lida diretamente com a emoção do Menino Maluquinho por meio dos elementos visuais e verbais, tornando o poder da interpretação ainda mais evidente.

As letras maiores e mais escuras sugerem que a personagem está falando num tom agressivo. Já, o contorno do balão enfatiza a ideia de voz alta. Assim, há uma combinação no “que pode ser ouvido com o que é visto”, resultando “numa imagem visualizada no ato de falar” (EISNER, 2010, p. 27).

No segundo requadro, a imagem do quarto ganha destaque aos olhos do leitor. O balão evidencia que o personagem permanece com o tom de voz elevado, porém a fala está distanciada. O rabicho do balão, saindo da porta do quarto, indica o prolongamento da fala do garoto. É como se ele não tivesse terminado a fala que se inicia no primeiro quadrinho. Aqui ocorre uma situação interessante e importante num trabalho de percepção visual. É percebido que quem está falando não aparece no requadro, graças ao rabicho prolongado que deixa clara a intenção do cartunista.

Nota-se que a “bagunça” do quarto é atribuída a mãe de Maluquinho, através da fala contida no segundo balão: “Pô mãe! Não dá pra achar nada lá dentro”. A leitura do texto verbal e do texto não verbal proporciona uma efetiva assimilação do sentido da narrativa. Assim, o jogo entre o que é dito com o que é visto gera o humor na tira de Ziraldo.

Para Cirne (1975, p. 35), a tira “manipula materiais orgânicos específicos”, pois apresenta “expressões estéticas e espaços criativos distintos de qualquer outro gênero textual ao tratar de questões sociais, culturais e/ou artísticas”. Nesse sentido, as imagens dos quadrinhos “oferecem um recorte do objeto desenhado com implicações verbais e não verbais”.

**Fig. 9** – Português: Projeto Telares – 6º Ano

**Pontuação:** uso da vírgula.



(ADOLAR. Super – vó. Folha de São Paulo, 9 ago.2003. Folhinha)

1. Na tira, o menino faz uma enumeração do que quer fazer quando crescer. Observe que nos dois primeiros balões, o autor da tirinha separou as ações utilizando pondo de exclamação e reticências.

Em seu caderno, reescreva o texto dos dois primeiros balões empregando a virgula para organizar a enumeração. Faça as adequações necessárias.

**Fonte:** Borgatto, Bertin, Marchezi (2014, p. 91)

A tira aparece no capítulo “Relato e biografia”, subseção “Língua: usos e reflexão” para o ensino do conteúdo “uso da virgula”. O capítulo aborda questões específicas que exigem conhecimentos gramaticais, mas a tira selecionada tem como função predominante a produção de texto a partir da reescrita dos textos dos balões.

A atividade, proposta pelo livro didático, solicita que o aluno utilize a pontuação (virgula) e faça os ajustes indispensáveis para que o texto se torne adequado as normas da língua materna. Não há um trabalho que enfoque a compreensão e interpretação da narrativa. Apesar do personagem fazer parte do universo infantil, a atividade não o aproxima do leitor que também é uma criança.

Observa-se que, “a escolha do tipo de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos” exercem influência sobre a forma de organização do texto, definindo a ação da linguagem. O texto faz parte de uma “interação comunicativa que depende do mundo social”, isto é, das normas, regras, valores da sociedade e, também do mundo subjetivo (BRONCKART, 2009, p. 94).

É válido dizer que, um dos elementos positivos dessa tira é a imediata identificação do leitor/aluno com a personagem. A autoimagem refletida nas vinhetas, tende a aproximar o aluno à apreciação da linguagem quadrinística, pois a sua formação quadro a quadro instiga a observação e convida-o à fantasia, à vivências, aproximando-o do mundo da leitura.

As questões ligadas à infância: fazer planos, obter fama, investir em sonhos vem permeada por decisões do mundo dos adultos. A voz do adulto, nesse caso específico, a da avó, cerceia os projetos do menino. A “Super Vó” enfatiza a importância dos estudos, principalmente de português e matemática, para a realização de futuros sonhos. Nesse contexto, enquanto o olhar do adulto prevê o estudo como possibilidade de realização pessoal, o olhar da criança recai para um árduo caminho a ser percorrido, antes de se fazer o que quer. Fato perceptivo pelas expressões faciais, tanto da avó quanto do garoto, no último quadrinho.

Em uma leitura visual, observa-se a alternância dos planos e ângulos entre os três quadrinhos que compõem a tira. Essa disposição faz com que se alterne também a expectativa e a realidade da narrativa.

Na primeira vinheta, as personagens de corpo inteiro definem o “plano total ou de conjunto”, não permitindo ver muitos detalhes do cenário. O principal objetivo do quadrinho é a fala do menino que evidencia seus planos e sonhos. Em seguida, na segunda vinheta, a ação se desenrola fora dos limites dos quadrinhos. O “primeiro plano” ganha destaque, pois “limita o enquadramento a altura dos ombros” do garoto, enfatizando “a expressão do personagem e seu estado emocional” (VERGUEIRO, 2016, p. 42). No terceiro e último quadrinho, há um retorno ao “plano total ou de conjunto”, artifício que salienta a realidade do menino, nesse caso a necessidade dos estudos.

De acordo com Eisner (2010, p. 43), na tira o “quadro atua como um contêiner que contém a visão do leitor”, o que propicia, num primeiro momento, uma leitura individualizada dos requadros para, posteriormente, realizar uma leitura conjunta das vinhetas e alcançar uma reflexão, quer social, histórica e/ou cultural, do texto produzido.

No entanto, a atividade proposta pelo livro didático para essa tira, impossibilita qualquer tipo de reflexão social, histórica e cultural acerca dos estudos, sonhos e planos, decorrentes do

universo infantil. A “reescrita” da fala do garoto e a utilização da “vírgula” se tornam o enfoque preponderante da atividade.

Tendo em vista que nenhum conteúdo educativo pode ser prejudicado, torna-se necessário que, tanto os aspectos gramaticais quanto os aspectos inerentes ao gênero tira sejam trabalhados nas aulas de Língua portuguesa. Nesse sentido, os quadrinhos não devem ser vistos como imagens inertes e condutoras de um único sentido. Elas produzem distintas acepções que favorecem a percepção e o entendimento do contexto social.

**Fig. 10** - *Português linguagens* - 8º Ano

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



(ITURRUSGARAI, Adão. Folha de São Paulo, 20 ago. 2004)

1. Aline é uma garota que adora namorar. Nessa tira, ela está fazendo uma simpatia para arranjar namorado. O que é uma simpatia?
2. No 1º quadrinho, em “Simpatia para catar namorado”, o autor empregou o verbo **catar** em vez de **arranjar**, **conseguir**, **conquistar**, etc. O que o verbo catar expressa quanto a relação de Aline com os namorados?
3. Dos três quadrinhos, apenas dois dizem respeito aos procedimentos que devem ser adotados para realizar a simpatia.
  - a) Quais são esses quadrinhos?
  - b) Que formas verbais expressam as ações que devem ser realizadas para conseguir namorado? Em que modo elas estão?
  - c) Aline não foi bem-sucedida em sua simpatia. Onde ela errou?

4. O humor da tira está no último quadrinho. Observe a frase “Tente novamente, sem o vaso!”
- a) Em que modo verbal está a forma verbal **tente**?
  - b) Levante hipóteses: De quem é a voz que fala essa última frase? Qual a relação dessa frase com o humor da tira?
5. O modo imperativo foi empregado muitas vezes na tira. O que justifica o emprego desse modo no contexto?

**Fonte:** Cereja, Magalhães (2012, p. 110- 111)

A tira de Adão Iturrusgarai inicia a seção “Na construção do texto” para conceituar o verbo no modo imperativo. Ainda que as atividades apresentem uma proposta destinada para um estudo gramatical, elas conseguem articular mais de uma modalidade: a leitura e a gramática. Há questões que promovem a contextualização, tanto da personagem quanto da situação apresentada, possibilitando, assim, a interação para a construção de sentido.

A primeira questão traz uma concisa contextualização da personagem: “Aline é uma garota que adora namorar”. Em seguida, é solicitado ao aluno a articulação de conhecimentos prévios para responder “o que é uma simpatia?”. Contudo, o exercício não apresenta nenhuma nota ou informativo sobre as possíveis possibilidades de interpretação do vocábulo “simpatia”, a fim de auxiliar o leitor/aluno nessa tarefa.

Para articular uma resposta que atenda as expectativas solicitadas pela pergunta, o aluno deve inferir conceitos referentes à cultura popular, pois a “simpatia” sugerida pela tira é a de uma espécie de “feitiço/magia” ou “ritual”, tendo em vista objetivos específicos que, no caso de Aline, é encontrar um namorado.

A segunda questão, solicita que o aluno explique a escolha do verbo “catar” ao invés de outras possibilidades como “arranjar”, “conseguir” ou “conquistar”, bem como a relação existente entre o verbo escolhido pelo autor e os “namorados” da personagem. No entanto, a questão não fornece subsídios para o leitor compreender a intenção de usar o verbo “catar” como recurso para construir determinado sentido. A questão se restringe à escolha do verbo.

A terceira atividade versa questões referentes ao conteúdo gramatical: verbo no modo imperativo. Dessa forma, pouco exige de interpretação e compreensão da narrativa. A quarta questão, por sua vez, solicita que o aluno conclua em que modo verbal está o verbo “tente” e que levante hipóteses acerca do humor da tira. Essa atividade não exclui totalmente a interpretação e a percepção do sentido do texto. Já, a quinta e última questão, requer que o aluno justifique o uso do modo imperativo inserido nos quadrinhos da tira.

Observa-se que as atividades que acompanham a tira de Iturrusgarai estão voltadas para o estudo de conteúdo gramatical em função do próprio objetivo do LDLP. No entanto, as questões apresentam certa flexibilidade com o trabalho de leitura da tira.

Considerando uma análise que privilegie a percepção dos recursos e das características que compõem o gênero como, por exemplo, o sentido, a composição, a imagem, a linguagem, o humor etc, a leitura da tira pode se tornar significativa ao leitor.

Nesse sentido, a ação da linguagem é estabelecida por meio das características linguísticas do gênero, baseando-se em um código ou sistema de regras fonológicas, lexicais e sintáticas “relativamente estáveis” que asseguram a sua compreensão. O texto se estabelece como produto da atividade humana, pois está articulado “as necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais”, da qual é gerado (BRONCKART, 2009, p.72).

Na tira de Iturrusgarai, os quadrinhos não apresentam balões de fala ou de pensamento da personagem Aline. Eles são substituídos por legendas que representam “a voz onisciente do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço”, e indicam a “mudança de localização dos fatos” e o “avanço no fluxo temporal” na narrativa (VERGUEIRO, 2016, p. 62). Esse recurso enfatiza o uso do modo imperativo nas três vinhetas.

O “plano americano”, no primeiro quadrinho, retrata a personagem Aline a partir da altura dos joelhos. Este plano mostra e amplia o efeito de suspense que se pretende dar à cena. Percebe-se o mistério que envolve a personagem segurando um vaso contendo uma rosa vermelha. A legenda ajuda a compor o mistério.

No segundo quadrinho, Aline joga uma rosa vermelha pela janela, atendendo a instrução “jogue-a pela janela”. Como não compreende corretamente as etapas da “simpatia”, a personagem também joga o vaso, fato que gera a expectativa do leitor.

Essa vinheta configura a sucessão temporal do acontecimento anterior, mostrando um curto transcorrer de tempo entre o momento em que Aline segura o vaso e o instante que ela o joga pela janela. Assim, a mudança de posição da personagem, que agora aparece distante dos olhos do leitor, estabelece a alteração no foco da narrativa, pois a atenção deve-se voltar para o que acontecerá após a queda do objeto.

Claramente o quadrinho tem o intuito de mostrar o vaso caindo, pois na imagem o cartunista deixa explícito, por meio das linhas cinéticas, a velocidade e o movimento do objeto. A partir de um congelamento da cena, é possível ao leitor inferir a sequência dos acontecimentos, conduzindo-o para o desfecho da história.

A leitura do terceiro e último quadrinho permite a interpretação final da história. Nele, como é característico de textos desse gênero, o leitor estabelece uma leitura textual e imagética.

Dessa forma, corrobora com a interpretação do leitor: o cenário, o objeto e a postura das personagens.

Nesse quadrinho, o leitor observa Aline descendo as escadas e um garoto estendido no chão, atingido pelo vaso. Todo o requadro é utilizado para descrever o impacto do objeto e as consequências de sua queda. A cena evidencia que a ‘simpatia’ não atingiu o propósito esperado: Aline conquistar um namorado. Isso se confirma com a leitura da legenda “tente novamente, sem o vaso”. Nesse momento, o leitor é capaz de compreender o sentido de toda a narrativa, assimilando seu significado e atribuindo-lhe o humor.

Percebe-se que a linguagem e os elementos característicos dos quadrinhos, se bem explorados podem ir além de uma leitura superficial, tornando-os aliados da aprendizagem. Todavia, utilizar as tiras como um recurso de aprendizagem não significa escolarizar ou artificializar o gênero, como ocorre nas atividades que usam as tiras para o ensino de outros conteúdos.

**Fig. 11** - *Português Linguagens* – 9º Ano.



Essa tira de Iturrusgarai foi utilizada no livro didático em uma seção intitulada “Divirta-se”, dentro do capítulo que trata da “Estrutura e formação das palavras”. Não há uma proposta de atividade que leve o aluno a refletir acerca do texto.

De acordo com Mendonça (2002, p. 203), pesquisas indicam ser comum destinar aos gêneros tira e HQ seções “menos importantes, do tipo *Divirta-se, Só para ler* ou *Texto suplementar*”. No entanto, entende-se que a tira atende aos propósitos dos autores do livro didático, como é confirmado pelo próprio nome da seção: “Divirta-se”. Possivelmente, eles tentaram resgatar uma das funções sociais do gênero e da leitura: entreter.

Ao considerar uma leitura que promova a linguagem inerente ao gênero, observa-se que a tira é composta por quatro vinhetas. Os quadros centram-se no diálogo, nas fisionomias e gestos das personagens, motivo pelo qual as cenas são apresentadas em “plano médio” ou “aproximado”, permitindo ao leitor maior “clareza dos traços fisionômicos e expressões dos personagens” (VERGUEIRO, 2016, p. 41). Apesar do estilo do desenho ser caricatural, é possível uma leitura da fisionomia das meninas que, tomando milkshake e refrigerante, conversam sobre o uso do celular.

Nesse contexto, nota-se que o centro organizador dos enunciados e das expressões não estão no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o sujeito. Os enunciados mostram-se como produtos da interação social ao retratar os atos da fala que, por sua vez, são determinados por uma situação imediata ou por um contexto mais amplo, construindo, assim, a comunidade linguística.

O gênero desempenha, portanto, o papel de interface entre os interlocutores de uma situação discursiva. Ele permite a constituição e o reconhecimento da situação, assim como a compreensão do texto verbal e não verbal. Como instrumento de comunicação, o gênero define, para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, o horizonte de expectativas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Observa-se que, a reprodução das imagens, nessa tira, tem a função de criar um *timing* na narrativa, exprimindo a ideia de que as garotas permanecem certo tempo conversando e que nesse intervalo de tempo tudo permanece imóvel. Para Ramos (2012, p. 128), “quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior é o prolongamento do tempo” nos quadrinhos.

A partir da leitura do último quadrinho, o leitor é capaz de entender o sentido da narrativa e estabelecer o humor da tira. Chama a atenção a fisionomia de uma das meninas que parece angustiada: ela transpira e empalidece diante da amiga. Olhando para o relógio, ela é capaz de

descrever, com precisão, o tempo que não utiliza o celular: “dois dias, 7 horas, 25 minutos e 32 segundos”.

A linguagem, o cenário, o espaço, o tempo, a postura e a fisionomia das personagens são ingredientes essenciais para a construção de sentido na tira de Iturrusgarai. A perícia com que as personagens são apresentadas em suas fisionomias e formas constituem uma das habilidades do autor para expressar suas ideias (EISNER, 2010).

Análise do gênero tira nos livros didáticos – Ensino Médio

**Fig. 12** – *Ser protagonista* – 3º Ano

### A articulação das orações subordinadas adjetivas

Leia a tira.



(DAVIS, Jim. *Garfield: um gato em apuros*. Porto Alegre: L&PM, 2008, p.62)


Na fala de Garfield no segundo quadrinho, a segunda oração do período tem função de **oração subordinada adjetiva restritiva** em relação ao termo *criança* da oração principal.


Veja:


Eles tem uma criança  *que* não cabe mais nas roupas de bebê.  
 Or. principal                      Oração subordinada adjetiva restritiva


O pronome relativo *que* é responsável pela articulação entre as duas orações. Ele substituiu o sujeito “a criança” na segunda oração (*que* [= a criança] “não cabe mais nas roupas de bebê”).

As orações subordinadas adjetivas são iniciadas por **pronome relativo**. Veja:

Eles têm apenas uma criança,  *a qual* não cabe mais nas roupas de bebê.  
 [Eles têm apenas uma criança. / A criança não cabe mais nas roupas de bebê.]

Eles têm uma criança  *de quem* cuidam bem.  
 [Eles têm uma criança. / Eles cuidam bem da criança.]

Eles têm uma criança  *cujo* sono é tranquilo.  
 [Eles têm uma criança. / A criança tem o sono tranquilo.]

Garfield vasculhou a lata de lixo  *onde* estavam esses objetos.  
 [Garfield vasculhou a lata de lixo. / Esses objetos estavam na lata de lixo.]

**Fonte:** Ramos /editor (2013, p. 276)

A tira de Davis está disposta no capítulo “Orações subordinadas adjetivas”, com abertura para estudos de orações subordinadas adjetivas restritivas, orações subordinadas adjetivas explicativas e orações subordinadas adjetivas reduzidas. Dessa forma, a tira enquadra-se na modalidade “conceitos”, pois auxilia na introdução e exemplificação de noções da língua portuguesa.

Nessa vertente, constata-se que a tira perde sua áurea de manifestação artística e/ou de arte quando é transportada para o livro didático. Isso não ocorre apenas porque a tira é deslocada de seu suporte original, mas, principalmente, pelo tratamento que é dado ao gênero no livro didático. Nota-se que, o material recorre exclusivamente a oração do segundo requadro para explicar o funcionamento da língua materna, desprezando a tira como um todo, bem como suas especificidades.

Outro exemplo da modalidade “conceitos” pode ser observado através da tira de Gonzales. Essa tira está inclusa no capítulo “Orações subordinadas adverbiais” que prevê estudos acerca de vários tipos de orações subordinadas adverbiais: comparativa, concessiva, condicional, conformativa, consecutiva, proporcional, temporal modal, mista.

**Fig. 13** – *Ser protagonista* – 3º Ano

**Orações subordinadas adverbiais: período misto**

Leia a tira:



(GONZALES, Fernando. Niquel Nausea: botando os bofes pra fora. São Paulo. Devir, 2002, p.11)

**Oração 1**

**Oração 3**

Alguns cães fazem festinha quando o dono chega; outros fazem festonas quando o dono sai.

**Oração 2**

**Oração 4**

A oração 2 se subordina à oração 1, pois atua como um adjunto adverbial de tempo na estrutura dela. A oração 4 também se subordina à oração 3 pelo mesmo motivo. Assim, temos nesse período duas relações de **subordinação**.

Além disso, percebe-se que o conjunto formado pelas orações 1 e 2 (“Alguns cães fazem festinha em certo momento”) se coordena com o conjunto formado pelas orações 3 e 4 (“outros fazem festonas em outro momento”). É como se o primeiro conjunto (orações 1 e 2) fosse uma oração coordenada assindética, e o segundo (orações 3 e 4) fosse outra oração coordenada assindética. Assim, temos também uma relação de **coordenação** no período.

Portanto, o período analisado acima é composto por **subordinação** e por **coordenação** ao mesmo tempo. Esse tipo de período é chamado de **misto**.

**Fonte:** Ramos /editor (2013, p. 289)

Pode-se dizer que, mais uma vez, a tira é tomada como objeto acessório para introduzir e exemplificar a estrutura da língua materna no livro didático. Essa tira de Gonzales perde sua concretude significativa, pois suas características não são exploradas. Não são observados seus materiais específicos, tendo em vista as expressões estéticas e espaços criativos, distintos de qualquer outro gênero, ao tratar de questões culturais, sociais e/ou artísticas (Cirne, 1975).

**Fig. 14** - *Português: Linguagens – 3º Ano.*

Leia a tira a seguir e responda às questões 4 e 5.



(Angeli. Luke e Tandra – Sangue bom. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000. p.11)

4. No 1º quadrinho da tira, na fala da personagem Luke, há um período composto. Nesse período a oração *vendo os meninos bonitos do colégio* é subordinada reduzida. Desenvolva-a e classifique-a.

5. Observe, no 2º quadrinho da tira, a frase dita pela personagem Luke. Trata-se de um período composto de duas orações. Que tipo de relação semântica existe entre elas?

**Fonte:** Cereja, Magalhães (2013, p. 157)

A tira de Angeli está inserida na seção “Língua: uso e reflexão”, dedicada ao tema “Período composto por subordinação: as orações adverbiais”, destacando um conteúdo gramatical. As personagens da tira são Tantra e Luke.

A atividade que acompanha a tira apresenta duas questões. No primeiro exercício, o aluno deve classificar o período composto da oração, inserido na primeira vinheta. O segundo exercício pede para que após a observação da segunda vinheta, o aluno identifique a relação semântica entre a fala de Tantra, do primeiro quadrinho, e a fala de Luke, do segundo quadrinho.

Percebe-se que a atividade não propicia um efetivo trabalho com a tira. O propósito do exercício se restringe a confrontar as duas orações – primeiro e segundo quadrinhos - e verificar a sua relação semântica. A leitura não precisa sequer passar por todos os quadrinhos da tira.

No entanto, há muito a ser explorado nos quadrinhos de Angeli. A narrativa é muito rica em imagens, figuras cinéticas, cores, o que contribui para compreensão da história. Como uma fotografia, cada quadrinho traz um recorte ou fragmento de um momento da narrativa. E é por meio desses recortes que todas as informações sobre as personagens, cenário, espaço temporal se tornam perceptíveis ao leitor.

Na tira, os sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e o deixa rigorosamente delimitado, orienta a situação discursiva. Dessa forma, o leitor reconhece rapidamente a intenção do discurso e apreende o “todo” do enunciado em desdobramento.

As formas de interação discursiva mostram-se ligadas às condições de uma dada situação social concreta, reagindo com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social. Essas “manifestações e interações” se dão por meio da gesticulação, das expressões faciais e dos atos convencionais das personagens.

Nessa perspectiva, os textos, verbal e visual, constituem uma unidade concreta de produção de linguagem, formada por traços escolhidos pelo autor para atender a uma situação

de comunicação. Assim, um texto pode apresentar temas objetivos pertencentes ao mundo físico, tratar de temas relacionados ao mundo social, difundir temas subjetivos ou, ainda, agregar vários temas. O conteúdo temático varia em função da experiência e organização do autor (agente-produtor) ao estruturar o texto.

De acordo com esse ponto de vista, “a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto produzido e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (BROCKART, 2009, p. 97).

Ao observar o primeiro quadrinho, é possível verificar que Tantra e Luke estão num ambiente descontraído, em interação com outros adolescentes. Essa percepção se dá através do reconhecimento das vestimentas, objetos e postura corporal das personagens. Para Eisner (2010, p.25), a vestimenta das personagens nos quadrinhos é “simbólica”, pois “ela consegue transmitir instantaneamente a força, o caráter, a ocupação e a intenção de quem a usa”. A linguagem das personagens também aponta para uma atmosfera juvenil e descontraída.

O segundo quadrinho dá seguimento à narrativa. Nele, as personagens aparecem num ângulo mais aproximado, dando continuidade ao diálogo iniciado na primeira vinheta. Diferente do requadro anterior, que aparece apenas uma mão no canto direito inferior, uma parte do rosto do goleiro chama a atenção do leitor. Em “plano de detalhe” ou “close-up”, a expressão do rosto do goleiro (olho arregalado e testa franzida) indica que a bola se aproxima.

O terceiro requadro não possui diálogos. Contudo, a vinheta traz várias informações sobre o desenrolar da história. Todo o requadro é utilizado para descrever o movimento da bola e seu impacto ao atingir as personagens. As figuras cinéticas criam uma ideia de mobilidade, indicando a direção e a velocidade da bola. O ruído é mostrado por meio da onomatopeia “pow”, utilizada como recurso para representar o som do impacto da bola, corroborando para a construção de sentido no quadrinho. Esses recursos preparam o leitor para o quarto e último quadrinho.

Na quarta vinheta, a personagem Luke aparece com a bola na mão. Demonstrando irritação, ela dá continuidade ao diálogo presente no primeiro quadrinho ao dizer “rola bola”. Percebe-se que, a palavra “rola” estabelece um jogo de sentidos. Ela pode se referir tanto a bola que rola durante a partida de futebol, quanto a possibilidade de acontecer uma troca de olhares ou um flerte entre as personagens e os “meninos sarados”.

Os balões com os rabichos direcionados para fora do quadrinho sinalizam que, além de Tantra, Luke e o goleiro, outros personagens fazem parte da construção da narrativa: os meninos da partida de futebol. Mesmo não estando visíveis nos quadrinhos, os garotos são

personificados por meio das diversas vozes inseridas nesses balões. Fato que leva o leitor para fora da tira.

Segundo Vergueiro (2016, p.39), os contornos dos quadrinhos não devem ser considerados “uma gaiola da qual nada pode escapar”. Em determinados momentos, o cartunista pode “extrapolar os limites dos quadrinhos, fazendo com que parte da ação se desenrole fora dele”. Dessa forma, cabe ao leitor a percepção dos fatos que ocorre para além dos limites dos quadrinhos. Essa percepção é ativada por meio de inferências e conhecimentos prévios do leitor.

Percebe-se que muitas são as pistas deixadas pela linguagem quadrinística e distintos fatores devem ser considerados durante a sua leitura. Nesse sentido, faz-se necessário “considerar todos os elementos que influem na leitura, buscando criar uma dinâmica interna que facilite o entendimento” do leitor (VERGUEIRO, 2016, p. 39). A perspectiva, cores, onomatopéias, figuras cinéticas etc, influenciam o aspecto gráfico da tira e a compreensão da mensagem.

**Fig. 15** – *Português: contexto, interlocução e sentido – 2º Ano.*

Observe atentamente a tira para responder às questões de 1 a 4.



(THAVES, Bob. Frank & Ernest. Zero Hora, Porto Alegre, 3 set. 1999)

1. Em que momento da História humana você situaria a cena apresentada na tira? Justifique.
2. O que há de estranho na fala da personagem?
  - a) O que o leitor precisa fazer para atribuir sentido a essa fala? Explique.
  - b) Que sentido pode ser atribuído a ela?
3. Com que intenção o autor da tira teria apresentado as palavras de maneira desordenada?
  - Essa intenção pode ser confirmada pelo significado atribuído à fala após a teorização das palavras? Por que?
4. Uma vez ordenada, a fala da personagem explicita uma suposição sobre etapas na evolução da língua humana. Que etapas seriam essas?
  - A partir da fala da personagem, o que se pode concluir sobre o papel da sintaxe na língua?

**Fonte:** Abaurre, Abaurre, Pontara (2013, p. 320)

Essas atividades têm como foco o ensino da função da sintaxe da língua portuguesa. Localizada na seção “Sintaxe: estudo das relações entre as palavras”, as questões, referentes à tira de Thaves, compõem os primeiros exercícios propostos para o estudo do tema. Assim, considera-se que as atividades propiciam o enfoque da modalidade leitura. Há a condução do leitor para a contextualização da situação narrada.

A primeira questão versa a caracterização das personagens da tira. Para tanto, faz-se necessário que o leitor/aluno compreenda o contexto do quadrinho. A segunda questão solicita ao aluno que explique a atribuição de sentido da fala da personagem de Thaves. Dessa forma, o aluno tem que contextualizar a situação narrada, buscando informações tanto no texto verbal quanto no texto não verbal. Em seguida, a terceira questão, o aluno deve explicar a intenção do autor ao apresentar as palavras de maneira desordenada, o que requer uma leitura mais detalhada e interpretativa do contexto da narrativa. A quarta e última questão, promove reflexões sobre as etapas da evolução da linguagem ao explicitar o efeito desestruturador da combinação aleatória das palavras. De modo geral, as questões possibilitam uma leitura visual e verbal da vinheta.

Nessa tira, o leitor se depara com apenas um requadro para contar uma história. Os aspectos visual e verbal fomentam deduções e inferências, relacionando-os com conhecimentos

prévios do leitor. O sentido é construído por meio dos recursos e estratégias elencadas pelo quadrinista.

Percebe-se que, a vinheta pode descrever algo que está em movimento, sugerindo, assim, que a ação está acontecendo naquele exato momento. Para McCloud (1995), essa forma de requadro está diretamente ligada à percepção temporal. Esse efeito é muito utilizado em capas de revista de HQs, como se fosse uma espécie de trailer.

A situação representada em um único quadrinho, sugere que há uma série de acontecimentos anteriores envolvendo as personagens. O fato de Frank e Ernest estarem ali parados segurando seus tacos de madeira com formato cônico, possivelmente a procura da caça, revela o tempo que estão tentando cumprir as exigências e necessidades de seu grupo. Assim, a imagem apresentada pelo cartunista dispensa a continuidade dos requadros, pois em uma única vinheta é possível ter noção do tempo e espaço da narrativa.

Ainda que o espaço e o tempo estejam associados na composição do quadrinho, eles apresentam sua autonomia. O espaço, por exemplo, permite observar ângulos de vários planos, concebendo inúmeras possibilidades de percepção visual. O tempo, por sua vez, indica o período que ocorre a ação na história.

A tira de Thaves alude para a representação não somente das personagens, mas também de todo o cenário que envolve a narrativa. O “plano total” ou de “conjunto” destaca a expressão facial e a postura dos dois homens envoltos num ambiente hostil. Aqui, o cenário fica em segundo plano, não permitindo ver muitos detalhes do espaço atrás de Frank e Ernest. Ao longe, observa-se um vulcão em atividade, o que ajuda na caracterização das personagens e composição do cenário. Na tira em questão, apenas um personagem fala e o outro contribui para a interpretação somente com a sua expressão.

O balão traz um pequeno traço ou “apêndice”, frequentemente utilizado por Thaves em seus quadrinhos, para retratar a voz de uma das personagens. Eisner (2010, p.26), o define como “indicador que parte do balão para o emissor”. Trata-se, na verdade, de uma extensão do balão que serve para representar o discurso direto da personagem.

Outro elemento que compõem a linguagem dos quadrinhos é a cor. Pode-se dizer que a cor, em sua utilização, traz uma série de informações e associações. De acordo com McCloud (1995, p. 185-190), as cores podem ser um grande aliado do artista em qualquer meio visual”. Seu uso torna o leitor ainda mais consciente da forma dos objetos, caracterização das personagens e disposição do cenário e/ou paisagem, pois elas configuram-se como mais um importante elemento de composição. As cores nos quadrinhos, até mesmo as neutras compostas pelo preto e branco, contribuem para expressar o estado de espírito da personagem, aumentar a

percepção de profundidade da cena e podem, ainda, “simbolizar personagens na mente do leitor”.

Na tira, as cores em tom terra, acompanhando o preto ou sendo por ele delimitado, ganham importância na representação das personagens. A vestimenta retrata um tempo em que os humanos habitavam em cavernas e construía com pedras e madeiras utensílios e armas para a caça. Enrolados em pele de animal, os homens possuem barbas e cabelos desgrelhados, evidenciando um período da história humana.

Já, a combinação aleatória das palavras dificulta a compreensão do que a personagem pretende dizer, criando um efeito de humor na tira. Ora remete a ideia estereotipada de que homens da pré-história emitiam grunhidos e/ou palavras desconexas durante a comunicação verbal, ora remete ao desconhecimento da sintaxe da língua. O efeito desestruturador da fala da personagem, explicita ao leitor que todas as línguas apresentam um conjunto de regras e que há diferentes possibilidades de associação. Nesse contexto, é função da sintaxe organizar a estrutura das unidades linguísticas que se combinarão em sentenças. Percebe-se que a ação da narrativa é conduzida pela dinâmica da linguagem verbal e não verbal, indicando o contexto da narrativa.

Nesse cenário, é possível afirmar que o gênero textual tira se realiza por uma “razão determinada” e em uma “situação comunicativa” para promover uma “interação específica”. O gênero é definido por seu conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição, organizados em razão do objetivo que cumprem na situação comunicativa. Isso significa dizer que os textos, verbal e visual, foram selecionados em função daquilo que se pretendia comunicar e do efeito que se desejava produzir em seu interlocutor.

Nessa vertente, os mecanismos – esquemas de utilização da língua – são articulados para atender a uma determinada situação concreta de linguagem. Esses mecanismos referem-se à articulação do gênero ao contexto da ação discursiva e aos distintos “níveis de operações para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico” (SCHNEUWLY, 2011, p. 25). Assim, os gêneros articulam as ações de linguagem e as prefiguram, tendo em vista a disponibilidade dos instrumentos de uma situação discursiva.

**Fig. 16** – Português: contexto, interlocução e sentido – 3º Ano.

Leia a tira abaixo para responder às questões 3 a 5.



(WATTERSON, Bill. Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2007. p. 80.)

3. A graça da tira está nas perguntas feitas por Calvin e na conclusão a que ele chega a partir das respostas que recebe. Explique.
4. Segundo as regras da gramática normativa, há uma inadequação de regência verbal em uma das perguntas de Calvin. Transcreva no caderno o enunciado em que essa inadequação ocorre.
  - a) Reescreva esse enunciado, adequando-o as regras da gramática normativa.
  - b) Explique em que consiste essa inadequação.
5. Por que o contexto de ocorrência torna aceitável a estrutura sintática utilizada por Calvin?

**Fonte:** Abaurre, Abaurre, Pontara (2013, p. 292-293)

A atividade está inserida na seção “Concordância e Regência” para complementar os estudos de regência verbal. Embora o objetivo da questão seja ilustrar a presença da regência verbal como recurso utilizado pelo autor da tira, a proposta permite a transcrição, adequação e reescrita do texto. Dessa forma, considera-se a modalidade produção de texto, pois há a condução do leitor para a produção de uma situação discursiva.

A tira de Watterson é acompanhada por três questões. A primeira pede ao aluno que explique o efeito de humor da tira. Para tanto, torna-se necessário uma leitura de todas as vinhetas para compreensão do sentido do texto. A segunda, requer que o aluno transcreva,

adeque e reescreva a fala da personagem Calvin, utilizando as regras gramaticais estudadas na seção. A terceira, por sua vez, solicita ao aluno que comente o contexto em que a sentença foi empregada por Calvin.

Nessa atividade, percebe-se uma proposta que permite a observação de outros recursos do texto. Há uma relação entre a leitura da tira e sua compreensão para se alcançar a aprendizagem do conteúdo em questão.

Pode-se dizer que, o aprendizado do processo de leitura dos quadrinhos leva o leitor a ampliar seu olhar para o contexto da narração. No caso específico, verifica-se que o quadrinista utilizou aspectos que simula a estrutura da oralidade. Na alternância dos balões, nos três primeiros quadros, há a troca de falas entre Calvin e um adulto. As falas são emitidas simultaneamente, ilustrando o imediatismo de um diálogo. Após suas indagações, o menino recebe prontamente suas respostas. O último quadro, portanto, reflete as conclusões da personagem diante das respostas que obteve no decorrer de seu dia. Há um contraponto entre o que se deseja e o que deve ser feito, prevalecendo a autoridade/vontade do adulto.

Nesse contexto, o caráter social dos fatos da linguagem define o texto como o resultado da interação social, na qual as palavras são tidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação concreta que define as condições de vida de uma comunidade linguística. Assim, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, tanto por seu conteúdo temático quanto por seu estilo de linguagem, isto é, pela escolha de mecanismos gramaticais, fraseológicos, lexical e construção composicional da língua.

Tal perspectiva apresenta os gêneros textuais como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 64).

Na tira de Watterson, o tempo e o espaço são também muito explorados e interferem no processo narrativo. Os quadros sinalizam distintas situações vivenciadas pelo garoto no transcorrer de um dia. Por meio do enquadramento da imagem, cada vinheta emite o desenrolar da história, recuperada pela capacidade decodificadora cognitiva, perceptiva e visual do leitor. Ao observar esse encapsulamento imagético, o leitor consegue inferir os acontecimentos intermediários a cada cena, construindo o sentido da mensagem transmitida pela imagem e texto.

Nessa perspectiva, as imagens contidas nos quadros aparecem no exato limite da percepção visual do leitor. Para Eisner:

O limite da visão periférica do olho humano está intimamente relacionado ao quadrinho usado pelo artista para capturar ou “congelar” um seguimento daquilo que é, na realidade, um fluxo ininterrupto da ação. A repetição dos elementos dentro do quadrinho, a disposição das imagens e associação com outras imagens dentro deles e a sua relação e associação com as outras imagens da sequência são a “gramática” básica a partir da qual se constrói a narrativa (EISNER, 2010, p. 39)

Assim, o primeiro quadrinho mostra Calvin diante da televisão, pedindo permissão para assistir ao filme “Chacina no baile de formatura” ao invés de ler o livro que está em suas mãos. O segundo quadrinho frisa a movimentação de Calvin diante do prato, na mesa de refeições. Tal movimentação é percebida pela posição do braço do garoto e expressão facial. O terceiro requadro focaliza a permanência de Calvin no topo da escada, solicitando consentimento para “ficar acordado até meia-noite”. Já, a quarta vinheta traz o menino em seu quarto, refletindo sobre a perspectiva do mundo dos adultos.

Esse último quadrinho configura a sucessão temporal do acontecimento anterior, evidenciando um curto espaço de tempo entre o período em que Calvin fica na escada e o momento em que está no quarto. Dessa forma, a mudança de posição da personagem, que agora aparece mais próximo do leitor, em “plano médio” ou “aproximado”, contribui para o entendimento de que há uma alteração de foco da narrativa, direcionando a atenção do leitor para a reação do garoto que analisa os acontecimentos do seu dia. A partir desse requadro, é possível ao leitor inferir a sequência restante dos acontecimentos, pois essa percepção é corroborada pela postura de Calvin sentado em sua cama.

São muitos os elementos que compõem a narrativa de Watterson. É nítido que, a tira tem como foco mostrar o comportamento de Calvin diante dos fatos elencados pelas imagens da tira. Percebe-se o descontentamento da personagem por meio da expressão facial. Isso faz com que o leitor decodifique seu mau humor e compreenda a sua criticidade, inserida no último balão: “Há uma relação inversa entre o quanto algo faz bem pra você e o quanto é divertido”. O requadro retoma as vinhetas anteriores e estabelece o humor na narrativa.

Todos os detalhes definem os sentidos das vinhetas e a mensagem que se pretende transmitir. Observações como essas, que contribuem para a construção de sentido da tira, oportunizam a reflexão acerca de diferentes aspectos presentes no universo quadrinístico, o que levaria o leitor a estabelecer uma leitura não só do texto escrito, mas das imagens presentes nesse gênero textual.

**Fig. 17 - Português: Linguagens – 2º Ano.**

Leia a tira:



(<http://sempretops.com/diversão/tirinhas-da-mafalda/attachment/Mafalda/>)

1. Nos dois primeiros quadrinhos, o homem carrega uma placa com a frase “Não funciona”. Descreva a estrutura dessa frase.
2. O sujeito ao qual o predicado *não funciona* se refere não pode ser identificado nos dois primeiros quadrinhos.
  - a) Qual é a relação entre a omissão do sujeito na frase da placa nos dois quadrinhos iniciais e o comportamento de Mafalda ao longo da tira?
  - b) No 3º quadrinho, é revelado o sujeito ao qual o predicado *não funciona* se refere. Reescreva a frase, empregando a estrutura do sujeito + predicado.
3. Observe a fisionomia de Mafalda no último quadrinho.
  - A) Que sentimento ela expressa?
  - b) Levante hipóteses. Por que a menina tem essa reação?

**Fonte:** Cereja e Magalhães (2013, p. 256)

A tira aparece exposta na seção “Sujeito e Predicado”, em uma série de exercícios para estudo do “sujeito”. Embora a proposta apresente atividades destinadas ao ensino da gramática, considera-se sua articulação com mais de uma modalidade: leitura, gramática e produção, por possibilitar a reflexão e a construção de sentido dos quadrinhos.

Na primeira questão é solicitado ao aluno que descreva a estrutura da frase que aparece no cartaz: “Não funciona”. Assim, a atividade se restringe a identificar a ausência do sujeito e entender que a frase corresponde à uma estrutura de predicado, com um advérbio de negação e um verbo intransitivo.

A segunda questão requer que o aluno faça a relação entre a “omissão do sujeito”, na frase, e o “comportamento” de Mafalda. Na sequência, pede ao aluno que reescreva a frase do cartaz. A atividade suscita reflexão acerca da reação da personagem.

A questão três é voltada para a interpretação da tira. O aluno deve observar a fisionomia de Mafalda, no último quadrinho, para responder qual sentimento é exteriorizado pela personagem, elencando hipóteses para tal reação. Essa atividade não exclui totalmente a interpretação e a percepção do sentido do texto.

Nota-se que, o texto apresenta-se como unidade da comunicação discursiva, conservando a precisão externa e adquirindo caráter interno por causa do sujeito do discurso (autor do texto) que revela a sua visão de mundo e individualidade no estilo. Essa individualidade, que se faz presente na tira, cria elementos que diferenciam o gênero, vinculando-o a um processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural.

Nesse sentido, o gênero pode ser caracterizado por algumas dimensões<sup>45</sup>, isto é, por conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis a partir dos elementos estruturais, comunicativos e semióticos partilhados pelo texto, bem como por configurações específicas de unidades de linguagem. “O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades de uso”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 64).

Assim, constata-se que, nessa tira, os recursos utilizados pelo quadrinista, para prender a atenção do leitor e estabelecer uma relação entre espaço e tempo da narrativa, ganham destaque. Dessa forma, é possível dizer que, há muito a ser investigado nos quadrinhos de Quino.

O primeiro requadro é ambientado na parte exterior de uma casa. A personagem Mafalda aparece sentada próxima a uma porta, junto à calçada. O foco é dado ao cartaz que está sendo carregado por um homem.

---

<sup>45</sup> As dimensões abordadas por Dolz e Schneuwly (2011, p. 64), em seus estudos, são: (1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; (2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecíveis como pertencentes aos gêneros; (3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Os quadros seguintes, a fim de retratar essa sequência espacial e temporal, compreende o caminho percorrido pela menina e o homem, numa sucessão de espaços que constituem o todo integrado da cena descrita. Para conseguir esse efeito, o autor cria uma sensação de continuidade entre os quadrinhos, que se interligam por meio do cartaz na mão do homem. Assim, tem-se a percepção de que as vinhetas retratam a extensão de uma mesma cena.

Para Eisner (2010, p. 40), o artista tem o “desafio de prender a atenção do leitor e ditar a sequência que ele seguirá na narrativa”. Diversa do curta ou longa-metragem, por exemplo, em que a público não tem como ver a cena seguinte a menos que o autor o consinta, nas tiras, os requadros, contendo o desenrolar da narrativa, são exibidos ao leitor todos de uma vez, não sendo possível evitar que o leitor avance ao último quadrinho antes da leitura do primeiro. Logo, estratégias como essa cumprem o papel de conter a visão do leitor, induzindo-o a prender sua atenção a todos os requadros.

Nessa tira é inegável que o requadro não tem a mera função de conter a visão do leitor ou emoldurar a cena, ele faz parte da história, construída a partir da analogia texto/imagem, aumentando o envolvimento do leitor com a narrativa.

A leitura da última vinheta possibilita o entendimento da tira. A fisionomia de Mafalda leva o leitor a compreender seu desapontamento: o homem, frustrando a expectativa da menina, coloca a placa com a frase “Não funciona” no telefone público e não confirma o que ela pensa sobre a humanidade.

Observa-se que, apesar da tira ser quase que inteiramente imagética, apresentando apenas um balão com o pensamento da personagem no último requadro, os sentidos são recobrados pelas imagens que compõem a narrativa.

Na construção dos sentidos de cada história narrada, o leitor dos quadrinhos decodifica textos, expressões faciais, imagens, dentre outros, compreendendo-as facilmente, uma vez que elas evocam suas experiências comuns, vividas no meio social. Seguindo esta perspectiva, Eisner menciona:

A arte dos quadrinhos lida com reproduções facilmente reconhecíveis da conduta humana. Seus desenhos são reflexo no espelho, e dependem de experiências armazenadas na memória do leitor para que ele consiga visualizar ou processar rapidamente uma ideia. (EISNER, 2010, p. 22)

**Fig. 18 - Ser Protagonista – 1º Ano**



**Fonte:** Ramos /editor (2013, p. 22)

A tira de Gonzales está inserida na seção “Uma leitura”, no capítulo “Ao encontro da literatura”. O gênero aparece no final da página, abaixo do poema de José Paulo Paes: “Cigarra, Formiga & Cia”. Apesar do poema e da tira remeterem à conhecida fábula “A cigarra e a formiga”, o livro não estabelece uma relação entre os textos e não propõe ao aluno nenhuma atividade que o leve a refletir acerca dos quadrinhos. A tira funciona como um mero adereço na composição da página, com conteúdo informativo mínimo.

Composta por duas vinhetas, a tira apresenta uma cigarra tocando violão e cantando músicas que enaltecem o trabalho. Nessa composição, há uma inversão da história original: a cigarra trabalha e as formigas se divertem.

O primeiro requadro centra-se na fala e na fisionomia da cigarra, motivo pelo qual a cena é mostrada num enquadramento de imagem em “plano americano”. Nele a imagem emoldura à personagem a partir da altura dos joelhos, o que amplia o efeito de suspense e de incômodo que se pretende dar à cena. Para Eisner (2010, p. 28), “o ato de emoldurar a ação não só define o período, mas estabelece a posição do leitor em relação à cena e indica a duração do evento”. Assim, o tempo se combina com o espaço numa composição de interdependência, na qual as ações e movimentos possuem significados e são medidos por meio da percepção do leitor acerca da relação entre eles. Já, o balão com as cifras musicais sinaliza ao leitor que o personagem está cantando.

No segundo requadro, nota-se uma mudança no plano de perspectiva. Nele a cena é retratada em “plano geral”, o que permite uma visão mais ampla do cenário e das personagens. A vinheta conduz o olhar do leitor para a cena como um todo, levando-o a analisar toda a situação narrada. De acordo com Eisner:

Tal como no uso dos quadrinhos para expressar passagem de tempo, o enquadramento de imagens que se movem através do espaço realiza a contenção de pensamentos, ideias, ações, lugar ou locação. Com isso, o quadrinho tenta lidar com os elementos mais amplos do diálogo: a capacidade decodificadora cognitiva e perceptiva, assim como a visual. (EISNER, 2010, p.38)

Nota-se que, pela linguagem dos balões, no segundo requadro, há um redimensionamento da estrutura interna que se define perante a narrativa. O quadrinista utilizou letras maiores e escuras para enfatizar a alegria das formigas. A fala da cigarra, no entanto, está direcionada à reflexão do leitor: a personagem observa a reação das formigas e convida o leitor a fazer parte dessa reflexão. Assim, a ação da linguagem é estabelecida de acordo com as características linguísticas do texto, que “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático”, empreendendo uma “interação verbal” (BRONCKART, 2009, p. 99).

Todos esses detalhes corroboram para estabelecer o sentido da narrativa e a definir a mensagem que o cartunista pretende transmitir. Observações como essas auxiliam na construção de atividades que vão além da leitura da mensagem verbal, dando ao leitor/aluno a oportunidade de refletir acerca dos distintos elementos que constituem a linguagem dos quadrinhos, o que o levaria a estabelecer uma leitura não só do texto verbal, mas do texto não verbal da tira.

Dessa forma, entende-se que desafiar o leitor/aluno a compreender o gênero tira é indispensável para a sua formação intelectual, pois a apropriação de distintas formas de linguagem amplia a sua participação no exercício da cidadania.

Assim, acredita-se que o gênero tira deva ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, afinal, os alunos somente conseguirão ler e compreender a tira se a eles for dada a oportunidade de conhecer o gênero em sua totalidade, englobando formas e funções (estruturais, narrativas, discursivas), durante sua formação escolar em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem.

## Algumas considerações

Dada a reflexão e análise das tiras nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs), observa-se que as tiras possuem significativa representatividade nesses materiais, porém não é oportunizado, em certa medida, um trabalho que mobilize os estudos das características inerentes ao gênero. As atividades propostas, em sua grande maioria, tomam as tiras como objeto acessório para introduzir e exemplificar a estrutura da língua materna.

Nesse sentido, constata-se que a tira, perde sua área de manifestação artística e/ou de arte quando transportada para os livros didáticos. Isso não ocorre apenas porque o gênero é deslocado de seu suporte original, mas, sobretudo, pelo tratamento dado às tiras nos conjuntos didáticos.

Ainda que, nos livros didáticos analisados, o gênero aborde a leitura dos textos/palavras (linguagem verbal) e imagens (linguagem visual), percebe-se que a linguagem visual é pouco explorada. Quase toda a riqueza composicional, discursiva e imagética é desconsiderada pelos livros didáticos, dando lugar de destaque para o estudo da linguagem verbal.

Logo, as tiras nos livros didáticos acabam por cumprir uma mesma função: o gênero serve de base para o ensino de estruturas gramaticais e atividades que priorizam a linguagem verbal. Fato que corrobora para que aspectos importantes, de leitura e interpretação do gênero tira, sejam negligenciados. Dessa forma, a principal função do texto quadrinístico que é a de difundir histórias e ideias por meio da linguagem visual e verbal não se concretiza, passando a apresentar nestes suportes a mesma função de gêneros, predominantemente, verbais.

Dessa forma, faz-se necessário que o livro didático apresente e desenvolva um trabalho mais cuidadoso em termos linguísticos e contextuais para que o gênero tira possa interagir e atingir os alunos que a ele recorre como um importante e, por vezes, único suporte pedagógico de ensino, em sala de aula.

Contudo, observa-se que muitos fatores de ordem política, ideológica, cultural e econômica estão envolvidos na produção, comercialização e circulação dos livros didáticos no país. Nesse viés, Batista (2008, p. 49) sinaliza que os livros didáticos e/ou materiais pedagógicos, resultantes dos critérios de avaliação e controle governamental, tanto na produção quanto na circulação, mostram-se “pouco adequados para responder as exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo”.

Segundo o autor:

é necessário dispor de um livro didático também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação escolar das expectativas e interesses sociais e regionais (BATISTA, 2008, p. 49)

Assim sendo, os livros didáticos demonstram que, embora tenham recebido “maior atenção de autores e editoras na direção de uma proposta de ensino mais responsável, continuam centrados nas práticas letradas da cultura e escrita” de outrora (ROJO; CORDEIRO, 2008, p. 21).

Nesse contexto, Barbosa (2009, p.19) explicita que:

O livro didático, como rede dirigida ao ensino, representa um testemunho dos direcionamentos dados às reformas educacionais. Configurando-se, pode-se dizer, em amostras dos diferentes modelos adotados e executados no decorrer do processo de institucionalização da educação escolar no Brasil (BARBOSA, 2009, p. 19)

Nesse quadro, “a qualidade de saberes e o tipo de formação que se quer difundir no meio social”, por intermédio dos livros didáticos, esbarram “em interferências de ordem sócio-político-econômico-cultural próprios dos momentos vividos pela sociedade” (BARBOSA, 2009, p. 19).

E, considerando a existência do livro didático estar diretamente vinculado ao gerenciamento, à infraestrutura e à formação de uma política educacional, econômica e cultural, torna-se lícito mencionar que este suporte didático se configura como uma “poderosa fonte de conhecimento de uma nação”, pois, através de suas publicações, é possível compreender os rumos que os governantes escolhem “para a educação, desenvolvimento e capacitação intelectual e profissional” de seus jovens cidadãos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 121). Nesse sentido, os livros didáticos podem ser vistos como documentos testemunhais de mudanças resultantes das condições históricas, políticas, ideológicas, sociais e culturais do ensino no país.

Caracterizando-se como um instrumento de condução de ideias com valores éticos, ideológicos, morais, sociais e culturais de uma determinada época e sociedade, o livro didático se mantém na mira dos poderes públicos, interessados na socialização política e dominação de seu público leitor. Nesse viés, o governo se estabelece como árbitro entre o ensino e o público leitor:

O Estado brasileiro, em sua forma de organização, guarda um caráter de árbitro entre o ensino no país e a população objeto desse ensino. O recurso a livros didáticos, editados e indicados para práticas de leitura escolar, integra esse sistema de arbitragem. Nessa condição, a maneira de atuação do Estado e as políticas públicas

adotadas adquirem feições diferenciadas conforme a situação histórica vigente do país. Assim, o entendimento sobre a política em relação a livros didáticos (em alguns momentos de livros de modo geral), no Brasil, não pode ser desvinculado da história social do país. A escolaridade e o ensino institucionalizado são partes integrantes da sociedade, seja na busca de redução de desigualdades, seja na reprodução de situações consolidadas (BARBOSA, 2009, p. 20)

Nesse contexto, Bittencourt (2004) menciona que o livro didático como objeto de conhecimentos específicos, ligado ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista, isto é, como mercadoria, torna-se um veículo das propostas curriculares nacionais:

Essa característica faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelecem critérios para avaliá-los, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2004, p.301).

Logo, o governo se configura como o maior comprador de livros didáticos do país, direcionando aquilo que deseja adquirir. As determinações, imposições e recomendações contidas nas políticas públicas, especificam as exigências do governo e, por conseguinte, o conteúdo que será abordado em cada ano/série escolar.

De acordo com Barbosa (2009, p, 33), a escolha do livro didático está nas mãos do governo, da escola e dos docentes, pois o “processo de escolha envolve uma diversidade de mecanismos prévios”, ligados tanto a “valores sociais” quanto a “questões políticas educacionais ou não educacionais”, havendo “mecanismos prévios de censura”, considerados e/ou “respeitados pelas editoras” do país.

No caso específico dos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), as políticas públicas – *Parâmetro Curriculares Nacionais* (PCNs), *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs), *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM), *Guia dos Livros Didáticos* – direcionam o conteúdo a ser tratado em cada ano/série. De modo geral, tais políticas destacam a leitura e a produção de textos diversos – gêneros textuais - como práticas discursivas que, aliadas à reflexão da língua, devem ser priorizadas no trabalho com a língua materna.

Nesse sentido, os conjuntos didáticos, selecionados e avaliados na presente pesquisa, atendem ao que orientam as políticas públicas, em especial aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), acerca da diversidade de gêneros para o trabalho com a língua(gem). Porém,

a dinâmica dos livros didáticos, bem como sua forma condensada, impede que os gêneros textuais, sobretudo as tiras, sejam trabalhadas em suas singularidades.

Nesse cenário, entende-se que as políticas públicas para o livro didático se inscrevem como um discurso oficial sobre a produção desse material didático. Há a atuação do governo no processo de elaboração, produção, distribuição e circulação dos livros didáticos, nos quais se envolvem órgãos governamentais, editoras, instituições escolares e, por conseguintes, os destinatários desses materiais: educadores e educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos apresentam-se como um meio de comunicar o discurso pedagógico. Diferentemente de outros materiais pedagógicos presentes na escola, esses manuais instituem-se como leituras obrigatórias durante a trajetória escolar do educando e como materiais de apoio do educador.

Ao longo das décadas, inúmeras foram as transformações na estrutura e composição dos livros didáticos. Dentre as mudanças, observam-se o formato das coleções, o projeto gráfico das capas, a inserção de sequências didáticas, a configuração de seções e subseções, a inclusão e organização de distintos textos, verbais e não verbais, na disposição das páginas.

No entanto, constata-se que muitos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLPs) ainda se baseiam na visão de uma sociedade centrada no estudo de formas e estruturas gramaticais, relegando, em certa medida, as variações da língua(gem). Poucas são as ocasiões em que os livros didáticos buscam criticar, polemizar ou dar vozes a outros discursos. Fato que destoia do atual discurso oficial, advindo das políticas públicas, que sinaliza a necessidade de formar alunos que sejam capazes de compreender a organização e significação dos diferentes textos/gêneros em sua profundidade e de construir suas próprias representações sobre o funcionamento da língua, articulando-as à sua prática social (Brasil, 1998; 2006; 2012).

Embora, os livros didáticos atuais tragam uma nova roupagem, no que diz respeito ao uso de diferentes gêneros, verbais e não verbais, é comum encontrar textos que apenas funcionam como base para o estudo de conceitos gramaticais ou, até mesmo, como mera ilustração para se abordar algum assunto considerado importante.

Por vezes, a interpretação do texto verbal e não verbal já está praticamente pronta nesses livros didáticos, aguardando ser escrita ou proferida pelo educando. As atividades, em sua grande maioria, não dão margem a discussão, posicionamentos ou outras formas de leitura. As respostas mostram-se induzidas e/ou direcionadas por questionamentos que se encontram de forma explícita nos textos, cabendo ao estudante apenas localizá-las e transferi-las para o espaço destinado à resolução da atividade, poupando-lhe de uma investigação mais profunda e/ou de um real confronto com o texto em estudo. Tal postura explícita uma concepção de educação centrada na reprodução de conhecimento, isto é, do saber cristalizado, pronto e acabado.

Nesse sentido, ainda se ilustra a deficiência no trabalho com as especificidades de distintos gêneros nos livros didáticos, pois se observa uma gama muito grande de textos, sem o aprofundamento e discussão necessários acerca de seus modos de significação e funcionamento.

É lícito mencionar que, os livros didáticos atendem ao que orientam os PCNs sobre a diversidade de textos/gêneros, já que contém uma grande variedade de gêneros ligados ao cotidiano dos alunos e propostas de atividades que prevê a utilização da linguagem – oral e escrita – em situações comunicativas diversas. Porém, sua forma reducionista e condensada impede que os gêneros, em especial o gênero tira, sejam tratados em suas especificidades. Fato que evidencia que os livros didáticos apresentam uma dinâmica e economia próprias.

Nesse cenário, o presente estudo buscou investigar a presença e o uso de um dos gêneros com maior evidência nos livros didáticos de Língua Portuguesa – a tira. Para tanto, selecionou-se coleções de livros didáticos aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e pelo *Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio* (PNLEM), entre os anos de 2012 – 2014. O critério de escolha baseou-se nas opções mais utilizadas pelas instituições públicas estaduais desse período.

Por meio de uma abordagem metodológica que atendesse aos pressupostos da pesquisa, procurou-se identificar informações factuais do gênero tira, inclusas nos livros didáticos selecionados, a partir de questões e hipóteses de interesse. A análise documental constituiu-se em um importante método de estudo dos dados qualitativos, evidenciando informações sobre o tema em estudo.

Assim, o trabalho norteou-se por alguns questionamentos que se tornaram objetivos específicos da pesquisa. Tendo por hipótese a percepção de que o gênero tira exerce múltiplos papéis, desde a função reflexiva até o mero adereço, buscou-se verificar e refletir sobre sua forma de representação e uso nos livros didáticos selecionados.

Para tanto, as análises das tiras apoiaram-se nas noções de texto e gênero da Escola de Genebra, com contribuições de Bronckart (2009; 2012), Dolz e Schneuwly (2011). Perspectiva teórica que se alinha as recomendações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. As características e funções inerentes ao texto quadrinístico recorreram às reflexões de autores que abordam o assunto.

Nesse contexto, o texto foi concebido como “toda unidade de produção de linguagem que vincula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2009, p.72). Os textos se materializam e se diferenciam, uns dos outros, a partir de critérios formais, sociais, culturais, contexto de produção e circulação, agrupando-se em gêneros textuais. Logo, os gêneros exibem “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos

enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Nessa vertente, a escola foi vista como o ambiente ideal para a construção do desenvolvimento e competências do educando, pois ela oportuniza distintas “ocasiões de produção e recepção” de textos. O gênero funciona como um “megainstrumento que fornece suporte para a atividade nas situações de comunicação” e se estabelece como referência aos aprendizes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.7).

Numa perspectiva interacionista e socio-discursiva no âmbito escolar, os gêneros se inscrevem numa “psicologia da linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social” que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais são, inicialmente, um produto de socialização” (BRONCKART, 2009, p.12-13). E, como produtos culturais - modos sociais de ação e de dizer – os gêneros são, a um só tempo, produtos sócio-históricos, complexos, heterogêneos e instrumentos de comunicação que, em certa medida, se conservam como objeto de ensino-aprendizagem da língua materna (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Assim, o gênero tira surge como uma forma de linguagem que incorpora valores e acepções distintas, proporcionando percepções de profunda significação cultural, social e artística. Os leitores, atraídos por sua estrutura e características específicas, passam a identificar sua relevância e sua forma de representação para o contexto cultural, que se institui através da comunicação social.

Seguindo esses pressupostos, realizou-se, num primeiro momento, o levantamento dos textos não verbais e verbais, tendo em vista observar o espaço ocupado pelo gênero tira nos livros didáticos selecionados, posteriormente, buscou-se compreender como se processa e como é realizada a leitura do gênero tira e analisar o trabalho proposto pelas coleções didáticas no estudo com o gênero, incluindo questões estruturais, narrativas e discursivas.

Dessa forma, observou-se que o uso do gênero tira se dá por meio de exercícios gramaticais, introdução de conteúdos diversos a ser estudado nas seções e subseções, abertura de capítulos ou sequências didáticas, atividades de leitura e produção textual. Há, ainda, tiras que aparecem dispostas nos materiais analisados sem um propósito aparente.

Considerando algumas modalidades de estudos para o gênero tira, tornou-se possível verificar que há inúmeras situações em que o gênero tira é usado para elucidar a estrutura da língua materna. Essas ocorrências têm por objetivo introduzir, conceituar e/ou exemplificar noções de linguagem.

Em sua maioria, as atividades com as tiras estão vinculadas aos estudos das formas gramaticais, desconsiderando as características específicas do gênero. Isso não quer dizer que há problemas no ensino da gramática por meio das tiras, porém faz-se necessário que o ensino seja contextualizado. A leitura da tira não deve ser totalmente excluída das atividades que objetivam o ensino da gramática.

Outras propostas de trabalho, cujo enfoque é a leitura e produção textual, ou a articulação destes, tratam os aspectos verbais e não verbais do gênero de forma superficial, tendo como função principal o estudo sobre o emprego de palavras, variedade linguística, reescrita de sentenças, conceito de pontuação, regência verbal, dentre outros. Tais atividades, portanto, mesmo oferecendo uma leitura mais atenta às tiras, ainda, usam o gênero para o ensino de aspectos gramaticais, desprezando, em certa medida, os aspectos intrínsecos ao gênero textual.

Nota-se que, a abordagem de leitura das tiras, inclusas nos livros, ainda é pouco eficiente, considerando que os autores das coleções analisadas apresentam uma maior preocupação com as nomenclaturas do que com o aprofundamento e discussões sobre os modos de significação dos textos quadrinizados. Nesse sentido, torna-se possível inferir que há atividades que não promovem uma formação reflexiva e participativa do educando, relegando, por vezes, o estudo das tiras à aspectos estruturais e formais da língua materna, o que as tornam parcialmente ilustrativas e/ou função acessória nos estudos de conteúdos distintos. É válido lembrar que há tiras que não apresentam nenhum tipo de atividade ou reflexão, com conteúdo informativo mínimo.

Como é percebido diante da análise apresentada, há grande quantidade de quadrinhos nos livros didáticos, tanto para o Ensino Fundamental (anos finais) quanto para o Ensino Médio. No entanto, observa-se a necessidade de inseri-los em propostas de atividades que contemplem as características intrínsecas ao gênero.

Pode-se dizer que, a relação texto/imagem é uma das principais características dos quadrinhos, sendo seus sentidos construídos a partir dessa correlação. O gênero possui uma lógica própria de funcionamento e sua leitura e interpretação está acoplada a compreensão dessa lógica. Nesse sentido, a linguagem dos quadrinhos se impõe como uma narração articulada, pois manipula materiais orgânicos específicos ao tratar de questões sociais, culturais e artísticas, assumindo, assim, uma concretude significativa (CIRNE, 1975).

Ainda que o gênero verse a leitura de palavras e figuras, na análise dos livros didáticos selecionados, constata-se que a linguagem visual é pouco explorada. Quase toda a riqueza argumentativa, discursiva, composicional e imagética do gênero tira é desconsiderada, dando

lugar apenas ao estudo da linguagem verbal, um dos aspectos que possui importância secundária na construção do gênero em questão.

Percebe-se que, as tiras nos livros didáticos analisados cumprem uma mesma função: o gênero serve de base para o ensino de gramática e atividades interpretativas que privilegiam a linguagem verbal. Isso faz com que sejam ignorados aspectos importantes de leitura, interpretação e compreensão do gênero. Nesse sentido, a função fundamental do gênero tira que é a de difundir concepções e histórias por meio de texto e imagens se perde, passando a ter nesses conjuntos didáticos a mesma função de textos especificamente verbais.

Nesse sentido, torna-se lícito mencionar que, os livros didáticos, selecionados para estudo e reflexão, não oferecem oportunidades autênticas de se versar uma discussão elaborada sobre a linguagem – texto e imagem - das tiras. A maneira como as tiras são dispostas nesses suportes, induzem a não leitura da tira como tira, mas como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais diversos, o que demonstra a subutilização do gênero pelos livros didáticos.

Logo, a tira não se sustenta como gênero no livro didático, pois além de ser deslocado de seu suporte original, o gênero não é apresentado para os alunos em suas especificidades, perdendo sua identidade de arte e/ou manifestação artística.

A maioria das atividades não apresentam preocupação com o contexto de produção da tira, ou mesmo, com a definição do perfil e características das personagens, isto é, não há uma contextualização da narrativa e um levantamento dos conhecimentos prévios do aluno acerca da situação narrada.

Ao examinar o livro didático como mercadoria, ou como sugere Bittencourt (2004, 71) “um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes a lógica do mercado”, constata-se que as editoras desvirtuam as recomendações das políticas públicas no trato com os gêneros: as tiras estão nos livros didáticos, porém não se apresentam com uma abordagem metodológica que oportunize o estudo de suas especificidades. Já, os compradores em potencial, pertencentes ao setor público, importa menos com as orientações metodológicas e/ou ideológicas contidas nos livros didáticos e mais com a capacidade e aceitação desses produtos no mercado.

Assumindo claramente a dimensão de mercadoria, o livro didático mostra-se vinculado a múltiplas interferências que englobam vários sujeitos em sua elaboração, produção, circulação e consumo. Nesse contexto, as políticas públicas devem ser consideradas como direcionadoras do mercado editorial, pois elas dão visibilidade e materialidade ao governo. Logo, o livro didático pode ser encarado enquanto objeto educacional complexo que envolve um projeto mais amplo, também político, adquirindo significados vários a partir de distintas apropriações que se

mostram condicionadas às demandas de ordem econômica, cultural, social, ideológica, histórica e política.

Segundo Barbosa (2009, p. 32), sob o aspecto econômico, isto é, como mercadoria, o livro didático é “fonte de lucro e renda de editores” e “promotor de empregos tanto para funcionários e técnicos dos organismos estatais como para particulares”. Já, sob o aspecto cultural, o livro didático apresenta-se como “instrumento político-ideológico, representando um veículo de permanência e/ou de transformação social”. Nesse sentido, seria ingênuo não perceber que os conjuntos didáticos adquirem feições específicas no contexto educacional, não sendo possível desvinculá-los da história política e econômica do país. O governo, por meio das políticas públicas, exerce influência sobre o setor editorial, direcionando a produção e comercialização dos livros didáticos.

Assim, considerando a importância do livro didático para o ensino-aprendizagem dos educandos e, por conseguinte, para o contexto educacional do país, torna-se imperativo que esse material pedagógico desenvolva um trabalho mais cuidadoso em termos linguísticos, contextuais e culturais, para que os distintos gêneros, em especial o gênero tira, possam de fato interagir e atingir os alunos que a ele recorrem como um importante e, por vezes o único, suporte de ensino. Pensar, elaborar e produzir o livro didático com uma abordagem mais apropriada e atividades que se integrem ao conteúdo proposto ou com o modo de significar o conteúdo pode ser um caminho que ainda tem que se percorrer.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2013.
- ANSELMO, Z. A. **Histórias em quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ACEVEDO, J. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Trad. Silvio Naves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.
- AGUIAR, V. T. **O verbal e o não-verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, R. L. L. **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos 1997-2003**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.
- BARKER, M. **Comics: ideology, power and the critics**. New York: Cultural Politics. 1989.
- BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G.(Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura e escrita**. p. 25-67, 2008.
- BATISTA, A. P. **Uma análise da relação professor e livro didático**. 2011. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/monografia-pdf>.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: lucerna, 2001.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2º. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 37-46, 2002.
- BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, ano XXI, nº 72, ago/2000, p. 11-31. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>. Acesso em: 10 Maio. 2020.
- BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8º ed. São Paulo: Contexto, p. 69-90, 2003.
- BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Contexto, v. 30, n. 3, p. 475-491, set. 2004.
- BITTENCOURT, C. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e pesquisa**. São Paulo: Contexto, v. 30, n. 3, p. 471-473, set. 2004.

BORGATO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Português: Projeto Teláris**. São Paulo: Ática, 2014.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. In: **Publicações e Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense**. Niterói, nº 20, p. 47-62. 2006.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso, In; **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Pulo: Contexto, 2008.

BRAIT, B. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2º ed. Ver. Campinas: Unicamp, p. 87-98, 2005.

BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos de linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, p. 45-72, 2009.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B. SOUZA, M. C. (Org.) **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, p. 9-19, 2012.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Revista Alfa, p. 371-401, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais – Introdução: 5º a 8º séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **PCNEM + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, unidade 05**. Brasília: MEC, SEB, 2012 a.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: ano 02, unidade 05**. Brasília: MEC, SEB, 2012 b.

BRONCKART, J. -P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha, 2ºed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J. -P. **Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**. Trad. Marcio Marcionilo. São Pulo: Parábola, 2012.

BROCKART, J. -P. Interacionismo Socio-discursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - REVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf) . Acesso em: 07 dez. 2020.

CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos: linguagem e semiótica**: um estudo abrangente da arte sequencial. 1º ed. São Paulo: Criativo, 2014.

CAMPOS, M. F. H.; LOMBOGLIA, R. HQ: Uma manifestação de arte. In: LUYTEN, Sonia M. (org.). **Histórias em quadrinhos – leitura crítica**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. 4v.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T.C. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2012. 3v.

CHINEN, N. **Linguagem HQ: conceitos básicos**. São Paulo: Editora Criativo, 2011.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CIRNE, M. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros**. Rio de Janeiro: Funarte, 1990.

CIRNE, M. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CIRNE, M. **Para ler os quadrinhos**: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis: Vozes, 1975.

CURY, C. R. J. O livro Didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, nº 26, p. 119-130, 2009.

DUARTE, R. S. **A infância representada em tiras de jornal: uma leitura de Peanuts, de Charles Schulz, e Calvin e Haroldo, de Bill Watterson**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

EGUTI, C. A. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2001. Dissertação de Mestrado.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, W. **Narrativas Gráficas**. São Paulo: Devir, 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, da forma e da arte verbal. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin, dialogismo, polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p.95-111.

FEIJÓ, M. **Quadrinhos em ação: um século de história**. São Paulo: Moderna, 1997.

FLEURY, S. R. Livro didático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXXV, n.82, abr./jun., p. 174-177, 1971. Disponível em: <http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos>.

FREITAG, B; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

FREITAG, B; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREGONESI, D.E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M. R. F. V.; LEONEL, M. C. M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o estudo de língua portuguesa e de suas literaturas**. Araraquara: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP, 1997.

FURLAN, C. HQ e os “Syndicates norte-americanos”. In: LUYTEN, Sonia M. (org.). **Histórias em quadrinhos – leitura crítica**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

GATTI, M. A. **A representação da criança no humor: um estudo sobre tiras cômicas e estereótipos**. Tese (Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru: Edusc, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação brasileira**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOIDA, H. C. Pequena história das histórias em quadrinhos. In: GOIDA, H. C.; KLEINERT, A. **Enciclopédia dos quadrinhos**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

GONDRA, J. G. Ao Correr da Pena: reflexões relativas às cartas dos professores do século XIX. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M.T. S. (Org.). **Práticas de memória docente**. Rio de Janeiro: Cortez, p.17-33, 2005.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. 2º ed. São Paulo: Edusp, 2005.

HOUAISS, A. **O português no Brasil**. Pequena enciclopédia da cultura brasileira. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

KLAMA, L. COHEN, H. “Os quadrinhos e a comunicação de massa” In: MOYA, A. **Shazan**. São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 115-120.

LAJOLO, M. Livro didático: um quase manual de usuário. **Em aberto**. Brasília: ano 16, nº 69, p.3-9. Jan/mar. 1996.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Brasiliense, s.d.
- LOUSADA, E. G. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CUNHA, C. L.; PIRIS, E. L.; CARLOS, J. T. (Orgs). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Editora Paulistana, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUYTEN, S. M. B. **Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses**. 3 ed. São Paulo: Hedra, 2012.
- LUYTEN, S. M. B. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- LINS, M. P. P. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: EDUFES, 2008.
- MACHADO, A. R. Por uma classificação do objeto de estudo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Orgs). **O interacionismo socio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.
- MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A.M.M. O interacionismo socio-discursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Linguagem e interação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 17-42.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.
- MATE, C. A. Reforma de ensino e currículo: problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da UNESP. 2002, p. 573-578.
- MCCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- MCCLOUD, S. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2006.
- MEDVEDEV, P. N. Os elementos da construção artística - o problema do gênero. In: **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.
- MÉNDEZ, M. C. O livro e a educação: aspectos políticos da produção do livro didático. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP. 2003, p. 57-70

- MENEGUETI, A. C. O. L. **Classes gramaticais e gêneros quadrinísticos: uma proposta pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- MENNA, L.; FIGUEIREDO, R.; VIEIRA, M. G. **Português: uma língua brasileira**. São Paulo: Leya, 2012.
- MOYA, A. **História das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Revista Pro-posições**, v.23, n. 3, p. 51-66, set/dez. 2012a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>
- MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira da História da Educação**, educ., Campinas-SP, v. 12, n.3, p. 179-197, set/dez. 2012b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276007574\\_O\\_livro\\_didatico\\_alguns\\_temas\\_de\\_pesquisa](https://www.researchgate.net/publication/276007574_O_livro_didatico_alguns_temas_de_pesquisa)
- NICOLAU, V. F. **A reconfiguração das tirinhas nas mídias digitais: de como os blogs estão transformando este gênero dos quadrinhos**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- OLIVEIRA, J. B. A. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.
- O'NEILL, D. **Guia Oficial DC Comics: Roteiros**. São Paulo: Opera Graphica, 2005.
- PATATI, C.; BRAGA, F. **Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- PILETTI, C. PILETTI, N. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.
- QUELLA-GUYOT, D. **A história em quadrinhos**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. Leitura de história em quadrinhos na sala de aula. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org). **Leitura literária na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- RAMOS, R. A. (Org.) **Ser Protagonista: Língua Portuguesa**. São Paulo: Edições SM, 2013.
- RAZINNI, M. História da disciplina de português na escola secundária brasileira. **Revista Tempos e Espaços na Educação**. V. 4, p.43-58, jan./jun., 2010.
- REIS, N. A. F. **Uso do gênero discursivo tira no ensino de texto multimodal**. 2018. 67 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2018.
- ROJO, R. BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ROSA, F. **Almanaque dos quadrinhos: 120 anos de história.** São Paulo: Discovery Publicações, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 23º ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHEFFER, A. M.; ARAÚJO, R. B. F.; ARAÚJO, V. C. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização.** Campinas: 2007. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/cartilhas-das-cartas-aos-livros-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 20 abr.2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. E Org. Roxane Rojo Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SOBRINHO, B. L. **O problema da imprensa.** São Paulo: Arte, 1988.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística na norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, M. O livro didático como fonte da história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.** São Paulo: Mercado das Letras, 2001, p. 31 -76.

VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4º ed. São Paulo: Contexto, 2016.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Org.) **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.; CHINEN, N. **Os pioneiros no estudo de quadrinhos no Brasil.** 1º ed. São Paulo: Criativo, 2013.

VOLMER, L.; RAMOS, F. B. O livro didático de português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: **V simpósio Internacional de Gêneros Textuais.** 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 73-102.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático:** movimentos identitários do professor de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2002.

ZANCHETTA Jr. J.; **Para a leitura de histórias em quadrinhos e de narrativas de ficção por imagens: introdução a aspectos narrativos e gráficos.** In: Magda Becker Soares; Aparecida Paiva. (Org.). PNBE na escola: Literatura fora da caixa - Guia 2: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 1ed.Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2014, v. 1, p. 63-76.

ZANCHETTA Jr. J.; **Textos e gêneros no currículo de português da escola estadual paulista**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso). v. 45, p. 566-587, 2015.

ZANCHETTA Jr, J.; MAZZO, K.; MENEGON, E. N. **Gêneros textuais nos livros didáticos do Ensino Médio**. Leitura. Teoria & Prática (Campinas). v. 36, p. 115-131, 2018.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista Histedbr** on-line, Campinas, nº18, p. 29-44, jun. 2005.