



A ABORDAGEM DO GÊNERO TIRINHA

NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Usos e potencialidades dos quadrinhos
na Educação Básica



Tiago Pereira Aguiar Susmickat



TERRIED



A ABORDAGEM DO GÊNERO TIRINHA

NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Usos e potencialidades dos quadrinhos
na Educação Básica



Tiago Pereira Aguiar Susmickat



TERRIED

Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Abordagem do Gênero Tirinha no Livro Didático de Língua Portuguesa: usos e potencialidades dos quadrinhos na educação básica. Tiago Pereira Aguiar Susmickat (Autor) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2026.

PDF

ISBN. 978-65-83367-82-2

1. Educação

24-225451

CDD-918.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90.14

2. Ensino 90.9



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

BAKHTIN

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
SEÇÃO I – GÊNEROS DO DISCURSO: BREVE PERCURSO TEÓRICO...9	
1.1 A Linguagem na perspectiva bakhtiniana: um fenômeno social e dialógico...10	
1.2 Gêneros do discurso e comunicação: algumas reflexões sobre o tema.....17	
1.3 A dimensão extraverbal do gênero do discurso.....22	
1.4 Gêneros do discurso primários e secundários: formas relativamente estáveis de enunciados manifestos nas/das práticas sociais.....23	
SEÇÃO II – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....32	
2.1 O (hiper)gênero História em Quadrinhos: a tirinha como gênero do discurso autônomo.....32	
2.2 Quadrinhos e Educação.....39	
2.3 A seleção do <i>corpus</i> da pesquisa.....43	
2.4 Os procedimentos metodológicos de análise do <i>corpus</i> : a Análise de Conteúdo.....46	
SEÇÃO III – GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM OLHAR SOBRE AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....51	
3.1 Os gêneros do discurso no livro didático do Ensino Fundamental II.....63	
3.2 O livro didático “Vontade de saber Português”, de Conselvan e Tavares (2012) e sua proposta metodológica.....70	
3.3 A Sequência Didática e o trabalho com os gêneros do discurso no ensino de língua materna.....73	
SEÇÃO IV – ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA “VONTADE DE SABER PORTUGUÊS”, DE CONSELVAN E TAVARES (2012), PNLD 2014.....79	
4.1 O lugar e a abordagem da tirinha no livro “Vontade de saber Português”....79	
4.2 As atividades de leitura, compreensão e escrita envolvendo o gênero tirinha no LDP.....82	
4.3 A concepção de língua, de linguagem e de gêneros do discurso presente no LDP95	
4.4 Proposta de Sequência Didática para o Ensino Fundamental II explorando a tirinha como gênero do discurso autônomo.....97	
PARA ALÉM DO TEXTO.....118	
REFERÊNCIAS.....121	

APRESENTAÇÃO

Esta obra é resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que objetivou investigar as concepções de linguagem, de língua e de gêneros do discurso presentes na abordagem do gênero tirinha, no livro didático de Língua Portuguesa do 9º (nono) ano, “Vontade de saber Português”, de Conselvan e Tavares (2012), selecionado pelo município de Caravelas-BA, local em que atuei como docente de Língua Portuguesa, na Educação Básica, por mais de uma década.

A obra volta-se para o entendimento da linguagem como fenômeno social e dialógico, tomando como base os postulados bakhtianos sobre o assunto, e para o lugar e a abordagem do gênero do discurso tirinha no material didático selecionado, assumindo esse gênero, em consonância com estudos de Ramos e Vergueiro (2009), como autônomo, com função social e ideológica particulares, com condições concretas de produção e recursos específicos de composição.

Ao aludir às questões sociais reais, a tirinha é compreendida como instrumento problematizador da realidade e promotor de leituras e reflexões diversas. Dessa maneira, ao lançar mão de um olhar bem-humorado e satírico sobre os acontecimentos do cotidiano, combinando linguagem verbal e não verbal, característica marcante desse gênero, ele se constitui em ferramenta relevante à formação leitora crítica dos leitores, especialmente no Ensino Fundamental II.

Em meio às buscas pelo avanço das práticas do ensino de língua, no sentido de se (re) pensar as estratégias para a formação de leitores-escritores-cidadãos, o gênero escolhido para análise, abordado no suporte didático, desponta como instrumento capaz de mediar os indivíduos/leitores à aquisição de uma nova visão quanto aos papéis sociais que desempenham e, sobretudo, sobre a sua condição de usuários da língua e da linguagem; sujeitos constituídos de vários discursos.

O interesse pela realização do estudo socializado nessa obra nasceu das minhas experiências como professor de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, e do questionamento: a abordagem do gênero tirinha, no livro didático de Língua Portuguesa, é realizada de maneira significativa, explorando elementos característicos da linguagem dos quadrinhos, bem como as relações dialógicas possíveis com outros enunciados, contexto de produção, circulação e recepção do gênero?

Diante dessa questão norteadora, a obra, à luz da perspectiva bakhtiniana acerca da linguagem, língua e dos gêneros do discurso, busca: i) perceber se o suporte didático selecionado explora as relações dialógicas possíveis entre a tirinha e outros enunciados, bem como ponderar sobre a maneira como é realizada a articulação entre linguagem verbal e não verbal manifesta no gênero em estudo; ii) analisar qual concepção de gênero do discurso respalda a abordagem do gênero tirinha no livro didático de Língua Portuguesa e de que maneira a abordagem do gênero é estruturada no referido suporte didático e iii) apresentar sequência didática voltada para os anos finais do Ensino Fundamental II, contemplando o gênero do discurso tirinha, valorizando-o como material significativo para o ensino de leitura, análise e produção de texto em Língua Portuguesa.

A leitura desse livro permitirá ao leitor conhecer: i) os conceitos teóricos que sustentam a discussão desenvolvida, a partir de um breve apanhado acerca das concepções de linguagem, língua e gêneros do discurso; ii) o processo de seleção do *corpus* e sobre os procedimentos de análise de dados; iii) as considerações sobre o (hiper) gênero história em quadrinhos, aproximando a temática do campo da educação; iv) a proposta metodológica do livro didático em análise, assim como discussões sobre a importância das sequências didáticas para o ensino de língua materna; v) a análise da abordagem do gênero tirinha, realizada pelo suporte didático, problematizando o lugar destinado ao gênero no suporte, as atividades propostas no LDP, com base em discussões de autores como Ramos (2012; 2014) e Ramos e Vergueiro (2009), dentre outros, sobre a linguagem autônoma dos quadrinhos; vi) a proposta de trabalho com o gênero tirinha, voltada para o ensino de Língua Portuguesa, no 9º ano do ensino fundamental II, podendo, inclusive, ser adaptada para outras etapas desse nível de ensino.

Esse livro, assim, é um convite à reflexão para os educadores que reconhecem a importância da formação de um leitor/escritor que seja apto a ler e escrever não só as palavras em uma mera folha de papel, mas capaz de escrever, com consciência e autonomia, as suas experiências de vida no mundo e ler a si próprio e a seus pares como sujeitos históricos.

Boa leitura!

Tiago Pereira Aguiar Susmickat

SEÇÃO I

GÊNEROS DO DISCURSO: BREVE PERCURSO TEÓRICO

O contato com as formulações teóricas do pensador multidisciplinar Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), assim como o conhecimento das discussões sobre a linguagem, o texto e o discurso, promovidas pelo seu Círculo¹, tornaram-se fulcrais aos estudos desenvolvidos na atualidade acerca dos gêneros do discurso. Bakhtin figura como precursor entre as mais diversas áreas do conhecimento, como teoria da literatura, antropologia, filosofia e, sobretudo, nos estudos realizados em linguística.

Segundo Rodrigues (2005, p. 153), a relevância das contribuições de Bakhtin e do Círculo reside em problematizar e estabelecer interlocuções produtivas situadas na linguística aplicada, cujas “ideias tem impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área do ensino de língua a partir de meados da década de 1980”. Em diversos textos das obras atribuídas a Bakhtin e ao Círculo, encontram-se fundamentos teóricos que promoveram fortes influências no pensamento ocidental, atingindo de modo contundente perspectivas estruturais e sistêmicas da língua e da linguagem. Fundamentos esses considerados basilares para qualquer discussão a respeito da concepção de linguagem e, sobretudo, dos gêneros do discurso, categoria instituída por Bakhtin e preservada em sua dimensão genuína, particularmente, por seus leitores assíduos.

Partindo de tais considerações, o presente estudo vai ao encontro das contribuições do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, cuja trajetória é notável pela vasta produção teórica a respeito da literatura e da arte e da linguagem, sem pretensões de exaurir suas fontes, tampouco de esgotar suas discussões. Ao contrário, pretende-se destacar alguns elementos relevantes de seus postulados, prin-

¹ O Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido, constituiu-se de reuniões realizadas por intelectuais de distintas áreas do conhecimento por volta dos anos 1919 a 1929, em Nevel, Vitebsk e São Petersburgo (Leningrado). Interessados em refletir e dialogar sobre temas diversos, cuja pretensão era atingir o intercâmbio intelectual entre diferentes disciplinas, fizeram parte do círculo Matvei I. Kagan, Ivan I Kanaev, Maria V. Yudina, Lev V. Punpianski, além de Mikhail M Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev. Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin foi visualizar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, enxergando-a não apenas como um sistema autônomo.

principalmente no que tange à linguagem, apresentada pelo autor como mecanismo indispensável no processo de interação mediado pelo diálogo, e às reflexões sobre gêneros do discurso, a fim de que essas discussões subsidiem a análise do gênero tirinha, presente no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, adotado na rede municipal de ensino do município de Caravelas, Bahia.

As concepções teóricas desenvolvidas neste capítulo permitirão analisar quais concepções de gêneros discursivos respaldam as propostas de atividades envolvendo leitura, compreensão e produção de textos escritos com o gênero tirinha, além de investigar de que maneira a abordagem do gênero escolhido é estruturada no referido material didático.

1.1 A Linguagem na perspectiva bakhtiniana: um fenômeno social e dialógico

A compreensão do fenômeno linguístico, em uma perspectiva bakhtiniana, não pode ocorrer deslocada do todo das relações sociais, mas, ao contrário, somente torna-se possível se construída a partir delas. O homem, por meio de sua capacidade de produzir linguagem, só é capaz de constituir-se como sujeito, porque a utilização da linguagem se dá dentro de determinada realidade social. A essência humana, nessa perspectiva, não é compreendida como algo abstrato, imanente a cada sujeito isolado em sua individualidade, mas é constituída do conjunto das relações sociais. Homem e linguagem, portanto, são atravessados por uma realidade social, não só porque aquele se agrupa em sociedade, tampouco pelo fato de aquela constituir-se em uma ferramenta utilitária aos indivíduos, mas sim porque ambos são necessariamente incompreensíveis fora do social.

É nessa direção que Bakhtin coloca a interação socioverbal como a realidade fundamental da linguagem. Explorando a sua inteligência abstrata e ao manipular o simbólico, o homem utiliza a linguagem e faz mais que apenas exteriorizar seu pensamento; ele constitui-se por meio de vários discursos que lança mão ao realizar suas ações, atuando sobre o seu interlocutor e sobre o meio em que está inserido.

Tal compreensão acerca de um instituto tão complexo como a linguagem reivindica orientações e abordagens para além de suas particularidades sistêmi-

co-estruturais. À altura desses requisitos fundamentais, encontra-se Bakhtin, no âmbito das Ciências Humanas, cujas contribuições são apontadas como valiosas para as teorias linguísticas conhecidas até então.

Faraco (1988, p. 21), em “Uma introdução a Bakhtin”, salienta que

o mais impressionante é a transcendência de sua crítica: na medida em que a linguística posterior não chega a ultrapassar, de fato, as concepções discutidas por Bakhtin em 1929, sua crítica consegue transcender seu tempo, projetando-se com irretocável atualidade até os dias de hoje; e fornecendo o método para uma leitura crítica dos fundamentos epistemológicos das teorias nossas contemporâneas.

A partir dos estudos realizados por Bakhtin e pelos integrantes do seu Círculo de discussões filosóficas, visualiza-se o nascimento de importantes convicções que dão origem às bases para o desenvolvimento e fundamentação do pensamento bakhtiniano, marco influenciador, principalmente, dos estudos sobre o texto, o discurso e a linguagem. A partir dos postulados bakhtinianos, pode-se afirmar que o olhar direcionado à linguagem recebe inquietantes reflexos e toma direções diversas das trilhadas até então no campo dos estudos da linguagem. Toda a discussão crítica proposta por Bakhtin e seu Círculo - além de contemplar outras temáticas -, principalmente, as reflexões em torno dos fundamentos das teorias linguísticas vigentes, propõe novas abordagens acerca da linguagem, assim como novos métodos e princípios divergentes daqueles apregoadas pelos linguistas da época.

Faraco (1988), ao mencionar os efeitos das contribuições de Bakhtin, ressalta que quem trabalha com a linguística, sobretudo, com a linguística classificada pelo autor como “linguística oficial”, ou seja, “aquela que se organiza nos estritos limites do imanente, do estrutural” (Faraco, 1988, 21), não deixa de sofrer inquietantes abalos em suas convicções ao se depararem com as considerações apresentadas por Bakhtin [Volochinov] (1997).

Bakhtin e seu Círculo, ao promoverem uma profícua e pertinente discussão crítica dos fundamentos das teorias linguísticas conhecidas até então, problematizam a existência do agrupamento de duas grandes linhas teóricas: de um lado, o objetivismo abstrato e do outro, o subjetivismo idealista. Conforme Faraco (1988, p. 21), Bakhtin submete as duas correntes mencionadas a uma rigorosa

crítica epistemológica, demonstrando que o objeto de cada uma delas constitui-se em um entrave intransponível para se chegar a uma apreensão totalizante da linguagem. Para o autor, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista pecam concomitantemente ao reduziram a linguagem ou a um sistema abstrato de formas, ou à enunciação monológica isolada, configurando, assim, em concepções reducionistas faltando-lhes, ainda, “superar uma metodologia monológica que em geral reduz a novidade dessas teorias à mera contextualização de sentenças” (Faraco, 1988, p. 22).

Em especial, com relação ao objetivismo abstrato, podem-se destacar importantes inquietações gestadas pelas novas diretrizes linguísticas bakhtinianas. O objetivismo abstrato é representado principalmente pela obra de Saussure (1997), em cujas bases localizam-se as premissas de uma visão de mundo racionalista e mecanicista. De acordo com as discussões bakhtinianas, tal corrente se estabelece por meio de métodos e procedimentos menos favoráveis a uma concepção adequada da história, conseqüentemente da língua enquanto fenômeno puramente histórico (Faraco, 1988).

Em contrapartida, as novas diretrizes para os estudos linguísticos, responsáveis por oposição direta às concepções das linhas citadas anteriormente, permeiam as diversas obras produzidas por Bakhtin e pelos integrantes do Círculo. A título de exemplo, contribuições importantes sobre os estudos da linguagem podem ser depreendidas a partir de uma das obras de Bakhtin mais difundidas no ocidente: *Estética da criação verbal*². Nessa obra, o autor registra, em diversas passagens, a relevância dos seus estudos, como é possível perceber *in verbis* no trecho a seguir:

O estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado fluxo discursivo, da comunicação, etc., daquelas concepções que ainda dominam a nossa linguística. Além do mais, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) - as palavras e orações (Bakhtin, 2011, p. 269).

2 A obra “*Estética da criação verbal*”, publicada originalmente em 1979 e relançada em 2003, pela Editora Martins Fontes, traz uma reunião de escritos de Bakhtin que contempla as três fases do autor: a fenomenológica, a marxista sociológica e a antropológica e sintética.

Nos escritos de Bakhtin, nota-se uma preocupação que se revela para além das questões reducionistas da linguagem, caracterizadas seja por concebê-la como um sistema abstrato de formas, ou mesmo por reduzi-la a um processo de enunciação monológico isolado.

As inúmeras contribuições do pensamento de Bakhtin revelam a natureza ontológica do homem e da própria vida. Ao conceber a linguagem permeada por um constante processo de interação mediado pelo diálogo, o autor reconhece a língua como algo vivo e que evolui historicamente na comunicação verbal concreta (Bakhtin [Volochinov], 1997, p. 124). Desse movimento reflexivo, depreende-se, em primeiro plano, o lúmen bakhtiniano para a concepção de linguagem, compreendida como fenômeno essencialmente dialógico.

O próprio Bakhtin, inclusive, convicto da relevância de suas considerações a respeito da língua e da linguagem, faz questão de sinalizar os prejuízos a quaisquer investigações linguísticas que ignorem ou desconheçam a natureza do enunciado ou mesmo as peculiaridades dos gêneros, apontando que estes estudos tradicionalmente “[...] redundam em formalismos e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida” (2011, p. 265).

Em direção às reflexões propostas pelo filósofo, entende-se que é por meio da linguagem que ao homem é proporcionada a possibilidade de apreender os sentidos das coisas e da própria vida. O homem, em meio aos movimentos dialógicos do contexto social, se apercebe no jogo contínuo em que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2011, p. 265). Nesse processo, ao interagir com outros indivíduos, mediado pela linguagem, não só dá significado ao mundo, mas torna-se capaz de perceber a si enquanto ser no e com o mundo. Reconhece-se ser, não apenas com o outro, mas, sobretudo, enquanto ser para o outro, através do qual, torna-lhe possível significar-se a si mesmo, por meio do contínuo e necessário diálogo em sociedade.

Desse modo, instaura-se um processo interacional entre os indivíduos, marcado pela recusa ao isolamento em função da necessidade indispensável de compartilhar com o outro. Para Bakhtin, é a alteridade que define o humano, sendo o outro, parte indispensável no contínuo cambiar das relações comunicativas.

O “eu” só existe em interação com o outro, uma vez que “Expressar-se a si mesmo significa fazer de si um objeto para o outro e para si mesmo (“a realidade da consciência”) [...]” (Bakhtin, 2011, p. 315).

A linguagem, nesse sentido, invoca uma abordagem intrinsecamente social e dialógica, tornando praticamente inviável a sua compreensão desvinculada do seu nicho constituidor: o espaço social. Para o filósofo russo, todas as esferas da atividade humana, por mais diversas que sejam, constituem-se sempre relacionadas com a utilização da linguagem mediada pelo diálogo, que “[...] no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal” (Bakhtin [Volochinov], 1997, p. 123).

Ao tratar sobre a complexidade do estudo da linguagem como objeto específico, o autor salienta que:

É preciso, fundamentalmente, inseri-lo num complexo mais amplo e que o engloba, ou seja: na esfera única da relação social organizada. Assim como, para observar o processo de combustão convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social (Bakhtin [Volochinov], 1997, p. 70).

Nessa passagem, extraída de outra obra igualmente marcante para os estudos da linguagem, “Marxismo e filosofia da Linguagem”, o autor torna explícito seu pensamento com relação à natureza da comunicação humana. Conforme Bakhtin [Volochinov] (1997), não se pode isolar a comunicação verbal da comunicação global, pois não há espaço para a negação de um vínculo concreto com a situação quando se analisa a linguagem, já que a comunicação “[...] é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, gestos do trabalho, ritual, cerimônias, dos quais ele é muitas vezes apenas o complemento desempenhando papel meramente auxiliar” (1997, p. 124).

Torna-se inviável buscar compreender ou explicar a comunicação verbal extirpada e excluída de seu vínculo indelével estabelecido com a situação concreta de uso. Para Bakhtin [Volochinov] (1997, p. 124), “A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção”, ou seja, dentro das situações sociais de interação e comunicação humanas, os indivíduos/falantes fazem

escolhas que são determinadas pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva.

Assim, os indivíduos/falantes relacionam as formas escolhidas para a comunicação com as diferentes esferas de atividade social e, imersos no processo interativo, apreendem não as propriedades formais da língua e da linguagem, mas a sua constituição e o seu funcionamento, bem como a sua ligação com a situação social de interação (Rodrigues, 2005). Ademais, os sujeitos fazem uso da linguagem inseridos em determinada situação interativa verbal oral ou escrita e o fazem, necessariamente, estabelecendo um vínculo comunicativo permeado por um conjunto de coerções que compreendem desde a finalidade do que é dito, àquele que fala, sobre o que se fala e com quem se fala. São elementos condicionantes das escolhas do locutor, que, conscientemente ou não, faz uso de um gênero mais apropriado à situação comunicativa.

Conforme Rojo (2005, p. 197), são elementos essenciais da situação social imediata “[...] os parceiros da interlocução: o locutor e o interlocutor, ou horizonte/auditório social a que a palavra do locutor se dirige”. Todavia, as relações entre os parceiros da enunciação, adverte a autora, não se dão em um vazio social, ao contrário, sofrem uma estruturação pelas formas de organização dos espaços sociais nas distintas instâncias sociais de elaboração dos discursos. Ademais, todo o movimento intencional do indivíduo/falante, ao utilizar a linguagem/língua, é realizado com a intenção, às vezes de forma expressa, outras não, de ser compreendido pelo outro. Para tanto, os sujeitos cuidam em elaborar um enunciado que é sempre modulado para o contexto social, histórico, cultural e ideológico (Bakhtin [Volochinov], 1997).

A partir das importantes considerações feitas principalmente pelos estudos de Bakhtin no que tange à linguagem, conclui-se que os seus elementos constitutivos não podem ser compreendidos, tratando-a apenas como um sistema autônomo, concebendo a língua em si mesma, uma vez que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin [Volochinov], 1997, p. 123).

Na perspectiva exposta, a qualquer movimento reflexivo acerca da linguagem, por mais despretensioso que se mostre, faz-se necessário considerar a complexidade de fatores que circundam esse evento, para que se consiga percorrer os caminhos sinuosos que levam a compreendê-la como fenômeno social extraordinário. Assim sendo, torna-se necessário visualizá-la como instituto proveniente de um meio social organizado, dotado da capacidade de promover a interlocução entre os sujeitos, por meio de um constante processo de interação, permeado pelo diálogo.

De fundamental importância, ainda, é reconhecer que na prática viva e real da língua a consciência linguística construída pelos sujeitos/falantes em nada se ampara num sistema virtual fruto da abstração das formas normativas, mas sim com a linguagem envolvendo o conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular, dentro dos quais os falantes lançam mão das mais diversificadas estruturas enunciativas, pertencentes à sua comunidade e às suas práticas linguísticas. Em todas as reflexões apresentadas por Bakhtin e pelos integrantes do seu Círculo, está presente como tema central a questão da linguagem, aqui entendida a partir de sua essência dialógica.

Conforme Faraco (1988), é recorrente em Bakhtin e nas ideias do Círculo a crítica a análises que se fundam em categorias dicotômicas ou que fragmentam o real, reificando as partes em objetos autônomos. Em contrapartida, em Bakhtin percebe-se a existência de uma diretriz constantemente enunciada que é o esforço para apreender os objetos em sua totalidade: há um compromisso com a totalidade que o faz criticar análises verbais fundadas na oposição isolada, retirada de seu contexto. Para Faraco (1988, p. 28-29):

é o compromisso com a totalidade que o faz criticar a linguística tradicional pela sua incapacidade de apreender realidade dialógica da linguagem [...] não se trata em nenhum caso de uma totalidade idealista, cujas partes estariam apenas manifestando uma essência “espiritual”, transcendental, metafísica; trata-se sempre de uma totalidade material, concreta, historicamente articulada.

Ainda segundo o autor, uma perspectiva consoante à concepção apresentada propõe uma apreensão na história, evitando a apreensão de relações no vazio, como é costumeiro nos casos em que são considerados as apreensões sistêmicas,

imanentes, da linguística estrutural ou da crítica formalista, esquivando-se também da sujeição a uma redução psicologista ou subjetivista da linguagem (Faraço, 1988). Nesse sentido, atinge-se a compreensão da essência humana não como algo abstrato, imanente a cada sujeito isoladamente, mas na realidade como conjunto das relações sociais, colocando a interação socioverbal como a realidade fundamental da linguagem.

1.2 Gêneros do discurso e comunicação: algumas reflexões sobre o tema

A noção de gênero de discurso foi elaborada por Bakhtin e consiste em um marco histórico para o tratamento dado às diversas formas linguísticas utilizadas pelos falantes/escritores para moldar seus discursos, dentro dos contextos precisos de enunciação. Segundo Bakhtin “[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo [...]” (Bakhtin, 2011, p. 282). O autor, o primeiro a utilizar esse termo, foi o pioneiro também a compreendê-lo em seu sentido mais amplo, referindo-se aos textos empregados nas situações cotidianas de comunicação. Para ele, quando nos comunicamos, falamos e escrevemos, só o fazemos por meio de gêneros do discurso.

No caso da tirinha, gênero discursivo analisado nessa pesquisa, assim como na história em quadrinhos, a comunicação se dá através da utilização de dois códigos: o verbal e o visual, sendo que cada um deles tem papel de relevância no processo de produção de sentidos, ao passo que a junção dos dois é, na maioria das vezes, o que possibilita a compreensão das mensagens que esses gêneros discursivos veiculam.

Em conformidade com as reflexões do pensador, os diversos campos da atividade humana estão todos, de um modo ou de outro, vinculados ao uso da linguagem. Nesse sentido, a linguagem revela-se como mecanismo que pressupõe a prática social, em cuja realidade material, ou seja, a língua verifica-se inegavelmente “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (Bakhtin, 1997, p. 127).

Destaca-se nesse processo, o enunciado, categoria apresentada por Bakhtin como a unidade real da comunicação discursiva. Tal categoria ocupa lugar fun-

damental no processo de comunicação dos sujeitos e é ele o primordial elemento para se compreender de modo mais adequado a natureza das unidades constitutivas do sistema da língua, isto é, as palavras e orações.

Os usuários da linguagem estão irremediavelmente imersos em um dado momento histórico, social e ideológico. E envoltos por diversificadas condições inerentes aos contextos sociais, configuram os seus diferentes modos de estarem no mundo. Movem-se, assim, enquanto sujeitos ávidos pela interlocução com seus pares, lançando-se em direção ao outro na busca constante por comungar suas ações, ou seja, estabelecer a comunicação. Nesse processo, ao ser humano é dado conhecer que não existe para si, senão na justa medida em que o é para os outros. Os acontecimentos e práticas da vida dos sujeitos/falantes, antes de serem apreciados/avaliados por ele, são apreciados/avaliados pelos outros. Em tempo, há de se reconhecer, em certa medida, profunda similaridade entre a vida construída pelos sujeitos e o próprio discurso proveniente do movimento interativo da comunicação, ambos destinados, em essência, à realização para / por meio dos outros.

Mediante a utilização da palavra, os sujeitos/falantes definem-se em relação aos seus outros. Todo movimento discursivo dos indivíduos é realizado em relação à coletividade. A palavra, então, é a plataforma em comum por onde embarcam o locutor e o interlocutor (Bakhtin, 1997, p. 113). Depreende-se, desse contínuo processo social vivenciado pelos sujeitos, a existência do princípio dialógico, responsável pelo surgimento da alteridade que, conforme aponta Bakhtin, estabelece a intersubjetividade como antecedente à própria subjetividade, visto que “[...] o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro [...]” (Bakhtin, 2011, p. 329).

Ainda conforme registrado por Bakhtin em “Estética da criação verbal”, as falas dos indivíduos, ou seja, os seus enunciados, estão sempre permeados de palavras dos outros. Os indivíduos, ao se apropriarem de outros enunciados, são capazes de imprimir neles sua própria marca expressiva, seu toque de valoração e, por fim, vão assimilando e reestruturando os ditos de outrem. Estabelece-se que em todo o enunciado, há sempre que se descobrir as palavras de outros, latentes ou explícitas, com intensidades diferentes de marcas do outro (Bakhtin, 2011, p. 294-295).

Há de se salientar, ainda, que no processo dinâmico e dialógico da comunicação vivenciado pelos sujeitos, esses se empenham na busca e utilização de formas de enunciados padronizados, que permitam realizar certas ações em determinadas circunstâncias, de modo a atingir a compreensão em situações específicas. Vale ressaltar que, conforme os postulados defendidos por Bakhtin acerca dos gêneros do discurso, eles são entendidos como uma categoria de relativa estabilidade, resultante de contextos ideológicos de enunciação precisos, determinados historicamente. Necessário se faz destacar que Bakhtin conceitua gêneros do discurso como tipos “relativamente estáveis” de enunciados, uma vez que, ao serem elaborados no interior de cada esfera das atividades humanas, guardam em si as devidas proporções, tanto da historicidade inegável dos gêneros discursivos, pois eles não são formas definidas para a eternidade, quanto à necessária imprecisão de suas características e contornos, conforme a dinamicidade característica das atividades humanas.

Para a teoria bakhtiniana, portanto, as formas relativamente estáveis de enunciados elaborados no interior das atividades comunicativas possuem fronteiras movediças e estão em constantes transformações. A esse respeito vale citar o próprio Bakhtin (2011, p. 262) quando salienta que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Dessa maneira, os gêneros do discurso, caracterizados por sua relativa estabilidade, compreendem uma categoria que integra mudança, uma vez que são alterados na medida em que os aspectos das atividades comunicativas se modificam, e estabilidade, já que admitem alterações em razão de possíveis adequações das condições concretas de uso. A noção apresentada por Bakhtin desvela uma série de obstáculos para a efetiva análise linguística dos gêneros do discurso sinalizada por ele mesmo quando afirma que “[...] não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 263).

No processo de comunicação erigido das esferas sociais, os sujeitos/falantes realizam suas ações cotidianas e participam das interações comunicativas.

Para conseguirem um efetivo encontro com o outro e atingirem seus objetivos, lançam mão de formas linguísticas disponíveis, ou melhor, de formas relativamente estáveis de enunciados, determinados sócio historicamente, em suas práticas, realizando-as através de enunciados orais e escritos.

A respeito da noção de gênero do discurso, Rodrigues (2005, p. 164-165) esclarece que

[...] cada esfera, com sua função socioideológica particular [...] e suas condições concretas específicas [...] historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente, a partir de novas situações de interação verbal [...] da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas.

Na esteira dessa discussão, vale salientar que tais gêneros não se constituem de maneira independente, por meio de decisões individuais, ao contrário, são “[...] formas socialmente maturadas em práticas comunicativas” (Marcuschi, 2005, p. 35). O que ocorre na realidade é que a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero disponível, constituindo-se e desenvolvendo-se em uma determinada forma de gênero (Bakhtin, 2011, p. 282).

Corroborando a discussão, Marcuschi (2005) ressalta que os gêneros operam como geradores de expectativas de compreensão mútua enquanto mecanismos interativos. A esse respeito, Bakhtin destaca que os gêneros da complexa comunicação cultural foram concebidos para uma compreensão responsiva, não são elaborados para uma compreensão passiva, mas para se concordar, participar, criar objeção. Para ele, “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011, p. 271).

Compreende-se, então, que todo movimento volitivo do discurso apresentado pelo falante se realiza, antes de qualquer coisa, por meio da escolha de determinado gênero do discurso, de modo que sua escolha será sempre determinada pela especificidade de um dado “[...] campo da comunicação discursiva, por considerações semânticos-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.” (Bakhtin, 2011, p. 282).

As formas de comunicação articuladas pelos sujeitos apenas tornam-se possíveis graças ao enunciado. Para Bakhtin (2011), a noção de enunciado não se trata de uma unidade convencional, mas de uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes. Há, por meio da utilização do enunciado, a transferência da palavra ao outro, através de um recurso percebido pelo ouvinte, nomeado pelo autor como “dixi” (Bakhtin, 2011, p. 275), que funciona como um sinal indicativo de que o falante encerrou. A intenção do indivíduo autor somente se efetiva em função de uma escolha realizada dentre as formas estáveis dos enunciados (Machado, 2005, p. 157). É relevante destacar a importância do contexto comunicativo para a assimilação desse repertório de que se pode dispor para enunciar uma determinada mensagem, visto que os gêneros do discurso são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos (Machado, 2005).

Toda forma linguística utilizada pelos sujeitos no jogo comunicativo, seja através do texto oral ou escrito, necessariamente, se organiza em forma de um determinado enunciado. Alguns, dotados de uma relativa estabilidade, são denominados de gêneros do discurso, há ainda outras formas de enunciados que não chegam a se estabilizar. Para Bakhtin (2011, p. 285),

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

O conhecimento e domínio dos gêneros destacam-se no percurso comunicativo, permeado pela interatividade entre os sujeitos, no/com o mundo e demais indivíduos, como uma condição imprescindível ao ato de comunicação social, à realização do discurso. A diversidade de gêneros do discurso se presta a mostrar as diferentes formas de expressão e condições de produção dos discursos e a utilização desses, portanto, torna-se indispensável à socialização dos indivíduos. Por meio dos enunciados relativamente estabilizados, dá-se a apropriação dos mecanismos e de formas que dão legitimidade ao discurso, possibilitando aos sujeitos o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e a interação com os seus pares e com o mundo.

1.3 A dimensão extraverbal do gênero do discurso

Levando em conta as considerações apontadas, admite-se a existência de uma ligação irremediável entre os gêneros do discurso e as práticas sociais, compreendendo as condições de produção de sentido, circulação e recepção. O gênero do discurso, nesse sentido, revela-se como produto legítimo da própria interação social, constituindo-se como resultado das trocas sociais estabelecidas pelos indivíduos dentro de determinadas condições materiais concretas das práticas discursivas. Conforme Bakhtin (2011), esses gêneros do discurso são dados aos indivíduos quase da mesma forma que lhes é dada a língua materna, que dominam de forma livre. Salienta, ainda, que a língua materna, sua composição vocabular e estrutura gramatical não chegam ao conhecimento dos sujeitos a partir de suportes gramaticais doutrinários, mas de enunciações concretas ouvidas e reproduzidas pelos indivíduos durante a comunicação discursiva real e viva estabelecida com as pessoas que os rodeiam (Bakhtin, 2011).

Além das formas vocabulares e estruturais da língua pertencentes às comunidades, dadas, em caráter obrigatório, aos indivíduos/falantes, são igualmente obrigatórias para eles, as formas de enunciado, ou seja, os gêneros do discurso. Esses são tão indispensáveis para a compreensão mútua por parte dos indivíduos quanto as formas da língua (Bakhtin, 2011). Todo enunciado está determinado pela especificidade de um determinado campo da comunicação, de modo que cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados, dando origem à categoria por ele chamada de gêneros do discurso. Esses, por sua vez, ao circularem na sociedade, pressupõem contextos específicos e o trabalho consciente com esses gêneros, consequentemente, precisa levar em conta as dimensões sociais, os usos e funções dos mesmos na sociedade, pois, “o que constitui um gênero é sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais” (Rodrigues, 2005, p. 164).

Vale salientar que os gêneros do discurso não estão restritos aos limites estruturais do sistema linguístico. Para além disso, são entendidos como frutos de trocas sociais e, portanto, estão sempre vinculados a uma situação material concreta definidora das condições de vida de uma comunidade linguística. Conforme destaca Bakhtin, em verdade “[...] não são palavras o que pronunciamos ou es-

cutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin [Volochinov], 1997, p. 95).

Os gêneros do discurso, nessa perspectiva, são constituídos a partir das condições socioculturais e das finalidades que os falantes/escritores atribuem aos mesmos. As discussões bakhtinianas apontam a relativa estabilidade dos gêneros do discurso, sempre passíveis de (re) invenção, dotados, em suas gêneses, da capacidade de se amalgamarem uns aos outros. Nesse movimento, alguns gêneros sobressaem, destacando-se em meio ao contexto social de uso, outros vão sendo desusados. Assim, pode-se entender que o caráter social dos fatos da linguagem termina por definir as formas de comunicação compreendidas como produtos da interação social.

Nesse percurso, é necessário destacar que todas as relações estabelecidas pelos sujeitos nos contextos sociais só ocorrem mediadas pela linguagem, pelas significações e pelos signos. Esses, por sua vez, emanam e se significam dentro das determinadas relações sociais, envolvendo sempre uma dimensão axiológica, isto é, avaliativa, por parte do sujeito, uma vez que toda relação com o mundo se dá sempre atravessada por valores, assumindo, portanto, um viés ideológico.

1.4 Gêneros do discurso primários e secundários: formas relativamente estáveis de enunciados

Os gêneros do discurso são concebidos como fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social e cultural dos sujeitos. De acordo com a discussão realizada anteriormente, os gêneros do discurso guardam em si certa flexibilidade e dinamicidade, pois, como salienta Machado (2005), são constituídos em função das necessidades culturais e apresentam-se como respostas às formações discursivas em curso. Ainda segundo Machado (2005), a concepção de gêneros do discurso não pode se limitar à sua classificação como espécie, tampouco ser entendida como modalidade de composição, mas ao contrário, necessita ser reconhecida como dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. Antes mesmo de se configurar como a forma para

a produção de mensagens, os gêneros não apenas unem como também dinamizam as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens.

A maneira de utilização da língua não é uniforme, ao contrário, varia de acordo com as esferas da atividade humana, uma vez que a comunicação “e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua” (Bakhtin [Volochinov], 1997, p. 124). Quanto aos gêneros do discurso, Bakhtin acrescenta que se “[...] comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele” (Bakhtin, 2011, p. 285).

Na prática real e viva da língua, a consciência linguística dos falantes/escritores não está estritamente vinculada com um sistema abstrato das normas formalizadas, mas mantém fortes laços com a linguagem. Para o falante, “[...] a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística [...]” (Bakhtin [Volochinov], 1997, p. 95).

Os gêneros do discurso, pensados em uma escala comunicacional que se estende para além da interação verbal do dito, envolvem, ainda, aquilo que não é dito na enunciação concreta, configurada social e culturalmente. Tendo as formas culturais fronteiras contíguas, os gêneros do discurso de uma esfera podem ser deslocados para outra. Os gêneros são, portanto, realizações das interações produzidas nas esferas da comunicação verbal, mas é possível ainda, acompanhar a expansão desses para esferas outras da comunicação realizada. Isso graças à dinamicidade dos outros códigos culturais, sendo dialogicamente configuradas em função do sistema de signos que realizam (Machado, 2005, p. 165).

A teoria bakhtiniana faz distinção entre gêneros de discurso, organizando-os em dois grupos: gêneros do discurso primários e gêneros de discurso secundários. Os gêneros primários, também considerados gêneros simples, dizem respeito aos textos pertencentes à linguagem do cotidiano e são acionados com maior facilidade pelos sujeitos. Já os gêneros secundários, também definidos por Bakhtin (2011) como gêneros complexos, referem-se aos textos escritos

que contemplam uma linguagem padronizada, oficialmente de prestígio. Geralmente, os gêneros secundários são representativos de situações de comunicação escritas mais formais, como por exemplo, textos do âmbito acadêmico, dentre outros.

Conforme Bakhtin, os gêneros secundários, ao se realizarem, tomam como referência as formas de diálogo comumente manifestadas no cotidiano e agregam em seu corpo os gêneros primários, assimilando-os ou transfigurando-os. Assim, no processo de sua constituição “[...] eles incorporam e reelaboram os primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...]” (Bakhtin, 2011, p. 263). Para Bakhtin (2011, p. 264), a diferença entre os gêneros primários e secundários é significativa e essencial, sendo relevante a distinção e análise de ambas as modalidades, com vistas a possibilitar a descoberta e a definição da natureza do enunciado.

Ao revisitar a citada classificação elaborada por Bakhtin (2011), Rodrigues (2005) defende que, da análise bakhtiniana, depreende-se uma unidade de fundamento da diferenciação histórica, alicerçada em uma concepção socioideológica da linguagem, por meio da qual estabelece uma distinção entre as ideologias do cotidiano e as ideologias estabilizadas, formalizadas no interior das condições de comunicação cultural. A autora faz preciso esclarecimento a respeito do assunto, afirmando que:

Os gêneros primários (conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos ou estéticos, carta, diário íntimo, bilhete, relato cotidiano etc.) se constituem na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano (as ideologias não formalizadas e sistematizadas). Os gêneros secundários (romance, editorial, tese, palestra, anúncio, livro didático, encíclica etc.) surgem nas condições da comunicação cultural mais “complexa”, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas, “medeiam” as interações sociais [...] (Rodrigues, 2005, p. 169).

Nesse entendimento, classificam-se como gêneros primários, aqueles pertencentes à vida cotidiana, que, de modo em geral, se manifestam oralmente e são desenvolvidos por meio da interação estabelecida no diálogo real, em que há a alternância e controle nas enunciações por parte dos interlocutores, partícipes do diálogo. É comum nos gêneros primários os sujeitos centralizarem o funciona-

mento imediato da ação discursiva em torno de um único evento, ao qual a contextualização é indispensável à construção frasal e compreensão da conversa. Em contrapartida, os gêneros secundários possuem caráter diverso, apresentam atenuado vínculo imediato com a realidade concreta e, portanto, não sofrem controle direto da situação, não requerendo um contexto imediato para a compreensão.

Ademais, cabe ressaltar que os gêneros do discurso se apresentam de modo a revelar algumas características sobressalentes, a partir das quais permitem aos indivíduos reconhecê-los e classificá-los. Para Bakhtin, essas características são definidas em três dimensões, a saber: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nas palavras do autor,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2011, p. 261).

Chama-se a atenção para as três dimensões descritas por Bakhtin como constituintes dos enunciados, que, em seu entendimento, compõem fundamentalmente a forma intitulada como gênero do discurso/discursivo. O conteúdo temático, grosso modo, diz respeito àquilo que é dito/escrito, ao que é tematizado pelo gênero em uma situação comunicativa dentro de uma esfera social.

Quanto ao estilo, esse se refere à seleção ordenada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, ou seja, diz respeito às configurações específicas das unidades de linguagem presentes em determinado gênero, principalmente nos gêneros da esfera literária, que possibilitam imprimir a marca individual dos sujeitos/escritores no texto. Qualquer enunciado, “– oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*rietchevóie obschênie*) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (Bakhtin, 2011, p. 265). Já a construção composicional do gênero do discurso, está ligada à estrutura comunicativa particular e às marcas pertencentes ao gênero. Leva-se em conta o estilo do próprio gênero, os seus traços constitutivos.

Nesse sentido, a tirinha, gênero escolhido para a presente investigação, é entendida como gênero do discurso, ou seja, como determinado enunciado que

possui uma forma relativamente estável e típica de construção empregada em situações concretas e cotidianas de comunicação (Bakhtin, 2011). Enquanto subgênero das HQ, a tirinha goza de uma linguagem autônoma, utilizando mecanismos próprios para representar os elementos narrativos (Ramos, 2012; 2014). Ao aludir às questões sociais reais, pode ser compreendida como instrumento problematizador da realidade e promotor de reflexões diversas. Ademais, tendo sua temática atrelada ao humor, uma das principais características do gênero, a tirinha lança mão de um olhar satírico sobre os acontecimentos do cotidiano, constituindo-se, assim, em um instrumento relevante à formação crítica dos leitores/educandos.

No que diz respeito ao gênero pesquisado, ele se constitui mediante um percurso narrativo, caracterizado pela combinação de imagem e texto verbal como forma de produção de sentido. Além dessa particularidade da interpelação de imagem/texto, prevalecem as dimensões, comuns para os demais gêneros discursivos, citadas anteriormente. Nas tirinhas, o conteúdo temático revela-se voltado, em sua maioria, à crítica, sátira ou ironia das questões sociais e políticas, aos comportamentos e experiências do cotidiano. Para tanto, o gênero lança mão de recursos específicos na constituição de seu estilo, nesse caso o estilo do próprio gênero, valendo-se, especialmente, da combinação proporcionada pela convergência de imagem e dos recursos lexicais, fraseológicos apropriados para a produção dos efeitos pretendidos. A tirinha compõe-se, então, dos recursos disponíveis na própria língua, para assumir uma configuração particular do gênero, garantindo, inclusive, a impressão da marca individual dos sujeitos/escritores no gênero, ou seja, o estilo do autor.

Desse modo, o gênero tirinha se estabelece ancorado nos três elementos descritos por Bakhtin (2011), como constituintes dos enunciados, sobretudo, no que diz respeito às suas marcas particulares, entendidas pela comunhão dos planos verbal e visual. Salienta-se que à compreensão da linguagem da tirinha é importante levar em conta o estilo do próprio gênero, os seus traços constitutivos, além de fatores relacionados ao contexto de produção, circulação e recepção, aspectos constitutivos do gênero. A tirinha, assim como os demais gêneros do discurso, apresenta uma construção composicional que mantém um vínculo com a sua estrutura comunicativa particular, com as marcas pertencentes ao gênero. A sua análise reivindica, portanto, o necessário reconhecimento da tirinha como

gênero autônomo, com função social e ideológica, bem como das condições concretas de produção e recursos específicos de composição desse gênero.

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso fazem jus ao atributo de relativamente estáveis elaborado por Bakhtin, pois embora sua realização se dê a cada situação comunicativa, a sua formação é legitimada mediante a relação das três dimensões apontadas pelo filósofo da linguagem, garantindo-lhes certa estabilidade. Além disso, essas dimensões tornam os gêneros reconhecíveis enquanto entidades pertencentes a uma determinada esfera social de atividade humana. Todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação (Bakhtin, 2011), tendo como pano de fundo o sistema da linguagem. Todavia, a cada enunciado elaborado pelos indivíduos/falantes, nota-se, concomitantemente, a constituição de um movimento discursivo individualizado, sempre imbuído de intencionalidade, caracterizando-se como uma entidade única.

Compreendidos dessa maneira, os gêneros despontam como formas com estrutura complexa e maleável, fundamentais à comunicação humana. Elaborados em contextos concretos de interação comunicativa, são culturalmente instituídos e partilhados por toda uma comunidade, assumindo padrões característicos que lhes conferem imediata cognoscibilidade depois de serem enunciados. No tocante à atividade discursiva, Bakhtin (2011, p. 262) afirma que “[...] em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. Os gêneros, portanto, são gestados à medida que as situações de comunicação necessitam de mecanismos para se efetivarem. Recordando o entendimento bakhtiniano, a comunicação só se torna possível, pois acontece por intermédio de um gênero do discurso. A cada situação interativa de comunicação exercida pelos falantes/escritores são escolhidas determinadas formas de comunicação reconhecidas que se despontam como formas relativamente estáveis de enunciados: os gêneros do discurso.

A comunicação verbal na vida cotidiana dos sujeitos não se esquia dos gêneros do discurso, inclusive daqueles mais criativos, a exemplo da tirinha. Ao contrário, incorpora-os no processo, colocando-os à disposição dos falantes/escritores usuários da língua materna. Reconhece-se, então, que, durante a mais simples conversa ou a mais singela produção textual, os sujeitos moldam suas

falas ou seus escritos às formas definidas de gêneros do discurso, de maneira tal que, se essas formas não existissem e os indivíduos tivessem que inventá-las a cada momento no processo comunicativo, decerto a comunicação se tornaria inviável (Bakhtin, 2011).

Dessa maneira, o contexto social vivenciado pelos indivíduos os expõe, constantemente, ao contato cotidiano com uma diversidade de textos, sejam eles verbais ou não verbais. Pode-se dizer, ainda, que os diversos gêneros discursivos vão ao encontro das necessidades do homem, uma vez que se tornam basilares para o processo de comunicação. Dentre a diversidade de gêneros do discurso, a tirinha tem seu lugar, configurando-se também como uma forma de comunicação, marcada pela presença de uma linguagem que valoriza a imagem gráfica como elemento essencial de comunicação nas sociedades contemporâneas, cujas condições sociais e culturais favorecem o aparecimento e permanência do gênero como meio de comunicação de massa.

A tirinha, portanto, é um gênero do discurso que com frequência dialoga com situações do contexto social em que estão inseridos os educandos dos diferentes níveis de ensino, seja fundamental ou médio. Geralmente, por apresentar uma linguagem similar à do cotidiano vivenciado pelos falantes e temáticas familiares para os estudantes, esse gênero estabelece fácil relação empática com os leitores, uma vez que obedece à função primária e mais importante dos gêneros dos quadrinhos, a de “comunicar-se de maneira rápida, clara e envolvente com o leitor”, como afirma McCloud (2008, p. 26). Tal gênero, ao fazer referência às questões sociais, apresenta-se como relevante recurso, capaz de propiciar diferentes leituras e reflexões nas aulas de língua materna.

Uma abordagem que leve em conta os conteúdos linguísticos e discursivos nas atividades de leitura e compreensão de textos, considerando não só a parte material seja ela verbal ou visual, mas também o contexto de produção, circulação e recepção dos suportes e dos gêneros discursivos, pode contribuir para a formação crítica dos educandos de modo significativo, funcionando como um interessante instrumento para auxiliá-los na aquisição de uma nova visão sobre a sua existência como sujeitos permeados pela língua e pela linguagem, logo por vários discursos.

Entendida como um gênero com linguagem autônoma, compreende-se que há uma gama de recursos próprios e característicos que colaboram para tornar a tirinha, derivada do hipergênero histórias em quadrinhos, um gênero específico. Logo, a produção e a recepção das HQ, assim como ocorrem com os gêneros derivados como a tirinha, envolvem a utilização e compreensão de recursos que vão desde técnicas e estratégias de representação da fala, do pensamento, dos sons por meio das onomatopeias, por exemplo, marca inconfundível das HQ, até a própria representação da cena, envolvendo maneiras diferentes de enquadramento do cenário e dos personagens. Enfim, há uma série de elementos em jogo, no que tange à produção e recepção dos gêneros dos quadrinhos, que são responsáveis pela trama sequencial e pelo registro do espaço e do tempo da narrativa em uma formatação típica dos quadros ou vinhetas.

Ramos e Vergueiro (2009, p. 37), estudiosos que defendem as HQ como gêneros autônomos, afirmam:

Quadrinhos são uma manifestação artística autônoma, assim como o são a literatura, o cinema, a dança, a pintura, o teatro e tantas outras formas de expressão. Segue uma linha de pensamento difundida por um conjunto de autores para quem os quadrinhos constituem-se em uma manifestação “emancipada”, construída por recursos próprios de linguagem.

É nesse sentido que se salienta a importância de ter uma noção clara do que se trata cada gênero, por acreditar que, desse modo, é possível contribuir para a realização de uma leitura mais aprofundada e crítica das tirinhas, proporcionando a revisão de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de língua materna a partir do gênero. Ao contrário do que ocorreu em outros momentos da história, em que se considerava inaceitável a aproximação das histórias em quadrinhos da educação, atualmente têm se tornado cada vez mais presentes, no contexto da sala de aula, propostas que contemplem o gênero HQ. A prática de leitura e análise dos gêneros quadrinísticos, como a tirinha, comumente é exigida em avaliações externas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)³, popularmente chamada de “Prova

3 Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, ou “Prova Brasil”, consiste em uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. É realizada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>

Brasil”, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)⁴. Dessa forma, os educandos dos diferentes níveis escolares são submetidos a avaliações que exploram a leitura dos gêneros dos quadrinhos. Além disso, vale salientar que, já há um tempo, os quadrinhos estão presentes, inclusive, em avaliações mais tradicionais realizadas no país, como os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), levando necessariamente a linguagem dos quadrinhos para o contexto da sala de aula, aproximando o gênero da realidade pedagógica do professor de Língua Portuguesa.

Conscientes dessa condição, ressalta-se a relevância da realização de um trabalho de investigação acerca da abordagem da tirinha nos suportes didáticos, por acreditar que se constituem como possibilidade significativa para o ensino e a aprendizagem da língua materna, em quaisquer modalidades de ensino. A tirinha, ao ser elaborada em interface com as situações de diferentes contextos de produção, contempla inúmeros aspectos sociais que dialogam com as realidades sociais do meio em que estão inseridos os próprios educandos.

Nessa direção, entende-se que os gêneros do discurso, principalmente aquele escolhido para análise nesse estudo, podem se constituir em um recurso problematizador da realidade, capaz de promover reflexões diversas. Além disso, quando visto como motivo relevante à formação crítica dos educandos, assume tons significativos que podem ser explorados estrategicamente, a fim de auxiliá-los no processo conscientização de suas condições de falantes/leitores/escritores. Dessa maneira, acredita-se poder oportunizar a cada educando a visualização de caminhos possíveis à tomada de consciência de sua participação colaborativa no jogo pela produção do sentido e ao reconhecimento de si e de seus pares como sujeitos usuários da língua e da linguagem, construtores de vários discursos.

4 Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB: Abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

SEÇÃO II

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 O (hiper) gênero História em Quadrinhos: a tirinha como gênero do discurso autônomo

Sem as características que apresentam hoje, as Histórias em Quadrinhos (doravante HQ) eram contadas, a princípio, ora em uma única imagem, ora com ilustrações organizadas em sequências, mas sem legendas. Esse entendimento é reforçado pela definição apresentada por Cagnin (1997), ao dizer que as HQ compõem uma linguagem que compreende um sistema narrativo iconográfico, isto é, um sistema de sinais figurativos capazes de formar um código específico de comunicação, por meio de imagens. Ramos (2012), ao discutir sobre a linguagem dos quadrinhos, explica que diferentes gêneros a utilizam, apresentando a tendência de fazer uso de imagens para compor as histórias. Para o autor, as HQ compõem um grande rótulo, ou seja, um (hiper) gênero, que reúne uma diversidade de outros gêneros, nomeados de diferentes formas, em razão das características que apresentam, tais como o formato, o suporte e o veículo de publicação, se apresentam personagens fixos ou não, a temática abordada, dentre outros aspectos.

Conforme Iannone, L. e Iannone, R. (1994), a definição para a HQ se encontra em sua própria designação, ou seja, é uma história contada em quadros ou vinhetas, por meio da utilização de imagens com ou sem texto verbal. Assim sendo, entende-se que as HQ envolvem um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto verbal. Além disso, Ramos (2012, p. 17) ressalta que os “Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos”. O autor destaca, ainda, com relação à linguagem dos quadrinhos, a existência de muitos pontos comuns com a literatura, o cinema e outras linguagens.

As HQ, consoante a opinião de diversos estudiosos da temática, integram a existência de uma nona arte (Calazans, 1997), (McCloud, 2008); (Einser, 2005), constituindo-se em uma das mais representativas linguagens da cultu-

ra contemporânea. Na concepção de Iannone, L. e Iannone, R. (1994, p. 59), dentre as mais diferentes formas gráficas e visuais elaboradas pelo homem, “nenhuma superou as histórias em quadrinhos. Muitas dessas histórias, autênticas obras-primas, no passado ou no presente, propuseram estruturas de grande valor estético e cultural”.

Entendida, então, como um novo meio de comunicação e, para muitos estudiosos do assunto, como símbolo da comunicação moderna, a riqueza das HQ enquanto arte reside na abrangência de um sistema de significação, cujo lastro é notadamente constituído por reminiscências provenientes de um período dos registros pré-históricos. A linguagem das HQ remonta a um contexto histórico em que o homem primitivo, sem auxílio da palavra, buscava registrar suas experiências e, possivelmente, procurava comunicar-se por meio do registro de imagens nas paredes das cavernas ou em rochas. Corroborando essa ideia, Eisner (2005, p. 12) afirma que “os primeiros contadores de histórias, provavelmente, usaram imagens grosseiras apoiadas por gestos sons vocais que, mais tarde, evoluíram até se transformar na linguagem”. A esse respeito, Bibe-Luyten (1984, p. 136) salienta que as origens das HQ “estão justamente no início da civilização, onde as inscrições rupestres nas cavernas pré-históricas já revelavam a preocupação de narrar os acontecimentos através de desenhos sucessivos”. Com o passar dos séculos, os avanços tecnológicos permitiram o aperfeiçoamento das formas de comunicação, afetando também a arte da narrativa.

Nessa direção, entende-se que por meio de práticas de construção de narrativas sequenciais, inicialmente através de desenhos feitos pelo homem primitivo, a fim de buscar reproduzir rituais, objetos e cenas do seu cotidiano, posteriormente, se possibilitou o alcance de níveis mais complexos de representação. Ao longo da história, o homem primitivo foi afastando-se da mera retratação de animais e da natureza e passando a criar símbolos figurativos inovadores, a partir dos quais pudesse expressar suas ideias e gravar os feitos do seu contexto social. Pode-se afirmar, então, que por meio dos registros feitos na forma de pinturas ou gravuras nas rochas e/ou cavernas, isto é, através do registro de uma linguagem constituída em um sistema iconográfico, tornou-se possível a investigação de parte da história e dos hábitos dos homens ancestrais.

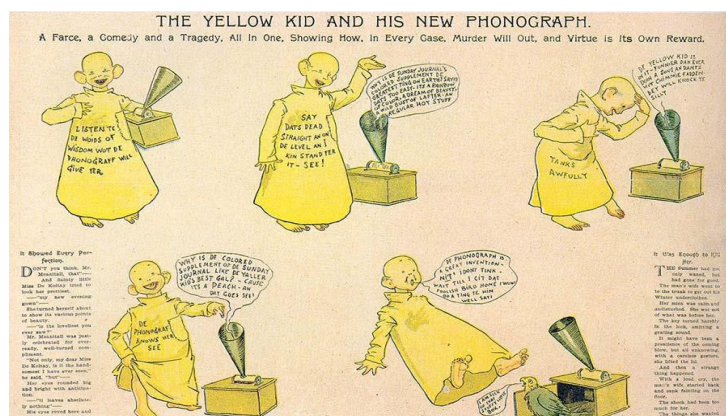
Segundo Iannone, L. e Iannone, R. (1994, p.10), “o desenho é, sem dúvida, uma das formas mais primitivas de expressão utilizada pelo homem”. Para além

de meras ilustrações grafadas em rochas ou cavernas para registrar os feitos e experiências do homem primitivo, muitas pinturas revelam-se verdadeiras obras de arte, como as manifestações denominadas de pintura rupestre. De acordo com Bibe-Luyten (1984), várias manifestações ao longo da História aproximaram-se do gênero narrativo HQ, como mosaicos, afrescos, tapeçarias, dentre outros. Possivelmente, encontram-se nesse contexto as raízes ancestrais do que hoje recebe a denominação de Histórias em Quadrinhos.

Iannone, L. e Iannone, R. (1994) afirmam que as narrativas precursoras das HQ surgiram por volta do século XIX, ainda sem a forma que apresentam atualmente. Inicialmente, as ilustrações eram predominantes, sendo os textos verbais, nos casos esporádicos em que apareciam, bem reduzidos e situados imediatamente sob cada quadro ou sob a imagem. Em meados do século XIX, nos Estados Unidos e na Europa, diversos artistas contribuíram para o nascimento das HQ, sendo a origem desse gênero atribuída aos Estados Unidos, por convenção estabelecida pelos pesquisadores, no ano de 1894 (Iannone, L.; Iannone, R., 1994).

Com a criação de *Yellow Kid*, do norte-americano Richard F. Outcault, para o jornal *New York World*, os quadrinhos passam a conquistar maior difusão, graças à sua inserção em um veículo de comunicação de massa. Tal acontecimento torna-se um marco importante para a circulação do gênero, uma vez que, até então, as HQ eram comumente publicadas em álbuns ou livros. Entretanto, a partir da aparição em cores do personagem *Yellow Kid*, em um suplemento dominical, os quadrinhos conquistam notoriedade, tornando-se uma atração, fator determinante para o aumento das vendas de jornais na época.

Figura 1 – *The Yellow Kid*, de Richard Felton Outcault.



Fonte: http://cartoons.osu.edu/digital_albums/yellowkid/1895/1895.htm. Acesso em 20 de mar. de 2015.

Cabe ressaltar que, conforme Bibe-Luyten (1984, p. 138), não significa dizer que Outcault inventou as HQ, uma vez que essa arte já se fazia presente nas práticas comunicativas contemporâneas à época, por meio de trabalho de diversos autores. Em verdade, a arte dos quadrinhos

[...] já existia em estado latente e convergia para o ponto mais ou menos no mesmo momento criativo. O mérito de Outcault está no fato de ter sido ele quem primeiro realizou essa síntese e introduziu o balão, que é, sem dúvida, o elemento que define a história em quadrinhos como tal (Bibe-Luyten, 1984, p. 138).

Reconhece-se, portanto, que a partir da introdução do balão, os quadrinhos adquirem em sua estrutura composicional autonomia de maneira que a narrativa assume um caráter autônomo e dinâmico, marcado pela integração entre texto verbal e imagem. Com a presença do balão na linguagem utilizada na narrativa, cada personagem passa a assumir sua própria voz, libertando-se das amarras do narrador ou mesmo das legendas e notas de rodapé dispostas, quando necessário, a cada quadrinho.

Cabe salientar que o período em que a produção e circulação das HQ aconteciam por meio da publicação em suplementos dominicais configurou-se como um momento crucial para a consolidação e reconhecimento das narrativas quadrinísticas, destacando-se, nesse cenário, o aparecimento da *daily strip*, a tira diária. A partir do início do século XX, ocorre, então, uma profunda transformação no esquema de produção e divulgação dos quadrinhos. Com o surgimento da primeira tira, as HQ “deixaram de ser um bloco isolado do conteúdo do jornal para ingressar nas páginas internas e aparecer nos outros dias da semana, tornando-se uma presença cotidiana na vida dos leitores” (Bibe-Luyten (1984, p. 139).

Para Bibe-Luyten (1984), essa alteração implicou ainda em uma mudança formal, pois as histórias deixaram de ocupar, nas páginas dominicais, a totalidade de espaço e, agora, passaram a vir comprimidas em uma tira, constituindo-se em média de três a cinco quadrinhos. Desse modo, conforme a autora completou-se o período de construção da linguagem dos quadrinhos, marcado pela conquista de autonomia e flexibilidade suficientes para permanecer presente até os dias atuais, por meio de incansáveis publicações e (re) criações. Sobre a referida mudança na fórmula até então consagrada das HQ, Iannone L. e Iannone R. (1994) explicam

que o surgimento das tiras, possivelmente se deu em um momento em que havia um clima propício para a renovação da arte dos quadrinhos e para o surgimento de novos desenhistas.

O surgimento das tiras diárias, na primeira década do século XX, ocorre, pois, concomitante à eclosão da imprensa norte-americana. No momento em que os editores se lançavam à procura de novas estratégias para atingirem o aumento das tiragens, em consequência da crescente disputa pelo público consumidor/leitor, os quadrinhos encontram o cenário fértil para comprovar sua eficiência como veículo de comunicação de massa. Com os direcionamentos acerca dos quadrinhos iniciados por intelectuais americanos e europeus, oportuniza-se o início de estudos envolvendo a comunicação de massa, a partir dos quais se propõem analisar o fenômeno dos quadrinhos como importante meio de informação, de formação e difusão de conceitos. Altera-se, assim, a própria compreensão por parte de muitos autores e leitores, no tocante à produção e recepção dos quadrinhos. Esses, por sua vez, já não são mais vistos como mero recurso para o divertimento com fim em si mesmo, mas, sim, utilizados como eficientes mecanismos de veiculação de ideias (Bibe-Luyten, 1984).

Nesse contexto, a partir do (hiper) gênero dos quadrinhos, dá-se a origem, então, a modalidade de história, produzida em curtas vinhetas sequenciais, entendidas aqui como gênero do discurso autônomo: a tirinha. Ramos (2014), ao defender que as HQ compõem um campo maior, denominado (hiper) gênero, destaca a sua capacidade de agregar elementos comuns aos diferentes gêneros quadrinísticos, como o uso de linguagem própria, com elementos visuais e verbais escritos, e a tendência à presença de sequências textuais narrativas. Para o autor, tais características seriam percebidas em uma diversidade de gêneros autônomos, unidos por esses elementos contíguos, como, por exemplo, ocorre no gênero tirinha.

Nos estudos realizados por Ramos e Vergueiro (2009) e Ramos (2012; 2014), fica demonstrado, ainda, que o gênero tirinha apresenta-se em modalidades diversificadas, a exemplo da tira cômica, tira seriada ou tira livre (Ramos, 2014); todas essas manifestações, na visão do autor, constituem-se gêneros autônomos e apresentam características que são partilhadas entre si, oriundas do (hiper) gênero HQ. Portanto, entre os gêneros autônomos que compartilham as

características estruturais das HQ estão as tiras, apresentando um formato tradicionalmente fixo, a partir do qual, comumente, são classificadas por meio de adjetivos: seriadas, cômicas, livres. Essas qualidades são atribuídas em razão de seu contexto de produção e/ou de circulação (Ramos, 2014).

Ramos (2012), em “A leitura dos quadrinhos”, ao discutir sobre a importância de se compreender as HQ como um gênero autônomo, demonstra que há dificuldade no que diz respeito à denominação das diversificadas formas de narrativas quadrinísticas, como por exemplo, no caso das narrativas de humor, “classificadas como tiras, tira cômica, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tirinha, tira de jornal, tira diária, tira jornalística” (Ramos, 2012, p. 16).

A esse respeito, Cirne (1972) explica que, nos quadrinhos, a narrativa é comumente caracterizada por sua veiculação em suportes de comunicação de massa, como jornais e revistas, dispondo de cinco formas articulatórias para lançá-los de acordo com os veículos considerados:

- 1) a tira diária de jornal cuja situação temática define-se em três ou quatro planos,
- 2) a tira diária de jornal cuja situação temática exige uma continuidade serial,
- 3) a página semanária de jornal cuja situação temática define-se nos planos que a formam,
- 4) a página semanária de jornal cuja situação temática exige uma continuidade serial,
- 5) a estória completa publicada em revista ou álbum: a – como simples aproveitamento das tiras diárias ou páginas semanárias que têm continuidade, b – como aventura exclusiva para a revista” (Cirne, 1972, p. 37-38).

Segundo o autor, no caso da tira diária, geralmente, apresentada de três ou quatro planos, e da semanária, ambas publicadas em jornais, “a contensão domina o núcleo narracional” (Cirne, 1972, p. 38), definindo-se, assim, a denominação dos gêneros por meio das características do suporte e da circulação. Ramos (2012) ressalta que a inconsistência terminológica ou denominações excessivas decorrem, muitas vezes, em função de um desconhecimento das características das HQ e de seus diferentes gêneros, o que pode explicar, por exemplo, a recorrente confusão terminológica por parte do público leitor e, inclusive, presente em alguns materiais didáticos, que, por vezes, fazem uso de modo indiscriminado das denominações tirinha, charge e cartum, para gêneros dos quadrinhos distintos.

Diante do exposto, decidiu-se, nesse estudo, utilizar simplesmente o termo tirinha, sem os rótulos/atributos caracterizadores, por entender que esses termos funcionam mais para indicar as circunstâncias nas quais a tira é produzida, o suporte em que é veiculada e para orientar a percepção do leitor, do que propriamente denominá-la como gênero autônomo. Quanto à noção específica do que seja uma tirinha, enfatiza-se que o seu conteúdo temático geralmente está atrelado ao humor, sendo essa, aliás, uma das principais características do gênero. Entretanto é conveniente ressaltar que, no tocante a existência de outras formas de manifestações da tirinha, em termos gerais, pode-se dizer sobre o gênero que “trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final” (Ramos, 2012, p. 24).

Na perspectiva apresentada, o gênero do discurso tirinha, assim como os demais gêneros pertencentes ao (hiper) gênero dos quadrinhos, necessita de ser reconhecido como uma manifestação compartilhada socialmente pelos indivíduos, por meio dos veículos de comunicação de massa, em suas atividades de comunicação e ação social. Cirne (1972, p. 17), ao tratar da leitura dos quadrinhos, reitera que toda “prática semiológica – produção de signos engendrada por uma dada prática estática - deve ser entendida como reflexo de um social articulado pelas forças produtoras”. Ramos (2012, p. 16) corrobora ao salientar que ter “uma noção clara do que se trata cada gênero contribui muito para uma leitura mais aprofundada e crítica dos quadrinhos e ajuda na elaboração de práticas pedagógicas, na área de educação”.

Buscando sustentação nas discussões teóricas apresentadas é que se justifica o estudo e a compreensão da tirinha como um gênero autônomo, uma vez que ela se configura como um enunciado elaborado dentro de diversas esferas da produção discursiva, do mesmo modo, os demais gêneros quadrinísticos, a exemplo da charge, cartuns, *graphic novel*⁵, dentre outros. A tirinha é entendida, portanto, como um enunciado concreto da comunicação, um gênero do discurso pertencente à cultura de massa.

A produção, circulação e recepção da tirinha se efetuam de maneira a provocar tanto uma atitude responsiva por parte dos leitores, exigindo-lhes a elabo-

5 O termo *graphic novel* ou romance gráfico é geralmente usado para referir-se a qualquer forma de quadrinho de longa duração, ou seja, é o análogo na arte sequencial a uma prosa ou romance.

ração de uma resposta diante do gênero lido, quanto por parte dos autores, cujo fazer artístico envolve a reelaboração de discursos anteriormente veiculados, relacionando-os com outras obras e enunciados. Os diferentes gêneros dos quadrinhos, assim como ocorre com a tirinha, portanto, se constituem em função das necessidades culturais e apresentam-se como resposta às formações discursivas em curso nas práticas comunicativas.

2.2 Quadrinhos e Educação

No tocante à introdução dos gêneros dos quadrinhos na educação, pode-se considerar como ponto de partida a LDB, promulgada em 1996, uma vez que, o documento oficial “[...] já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e básico” (Vergueiro; Ramos, 2009, p. 10).

O texto da LDB 9394/96, em seu art. 3º, ao apresentar os princípios a partir dos quais deverá o ensino ser ministrado, estabelece dentre eles, no inciso II, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, que devem permear todo o processo de ensino. Ainda sobre a LDB, conforme o art. 36, § 1º, inciso II, estabelece-se explicitamente a necessidade de o currículo escolar contemplar o “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (Brasil, 1996). Nesse sentido, buscando amparo no texto legal, é possível vislumbrar um direcionamento favorável para a utilização das HQ na sala de aula. Atribui-se, portanto, à LDB a condição de marco importante no processo de reconhecimento e aceitabilidade desse produto cultural como uma possibilidade para o trabalho pedagógico nos espaços formais de ensino.

Todavia, a compreensão acerca da relação existente entre educação e quadrinhos, mesmo na atualidade, é permeada por inúmeros desafios que ainda não foram superados nos diferentes contextos escolares espalhados pelo país. Se por um lado, considera-se o avanço significativo com a inserção das HQ em sala de aula, sobretudo, a partir dos PCN (1998) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que, sem dúvida, representam importantes referências para o trabalho, seja com leitura ou produção, envolvendo os gêneros dos quadrinhos na escola, por outro lado, ainda perdura a necessidade premente de se compreender

mais a fundo acerca da linguagem e dos recursos utilizados nos gêneros quadrinísticos, visando à promoção de propostas de trabalho mais significativas.

Considera-se como positiva a aproximação dos gêneros dos quadrinhos da realidade pedagógica do professor de Língua Portuguesa, seja em razão do aumento das propostas contidas nos livros didáticos, que contemplam a prática de leitura e análise de gêneros dos quadrinhos, seja através das avaliações externas, como Prova Brasil⁶, organizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que exploram os gêneros. No entanto, é necessário ressaltar que o processo de inclusão das histórias em quadrinhos nos espaços pedagógicos não ocorreu de maneira automática, sobretudo, no tocante à utilização de abordagens que compreendam a tirinha como gênero autônomo. Atualmente, ainda é bastante comum, nas práticas de ensino de diferentes disciplinas, a utilização dos quadrinhos, pautando-se em abordagens que restringem a linguagem quadrinística. Em muitos casos, as HQ servem, mormente, à promoção e perpetuação de antigos modelos de ensino, segundo os quais os quadrinhos são utilizados para ilustrar determinados aspectos dos conteúdos das disciplinas.

Além disso, conforme ressalta Rama e Vergueiro (2014), a apropriação da linguagem dos quadrinhos no contexto do ensino, nem sempre se deu do modo mais adequado, sendo, algumas vezes, caracterizada pela utilização equivocada e exageros em razão da inexperiência do uso das histórias em quadrinhos no ambiente escolar. Não obstante os inúmeros percalços iniciais existentes na trajetória de introdução dos quadrinhos no ambiente escolar, a presença do gênero no ensino de diferentes disciplinas, sobretudo de Língua Portuguesa, é notória e despenda-se cada vez com maior intensidade, de modo que,

Atualmente, é muito 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. No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados de 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções (Rama; Vergueiro, 2014, p. 20).

⁶ Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Rama e Vergueiro (2014) apresentam claramente inúmeros motivos que justificam a utilização das HQ nas escolas, a partir dos quais é possível obter ótimos resultados no que tange ao trabalho com a leitura, a escrita e a interpretação de textos. Dentre os vários pontos favoráveis, os autores salientam que as HQ fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sendo a leitura bastante popular entre eles, aumentando assim a motivação dos estudantes para a leitura e para os conteúdos das aulas, aguçando a curiosidade dos estudantes. Além disso, para os autores, a combinação de palavra e imagem, característica dos gêneros dos quadrinhos, como ocorre na tirinha, ensinam de forma mais eficiente.

É nesse sentido que se compreende a importância de uma abordagem diferenciada dos gêneros dos quadrinhos, de maneira tal que seja respeitada a interligação do texto verbal com a imagem existente nas HQ. Essa perspectiva possibilita a ampliação da compreensão de noções e temáticas depreendidas do gênero em sua unidade, de modo que a leitura e análise de qualquer um dos códigos, verbal ou visual, separadamente, comprometeria o processo de produção de sentido, tornando mais difíceis a compreensão e significação.

A respeito da relação entre palavra e imagem nas HQ, Rama e Vergueiro (2014, p. 22) enfatizam que:

Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra [...] mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos (Rama; Vergueiro, 2014, p. 22).

Os autores sinalizam uma série de aspectos que favorecem a utilização dos quadrinhos em sala de aula. Dentre eles, destacam-se a existência de um alto nível de informação nos quadrinhos, as possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as HQ, incorporando linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, auxiliar no desenvolvimento do hábito de leitura e no enriquecimento do vocabulário dos estudantes, além de estimular o leitor a pensar e imaginar, em virtude do caráter elíptico da linguagem quadrinística (Rama; Vergueiro, 2014). Para Neto (2013, p. 29), as histórias em quadrinhos configuram-se como narrativas “imagético-textuais que auxiliam a desenvolver a razão sensível e a razão simbólica e, portanto, auxiliam a superação da limitação imposta pelas

abordagens racionalistas”. O autor, ao apresentar suas considerações para professores que desejam trabalhar com histórias em quadrinhos na sala de aula, ressalta que as HQ não podem solucionar os diversos problemas enfrentados no ensino, mas se bem trabalhadas, podem contribuir, de modo substancial, para desenvolver outras maneiras de perceber, pensar e intervir na realidade, tanto por parte do professor, quanto do estudante.

No cenário em que se evidenciam os debates sobre a utilização dos quadrinhos no ensino, Ramos e Vergueiro (2009) destacam a importância do reconhecimento das HQ, por parte do Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁷, para a ampliação do entendimento em torno da temática e aproximação dos gêneros das HQ aos espaços escolares. Todavia, embora seja considerado um avanço a iniciativa do governo federal ao oficializar como política de governo a inclusão dos gêneros dos quadrinhos no ensino, o MEC demonstra entender os quadrinhos, ainda, como instrumento para o estímulo a leitura. Em consonância com as perspectivas de Ramos e Vergueiro (2009), essa visão merece ser ampliada, em direção à compreensão de que os quadrinhos também são leitura, e, portanto, são merecedores de maior atenção, ao serem utilizados em sala de aula.

Corroborando a discussão acerca da presença das HQ na escola, Neto (2013), ao reconhecer a linguagem própria apresentada pelos quadrinhos, reafirma a riqueza de possibilidades encontradas no gênero e o seu enorme potencial de comunicação. Para o autor, por esse mesmo motivo, o trabalho com as histórias em quadrinhos não pode dispensar o conhecimento de sua linguagem, a familiarização com os recursos por parte do professor, para que possa, desse modo, atingir uma noção clara daquilo que é possível realizar com os quadrinhos, em sala de aula.

Nessa direção, o trabalho com os quadrinhos, em uma perspectiva capaz de compreender o gênero para além do mero subterfúgio para o trabalho com outras leituras e conteúdos curriculares, envolve a necessária utilização de critérios

7 O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica, que promove a inclusão dos quadrinhos no contexto escolar.

fundamentais que compreendem desde a seleção dos gêneros dos quadrinhos que serão trabalhados, até elementos ligados à concepção pedagógica defendida pelo educador, o planejamento das atividades, bem como adequação à proposta construída no projeto político pedagógico da escola.

É nesse sentido que, por meio do presente estudo, se pretende apresentar algumas considerações acerca da abordagem do gênero do discurso tirinha no livro didático de Português, bem como sobre a utilização do gênero em sala de aula. A proposta de trabalho se estabelece não com o intuito de direcionar de modo impositivo o trabalho com os gêneros dos quadrinhos, mas com o objetivo de sinalizar alguns aspectos sobre a abordagem da tirinha presente no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, com o fim de enfatizar a importância do reconhecimento de elementos da linguagem autônoma dos quadrinhos presentes no gênero do discurso tirinha.

2.3 A seleção do *corpus* da pesquisa

A presente discussão tem como escopo a análise da abordagem do gênero do discurso tirinha, presente no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, da coleção “Vontade de saber Português” (2012), das autoras Conselvan e Tavares⁸, levando em conta os postulados bakhtinianos acerca da linguagem, da língua e dos gêneros do discurso, bem como o entendimento de autores como Cirne (1972), Einser (2005), McCloud (2008), Ramos e Vergueiro (2009), Ramos (2012; 2014) e Rama e Vergueiro (2014), que discutem acerca do (hiper) gênero HQ.

O livro didático da coleção “Vontade de saber Português”, do 9º ano do Ensino Fundamental, foi publicado pela editora FTD, e aprovado pelo PNLD/2014, ocupando o terceiro lugar na classificação da avaliação dos materiais didáticos realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2013). A referida coleção é composta por quatro volumes, sendo cada volume organizado com seis

8 A autora Rosemeire Aparecida Alves Tavares é professora graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Londrina (UEL) e professora de português em escolas da rede particular de ensino. Tatiane Brugnerotto Conselvan é Professora graduada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e professora de Português em escolas da rede particular de ensino.

unidades, cada uma delas subdividida em dois capítulos, cujos temas são desenvolvidos em seções e subseções particulares, envolvendo atividades de leitura e compreensão de textos (seções: Conversando sobre o assunto e Leitura); estudo da linguagem e dos recursos expressivos do texto (Seção: Estudo do texto; subseções: conversando sobre o texto, escrevendo sobre o texto, Discutindo ideias, construindo valores e explorando a linguagem), produção escrita e oral (seções: Ampliando a linguagem, Produção escrita e Produção oral) e reflexão sobre a língua, ortografia e acentuação (Seção: A língua em estudo, subseções: Refletindo e conceituando e Praticando).

Quanto à delimitação do 9º ano, etapa final do Ensino Fundamental II, a escolha se justifica em face da observação de que, no referido ano, é comum o trabalho com uma diversidade de gêneros que favorecem o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos educandos, sobretudo, envolvendo gêneros relacionados com a tipologia argumentativa. Levou-se em consideração que a tirinha, enquanto subgênero das HQ, possui uma linguagem autônoma, utilizando mecanismos próprios para representar os elementos narrativos (Ramos, 2012).

Ao contemplar temáticas que envolvem questões sociais verossímeis, o gênero pode ser compreendido como instrumento problematizador da realidade e promotor de reflexões diversas no contexto de sala de aula. É nesse sentido que se reconhece como relevante a utilização do gênero tirinha no LDP do 9º ano, uma vez que, ao apresentar como uma de suas características marcantes a presença de um olhar bem-humorado e satírico sobre os acontecimentos do cotidiano, desponta-se como ferramenta relevante à formação crítica dos leitores/educandos, motivo pelo qual merece ser investigada a abordagem do gênero no LDP.

Cabe salientar que a seleção do LDP não se deu de modo aleatório, ao contrário, procurou-se escolher uma obra pertencente à coleção adotada pelo Município de Caravelas, Bahia, onde o pesquisador leciona a disciplina Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II. É importante destacar, que a princípio, construiu-se a pretensão de realizar a investigação com um livro de outra coleção, diferente da mencionada anteriormente, que fora escolhida conjuntamente pelos professores da unidade escolar. No entanto, a Secretaria de Educação do município enviou, à revelia dos educadores da unidade escolar e sem justificativa

ou direito de recusa, um material didático completamente diverso daquele escolhido, contrariando, assim, as expectativas e o processo de seleção do material didático realizado na escola.

Compreendido como um tipo de documento, como material instrucional, o livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano foi submetido, primeiramente, à verificação da presença do gênero tirinha. Após a certificação do aparecimento desse gênero, observou-se de que maneira se estrutura a sua abordagem, tomando como referência a perspectiva bakhtiniana quanto às dimensões constitutivas do gênero do discurso, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Após essa primeira apreciação do livro, chegou-se a um *corpus* constituído por 12 (doze) tirinhas, utilizadas no livro do 9º ano da coleção “Vontade de saber Português” (2012).

A realização do presente estudo pauta-se na abordagem de ordem qualitativa, uma vez que essa modalidade de pesquisa possibilita o contato direto do sujeito pesquisador “[...] com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto [...]” (Lüdke e André, 1986, p. 13).

A metodologia escolhida foi a análise documental, por constituir-se em uma “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementado as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Acredita-se que tal metodologia possibilite também a identificação de informações nos documentos a partir das questões de interesse.

Os dados coletados para a realização deste trabalho, seguindo os pressupostos da abordagem qualitativa e mediante a análise do documento livro didático, são, conforme assinalam Lüdke e André (1986), predominantemente descritivos. Desse modo, elegeu-se como técnica para a análise desses dados, a análise de conteúdo, que tem como finalidade principal a descrição objetiva e sistemática dos conteúdos expressos nos eventos comunicativos, no caso dessa pesquisa na composição do gênero do discurso tirinha (Bardin, 1977).

2.4 Os procedimentos metodológicos de análise do corpus: a Análise de Conteúdo

O termo Análise de Conteúdo é definido por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, realizadas de forma sistemática e objetiva, visando obter indicadores, sejam quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de determinado conteúdo. Conforme a autora, pertencem ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, “consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação” (Bardin, 1977, p. 37).

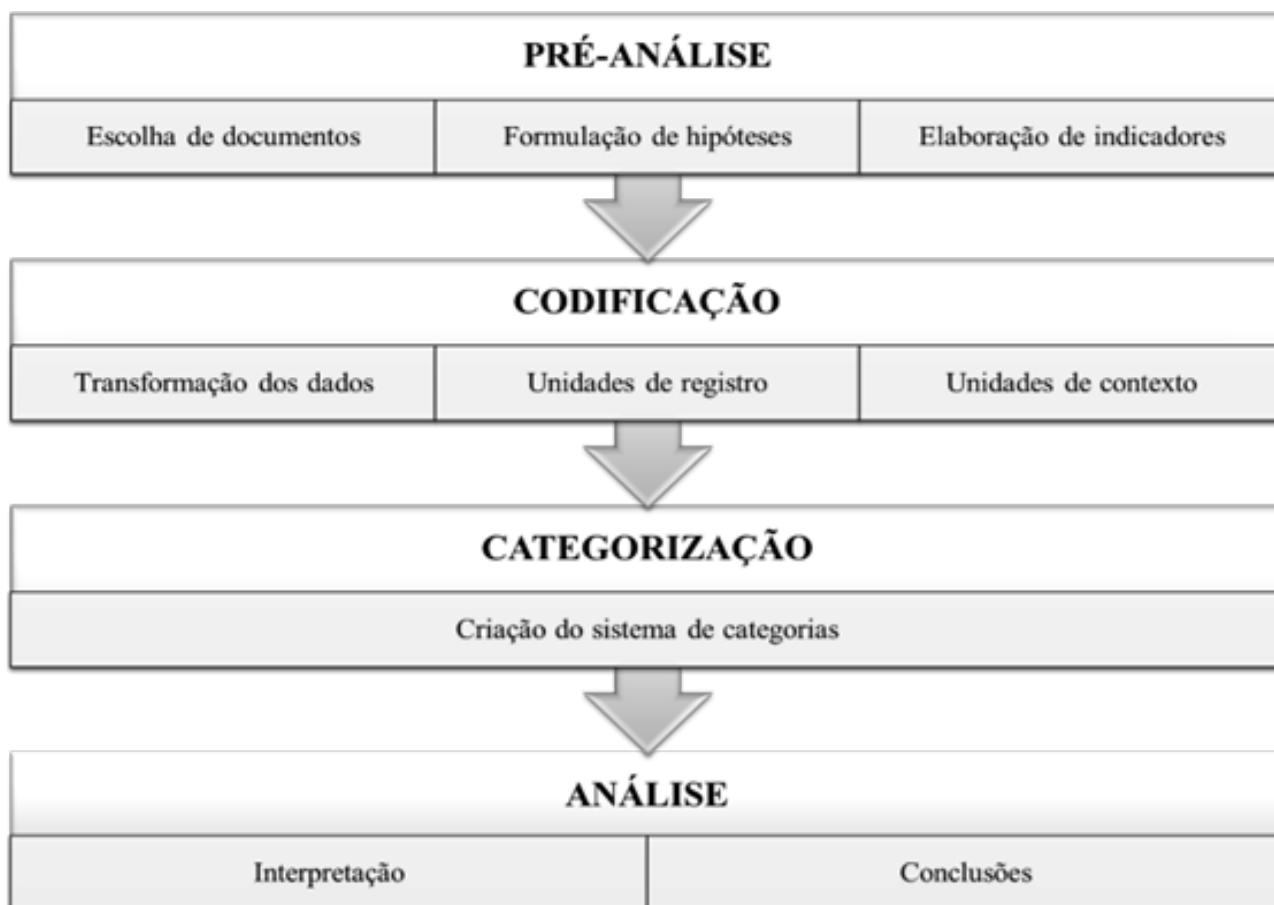
Perante a necessidade de definir o campo da Análise de Conteúdo, Bardin (1977, p. 27) esclarece que essa não se trata de um instrumento, “mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. A autora ressalta, ainda, que em última instância “qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (Bardin, 1977, p. 28).

Se por um lado, a Análise de Conteúdo “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 33), por outro, Bardin (1977) ressalta que isso não é o bastante para definir sua especificidade. É, portanto, necessário uma complementação dos segmentos e definições já adquiridos, “colocando em evidência a finalidade (implícita ou explícita)” da Análise de Conteúdo, sendo sua intenção “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 34).

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo se constitui como uma técnica de grande importância para o pesquisador, quando se quer compreender os atos comunicativos para além daquilo que está explícito, ultrapassando os significados construídos em uma análise imediatista. Essa técnica prevê três fases para a

análise dos dados de uma pesquisa, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação. Em torno desses três polos organizam-se os diferentes procedimentos da análise de conteúdo, como se pode verificar na sistematização feita na figura 2:

Figura 2 – Fases do Processo de Análise de Conteúdo.



Fonte: Elaborada conforme Bardin (1977)

A etapa da pré-análise compreende a sistematização das ideias iniciais, com o intuito de conduzir a um esquema coerente para o desenvolvimento da análise. Em um primeiro momento, o pesquisador realiza a leitura flutuante, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977, p. 90). Posteriormente, o pesquisador escolhe os documentos que serão analisados mais detidamente, na segunda fase, constituindo o *corpus* de seu trabalho; levanta hipóteses para o material selecionado; estabelece os objetivos a serem alcançados em sua pesquisa; prepara o material, separando e recortando o que será explorado *a posteriori*.

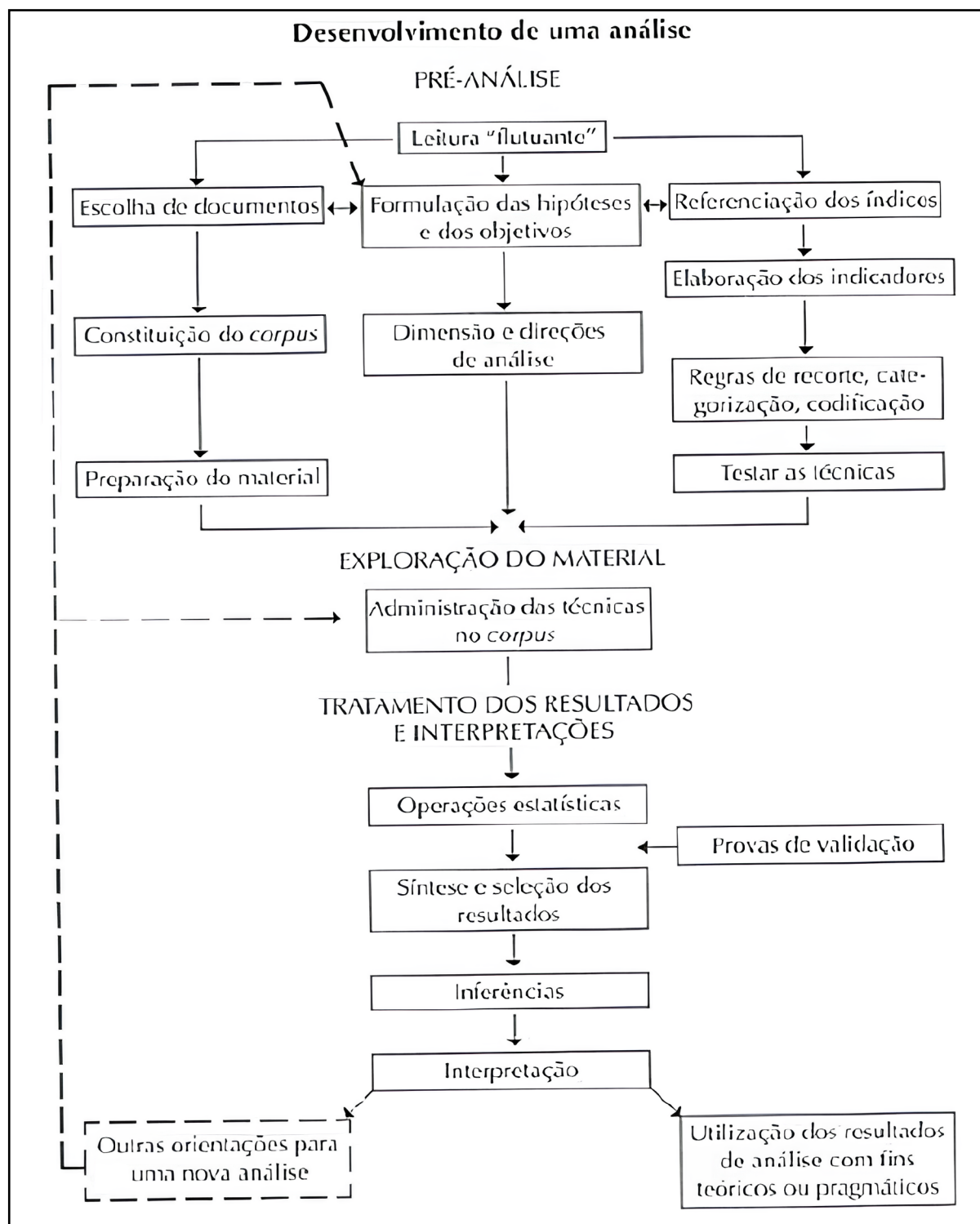
Na segunda etapa, há a exploração efetiva do material já selecionado na etapa anterior, pois como bem descreve Bardin (1977, p. 95),

Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. [...] Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

A última etapa prevista na análise de conteúdo envolve o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos, a partir da exploração do *corpus*. Nesse momento, há a possibilidade de sistematizar os resultados através de quadros, sínteses e figuras que permitam a condensação das informações fornecidas pela análise. Para Bardin (1977, p. 95), o analista, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Nessa etapa em que ocorre o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos, é também o momento de articulação dos resultados com os postulados teóricos, perseguindo-se, assim, obter conclusões que conduzam ao avanço da pesquisa.

Destaca-se o seguinte resumo esquemático proposto por Bardin (1977) a respeito do desenvolvimento de uma análise, dando prossecução às etapas de pesquisa mencionadas anteriormente:

Figura 3 – Resumo esquemático das fases da Análise de Conteúdo.



Fonte: Bardin (2016, p. 132).

As etapas propostas pela Análise de Conteúdo serão cumpridas envolvendo a análise da abordagem da tirinha realizada no livro didático, partir das três dimensões apontadas por Bakhtin (2011), consideradas pelo autor como constituintes dos gêneros discursivos, a saber: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional. Nesse sentido, serão consideradas como

categorias as dimensões do conteúdo temático, referindo-se aquilo que é tematizado pelo gênero, do estilo enquanto categoria que envolve a seleção ordenada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, e a construção composicional, que, por sua vez, está ligada à estrutura comunicativa particular dos textos, às marcas pertencentes ao gênero, levando em conta o estilo do próprio gênero, os seus traços constitutivos.

Quanto às especificidades das Análises de Conteúdo e documental, convém destacar as suas características essenciais:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação- indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p. 41).

Acerca da análise documental, Bardin (1977) explica que sua finalidade é esclarecer a especificidade e o campo de ação da Análise de Conteúdo, sendo definida como um conjunto de operações que visam “representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (Bardin, 1977, p. 40).

Buscando, pois, apoio nas considerações de Bardin (1977) acerca dos domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo, compreende-se o livro didático de Língua Portuguesa como um documento. Nessa perspectiva, entende-se que livro didático é um suporte impresso caracterizado pelo uso do código escrito e destinado a uma comunicação dialógica. Como tal, o LDP manifesta-se passível de análise, segundo alguns procedimentos de tratamento de informação documental que compreendem as técnicas da Análise Conteúdo.

SEÇÃO III

GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM OLHAR SOBRE AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A partir das décadas de 1980 e 1990, notam-se significativas alterações na forma como se utilizava os textos em atividades voltadas para o ensino de língua materna, sejam elas destinadas ao ensino de leitura, compreensão ou produção escrita. Como resultado de árduos embates teóricos no campo dos estudos da linguagem e dos gêneros do discurso, o texto passa a conquistar um lugar com enfoque diferenciado, aos poucos perdendo a função de pretexto para ensino de outros conteúdos ou para transmissão de normas gramaticais. Ao contrário, a exploração da leitura, compreensão e escrita dos gêneros do discurso, ao longo de décadas de discussões teóricas sobre a importância da utilização de uma diversidade de gêneros no ensino de língua, recebem uma abordagem mais abrangente. Durante a análise dos textos, a partir dessa perspectiva, passa-se a integrar, inclusive, seus aspectos superestruturais, na medida em que alguns modelos teóricos sugerem a necessidade de se levar em conta as condições de produção, circulação e recepção como fatores relevantes, constitutivos dos textos, a exemplo das noções apreendidas dos postulados de Bakhtin (1997; 2010; 2011), autor bastante clamado ainda na atualidade, no tocante aos estudos da linguagem e dos gêneros.

Desde o lançamento dos PCN (1998), é possível notar um movimento que resgata e reúne as discussões oriundas de avanços promovidos pelos modelos teóricos da linguagem, sistematizando orientações relevantes direcionadas para os educadores, no sentido de que esses possam repensar a maneira como vem sendo desenvolvido o ensino de língua materna nas escolas em todo o país. Assim, com a aquisição de novas concepções, o contexto do ensino de língua passa a adquirir novos matizes e tonalidades cada vez mais acentuadas. São observadas significativas interferências no ensino de língua materna, a partir da ampliação do debate no que tange à utilização dos gêneros discursivos como unidade base para o ensino de língua nos contextos dos espaços escolares.

No entanto, cabe ressaltar que, na medida em que se avança sobre as questões teóricas e práticas na área da pesquisa e do ensino de língua materna, concomitantemente, surgem novos desafios e problemáticas, nos diferentes espaços escolares espalhados por todo o país, que ainda necessitam ser superadas. Assim sendo, aponta-se como necessária a realização de novos estudos voltados para o ensino dos diferentes gêneros do discurso, tendo em vista os obstáculos que persistem com relação ao ensino e à aprendizagem de língua materna no cenário educacional brasileiro.

A necessidade desse movimento reflexivo em torno do ensino de língua materna, como se sabe, não é nova. Ao longo dos anos 1990, a partir de discussões várias que retomaram algumas teorias sobre a linguagem, estabeleceu-se como uma das finalidades primordiais do ensino e aprendizagem, a partir dos gêneros do discurso, o desenvolvimento de habilidades comunicativas e do pensamento crítico, indispensáveis aos sujeitos usuários da língua. Nesse cenário apresentado, a noção de gênero do discurso como instrumento de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa se expande, alcançando os espaços escolares de todo o país, principalmente graças aos PCN (1998).

Os PCN reúnem concepções importantes para o ensino de língua materna, baseando-se no que postularam diversos autores estudiosos da linguagem e do ensino. Os documentos oficiais põem em realce o texto como a unidade de ensino de língua e salientam que o trabalho com o ensino de língua deve levar em conta, sobretudo, a diversidade de gêneros existentes. Eles possuem fundamental importância para desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, uma vez que a apropriação dos gêneros do discurso constitui um importante mecanismo de socialização, responsável por sua inserção em atividades comunicativas cotidianas. Ademais, por meio do trabalho com os gêneros do discurso diversos, torna-se possível incluir, no processo de ensino, momentos profícuos de trabalho com a língua, em seus mais diversos usos autênticos.

Conforme Bakhtin (2011, p. 282), “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Os gêneros do discurso são formas linguísticas padronizadas, mas com relativa estabilidade, utilizadas nos diálogos cotidianos, logo, passíveis de uma infinidade de ocorrências. Cada

esfera social da atividade humana pressupõe a existência de um repertório de gêneros, ocasionando inevitavelmente uma heterogeneidade de gêneros do discurso. Tendo em vista a importância desses enunciados padronizados, essenciais para a comunicação dos sujeitos, Bakhtin (2011, p. 265) afirma que “[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Corroborando essa discussão, é conveniente trazer à baila o que informam os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998, p. 9), com relação ao uso dos diferentes gêneros no ensino. Logo na introdução do documento, é possível identificar quais são os objetivos para o Ensino Fundamental, de modo a se preestabelecer que, ao final do processo de formação escolar do ciclo, os educandos sejam capazes de

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil, 1998, p. 9).

De imediato, nota-se a indicação no documento da necessidade de se contemplar, nas atividades programadas para o ensino de língua portuguesa, várias linguagens como recursos didáticos, entre elas os quadrinhos e seus derivados como cartum, charge e a tirinha, sob as suas diferentes modalidades: tirinhas, tira livre, tiras cômicas, tiras seriadas, tiras de personagens fixos.

Os PCN, ao mencionarem os desdobramentos dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, destacam aspectos importantes referentes ao tratamento didático no segundo ciclo. Conforme o documento oficial, nesse ciclo, é esperado que o aluno realize atividades de leitura e de escrita com maior independência, momento em que, a partir dos conhecimentos construídos até e então, é possível direcionar a atenção do educando para outras questões, do ponto de vista discursivo.

De maneira clara, os PCN indicam que, no que se refere aos aspectos discursivos, deve-se promover a ampliação do trabalho realizado no Ensino Fundamental I, bem como a inclusão de novos gêneros do discurso, aprofundando “o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos

recursos coesivos utilizados, léxico adequado”, dentre outros aspectos (BRASIL, 1997, p. 80). Logo, todo o trabalho didático deve se estruturar visando à promoção de situações em que os educandos utilizem, de forma autônoma, diferentes estratégias de leitura, tais como antecipação, inferência, levantar hipóteses, fazer previsões e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e elaborar uma apresentação (Brasil, 1997).

Nesse percurso, para o trabalho com a língua materna são estabelecidas nitidamente metas e prioridades para um modelo de ensino que possibilite a formação de sujeitos capazes de “[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (Brasil, 2001, p. 9) e, dentre outras competências, fazer uso de diferentes linguagens “como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação [...]” (BRASIL, 2001, p. 10).

Reconhece-se, sobretudo, o trabalho com os gêneros do discurso como ferramentas fundamentais para alcançar tais objetivos, pois eles se constituem numa alternativa ímpar ao trabalho com a língua e a linguagem, em suas dimensões reais, ou seja, com os seus respectivos contextos vivos de uso, marcados pelas influências do contexto social, pela ideologia dominante e, conseqüentemente, pelas experiências dos sujeitos. Corroborando o exposto, os PCN do terceiro e quarto ciclos ressaltam que é

necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24)

Esse documento traz orientações para a seleção adequada de textos a serem trabalhados na etapa de Ensino Fundamental, pontuando que os textos a serem selecionados devem ser aqueles que, por suas características e utilização, venham

favorecer o posicionamento crítico dos educandos, bem como promover o exercício de maneiras de pensar “mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (Brasil, 1998, p. 24).

Destaca-se, ainda, o que trazem as Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos do estado da Bahia (2013), ao abordarem acerca da proposta para os anos finais do Ensino Fundamental, apresentando uma visão da área de linguagens e de seus componentes curriculares. No campo específico do currículo, as orientações do estado da Bahia apontam, para cada componente curricular, ideias relevantes à criação de estratégias de planejamento, com o foco, sobretudo, na aprendizagem da leitura e da escrita. O documento destaca como papel fundamental para o sucesso na tarefa de ensinar a ler e a escrever a necessária utilização de diversos materiais impressos e gêneros variados, por parte do professor, promovendo, constantemente, um ambiente fecundo de leitura e escrita (Bahia, 2013).

Nesse ponto, um grande desafio a ser enfrentado pelo professor de Língua Portuguesa paira no momento da elaboração de atividades envolvendo os gêneros do discurso, especialmente no que se refere a que gênero utilizar diante da infinidade existente. Encontram-se nos PCN (1998), orientações relevantes no tocante à seleção de textos. Dentre as variadas diretrizes apontadas pelos PCN, pode-se depreender que, embora se reconheça a existência dos gêneros em número quase ilimitado, variando em função da época, das finalidades sociais, dentre outros fatores, não deve haver a necessidade de se delegar, obrigatoriamente, à escola a tarefa de tratar de todos os gêneros existentes. Essa atribuição, ainda que obrigatoriamente imposta à escola, se configuraria em uma tarefa impossível.

Depara-se, então, com a etapa fundamental durante o planejamento das atividades envolvendo os gêneros: a seleção de quais gêneros ocuparão lugar nas tarefas organizadas para as aulas de Língua Portuguesa. A sugestão apresentada pelos parâmetros curriculares é clara em estabelecer que a seleção de gêneros deve privilegiar aqueles que aparecem com maior frequência na realidade social dos educandos e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (Brasil, 1998).

Uma ressalva importante apresentada nos PCN adverte que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro engessado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. Ao contrário, enfatiza que a diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos, mas deve envolver, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura (Brasil, 1998).

Compreendidos como direcionadores importantes da prática docente, os documentos oficiais do Ensino Fundamental enfatizam a necessidade de abordagens específicas em consonância com cada gênero a ser trabalhado nas aulas de língua materna. A partir das orientações advindas de tais documentos, é possível visualizar a relevância de se superar modelos de ensino de língua, como os realizados ainda nos dias atuais, apesar dos avanços dos estudos das questões linguísticas e do ensino, que se pautam na antiga herança de uma prática estranguladora do tratamento dos gêneros do discurso. Os PCN favorecem o direcionamento de um olhar crítico sobre práticas de ensino de língua que, ao tomarem os gêneros como base para estudo, ignoram as especificidades de cada um em função da aplicação de um famigerado “roteiro de análise” e cuja abordagem desenvolve-se de maneira cristalizada para os mais diferentes gêneros. Em contraposição à postura descrita, os PCN são precisos e oportunos ao colocar em evidência que:

O tratamento didático, portanto, precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica, pressupõe, para muitos leitores, em função de sua finalidade, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses, práticas ausentes, de modo geral, na leitura de uma notícia ou de um conto (Brasil, 1998, p. 26).

Importante destacar que os documentos oficiais analisados, ao apresentarem os gêneros privilegiados para o trabalho com a leitura e escrita, dentre os quais se encontra o gênero tirinha, condenam a padronização da abordagem comum para os diferentes gêneros do discurso. Sinalizam a necessidade de se considerar, no momento da produção ou da análise dos textos escritos ou orais, as condições de produção desses, a finalidade do gênero, o lugar de circulação e a utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto. De modo algum, esses elementos podem ser considerados passíveis de serem uni-

formizados, como categorias comuns para todos os gêneros, uma vez que cada gênero mobiliza elementos específicos no momento em que é produzido, desde o seu lugar de circulação até o estabelecimento do tema abordado e planejamento de escrita (Brasil, 1998).

Reunindo orientações indispensáveis aos educadores que ministram a disciplina de língua portuguesa, os PCN são capazes de fornecer a base para uma prática de análise linguística na sala de aula. Conforme o documento, o ensino de língua materna, ao utilizar como unidade para o ensino os gêneros do discurso, precisa estar direcionado para o reconhecimento das características desses diferentes gêneros. Esse posicionamento envolve desde o conteúdo temático, construção composicional e estilo, características constitutivas dos gêneros, até o reconhecimento do universo discursivo em que cada gênero está inserido. Além disso, são fatores importantes, também a serem considerados na prática do ensino de língua: “as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não)” (Brasil, 1998, p. 60).

A defesa da adoção dos gêneros como objeto de ensino baseia-se na possibilidade de favorecer o trabalho com leitura e produção de gêneros, envolvendo os elementos sociais e históricos da situação de comunicação, dos conteúdos temáticos, das construções composicionais e dos estilos de cada enunciado. É nesse sentido que se situa os gêneros do discurso como ferramentas basilares para ampliação da competência comunicativa dos educandos em processo de formação no nível fundamental. Acredita-se que tomando como base as noções de gênero do discurso e de linguagem advindas das orientações curriculares, o ensino de língua materna oportunamente deverá contemplar, seja na leitura, produção ou compreensão de textos, gêneros adequados à esfera de circulação, permitindo aos educandos o contato com situações de interação comunicativas em que utilizem adequadamente categorias ou formas relativamente estáveis de enunciados: os gêneros do discurso.

Ainda segundo os PCN, quando o ensino de língua materna toma a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino,

as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (Brasil, 1998, p. 27).

Nota-se a apresentação de noções significativas para a ampliação do debate educacional sobre o ensino voltado para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Na medida em que o documento considera a necessidade de se construir as referências nacionais comuns para o processo educativo em todo o país, os pressupostos indicados por ele, quando analisados para além da função de sustentáculo da prática docente, entrelaçam-se ao compromisso da disciplina Língua Portuguesa e da escola de oferecer aos estudantes a possibilidade de desenvolver suas competências discursivas, utilizando-as em diversas situações de comunicação. Nesse caminho, os gêneros do discurso, revelam-se como objetos de ensino, pois devem ser trabalhados de forma sistematizada na disciplina de língua portuguesa, dedicando atenção às formas de uso da linguagem, seja oral ou escrita, e em consonância com as necessidades sociais em que são realizadas as atividades humanas de linguagem.

Vale salientar que as propostas de atividades envolvendo os gêneros devem promover experiências significativas com a comunicação e, ainda, possibilitar aos educandos o exercício de uma ação linguística sobre a realidade circundante. Assim,

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e 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 pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de re-facção dos textos (Brasil, 1998, p. 27-28).

Nessa direção, o ensino de língua é capaz de revelar quais formas reais de participação social são disponíveis e como essas ganham funcionalidade na prá-

tica discursiva diária e em quais condições são produzidas, já que os gêneros do discurso são transmitidos dentro do espaço constituído social e historicamente. Isso significa dizer, então, que ao aprender sobre a leitura e produção de um gênero na escola, o foco não reside somente no ensino e aprendizagem de aspectos ligados ao conteúdo do gênero, sua estrutura, mas aprende-se também a ter consciência da utilização das diferentes formas de comunicação presentes na vida. Desse modo, acredita-se proporcionar experiências de aprendizagem aos educandos que os tornem mais conscientes das suas práticas linguísticas e capazes de reconhecer formas adequadas para manifestar seus pontos de vista, para opinar, reivindicar seus direitos no mundo concreto.

O ponto de apoio para o modelo de ensino de língua se estabelece, então, no uso social da escrita e da linguagem. Conforme as Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos do estado da Bahia (2013), o letramento deve vir antes, durante e após a alfabetização, pois

É pelo e no letramento que se faz a interdisciplinaridade. Os diferentes gêneros e portadores de texto presentes na sociedade estão focados em todos os fazeres e formas de comunicação: as regras de convívio e de jogos, as informações científicas, históricas, geográficas, as novidades tecnológicas, a comunicação nas redes sociais, as músicas, os espetáculos teatrais, o lazer encontrado nos livros e revistas [...] (Bahia, 2013, p. 39).

Promovendo o contato com os diferentes gêneros do discurso por meio da leitura, análise e produção textual, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita da língua, acredita-se que é possível permitir ao educando a apropriação das práticas comunicativas em suas diferentes situações sociais, de tal maneira que ele passe a se reconhecer como usuário, falante/ouvinte/leitor/escritor. A apropriação dos gêneros torna-se fundamental, pois é a partir desses que, conseqüentemente, será instaurado o diálogo interdisciplinar com outros gêneros, em outras situações de interação e comunicação. Logo, é nessa direção que se deve intentar favorecer uma crescente abordagem dos gêneros, no intuito de oportunizar ao educando a percepção de que o texto “é uma necessidade social e que os seus saberes – linguísticos, textuais e extralinguísticos – têm o objetivo de ampliar o seu letramento, potencializando a sua efetiva participação na sociedade em que vive” (Bahia, 2013, p. 98).

Em consonância com o exposto, convém retomar os objetivos de Língua Portuguesa, apresentados pelos PCN, segundo os quais as práticas educativas precisam ser organizadas de maneira a garantir, de modo progressivo, que os educandos adquiram a capacidade de: compreender o(s) sentido(s) nas mensagens, tanto orais quanto escritas, reconhecendo-se como destinatário direto ou indireto. Ao longo do ensino de língua materna deve-se almejar, ainda, desenvolver a sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita nos gêneros diversos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação. De modo geral, o modelo de ensino deve cuidar para que o educando seja capaz de ler autonomamente diferentes gêneros previstos para o ciclo, identificando aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los (Brasil, 1998).

Conforme os PCN, não se justifica um tratamento do ensino gramatical sem articulação com “as práticas de linguagem [...] uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia” (Brasil, 1998, p. 28). Ao contrário, nos PCN, os conteúdos das práticas que constituem o eixo uso dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles: i) historicidade da linguagem e da língua; ii) constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: a) sujeito enunciador; b) interlocutor; c) finalidade da interação; d) lugar e momento de produção; iii) implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes; iv) implicações do contexto de produção no processo de significação: a) representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; b) articulação entre texto e contexto no processo de compreensão; c) relações intertextuais (Brasil, 1998, p. 35).

Nesse ínterim, salienta-se que os PCN mostram devido cuidado em descrever quais gêneros discursivos são adequados para trabalho com a linguagem oral e escrita e de modo não equivocado, incluem os quadrinhos e as piadas como gêneros a serem utilizados, além dos tradicionais ligados às sequências narrativa, descritiva e argumentativa (Brasil, 1997, p. 72). Os documentos relacionam ainda os conteúdos considerados mais relevantes, referentes a cada um dos blocos de conteúdos, para que se consiga atingir os objetivos propostos nas atividades

realizadas com os educandos. Dentre eles estão: a narração de fatos, considerando a temporalidade e a causalidade; narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte; descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos; exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso (Brasil, 1997, p. 72). Como é possível notar, trata-se de conteúdo diretamente relacionado aos gêneros dos quadrinhos, como a tirinha.

Em conformidade com as Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos do estado da Bahia (2013), ressalta-se, também, que a etapa final do 6º ao 9º anos oportuniza, principalmente, a produção de conhecimento dos educandos que estão em um período, na faixa etária entre 11 aos 14 anos, no qual se deve explorar o caráter lúdico das atividades, mediante o acesso às diversas linguagens artísticas, corporal e, inclusive, contemplando as temáticas socioculturais que sirvam para ampliar a visão crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, nessa fase, não se pode deixar de “prevê a consolidação das múltiplas competências do ensino fundamental de forma a assegurar a estes a promoção para o ensino médio” (Bahia, 2013, p. 25). É nessa direção que o documento citado delimita no campo das linguagens, explicitamente, a linguagem verbal e a não verbal, citando ainda os seus cruzamentos: “verbo-visuais, audiovisuais, entre tantos outros – todas elas constituintes de sistemas arbitrários de sentido e comunicação” (Bahia, 2013, p. 97).

Portanto, ao buscar apoio nos fundamentos apresentados pelos documentos oficiais, acredita-se que práticas de leitura do gênero do discurso tirinha favorecem o desenvolvimento da competência leitora e escritora do estudante. Durante a análise desse gênero especificamente é possível, mediante o acompanhamento do professor, auxiliar o educando no processo de construção de sentido, fazendo uso de recursos característicos do gênero, bem como através da utilização de pistas para o levantamento de hipóteses, previsões relacionadas com o conteúdo veiculado, aliando os fatores textuais e contextuais para efetivação da experiência de leitura. Além disso, na prática de análise e de produção do gênero, deverão ser considerados: destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero. No caso da tirinha, deverá ser levada em conta, ainda, a representação dos dis-

curso direto e indireto, combinação entre linguagem visual e verbal, que permite a construção de sentido por meio da expressividade das imagens, a linguagem peculiar do gênero, balões, imagens, estilo, enfim, todos os elementos indispensáveis para a organização das ideias de acordo com as características do gênero.

Assim sendo, tomando como referência as contribuições diversas apresentadas, é que se propõe a utilização da tirinha como gênero do discurso autônomo para o trabalho com o ensino de língua materna no 9º ano do Ensino Fundamental. Tendo em vista que o gênero está vinculado à comunicação de massa, destaca-se que, normalmente, a sua publicação é feita em jornais, além de ocupar espaço em outros suportes, como revistas, livros e, principalmente, os meios virtuais. Entendido como um gênero de fácil acesso, portanto, as tirinhas apresentam, ainda, um cenário próximo da realidade de educandos em formação, possibilitando assim, maior afinidade com as temáticas abordadas no gênero e com as experiências retratadas pelos personagens que compõem as narrativas quadrinísticas.

O gênero tirinha, ao fazer uso de imagens, traços e textos verbais em sua linguagem, promove a associação da linguagem verbal e não verbal caracterizada pelo agrupamento de elementos pertencentes à linguagem dos quadrinhos para compor a narrativa. Dessa maneira, pode-se atribuir ao gênero a capacidade de retratar situações e temas do cotidiano que adquirem efeito lúdico para os leitores em formação. Cabe salientar que, a partir do contato bem-sucedido dos educandos com o gênero tirinha e do manuseio em seus suportes reais, será possível incentivá-los a realizarem outras leituras de novas histórias em quadrinhos e de outros gêneros do discurso, com estrutura composicional diferente.

Cabe ressaltar que não se trata de promover a aproximação entre os educandos e o gênero tirinha por acreditar que esse seja um gênero simples ou sujeito a uma análise simplificada e mais fácil de trabalhar. Ao contrário, a intenção encontra respaldo justamente na pretensão de se construir uma abordagem significativa da tirinha nas aulas de língua materna, de modo a contemplar aspectos importantes para a produção de sentido. Promover, assim, uma abordagem do gênero que seja comprometida, também, em realizar uma aproximação dos educandos com textos de qualidade, considerando que é na escola que grande parte dos educandos encontra acessibilidade aos gêneros diversos para leitura e fruição.

3.1 Os gêneros do discurso no livro didático do Ensino Fundamental II

Desde a década de 1980, passou a circular com relevante aceitação a ideia de que os gêneros do discurso devem ser reconhecidos como o ponto de partida para o efetivo ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental. A partir dos PCN (BRASIL, 1997), de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como dos programas de formação continuada de professores, como PCN em Ação⁹, Pró-Letramento¹⁰, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica¹¹, verifica-se um significativo direcionamento de políticas públicas que passaram a investir na concretização de práticas nos contextos escolares, firmadas sobre os princípios orientadores explicitados nos documentos oficiais. Nesse percurso, a concepção dos gêneros do discurso como base para o ensino, possivelmente, conquistou maior notoriedade nos espaços escolares, a partir do momento em que passou a compor diversas propostas curriculares e programas federais, embora a discussão em torno do tema seja realizada como maior rigor e há tempos nos espaços acadêmicos.

É nessa direção, portanto, que os gêneros do discurso se destacam como instrumentos imprescindíveis aos atos de comunicação social e à realização do discurso, sendo o percurso comunicativo, permeado pela interatividade entre os sujeitos. A diversidade de gêneros do discurso, por sua vez, se presta a mostrar as diferentes formas de expressão e condições de produção existentes. Os gêneros

9 Como uma ação inicial do MEC, a proposta oferece às secretarias de educação e escolas interessados em implementar os Referenciais Curriculares a realização, em parceria, da atividade PARÂMETROS EM AÇÃO. Essa atividade foi planejada para ser realizada em um contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais, com a finalidade de apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.

10 O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

11 O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação, de instituições públicas de educação superior (IPES) e das secretarias de educação dos estados e municípios, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), que estabeleceu no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios, respeitando a de autonomia dos entes federados.

são, pois, imprescindíveis para a socialização dos sujeitos, uma vez que possibilitam a apropriação de mecanismos e formas que dão legitimidade ao discurso, permitindo o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a interação dos sujeitos com os outros indivíduos.

A partir da concepção dos gêneros do discurso apresentada por Bakhtin (1997; 2010; 2011), rediscutida também por outros autores que contribuíram para a aproximação do tema aos espaços escolares, a compreensão de que o gênero do discurso deve ser utilizado como base para o ensino se manifesta na elaboração dos livros didáticos utilizados no país. Essa realidade reforça, portanto, a necessidade de estudos sobre o tema, a partir do momento em que as concepções contidas nos materiais didáticos incidem sobre diferentes práticas de ensino de língua.

Salienta-se que o livro didático é inserido no contexto escolar compreendendo parcela importante do tempo e do espaço na programação dos conteúdos escolares, sendo utilizado, em alguns casos, como exclusivo recurso disponível para alunos e professores das escolas públicas. Como resultado de investimentos de recursos bilionários do governo federal em políticas de distribuição de material didático, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹², tornou-se notório o lugar de destaque conquistado pelo material didático nas últimas décadas, motivando, inclusive, a realização de diferentes estudos com relação aos materiais didáticos distribuídos, de diferentes disciplinas.

Nesse cenário, verificam-se, em contrapartida, os esforços dos diversos autores e editoras que têm se dedicado à seleção de textos de qualidade, autênticos, diversificados, para compor os livros didáticos. Tornaram-se comuns as inúmeras estratégias editoriais criadas na atualidade, envolvendo aspectos gráfico-editoriais, impressão e diagramação dos livros, responsáveis por percentuais bastante elevados de avaliação positiva dos materiais disponibilizados atualmente¹³. Nes-

12 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. No ano de 2014 o investimento na distribuição de livros didáticos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio foi de R\$ 1.330.150.337,36 bilhões de reais. Fonte: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 01 de julho de 2015.

13 Conforme breve análise realizada por Rojo (2003) sobre as estratégias editoriais, o componente editorial mais bem avaliado é da impressão e diagramação dos livros didáticos, com percentuais entre 75% a 97% de avaliação positiva.

se sentido, é possível reconhecer que o livro didático vem impulsionando cada vez mais o funcionamento do setor editorial dos suportes didáticos, em torno do qual se passa a definir importantes políticas educacionais no país. Para, além disso, o material didático tem desempenhado importante papel no desenvolvimento de processos de controle curricular e de organização de práticas de escolarização e letramento.

Muito embora o livro didático, no contexto atual, ocupe um lugar de destaque, inclusive, na definição de políticas públicas em educação, integrando-se a cultura escolar brasileira (Costa Val; Marcuschi, 2008), é importante ressaltar que, no cenário brasileiro, ainda há muitos desafios em torno do tema, sobretudo, no que diz respeito à produção de livros didáticos que manifestem efetiva preocupação com a autonomia docente, bem como com a educação de estudantes éticos e letrados, sejam crianças, adolescentes, jovens e adultos.

No caso específico dos livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDP), há um conjunto de aspectos que necessitam ser problematizados pelos educadores com relação às concepções de ensino de língua e, sobretudo, acerca da relação existente entre os pressupostos anunciados no manual destinado ao professor e o que se efetiva no livro endereçado ao aluno.

Acredita-se que é, justamente, em torno de questões como essas que reside a importância dos novos estudos sobre os materiais didáticos de Língua Portuguesa adotados nos espaços escolares. Vale lembrar que, no momento em que se reconhece que o livro didático termina por direcionar parte significativa das práticas de ensino nas escolas brasileiras, sendo, em alguns casos, o principal material impresso utilizado por professores e pelos alunos (Rojo; Batista, 2003), seja no Ensino Fundamental ou Médio, os estudos desenvolvidos acerca desses materiais podem oportunizar aos educadores valiosas reflexões e colaborar para uma utilização crítica dos suportes didáticos.

Nessa perspectiva, diversos pesquisadores como Rojo e Batista (2003), Costa Val e Marcuschi (2008), dentre outros, há algum tempo, vêm apresentando contribuições importantes com suas pesquisas sobre o perfil do material didático de Língua Portuguesa, avaliado e distribuído pelo PNLD. Buscando, pois, aliar-se nas discussões desses autores e considerando também os direcionamentos apontados pelos parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental, o presente

estudo visa a promover a análise acerca da abordagem do gênero tirinha no livro didático da coleção “Vontade de saber Português”, de Conselvan e Tavares (2012), do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Reforçando a necessidade da presente discussão, destaca-se o pensamento de Rojo, ao salientar que, embora se observe nos textos selecionados para os livros didáticos uma grande diversidade temática, no entanto, a riqueza de temas “fica empobrecida por uma menor diversidade na abordagem das atividades de leitura dos textos” nos suportes didáticos (ROJO, 2003, p.84). Para a autora, muitas vezes, a abordagem do livro acaba se reduzindo ao enfoque ao que julga ser passível de compreensão por parte do leitor, promovendo a realização de uma leitura superficial da temática abordada. Assim, embora os textos se apresentem em gêneros bastante diversos no LDP, nem sempre as características desses gêneros são exploradas nas atividades de leitura e compreensão.

Corroborando a discussão, os estudos sobre os LDP, de modo em geral, sinalizam que, apesar de os autores e editores selecionarem textos diversificados e representativos, muitas vezes, esbarram na incapacidade de proporem atividades de leitura efetivas e eficazes, a partir dos textos selecionados para o material. Conforme Rojo e Batista (2003), o ensino de gramática é o aspecto mais enfatizado pelos autores nos livros didáticos, majoritariamente, por meio de um modelo de gramática normativa tradicional, deixando a desejar quanto a uma condução reflexiva das atividades. Principalmente o tratamento linguístico discursivo dos textos na leitura promovida nos materiais didáticos de Língua Portuguesa (LP), na maioria das vezes, deixa a desejar, centrando-se em aspectos estruturais ou em alguns aspectos normativos, não chegando a explorar satisfatoriamente aspectos linguísticos e discursivos, fulcrais no processo de realização da leitura e construção do sentido (Rojo; Batista, 2003, p. 17-18).

Como destaca Rojo (2003, p. 98-99),

Lidar com os aspectos discursivos dos textos em sua efetividade, reconhecer os interdiscursos e as diversas linguagens sociais presentes nos textos orais e escritos, encarar a fala oral pública como um objeto letrado sobre o qual a escola tem um papel, trabalhar as propriedades formais e estilísticas da linguagem em sua relação com o funcionamento dos textos e discurso são atividades - centrais, no processo de letramentos – que ainda estão longe da realidade dos LDs que circulam em nossa rede pública hoje.

Cabe ressaltar que as capacidades de leitura trabalhadas nos livros didáticos, a exploração dos conhecimentos prévios acerca da temática, estratégias diversificadas de leitura, exploração de características textuais e da estrutura composicional de alguns gêneros, como a tirinha, não compõem as atividades apresentadas nos livros. As abordagens regularmente realizadas, muitas vezes, não levam em conta a exploração adequada do vocabulário dos textos, ou não exploram a presença das linguagens verbal e não verbal, nem a intertextualidade. Conforme os estudos apresentados por Rojo e Batista (2003), Costa Val e Marcuschi (2008), podem ser entendidos como pontos fracos também, o fato de, na maioria dos materiais didáticos, haver uma inconsistência de atividades adequadas sobre a situação de produção do texto e da leitura.

Tal situação é agravada pelo fato de que “[...] o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita” (Costa Val; Marcuschi, 2008, p. 47). Sendo, portanto, o livro didático, em alguns casos, o único material de leitura disponível na escola e nas casas dos educandos inseridos no Ensino Fundamental, é preciso enfatizar que, nesse cenário descrito, o LDP desempenha

na escola, uma função proeminente, seja na delimitação de uma proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino - aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos (Costa Val; Marcuschi, 2008, p. 8).

Nessa direção, a discussão pretendida nesse estudo encontra seu ânimo ao levar em conta o conjunto de direcionamentos apresentados pelos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, que, de modo geral, procuram enfatizar o trabalho a partir dos eixos uso e reflexão da língua e da linguagem. As proposições dos documentos oficiais terminam por realizar significativa condução editorial dos materiais didáticos a serem produzidos em consonância aos pressupostos oficialmente estabelecidos.

O estudo se sustenta na medida em que, em consonância com os documentos oficiais direcionados tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio, se reconhece a problematização promovida em torno das práticas de en-

sino de língua centradas exclusivamente no verbal. Os documentos destacam a necessidade de se desenvolver um trabalho voltado para letramentos múltiplos, práticas de ensino de língua que levem em conta as modalidades verbal e não verbal da linguagem. Especificamente sobre a seleção dos textos, os PCN apontam que se deve considerá-los como respostas às exigências das situações privadas de interlocução. Em função do compromisso de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, os documentos salientam a necessidade de que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem

Os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (Brasil, 1998, p. 24).

No que diz respeito à prática de leitura de textos, os PCN (1998) citam também a tirinha entre os gêneros que devem ser privilegiados. Os documentos são claros ao destacar quais as competências a serem desenvolvidas nos educandos a partir das atividades realizadas envolvendo leitura de textos escritos, dentre elas: “a explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.” (Brasil, 1998, p. 55), o emprego de estratégias não lineares durante o processamento de leitura: a formulação de “hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura; a validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;” (Brasil, 1998, p. 55-56).

Nesse sentido, os PCN voltados para o Ensino Fundamental destacam valiosos direcionamentos para que o ensino de Língua Portuguesa desenvolva o potencial crítico do educando, a sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, a capacitação enquanto leitor dos diversos textos, mobilizando e articulando conhecimentos e competências durante as inúmeras situações de uso da língua (Brasil, 1998). Dentre as noções enfatizadas pelas orientações curriculares, pode-se depreender àquelas relacionadas ao domínio das linguagens verbal e não verbal, muitas vezes silenciadas nos LDP. Em contrapartida, entende-se que as práticas destinadas ao ensino de língua materna nos espaços

escolares não podem se esquivar do enfoque nos letramentos múltiplos, aos quais os educandos estão vinculados e participam constantemente de práticas sociais permeadas pelas multissemioses.

Parece evidente dizer que toda a efervescência promovida pelas orientações propostas pelos documentos oficiais e também pelos avanços nos estudos ligados ao ensino de língua, a partir dos gêneros do discurso, tenham reflexos nos espaços escolares, gestando, assim, debates diversos suscitados no cotidiano dos educadores em todo o país, que reverberam, inclusive, nos modelos de materiais didáticos produzidos e utilizados na atualidade. Esses suportes, para preservarem sua relevância e utilidade na sala de aula, se esforçam por estabelecer o mínimo de adequação aos postulados instituídos nos documentos oficiais e nas discussões teóricas predominantes.

Não obstante os documentos oficiais indiquem a necessidade de utilização de diversas linguagens durante o trabalho com a língua portuguesa, os materiais didáticos ainda manifestam dificuldades para contemplar satisfatoriamente os direcionamentos advindos dos parâmetros previstos nas bases oficiais para o Ensino Fundamental. Embora procurando contemplar uma diversidade maior de gêneros discursivos, investindo em diagramação e edições consideradas inovadoras e/ou modernas, muitos suportes didáticos ainda preservam uma abordagem que, de maneira geral, se mostra insuficiente, principalmente, quando se trata do uso dos gêneros das HQ como recurso didático.

Apesar da presença dos gêneros dos quadrinhos em livros didáticos de diferentes disciplinas, não só de Português, verifica-se, que a utilização recorrente desses gêneros, é fundada majoritariamente em uma abordagem superficial, contemplando, quase sempre, aspectos isolados nas falas/balões. Em outros casos, destacam-se o caráter ilustrativo, todavia centrando-se na dimensão da linguagem verbal, pano de fundo para exploração de aspectos da norma gramatical. Não são levados em conta, portanto, os aspectos constitutivos da linguagem autônoma do gênero.

Torna-se fundamental aos livros didáticos das diferentes disciplinas, mas, sobretudo o de Língua Portuguesa, acompanhar os avanços promovidos pelos estudos linguísticos, buscando contemplar satisfatoriamente as orientações previstas nos documentos oficiais. Destaca-se como importante não somente a

preocupação em elaborar coleções que apresentem uma variedade de gêneros do discurso, mas, principalmente, a preocupação com a abordagem dos gêneros contemplados no suporte, durante as atividades de leitura e compreensão, sobretudo, quando as atividades envolvem os gêneros dos quadrinhos, no sentido de contemplar aspectos além da sua forma e função, considerando também o seu contexto sociocomunicativo de produção e recepção, bem como seus elementos constitutivos enquanto gênero do discurso constituído de uma linguagem autônoma.

3.2 O livro didático: “Vontade de saber Português”, de Conselvan e Tavares (2012) e sua proposta metodológica

O livro didático do 9º ano integra a coleção “Vontade de saber Português”, composta por quatro volumes correspondentes aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Cada livro é organizado em seis unidades, cada uma com dois capítulos nos quais são estruturadas seções específicas para o trabalho envolvendo leitura, mais precisamente as seções: “Leitura 1” e “Leitura 2”, seguidas de atividades orientadas na seção “Estudo do texto”, subdividida nas subseções “Conversando sobre o texto”, “Escrevendo sobre o texto”, “Discutindo ideias, construindo valores” e “Explorando a linguagem”.

A seção “Interação entre os textos” proporciona ao professor um trabalho explorando o diálogo entre textos, alguns já apresentados anteriormente na obra, outros não. O livro contém ainda a seção “Ampliando a linguagem”, para expor informações complementares, exemplos e alguns questionamentos sobre o assunto que será abordado, podendo, ainda, vir acompanhada de uma subseção intitulada “Praticando”.

A seção “Produção escrita” subdivide-se em “Pensando na produção do texto”, “Produzindo o texto”, “Trabalhando em grupo” e “Avaliando a produção”. Já a “Produção oral” é explorada por meio de questões relativas ao gênero do discurso a ser produzido, registrando as orientações necessárias aos educandos para que a atividade seja bem-sucedida.

A seção “A língua em estudo” é destinada à abordagem dos conteúdos gramaticais. Para tanto as autoras da coleção lançam mão de exemplos que, ora são

extraídos de textos presentes no livro, ora são de textos que não compõem a coletânea de leitura, mas que possuem uma relação com a temática discutida e com o gênero do discurso explorado na atividade. Ainda referente aos conhecimentos linguísticos, a obra os contempla na seção intitulada “Ampliando a linguagem”, e por vezes ao final das unidades, na seção “A língua em estudo”. Vale salientar que, ao final de cada volume que integra a coleção, são registradas nas últimas páginas, onde se localiza a seção “Ampliando seus conhecimentos”, algumas sugestões de leitura relacionadas aos temas desenvolvidos em cada unidade.

À análise da proposta metodológica do livro didático “Vontade de saber Português”, do 9º (nono), torna-se imprescindível trazer à baila algumas considerações divulgadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2013). É sabido que ao referido programa federal se atribui a tarefa de escolher e distribuir os livros didáticos, inclusive, os de Língua Portuguesa (LDP), utilizados nas escolas públicas de nível fundamental e médio de todo o país. Desse modo o guia de livros didáticos 2013, informa quais livros serão utilizados entre 2014 e 2016, apresentando aos professores das escolas públicas as coleções didáticas que se encontram na condição de aprovadas pelo processo avaliativo oficial e, portanto, contemplam propostas capazes de colaborar com a escola, no que diz respeito à reorganização do Ensino Fundamental de nove anos.

O Guia PNLD 2013, ao tecer considerações sobre a coleção “Vontade de saber Português” (2012), esclarece que o eixo de conhecimentos linguísticos é desenvolvido com o intuito de promover o estudo de aspectos linguísticos, adotando de forma predominante uma perspectiva de ensino da gramática normativa e o domínio da metalinguagem como objetivo último desses estudos. Conforme o documento citado as atividades organizadas no livro proporcionam

uma prática indutiva: da observação do fato contextualizado para a construção de conclusões, com a nomeação ou definição do fato observado. Além de explorar conteúdos semânticos e morfossintáticos, a coleção explora também o ensino- aprendizagem das convenções da escrita, enfatizando sua relevância para a construção dos sentidos do texto lido, mas não para a produção de textos escritos. No entanto, há um elevado número de atividades metalinguísticas e conceitos prontos pautados na gramática normativa (Brasil, PNLD, Livro Didático de Português, 2013, p. 118).

O PNLD (2013) salienta que, no tocante ao tratamento didático dado aos conhecimentos linguísticos pela coleção, percebe-se a tentativa de produzir

compreensão e reflexão sobre os conteúdos estudados, a fim de conduzir os educandos, indutivamente, a construir determinados conceitos. Todavia, conforme ressalta o próprio Guia 2013, “[...] uma vez estabelecido o conceito em foco, a abordagem segue, em geral, uma perspectiva predominantemente transmissiva, pautada no ensino de metalinguagem” (Brasil/PNLD, Livro Didático de Português 2013, p. 119). O programa chama a atenção, ainda, para alguns cuidados que o professor precisa ter com relação a uso da coleção em análise:

Em sala de aula com o uso desta coleção, o professor poderá aproveitar a variedade de gêneros textuais da coletânea para potencializar o trabalho com o eixo da leitura. Entretanto, é desejável evitar a excessiva fragmentação das atividades, provocada pela multiplicidade de seções, às vezes redundantes. No eixo da oralidade, o trabalho precisa ser ampliado para contemplar outros gêneros orais públicos, ou aprofundar, em anos diferentes, gêneros já explorados, mas que, por sua complexidade e seu uso escolar, merecem um tratamento mais intensivo, como apresentação de livro, seminário, debate, mesa-redonda ou outros. Para não perder a articulação propiciada pelos eixos da leitura e da produção de textos orais e escritos, o professor deverá selecionar no eixo dos conhecimentos linguísticos as atividades com as quais será mais pertinente trabalhar, diminuindo assim a carga de tópicos gramaticais dos volumes do 8º e do 9º anos (Brasil, PNLD, Livro Didático de Português, 2013, p. 119).

De acordo com a avaliação realizada pelo PNLD (2013), a coleção apresenta como pontos fortes: a diversidade de gêneros e orientações detalhadas para a produção de textos, orais e escritos, mas possui como pontos fracos: “a fraca articulação entre o eixo de conhecimentos linguísticos e os demais, com elevado número de atividades dedicadas à aquisição de metalinguagem” (Brasil, PNLD/2013, Livro Didático de Português, p. 116).

É necessário destacar que, embora o livro didático apresente uma diversidade de gêneros, revelando, inclusive, preocupação em realizar a apresentação dos textos respeitando suas respectivas autorias, colocando as referências nos textos sempre que os utilizam no suporte, um aspecto que se mostrou negativamente no suporte foi a fragmentação dos textos. Em todo o material, são utilizados nas atividades de leitura e compreensão diversos recortes de textos, não proporcionando o contato e a leitura dos textos na integralidade, o que pode representar prejuízos à construção do sentido, principalmente com os textos de literatura.

Ancorando, pois, a presente discussão, nas considerações realizadas até então é que se pretende realizar uma análise da abordagem do gênero dos quadrinhos, a tirinha. Levando-se em conta as reflexões apresentadas por inúmeros autores como Cirne (1972), Einser (2005), McCloud (2008), Ramos e Vergueiro (2009), Ramos (2012; 2014) e Rama e Vergueiro (2014), reforça-se a necessidade de compreender a tirinha como gênero autônomo, com linguagem própria, pertencente ao (hiper) gênero dos quadrinhos.

Reconhece-se a necessária problematização das práticas de ensino que envolvem os diversos gêneros dos quadrinhos, bem como a busca por novas formas de abordagens no livro didático de Português. Salienta-se que de modo recorrente, diferentes coleções de materiais didáticos, parecem relevar discussões mais profundas acerca dos gêneros dos quadrinhos, preservando a utilização de abordagem simplificada dos diversos gêneros inseridos nos materiais didáticos. As atividades propostas no livro didático mantêm, de modo geral, um padrão de abordagem do gênero tirinha, seguindo uma perspectiva predominantemente transmissiva, pautada no ensino de metalinguagem. Desse modo, não são explorados inúmeros aspectos importantes que constituem a linguagem dos gêneros dos quadrinhos e que, se contemplados, poderiam proporcionar um ensino de Língua Portuguesa mais atraente e significativo, explorando, assim, um tratamento didático diferenciado com a finalidade de auxiliar os educandos leitores na compreensão dos conteúdos trabalhados.

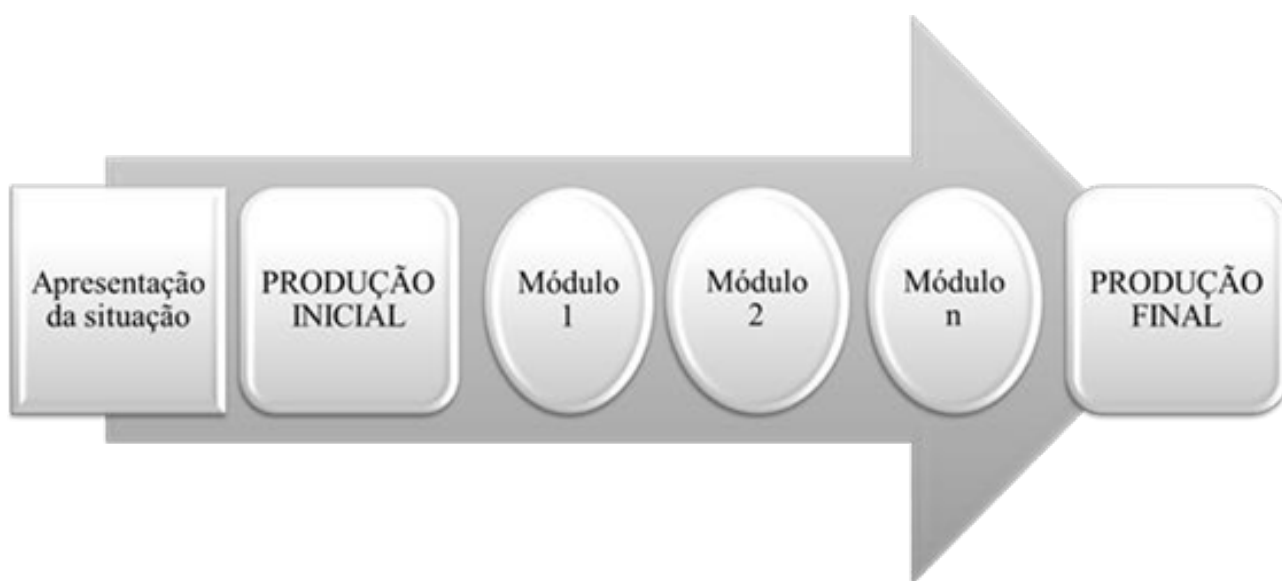
3.3 A Sequência Didática e o trabalho com os gêneros do discurso no ensino de língua materna

O modelo de trabalho a partir de Sequência Didática, doravante SD, é proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Na concepção dos autores, por meio do procedimento SD é possível definir o modelo de ensino da língua a partir do agrupamento dos gêneros por ciclos. Com esse procedimento torna-se exequível considerar os diversos domínios sociais de comunicação, além de contemplar as capacidades de linguagem envolvidas na produção e a diversidade de gêneros do discurso existentes.

A SD, conforme a definição proposta pelos autores citados, é entendida como um conjunto de atividades articuladas entre si, organizadas de modo sis-

temático, destinadas para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas na produção e na recepção de um gênero do discurso oral ou escrito. Desse modo, entende-se viável dar ênfase ao gênero como objeto central do ensino da língua materna, situando o educando e sua participação ativa no centro do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a proposta dos autores, o procedimento de uma sequência didática organiza-se em torno de uma estrutura basilar, conforme a seguinte representação esquemática:

Figura 4 – Esquema de uma sequência didática



Fonte: Elaborada conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83.

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso, sejam orais e escritos, podem ser selecionados para a progressão representada no esquema, organizando, assim, o estudo dos gêneros a partir de um modelo de trabalho da SD. Durante o planejamento e realização da SD, o educador precisará se ater a um aspecto fundamental para que o processo de trabalho seja exitoso, qual seja a realização de uma proposta fundada em uma situação comunicativa não simulada, mas próxima de uma situação comunicativa real. Assim, ao se construir na SD um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, relacionadas entre si e organizada em etapas ou módulos, se buscará o sucesso da proposta cuja finalidade diz respeito ao domínio de determinado gênero do discurso por parte dos educandos e ao desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os procedimentos envolvidos no modelo básico das sequências didáticas envolvem quatro fases que integram a estrutura básica, a saber; a) Apresentação da situação; b) Produção inicial c) Os módulos e d) Produção final.

A etapa I é destinada à apresentação da situação de produção de um gênero, momento em que o professor deve compartilhar com os educandos o projeto de comunicação em que eles estarão envolvidos durante algumas semanas, apresentando, assim, qual gênero do discurso será estudado, além de esclarecer como as diversas atividades serão desenvolvidas. Esse momento deve proporcionar à turma a construção de “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser utilizada” (Dolz; Noverraz; Shneuwly, 2004, p. 84), decidindo para quem o gênero será produzido e a forma que terá a produção. Além disso, nessa etapa o professor deverá expor os conteúdos com os quais a turma trabalhará, apontar quais são as áreas de conhecimentos envolvidas, sobre o que devem escrever ou falar e apresentar exemplares do gênero para que os educandos possam ler ou ouvir e discutir alguns aspectos de sua organização. A etapa II consiste no momento da produção inicial, realizada coletiva ou individualmente. A produção é dirigida à turma e tem como objetivo identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero escolhido para o trabalho. A partir das primeiras produções, o professor observará os conhecimentos apresentados pelos educandos, percebendo o que eles já sabem sobre o tema a ser estudado e as várias particularidades registradas em seus textos. Como bem ressaltam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essas produções iniciais constituem-se em momentos valiosos para observação, uma vez que, a partir deles, se poderá ajustar a SD, estruturando os módulos seguintes, conforme as particularidades apontadas nas observações registradas.

Na etapa III, são organizados os módulos intermediários, construídos em torno dos elementos particulares do gênero do discurso. Nos módulos, o professor poderá enfocar durante o ensino, os problemas identificados na produção inicial, propiciando aos educandos os instrumentos necessários para superá-los. Contemplando uma situação de comunicação mais próxima do real, é o momento oportuno para se realizar um trabalho articulado e sistematizado envolvendo dimensões como a forma composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas constitutivas do gênero estudado, possibilitando, assim, que os alunos aprendam por meio de atividades variadas, as características particulares e a função social do gênero.

Por fim, na etapa IV, é o momento da produção final. Essa fase compreende a finalização da SD e permite ao educando colocar em prática as noções trabalha-

das e utilizar os instrumentos discutidos e elaborados, de forma decomposta nos módulos da SD. A produção final consiste em um momento crucial para a realização de um parâmetro avaliativo com o intuito de verificar os conhecimentos construídos pelo educando durante o desenvolvimento da SD. Nesse momento, deve-se auxiliá-lo a controlar seu próprio comportamento na produção do gênero, durante a revisão e reescrita (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Ao problematizar as práticas ligadas ao ensino da expressão oral ou escrita da língua, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam algumas exigências fundamentais e simultâneas no processo, tais como: realizar um ensino centrado nas dimensões textuais, oferecendo material rico em referências, propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória, ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino e favorecer a elaboração de projetos em classe (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 81-82).

Pensando acerca da problemática em torno do ensino da escrita e da oralidade em situações escolares e extraescolares, os autores propõem o desafio de se trabalhar com a criação de contextos precisos de produção. Por meio desses contextos devem ser realizadas atividades múltiplas e diversificadas, de modo a permitir aos educandos a apropriação de noções, técnicas e de instrumentos necessários para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral ou escrita em contextos de comunicação diversificados.

É nessa direção que se compreende a SD como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de determinado gênero do discurso oral ou escrito, que possui

precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente: sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e privados [...] (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as SD possuem a finalidade específica de oportunizar aos educandos o acesso às práticas de linguagens novas ou introduzi-los no processo de aquisição daquelas mais complexas. Nesse sentido, os autores, ao levarem em conta a questão da articulação entre o tra-

balho proposto na SD e os domínios do ensino da língua, ressaltam que as sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, centrando-se, principalmente, na aquisição de procedimentos e de práticas. Ao longo do processo, uma advertência importante é feita pelos autores no sentido de que não se deve encarar a aprendizagem da expressão como procedimento unitário, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros do discurso.

Necessário se faz, que o ensino de língua, estruturado a partir dos gêneros do discurso, leve em consideração uma totalidade inerente ao processo de utilização dos enunciados, ou seja, é preciso compreender que, embora os gêneros sejam dotados de relativa estabilidade (Bakhtin, 2011), e sejam agrupados em razão do determinado número de regularidades que apresentam, eles compreendem ainda certas características que lhes são particulares e que, portanto, necessitarão passar por uma adaptação quando destinados para o ensino (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Nesse ínterim, a SD desponta-se como o procedimento capaz de permitir uma estruturação do ensino de língua, contemplando as etapas ou módulos para a realização de atividades específicas. O percurso previsto pela SD, tal como é proposta pelos autores, possibilita ao educador trabalhar os possíveis problemas e dificuldades encontradas na primeira produção realizada na SD, a partir dos quais poderá orientar seu trabalho em sala de aula. O itinerário de execução da SD se estabelece a partir do complexo para o simples, partindo da produção inicial, percorrendo os módulos e culminando com a produção final, retornando ao complexo.

Acredita-se, consoante às postulações apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a SD permite ao educador, por meio da realização de um procedimento decomposto, contemplar os diversos elementos constitutivos dos gêneros, separadamente, durante o ensino de língua portuguesa. Conforme os autores, o gênero do discurso pode ser utilizado como recurso de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no tocante ao domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Conforme a perspectiva apresentada, o procedimento da SD permite, ainda, ao educador refletir sobre três questões fundamentais no tocante ao encaminhamento de decomposição e do ensino de língua: a) quais dificuldades da expressão oral ou escrita deverão ser abordadas? b) Como construir um módulo para trabalhar um problema específico relacionado a um gênero do discurso; c) como potencializar aquilo que foi aprendido ao longo da realização das atividades propostas nos módulos? (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Assim sendo, reforça-se que quando as atividades destinadas ao ensino de Língua Portuguesa são organizadas em uma SD, o educador consegue reunir de maneira articulada as ferramentas necessárias ao ensino de determinado objeto social de estudo, um gênero específico, por exemplo, que receberá um tratamento didático para ser introduzido na sala de aula. Além disso, a SD favorece também a realização de um trabalho diversificado, envolvendo toda a turma por meio de atividades que podem ser desenvolvidas em grupo e individualmente, de modo que seja oportunizado aos educandos, durante o processo, as noções trabalhadas.

Há, evidentemente, na realização da SD uma importância fundamental na figura do professor, durante todas as etapas. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é ele quem será o responsável por definir o sentido que tomará a SD em uma turma determinada, devendo se deter no gerenciamento de duas dimensões simultâneas: a criação de uma situação de comunicação interessante para os educandos, e a realização de modo eficiente do ensino e da avaliação das capacidades a serem desenvolvidas nos educandos.

Ao se pensar na utilização do gênero tirinha como um objeto de ensino de língua portuguesa, entende-se que esse objeto pode ser definido como tal, necessariamente, na medida em que o educador possa realizar suas escolhas de forma consciente e motivada teoricamente para a organização das etapas e das atividades a serem e cumpridas no processo de ensino. A SD, nesse percurso, revela-se como instrumento de grande valia, uma vez que possibilita ao educador ordenar em uma sequência as tarefas, o seu planejamento das atividades, podendo, assim, estabelecer uma trajetória evolutiva a se seguir, contemplando noções ou conceitos de modo progressivo, abordados de acordo com as capacidades dos educandos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

SEÇÃO IV

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA VONTADE DE SABER PORTUGUÊS, DE CONSELVAN E TAVARES (2012), PNLD 2014

4.1 O lugar e a abordagem da tirinha no livro “Vontade de saber Português”

Após apreciação do livro do 9º ano, da coleção “Vontade de saber Português” (2012), chegou-se a um *corpus* constituído por doze tirinhas. Em tal percurso, almejou-se cumprir os objetivos estabelecidos para a análise, a fim de investigar as questões acerca da linguagem, língua e gêneros do discurso (BAKH-TIN, 1997; 2010; 2011). Já na etapa de pré-análise, ao contemplar as subfases descritas por Bardin (1977), da leitura flutuante à preparação do material, um fator se apresentou de maneira instigadora no material didático pesquisado, qual seja: a localização do gênero tirinha dentro do suporte. Na análise do LDP foi possível verificar que o gênero discursivo tirinha foi utilizado com propósitos e em lugares específicos no interior da estrutura do livro.

Partindo da perspectiva de que o livro didático se configura como o documento na análise em tela, e tendo em vista os objetivos e hipóteses previamente elencados para a pesquisa, a exploração do suporte didático possibilitou organizar algumas informações no quadro apresentado a seguir, como forma de subsidiar os próximos passos em direção ao tratamento e interpretação dos dados sobre a presença do gênero tirinha no livro didático de português:

Quadro 1 – Quantidade de gênero do discurso tirinha por seção no livro didático

Seção	Subseção (ões)	Nº de gêneros do discurso por (sub) seção
Conversando sobre o assunto	-	0
Leitura	-	0

Estudo do texto	Conversando sobre o texto	0
	Escrevendo sobre o texto	0
	Discutindo ideias, construindo valores	0
	Explorando a linguagem	0
Interação entre os textos	-	1
Ampliando a linguagem	-	1
Produção escrita	Pensando na produção de texto	0
	Produzindo o texto	0
	Avaliando a produção	0
	Trabalhando em grupo	0
Produção oral	-	0
A língua em estudo	Refletindo e conceituando	4
	Praticando	6
	Total de tirinhas	12

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como é possível notar, em uma visão geral proporcionada a partir da sistematização do Quadro – 1, o material didático em análise possui uma estrutura bastante diversificada, comum nos livros da coleção “Vontade de saber Português”. Destaca-se de imediato a multiplicidade de seções e de suas respectivas subseções que integram os livros dessa coleção. Sobre esse aspecto peculiar, convém recordar avaliação realizada pelo PNLD (2013) que outrora ressaltou, dentre outros aspectos, a necessidade de se evitar a fragmentação excessiva das atividades na coleção, provocada pelas múltiplas seções e subseções, presente no suporte.

Direcionando o olhar para o tratamento e distribuição do gênero do discurso tirinha no suporte didático, salienta-se que os gêneros foram distribuídos,

majoritariamente, na seção “A língua em estudo”, apresentando 10 (dez) dentre as 12 (doze) tirinhas utilizadas ao todo na obra. As tirinhas, por sua vez, foram divididas entre as duas subseções “Refletindo e conceituando”, contendo 4 (quatro) tirinhas, e “Praticando”, com 6 (seis). Em outras duas ocorrências, observou-se a presença de uma tirinha, distribuída em cada seção: “Ampliando a linguagem” e “Interação entre os Textos”.

Desse modo, foi possível identificar a seguinte distribuição dos gêneros discursivos no LDP “Vontade de saber Português” (2012): uma tirinha na I unidade do livro, localizada no primeiro capítulo, seção “A língua em estudo”, subseção “Praticando”; 2 (duas) tirinhas na II unidade, localizada no primeiro capítulo, seção “A língua em estudo”, subseções “Refletindo e conceituando” e “Praticando”, 1(uma) tirinha na III unidade, localizada no segundo capítulo, seção “A língua em estudo”, subseção “Praticando”; 5 (cinco) tirinhas na IV unidade, sendo 3 (três) localizadas no primeiro capítulo e 2 (duas) no segundo, distribuídas nas seções “Interação entre os textos”, “Ampliando a linguagem” e com maior recorrência em “A língua em estudo”, especificamente, nas subseções “Praticando” e “Refletindo e conceituando”; 1 (uma) tirinha na V unidade, localizada no segundo capítulo, subseção “Praticando”; 2 (duas) tirinhas na VI unidade, localizada no segundo capítulo, seção “A língua em estudo”, subseções “Praticando” e “Refletindo e conceituando”.

Para análise no presente trabalho, foram selecionadas as tirinhas apresentadas nas unidades IV, V e VI do livro didático, em razão do número de ocorrência do gênero abordado, destacando-as dentre as outras unidades que compõem o suporte. Vale enfatizar que, enquanto nas demais unidades foram distribuídas, em sua maioria, uma tirinha, majoritariamente, inserida na seção “A língua em estudo”, a opção pelas unidades IV, V e VI, se deu, por essas se mostrarem, de forma consistente, como um padrão representativo da abordagem do gênero do discurso tirinha na obra como um todo, permitindo, inclusive, uma observação sobre como se dá a abordagem do gênero nas diferentes seções e subseções dos capítulos, nos quais a obra foi estruturada. Assim sendo, foram destacadas para a análise: 4 (quatro) tirinhas localizadas na unidade IV, inseridas uma em cada seção e/ou subseção: “Praticando”, “Ampliando a linguagem”, “Interação entre os textos” e “Refletindo e conceituando”; uma tirinha localizada na unidade V,

seção “Ampliando a linguagem”; e uma na unidade VI, subseção “Refletindo e conceituando”.

Diante da constatação do lugar destinado ao gênero dentro da organização do LDP “Vontade de saber Português” (2012), verifica-se que a tirinha é utilizada como pretexto para o trabalho com aspectos linguísticos dentro do suporte didático, não explorando os aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos do gênero, conforme será problematizado a seguir.

4.2 As atividades de leitura, compreensão e escrita envolvendo o gênero tirinha no LDP

A tirinha apresentada a seguir aparece em lugar estratégico dentro do LDP “Vontade de saber Português” (2012), com objetivos e abordagem específica para o trabalho com o respectivo gênero, como é possível verificar a partir da análise:

Figura 5 – Tirinha do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales.



Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. Folha de S.Paulo, São Paulo, 26 jun. 2000. Ilustrada.

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 158.

A tirinha do Níquel Náusea, reproduzida acima, aparece na seção “A língua em estudo”, subseção “Praticando”, a partir da qual o estudante deve tomar como base, ou seja, como pretexto, o gênero tirinha, para resolver atividades diversificadas sobre o conteúdo gramatical estrutura das palavras. Conforme aduzem os PCN (1998, p. 83), o trabalho com o léxico não pode se reduzir a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno, tratando a palavra como portadora do significado absoluto, mas como índice para a construção do sentido, uma vez que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. O tratamento que privilegia apenas os

itens lexicais e negligencia todo outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis pelo estabelecimento de relações e articulações entre as proposições do texto, pouco contribui para ajudar o educando na construção dos sentidos.

Nesse sentido, a abordagem da tirinha é feita a partir das seguintes posições:

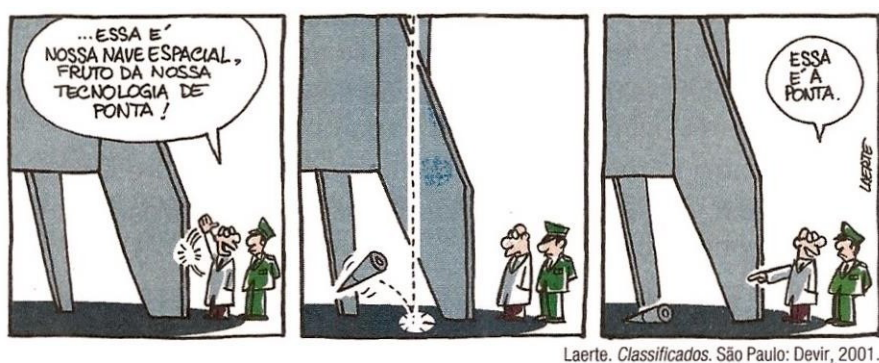
Leia a tirinha a seguir:

- a) No primeiro quadrinho é apresentada uma situação cotidiana. Que situação é essa?
- b) Explique o que causa o Humor nessa tirinha.
- c) Qual é o radical da palavra **desentupido**?
- d) De acordo com a morfologia, como é classificado o morfema **des-** ? Explique.
- e) Esse morfema altera o sentido da palavra? Explique.

Se3gue abordando o assunto estruturas das palavras amas com outro gênero, em um anuncio publicitário (Conselvan; Tavares, 2012, p. 158).

Na seção em que se encontra a tirinha, embora sejam registrados pelas autoras dois questionamentos acerca da situação apresentada no gênero e sobre a causa do humor, nota-se, em conformidade com os próprios objetivos da seção¹⁴, que a prioridade da abordagem do gênero é propor o exercício de reconhecimento e explorar os conceitos estudados sobre estrutura das palavras. Dessa forma, a abordagem da tirinha é realizada centrando-se nos aspectos linguísticos presente no gênero, destacando exclusivamente uma expressão presente na tirinha, logo, ignorando suas outras dimensões, seja composicional, temática ou de estilo.

Figura 6 – Tirinha de Laerte.



Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 178.

¹⁴ Orientações para professor do livro “Vontade de saber Português” (2012).

A segunda tirinha a ser analisada aparece na seção “Ampliando a linguagem”, que, por sua vez, de acordo com as orientações para o professor contidas no LDP, é organizada para apresentar “atividades que exploram aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais dos textos, ampliando a competência linguística dos alunos e suas próprias produções orais ou escritas” (Conselvan; Tavares, 2012, p. 7). No entanto, não se verifica na abordagem do gênero utilizado na referida seção um direcionamento que promova a efetivação dos objetivos informados. Mas em outra direção, a análise das proposições utilizadas para abordar o gênero indica, novamente, o uso da tirinha como pretexto para o trabalho com o conteúdo ambiguidade. Para tanto, no LDP são registrados alguns questionamentos, quais sejam especificamente:

- 1) No primeiro quadro da tirinha, um dos personagens afirma que a nave espacial é de tecnologia de ponta. No entanto, no segundo ocorre uma situação que comprova o contrário. Explique.
- 2) Com base nessa contradição pode-se perceber que uma expressão foi empregada como mais de um significado. Identifique.
- 3) Quais são os dois sentidos dessa expressão no contexto em que está sendo utilizada?
- 4) Que efeito esse duplo sentido provocou na tirinha? (Conselvan; Tavares, 2012, p. 178).

Na descrição dos itens da atividade acima é possível observar o direcionamento prioritário dado aos aspectos linguísticos. Os enunciados registrados tomam como ponto de partida o conhecimento enciclopédico do educando/leitor, depreendendo-se, portanto, subjacente às questões utilizadas, uma pressuposição de que o aluno saiba ou conheça a expressão “tecnologia de ponta”, pois se pede uma explicação acerca do contrário ocorrido na situação descrita na tirinha, no segundo quadrinho. Constata-se que não há, na abordagem da tirinha, exploração dos aspectos imagéticos, da relação da imagem para o efeito e efetivação do humor característico nesse gênero.

Com base no protocolo de abordagem do gênero, item número quatro, ao propor o questionamento: “Que efeito esse duplo sentido provocou na tirinha?”, para o qual se espera a resposta “humor”, conforme o livro do professor, é possível constatar o destaque dado ao recurso linguístico, especificamente à expressão que possibilita o jogo de duplo sentido: a palavra “ponta”. Atribui-se, assim, unicamente ao recurso verbal o efeito humorístico do gênero, em detri-

mento da relação estabelecida entre aspectos linguísticos e imagéticos, diga-se de passagem, relação essa, fundamental para a constituição do gênero tirinha, caracterizando-a com sua forma de construção composicional, uma vez que não é só texto verbal que gera o humor no gênero em questão.

A esse respeito, Cirne (1972, p. 32-33), em seu livro “Para ler os quadrinhos”, ao comparar as HQ com um filme – e pode-se entender incluso na comparação o subgênero das HQ, a tirinha, sinaliza os elementos que as tornam mais complexas em razão do conjunto de elementos permeados “[...] pela linguisticidade dos balões e onomatopeias, redimensionando a problemática visual da estrutura interna que a define perante a narrativa”. Segundo o autor, há recursos próprios das HQ em razão de uma necessidade linguística específica, atravessada também por “[...] uma necessidade ideogramática entre a imagem e a significação temática” (Cirne, 1972, p. 32-33). Nessa direção, com o olhar voltado às questões complexas presentes no gênero tirinha, que residem para além dos seus aspectos linguísticos isolados, foi possível constatar, ainda, que não há durante a abordagem das tirinhas presentes no suporte didático, menção a quem são os personagens, suas características, aos papéis sociais representados e/ou ironizados por eles, ao estilo do autor que é característico no gênero, à situação retratada no gênero, à sua relação com o suporte onde foi veiculada, ao perfil dos leitores, muito menos acerca de um possível diálogo com outros gêneros do discurso.

Contrapondo tais constatações às orientações previstas para o professor, contidas no LDP, torna-se sobressalente um distanciamento entre os objetivos estipulados para a seção e a abordagem do gênero do discurso tirinha, uma vez que não foi verificada, durante as atividades, a exploração dos aspectos “estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais dos textos”, conforme é anunciado nas orientações para o professor (Conselvan; Tavares, 2012, p. 7), a fim de ampliar a competência linguística dos alunos e suas próprias produções orais ou escritas.

Em outra tirinha utilizada no suporte didático investigado, localizada na seção “Ampliando a linguagem”, é perceptível um direcionamento similar ao praticado aos demais gêneros dentro do mesmo suporte em análise, revelando que as autoras do LDP “Vontade de saber Português” (2012) seguem um padrão de abordagem da tirinha nas diferentes seções e subseções. O perfil de abordagem verificado caracteriza-se pelo uso do gênero tirinha especialmente para facilitar a introdução de determinados conteúdos, geralmente gramaticais, como se nota a seguir:

Figura 7 – Tirinha da turma do Xaxado, de Antônio Cedraz.



Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 214.

A tirinha acima, Figura – 7, foi introduzida no LDP exclusivamente para o trabalho com o conceito de polissemia. Mais uma vez, não são considerados os elementos característicos do gênero, como suas propriedades composicionais, estilísticas ou mesmo o contexto de produção e circulação, mas, em contrapartida, verifica-se, a partir da situação apresentada pela narrativa da tirinha, o enfoque na ocorrência do termo polissêmico. A finalidade do gênero nessa seção do LDP pode ser compreendida a partir da constatação do número reduzido e do caráter direcionador dos enunciados apresentados pelas autoras: “1) Leia a tirinha a seguir: a) Nessa tirinha há um termo polissêmico. Qual é esse termo? / b) Que efeito de sentido o emprego dessa polissemia causou ao texto?” (Conselvan; Tavares, 2012, p. 214). A seguir, a explanação do assunto realizada no livro didático se dá utilizando pares de frases descontextualizadas e desvinculadas do gênero, com exemplos de outras expressões polissêmicas que deverão ter os seus sentidos explicados no momento da aplicação dos exercícios. Novamente, não se nota durante a abordagem da tirinha referência a quem são os personagens da turma do Xaxado, suas características, dentre outros aspectos que poderiam ser explorados.

A perspectiva identificada na abordagem do gênero discursivo tirinha em “Vontade de saber Português” (2012) não é sua exclusividade. De acordo com os estudos de Rojo (2003, p. 86),

pouco mais da metade das coleções (58%) incorpora uma exploração adequada do vocabulário dos textos, um uso pertinente das ilustrações e uma exploração também pertinente da intertextualidade [...] abaixo da crítica, fica a incidência de propostas de atividades adequadas sobre: a situação de produção do texto e da leitura [...] ao contrário, o ensino de gramática é o que os autores e LDs mais fazem e, aparentemente, perto de um grau de qualidade regular (64%), embora quase sempre dentro dos modelos de gramática normativa.

Nesse sentido, a tendência observada na abordagem do gênero tirinha no suporte em análise, constitui-se, em uma postura recorrente em muitos dos LDP no Brasil. Apesar de alguns efeitos de melhoria em determinados aspectos dos suportes didáticos distribuídos nas escolas, influenciados pelos procedimentos de avaliação do PNLD, muitos LDP continuam a apresentar sínteses dos conteúdos curriculares a serem trabalhados, desenvolvendo, assim, os conteúdos previstos para a série. Tal fato tem caracterizado os livros didáticos não como instrumento de apoio aos educadores, mas como um roteiro de tarefas a serem cumpridas, por meio de exposição, desenvolvimento, fixação (Rojo; Batista, 2003).

Outra tirinha apresentada na seção “Interação entre os textos”, figura – 8, a seguir, deixa transparecer o caráter utilitário e acessório do gênero tirinha no suporte didático. Mesmo em uma seção que a princípio estaria destinada à promoção de atividades envolvendo o diálogo entre diferentes textos, levando os educandos a perceberem “as relações temáticas, estruturais, estilísticas, pragmática entre diversos textos” (Conselvan; Tavares, 2012, p. 214), como informa o próprio manual do professor da coleção, por vezes se presta ao trabalho parcial com o gênero, restringindo a abordagem aos limites da linguagem verbal.

Antes da leitura da tirinha, o enunciado de abertura da atividade faz uma ponte com atividade realizada anteriormente, na mesma unidade, resgatando a temática que fará diálogo com a tirinha. Em uma única questão, nota-se que o tema “Consumismo” é explorado na atividade como diálogo existente entre a tirinha do Calvin e o diário de Lucas, gênero trabalhado anteriormente.

Figura 8 – Tirinha do Calvin, de Bill Watterson.



Calvin, de Bill Watterson. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 3 mar. 1997.

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 146.

Assim, na atividade envolvendo a tirinha acima, não são estabelecidas outras relações entre os textos, como por exemplo, o fato de Calvin e Lucas serem meninos e, apesar de pertencerem à faixa etária diferente, apresentarem um comportamento consumista similar e mostrarem certo conformismo diante das suas condutas e das necessidades inexistentes que são construídas por eles, na condição de consumidores.

A seguir, na atividade do LDP, são destacados trechos do diário e da tirinha, a partir dos quais são explorados os sentidos dos verbos destacados. Salienta-se que as características que definem o gênero em questão sequer são mencionadas; a relação entre as linguagens verbal e não verbal, os recursos imagéticos usados para atingir os efeitos de sentido, os diferentes planos de enquadramento da cena, a integração gráfica de imagem/palavra e suas categorias de combinação da palavra/imagem, os diferentes balões utilizados, ente outros recursos importantes para a compreensão. Tampouco, são referenciados os personagens apresentados nas narrativas quadrinísticas, muitos deles recorrentes em diversos suportes de comunicação como o personagem Calvin, de Bill Watterson. Não são problematizados os contextos de publicação e circulação, qual o público-alvo, o suporte em que foi veiculado, dentre outros fatores que poderiam auxiliar os educandos no processo de produção dos sentidos.

Outro exemplo de abordagem semelhante ocorre com a tirinha de Hagar, Figura – 9, dessa vez apresentada na seção “Refletindo e conceituando”:

Figura 9 – Tirinha de Hagar, de Dik Browne.

Outros processos de formação de palavras

Onomatopeia

Veja a tirinha seguir.

Hagar: O melhor de Hagar, o Horrível, de Dik Browne. Porto Alegre: L&PM, 1997. v. 1. (Hagar).

1 Na tirinha, Eddie Sortudo ofereceu um prato de comida ao amigo Hagar. Qual é a reação de Hagar diante do amigo? *Hagar não identificou qual é o prato de comida, por isso perguntou ao amigo o nome do alimento oferecido.*

2 Eddie Sortudo referiu-se à comida como **arghhh** e pediu a Hagar que a provasse para descobrir o porquê dessa denominação. O que essa expressão sugere? *Repulsa.*

3 Em sua opinião, Hagar aprovará a comida? Por quê?
*Pessoal. Possível resposta: não, pois **arghhh** indica que a comida não é boa, portanto não será do gosto de Hagar nem de qualquer outra pessoa.*

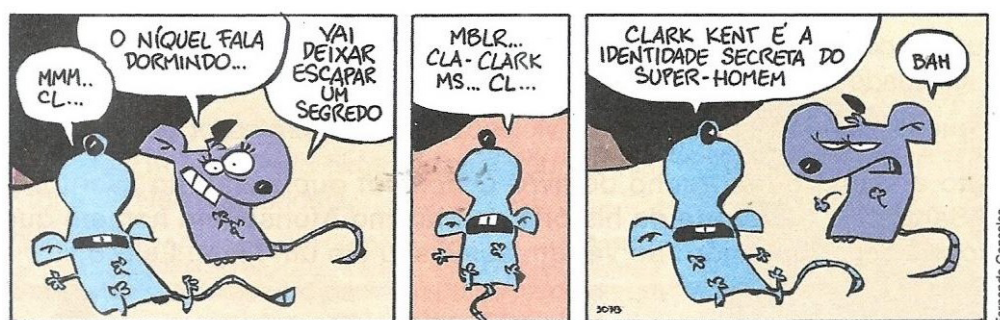
O recurso linguístico usado para formar palavras por meio da imitação de sons e ruídos produzidos por vozes de animais, fenômenos naturais, instrumentos musicais, campanhas etc. recebe o nome de **onomatopeia**. Exemplos: cacarejar, banguê-banguê, blá-blá-blá, pim pam pum etc.

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 162.

A situação narrada na tirinha é explorada para o trabalho com o recurso linguístico onomatopeia. Embora esse seja um recurso recorrentemente utilizado nos gêneros dos quadrinhos, em momento algum a abordagem do material didático destaca a função das onomatopeias nesses gêneros, mas ao contrário, utiliza a tirinha como pretexto para a introdução do conceito apresentado logo após as questões da atividade.

Em contrapartida, como afirma McCloud (2008, p. 146), as palavras desempenham uma função valiosa nos quadrinhos, pois cumprem o papel de preencher os espaços, dando voz aos personagens, “permitindo descrever todos os cinco sentidos [...] e no caso dos efeitos sonoros, elas se transformam graficamente no que descrevem” e poderiam, portanto, ser exploradas com maiores detalhes, a partir do gênero em estudo.

Figura 10 – Tirinha do Níquel Náusea: Botando os bofes para fora, de Fernando Gonsales.



Níquel Náusea: Botando os bofes para fora, de Fernando Gonsales. São Paulo: Devir, 2002. (Níquel Náusea).

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 268.

A tirinha acima, Figura – 10, foi inserida na seção “Refletindo e conceituando”, cujos objetivos apresentados na obra, nas orientações ao professor, sinalizam que para chegar ao conceito o aluno deverá ser levado a verificar a aplicação do conteúdo em estudo, por meio da observação, reflexão, compreensão e sistematização e, somente na etapa seguinte, se deve apresentar o conceito do aspecto linguístico. As orientações ressaltam, ainda, que os procedimentos didáticos contemplam uma concepção de aprendizagem, a partir da qual o conteúdo é introduzido por atividades que resgatem os conhecimentos prévios do aluno, propiciando a construção de novos saberes (Conselvan; Tavares, 2012, p. 8).

Não obstante as considerações apresentadas pelas autoras nas orientações ao professor, constata-se novamente na abordagem da tirinha apresentada na Fi-

gura 10, um caminho análogo àquele demonstrado anteriormente, no que tange ao ensino de língua materna realizado no LDP, tomando o gênero tirinha como base. As autoras do LDP “Vontade de saber Português” (2012) mantêm o padrão de abordagem da tirinha apresentado em todo o suporte também nessa seção, utilizando o gênero exclusivamente como pretexto para trabalhar o uso do hífen, como se nota a seguir, a partir dos protocolos utilizados:

Veja a tirinha a seguir

- 1) Na tirinha, Níquel Náusea corresponde à expectativa da rata Gatinha? Por quê?
- 2) Copie no caderno qual das afirmativas a seguir justifica o emprego do hífen em uma palavra no 3º quadrinho.
 - a) Ligar pronomes a verbos
 - b) Ligar elementos de palavras formadas por derivação.
 - c) Separar palavras em duas partes no final da linha (Conselvan; Tavares, 2012, p. 268).

Apesar da questão número um da atividade, proposta no LDP, envolver o questionamento em torno do sentido a ser depreendido pelos educandos a partir da leitura e compreensão da tirinha, não se verifica mobilização alguma de recursos importantes para a compreensão do gênero como o “plano geral” e “primeiro plano”, usados para o enquadramento (McCloud, 2008), (Einser, 2005), (Iannone L.; Iannone R., 1994), “salto de imagem”, “elipses”, “representação da fala”, “continuidade” e “descontinuidade gráfico-espacial” (Cirne, 1972), dentre outros recursos que poderiam ser contemplados de maneira a subsidiar a construção dos sentidos pelos educandos durante a atividade. A abordagem do gênero, nesse caso, explicitamente destinada ao reconhecimento do uso do hífen, não explora aspectos característicos da tirinha, subgênero das HQ. Assim, são silenciados os aspectos de sua linguagem enquanto gênero autônomo, ignorando-se, sobretudo, a importância da função do balão de fala representado através do recurso denominado solilóquio (Ramos, 2012).

Conforme a situação retratada na tirinha há um motivo para a inclusão do recurso denominado de solilóquio, uma vez que não se trata de mera descrição, em palavras, do pensamento do personagem Níquel Náusea. Ao contrário, o personagem é flagrado por sua companheira, a rata Gatinha, falando em voz alta e tendo a si mesmo como interlocutor. Esse recurso, ignorado na abordagem do LDP, está presente nos três quadrinhos que compõem a tira, e, cabe ressaltar,

é essencial na construção da narrativa quadrinizada, sendo o gatilho que deflagra tanto o início quanto o desfecho surpreendente da história. Segundo Ramos (2012), são recursos específicos como o solilóquio, utilizado na tirinha analisada, responsáveis por darem originalidade e ajudarem a tornar as HQ e seus subgêneros como a tirinha, em gêneros específicos.

Além do aspecto mencionado, a abordagem não leva em conta o suporte em que a tirinha foi veiculada, não explora a relação indissociável da linguagem verbal e não verbal, as características dos personagens, cujos nomes são paródias de situações e objetos. Níquel Náusea, que tem como melhor amigo uma barata viciada em inseticida, é um rato que mora no esgoto e que se recusa a ser um camundongo. Trata-se de uma sátira feita pelo autor brasileiro Fernando Gonsales, ao personagem Mickey Mouse. A rata Gatinha é considerada por Níquel a verdadeira “gata” e possui a prodigiosa capacidade de procriar inúmeros filhotes.

Os personagens possuem um humor ácido e irônico, elementos característicos do estilo do autor. Na abordagem não são destacados nenhum dos aspectos mencionados, ao passo que finaliza com uma questão solicitando que o educando faça uma cópia de uma afirmativa que justifique o emprego do hífen, pressupondo que a assimilação do assunto se dará por meio da cópia.

Diante da constatação do lugar destinado ao gênero dentro da organização do LDP “Vontade de saber Português” (2012), entende-se que a tirinha constitui em um gênero que é utilizado fundamentalmente como pretexto para o trabalho com aspectos linguísticos dentro do suporte didático, e não para explorar os aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos do gênero. Esse entendimento pode ser reforçado mediante o confronto do que dizem as orientações destinadas ao professor sobre as seções e subseções nas quais o LDP foi organizado. Conforme as orientações voltadas para o professor¹⁵, na seção “A língua em estudo”, “o trabalho com os conhecimentos linguísticos é desenvolvido de modo que leve os alunos a compreenderem que a língua não é um sistema imutável de conceitos e leis combinatórias, mas um processo dinâmico de interação” (Conselvan; Tavares, 2012).

No entanto, conforme a análise apresentada, a abordagem do gênero tirinha no LDP, bem como o lugar e o propósito destinados para o gênero nas atividades de Língua Portuguesa, são merecedores de maior atenção por parte

15 Orientações para professor do livro “Vontade de saber Português” (2012).

dos autores, abrindo precedente para novas abordagens que compreendam as especificidades dos gêneros dos quadrinhos. Não por acaso, se verificou que as tirinhas, aqui analisadas, em sua maioria, foram distribuídas estrategicamente na seção “A língua em estudo”. Precisamente, ocuparam essa seção 83,33 % do total de tirinhas utilizadas ao todo na obra, a partir dos quais se organizou parte do trabalho com os estudos linguísticos nessa seção, dividindo o feito em suas subseções: “Refletindo e conceituando” e “Praticando”, ambas voltadas à proposição de atividades que exploram conceitos linguísticos ou normas da língua.

Contrapondo as observações realizadas no que diz respeito à abordagem da tirinha no livro didático de Português, salienta-se, em conformidade com os postulados que sustentam as discussões levantadas nessa pesquisa, que o gênero do discurso tirinha, objeto de estudo em questão, não está restrito aos limites estruturais do sistema linguístico, como se têm enfatizado, fazendo-se necessário compreendê-lo para além desse aspecto. Em outra direção, o gênero do discurso tirinha deve ser entendido gênero autônomo, pertencente ao (hiper) gênero dos quadrinhos e com linguagem própria (Ramos, 2012; 2014); (Ramos; Vergueiro, 2009).

Esse gênero tem seu surgimento e constituição marcados pelas diferentes esferas da comunicação, seja jornalística ou literária, e preserva elementos característicos, capazes de defini-lo como uma narrativa quadrinística, que não devem ser ignorados, sob pena de tornar a sua leitura limitada, com interferências na produção do sentido a ser construído e, em alguns casos, podendo comprometê-lo de modo significativo. Sobretudo, quando se trata do ensino de língua materna, a abordagem do gênero tirinha necessita contemplá-lo como fruto de trocas sociais, sempre vinculadas a uma situação material concreta responsável pela definição das condições de interlocução dos sujeitos em uma comunidade linguística.

Consoante à perspectiva apresentada por Bakhtin (1997; 2010; 2011), para quem são características dos gêneros do discurso as dimensões do conteúdo temático, estilo e construção composicional, além das noções apresentadas, principalmente, por Ramos (2012; 2014), Ramos e Vergueiro (2009), sobre a linguagem dos quadrinhos, buscou-se analisar se as dimensões citadas são contempladas nas atividades envolvendo o gênero do discurso tirinha propostas no LDP. Nesse

intento, no quadro – 2, a seguir, foram registradas as ocorrências na abordagem do LDP, durante as atividades, de algum tipo de referência ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional das tirinhas:

Quadro 2 – A abordagem da tirinha no LD e as dimensões do gênero mencionadas

Seção	Subseção (ões)	Nº de tirinhas por (sub) seção	Conteúdo temático	Estilo verbal	Construção composicional
Interação entre os textos	-	1	X	X	-
Ampliando a linguagem	-	1	-	X	-
A língua em estudo	Refletindo e conceituando	4	X	X	-
			-	X	-
			X	X	-
			-	X	-
	Praticando	6	-	X	-
			X	X	-
			-	X	X
			-	X	-
			-	X	X
			-	X	-
	Total de tirinhas	12			

Fonte: Dados da Pesquisa

Corroborando as discussões realizadas até então, as informações apresentadas no quadro – 2 confirmam de maneira evidente a prevalência da dimensão do estilo verbal explorada nas atividades do LDP. Dentre as 12 (doze) tirinhas utilizadas, todas receberam uma abordagem organizada com a finalidade de contemplar algum aspecto relacionado ao estilo verbal do gênero. No entanto, no que diz respeito a essa dimensão, é necessário ressaltar que a abordagem do LDP se mantém, quase sempre, restrita aos recursos lexicais, fraseológicos e/ou gramaticais presentes na tirinha, utilizados como pretexto para a introdução, a análise e estudo, de noções e conteúdos gramaticais da língua. Não por acaso, verifica-se que mais de 80% das tirinhas foram abordadas dentro da seção “A língua em estudo”. Mais precisamente, 4 (quatro) tirinhas foram inseridas na subseção “Re-

fletindo e conceituando” e 6 (seis) na subseção “Praticando”. Outras duas foram apresentadas nas seções “Interação entre os textos” e “Ampliando a linguagem”, curiosamente, de maneira análoga a da seção destinada ao estudo da língua.

Assim sendo, não se observou na abordagem das 12 (doze) tirinhas, em nenhum momento, alguma referência direta, ou mesmo de forma implícita, às configurações específicas das unidades de linguagem presentes no gênero tirinha, reconhecendo-as como características inerentes ao gênero ou, em casos específicos, à marca individual, ou seja, ao estilo individual dos autores.

É relevante salientar que das 12 (doze) tirinhas utilizadas no LDP, apenas 4 (quatro) delas receberam uma abordagem que fizesse menção ao conteúdo temático do gênero estudado. Vale destacar que se considerou como suficiente para o registro na tabela o menor gesto das autoras do LDP no sentido de direcionar, ainda que superficialmente, em algum dos itens das atividades, à dimensão do conteúdo temático do gênero. Evidentemente, não se verificou uma abordagem que contemplasse de maneira sistemática o que foi tematizado pelo gênero tirinha, considerando a sua situação comunicativa dentro de uma esfera social específica.

Preservando o mesmo critério moderado utilizado para verificar a abordagem do conteúdo temático da tirinha, notaram-se apenas duas ocorrências na abordagem dos doze gêneros utilizados no LDP, que exploraram, ainda que superficialmente, algum aspecto ligado à dimensão da construção composicional do gênero do discurso tirinha. Nos dois casos em que se considerou contemplada a dimensão da construção composicional, verificou-se que ao menos um dos protocolos registrados nas atividades mantinha relação estreita com algum aspecto da estrutura comunicativa particular da tirinha, fazendo qualquer citação às marcas pertencentes ao gênero ou a algum de seus traços constitutivos.

Em uma das ocorrências, o protocolo da questão afirma a existência da quebra de expectativa, um recurso típico das narrativas quadrinísticas como a tirinha, para, em seguida, questionar ao estudante por que isso ocorre. Já em outra, observou-se que o protocolo da atividade questiona ao educando sobre determinada informação contextual expressa por meio da linguagem não verbal, direcionando-o, portanto, para a realização de uma leitura da cena composta na vinheta, leitura para além do texto verbal. Ademais, é preciso ressaltar a exigui-

dade da abordagem apresentada no LDP com relação à estrutura composicional da tirinha. Essa, por diversos fatores e, sobretudo, pela valorização excessiva do texto verbal, mostrou-se relegada no interior do LDP às abordagens escassas e superficiais.

Conforme foi possível identificar, é oportuna e necessária a busca pela ampliação da abordagem do gênero tirinha, assim como de outros gêneros quadrinísticos utilizados no LDP, no sentido de que sejam contempladas as dimensões constitutivas do gênero. Indispensável, ainda, nesse processo, é a recepção de novas perspectivas, seja por parte do educador, seja por parte daqueles que organizam o suporte didático. Em especial, no que se refere ao ensino de língua materna, a capacitação e a formação continuada do professor de Língua Portuguesa têm função primordial na aquisição de subsídios teóricos e na promoção de reflexões importantes para a realização de um trabalho mais consistente, a partir dos gêneros do discurso. Nessa direção, torna-se fundamental compreender que a utilização do gênero tirinha não deve se restringir ao mero pretexto para introdução de noções e normas da língua. Mas, além disso, o gênero pode ser explorado de diversas formas, em cada uma das dimensões constitutivas da sua linguagem autônoma, de modo a abordá-lo em sua integralidade, não se limitando a sua abordagem à apreciação dos aspectos linguísticos.

4.3 A concepção de língua, de linguagem e de gêneros do discurso presente no livro

A análise do lugar destinado à tirinha no LDP “Vontade de saber Português”, bem como da abordagem realizada, revela que o gênero é apresentado de maneira simplista, mediante estratégias de análise e exploração, majoritariamente, orientadas para estudo de aspectos ligados à norma gramatical. Desse modo, são ignorados aspectos discursivos relevantes à leitura e compreensão do gênero tirinha como seu conteúdo temático, o estilo verbal, a sua forma composicional e suas condições de produção.

Embora seja mencionada pelas próprias autoras da coleção, em módulo destinado aos professores, a importância de se realizar atividade que explorem aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais dos textos para ampliar a competência linguística dos alunos em suas próprias produções orais

ou escritas, observou-se, em especial, no que tange à abordagem do gênero tirinha, que há no LDP o predomínio da noção de linguagem enquanto código abstrato e, conforme a descrição de alguns itens das atividades, uma perspectiva transmissiva com relação ao ensino de língua. A partir desses pressupostos as atividades de análise da tirinha focalizam com regularidade as características sintáticas e/ou lexicais.

A respeito da noção de gênero discursivo, há a necessidade do reconhecimento da tirinha como gênero autônomo, com função social e ideológica particulares, com condições concretas de produção e recursos específicos de composição. A inclusão e a abordagem da tirinha realizada no LDP mostraram-se isentas do entendimento do gênero como linguagem autônoma, servindo aos objetivos específicos do ensino de conteúdos linguísticos isolados. Por outro lado, a tirinha compreendida com gênero do discurso autônomo, deve ser reconhecida como manifestação formulada historicamente na/para a interação verbal sendo, portanto, uma forma socialmente maturada em determinadas práticas comunicativas. A abordagem do gênero necessita, assim, conceber a linguagem como uma interface que pressupõe a prática social, em cuja realidade material, ou seja, a língua, se verifica inegavelmente “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (Bakhtin, 1997, p. 127).

Salienta-se que uma proposta de trabalho com a língua, a partir do gênero do discurso tirinha, comum em suportes didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, ao promover análise apenas dos aspectos linguísticos ou dos textos verbais contidos nesse gênero, explora apenas uma possibilidade de abordagem do enunciado tirinha, assim como foi realizada no suporte didático. Em contrapartida, em uma perspectiva defendida nesse estudo, seria conveniente contemplar, durante a abordagem, outros elementos importantes para leitura e para o processo de compreensão dos sentidos do gênero em questão.

Assim sendo, faz-se necessário, na edição dos LDP, o desenvolvimento de propostas de atividades envolvendo o gênero tirinha que ultrapassem a dimensão dos aspectos linguísticos do gênero e que ponham em destaque tanto os elementos que são inerentes à composição do gênero, quanto às questões ligadas à sua autoria. Possuindo igual relevância, encontram-se as questões em torno das temáticas que normalmente são contempladas no gênero, onde e em qual suporte foi

publicado, em que seção do suporte se encontra a tirinha, qual o seu público-alvo, o perfil do leitor e sua condição social, em que local foi veiculado, quais as notícias relevantes do dia em que foi veiculada a tirinha e a sua possível relação com notícias do dia, ou anteriores. Conforme o entendimento depreendido da teoria bakhtiniana esses elementos vão além de meros fatores exteriores ao enunciado, são elementos importantíssimos para a sua compreensão, pois fazem parte do enunciado, são partes constitutivas do todo, logo são também responsáveis pela elaboração do sentido (Oliveira, 2013).

4.4 Proposta de Sequência Didática para o Ensino Fundamental II explorando a tirinha como gênero do discurso autônomo

Diante da relevância de se realizar um trabalho com a tirinha, entendida como gênero do discurso autônomo veiculado nas esferas sociais, acredita-se que a presente proposta pode contribuir para a reflexão acerca do ensino e aprendizagem da língua materna. Conforme os PCN (BRASIL, 1998), a utilização das HQ tornou-se legítima e desejável, a partir de momento em que surgem novas perspectivas de ensino de língua advindas dos avanços no campo dos estudos da linguagem. Segundo Ramos e Vergueiro (2009), inúmeros aspectos favorecem a utilização dos gêneros dos quadrinhos em sala de aula: os estudantes se interessam pela leitura dos quadrinhos; palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; existe um alto nível de informação nos quadrinhos; as possibilidades de comunicação são enriquecidas devido aos variados recursos da linguagem quadrinística; os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do gosto pela leitura; dentre outros aspectos.

Assim sendo, para a elaboração da sequência didática, delimitou-se o 9º ano Ensino Fundamental II. O gênero tirinha foi escolhido para a elaboração da SD, entendendo-o como ferramenta relevante à formação crítica dos leitores/educandos, tendo em vista que em seu conteúdo temático são contempladas diversas questões sociais. Além disso, a SD foi elaborada com o intuito de sugerir uma abordagem da tirinha que contemple aspectos para além das dimensões textuais verbais. Nesse sentido, durante o procedimento didático procurou-se abordar a articulação existente entre linguagem verbal e o não verbal constitutiva do gênero, além de visar à inclusão de elementos como o conteúdo temático, o estilo, a

forma composicional e as condições de produção, circulação e recepção da tirinha nas atividades.

Respeitando, pois, o esquema do modelo de trabalho da SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), as atividades pedagógicas serão sistematizadas e dispostas em etapas, tendo como finalidade o domínio dos aspectos constitutivos do gênero dos quadrinhos, a tirinha, buscando desenvolver as capacidades de linguagem dos educandos envolvidos no processo. Para tanto, os procedimentos previstos na SD compreendem quatro fases: I. Apresentação da situação de produção do gênero; II. Produção Inicial; III Módulos intermediários; IV Produção final (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.107).

Além das dimensões apresentadas sobre SD, as etapas propostas para a análise das tirinhas na SD serão cumpridas com o propósito de explorar as três dimensões apontadas por Bakhtin (2011) como constituintes dos gêneros do discurso. Nesse sentido, serão consideradas como categorias as dimensões do conteúdo temático, referindo-se aquilo que é tematizado pelo gênero; do estilo, enquanto categoria que envolve a seleção ordenada nos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, e da construção composicional, que, por sua vez, está ligada à estrutura comunicativa particular dos textos, às marcas pertencentes ao gênero, levando em conta o estilo do próprio gênero, os seus traços constitutivos.

Com base no exposto, apresenta-se uma proposta de SD, elaborada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, a definição das etapas/módulos foi realizada tendo em vista a série selecionada, contemplando, quatro aspectos a serem explorados na SD, quais sejam:

- i) contexto de produção, circulação e recepção do gênero tirinha;
- ii) aspectos relacionados à estrutura composicional do gênero tirinha;
- iii) conteúdo temático;
- iv) aspectos estilísticos da tirinha (estilo do autor e do gênero).

Assim sendo, organizou-se as atividades propostas para a presente SD, em conformidade com os requisitos apresentados a seguir;

- Os momentos/etapas da SD;
- Os objetivos previstos, a serem alcançados pelos estudantes, para o cumprimento das tarefas;

- As atividades a serem realizadas em sala de aula em grupo e individual;
- Os recursos indispensáveis à conclusão das atividades.

Após a etapa de apresentação da situação de produção do gênero do discurso tirinha, os educandos serão orientados a produzirem um texto inicial envolvendo o gênero em questão, devendo esse servir de base para o diagnóstico das dificuldades ligadas ao gênero, auxiliando a reescrita final. Os módulos se constituirão de algumas atividades organizadas de modo sistemático, com a finalidade de propor pesquisas e tarefas que permitam o contato, a apropriação das características e função do gênero, uma vez que o objetivo do procedimento da SD é conduzir os alunos ao desenvolvimento de capacidades de linguagem que lhes permitam ler e produzir um determinado gênero tirinha de maneira eficiente. A SD será constituída de quatro momentos, envolvendo quatro aulas, em média, para cada um. As atividades organizadas nos módulos da SD possibilitarão aos educandos compreenderem as informações relativas ao contexto de produção do gênero tirinha, as características da linguagem que foi produzida, bem como perceber a função social do gênero.

Assim sendo, propõe-se, a seguir, a descrição dos passos da referida SD:

I MOMENTO

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Nessa etapa os educandos deverão ser apresentados ao projeto coletivo de trabalho envolvendo leitura e produção do gênero do discurso tirinha. Durante o procedimento didático serão contempladas, na abordagem do gênero, informações como: quem será o destinatário, qual será o suporte de veiculação do gênero, dentre outros, a fim de ajudar os educandos a perceberem a importância dos conteúdos que serão trabalhados.

É oportuno, nesse momento, ao educador, realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos, o conhecimento de mundo e as experiências deles acerca do gênero tirinha, buscando identificar como concebem o gênero e quais expectativas são construídas sobre ele, para, a partir disso, estruturar as etapas futuras. Em tempo, deve-se propiciar um processo inicial que deflagre

na pesquisa e na busca por informações relativas ao histórico do gênero; quais os primeiros personagens, em qual contexto social, político e cultural surgiram as primeiras tiras, sua função social e características básicas. Ainda na apresentação da situação, os educandos terão a oportunidade de elaborar representações sobre o trabalho que realizarão envolvendo a linguagem, atribuindo sentido e significado ao gênero do discurso estudado.

Para tanto, ao longo do procedimento da SD serão apresentadas aos educandos diferentes suportes como jornais, revistas e sites, onde comumente são veiculadas tirinhas variadas. Dessa forma, oportuniza-se aos educandos uma prática de leitura do gênero considerando seu suporte real. Essa prática torna mais significativa a abordagem do gênero na medida em que permite uma análise do seu contexto de publicação e, inclusive, da sua localização dentro do suporte em que foi veiculado, problematizando a relação do gênero com a com a esfera de comunicação.

Objetivos

- ✓ Compreender a proposta de trabalho a partir do gênero tirinha;
- ✓ Despertar a curiosidade pelo assunto que será trabalhado e motivar os educandos;
- ✓ Realizar breve pesquisa sobre o gênero tirinha, utilizando diferentes recursos; internet, revistas, jornais, acervo bibliográfico, dentre outros.
- ✓ Perceber a tirinha como gênero autônomo, seus contextos de produção, de circulação e recepção;
- ✓ Diferenciar a tirinha de outros gêneros;
- ✓ Familiarizar-se com os elementos típicos da linguagem quadrinística do gênero estudado;
- ✓ Reconhecer os recursos básicos e elementos que caracterizam as tirinhas.

Metodologia

- ✓ Socialização de como e quais serão as atividades realizadas na presente proposta; as habilidades a serem trabalhadas: leitura, análise e produção do gênero;
- ✓ Realização em grupo de breve pesquisa sobre o gênero tirinha, utilizando diferentes recursos; internet, revistas, jornais, acervo bibliográfico, dentre outros.

- ✓ Disponibilização de jornais, livros e revistas aos alunos que apresentem o gênero tirinha para que os estudantes localizem as tirinhas em análise no seu contexto verdadeiro de circulação, identificando seus elementos característicos, como finalidade, conteúdo temático, época, meio de circulação e posicionamentos adotados pelos autores.
- ✓ Explicação sobre os suportes didáticos em que os gêneros aparecem para que os alunos reconheçam a tirinha e seus contextos de uso;
- ✓ Acesso a página da Turma do Xaxado para conhecimento de informações sobre o autor e os personagens da turma;
- ✓ Exposição dialogada acerca dos personagens principais da turma do Xaxado e do seu autor;
- ✓ Sensibilização dos educandos quanto à percepção dos elementos constitutivos da linguagem do gênero tirinha, das relações entre linguagem visual e verbal, sobre os aspectos, irônicos, satíricos, humorístico, etc., presentes nas tirinhas;
- ✓ Discussão e trabalho individual sobre a(s) finalidade(s) do gênero em estudo; socialização de argumentos, de alguma questão polêmica abordada, de opiniões, etc.;
- ✓ Exposição aos educandos da proposta de estudo a ser realizada na produção final; momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada; Solicitação para que os educandos elejam em grupo, junto com o professor, o meio de divulgação das tirinhas que serão elaboradas ao final da Sequência Didática;

Alguns exemplos de questões que podem direcionar as atividades, ao longo da Apresentação da situação, ajudando os educandos no processo de formulações de hipóteses, previsões, inferências e conclusões durante o estudo do gênero:

1 – Reúna-se com seus colegas para pensar um pouco...

a) Você costuma utilizar a internet, jornais ou revistas como fonte de informação e/ou para pesquisa escolar?

b) (Relembre algum site, jornal ou revista que você já acessou, já leu - ou que tenha ouvido falar – com a finalidade de pesquisar uma informação.

b) Na internet, no jornal e na revista é possível encontrar o gênero tirinha? Além desses suportes, em quais outros, você pode encontrar um gênero com as características da tirinha?

- c) Qual a finalidade do gênero do discurso tirinha? Quem são os destinatários desse gênero? Quem participa da produção do gênero?
- d) Em sua opinião a tirinha é um gênero de leitura interessante? Que tipo de informações ela pode conter? Justifique.

Recursos

Quadro branco;

Pincel;

Jornais;

Revistas com tirinhas;

Acesso à internet;

Notebook;

Datashow

Slide dos personagens da turma do Xaxado e do autor Antônio Cedraz;

Papel A4.

II MOMENTO

ELABORAÇÃO DE UMA PRODUÇÃO INICIAL

Essa primeira etapa compreende uma produção inicial dos educandos para que o professor possa observar as dificuldades e capacidades dos mesmos, identificando os problemas que serão explorados, posteriormente, nas etapas seguintes da SD. É importante salientar que, nessa etapa, não há necessidade de uma cobrança excessiva dos educandos, exigindo que elaborem uma produção genuína e de excelência. Como lembram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), ao contrário do que se pode imaginar, tal encaminhamento não expõe os educandos a uma situação de fracasso, sendo bem definida a situação de comunicação. Os autores ressaltam que inclusive os educandos “mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 86). Sendo, assim, a relevância maior, nesse passo, reside em priorizar o momento de reconhecimento do gênero do discurso tirinha e de seus elementos constitutivos. A situação de produção será definida em conformidade com as características discutidas no I momento, à qual o gênero precisará estar minimamente adequado, ainda que seja uma produção inicial incipiente, se comparada com aquelas publicadas em jornais, por exemplo.

Objetivos

- ✓ Produzir uma tirinha;
- ✓ Distribuição de roteiro para produção da tirinha;
- ✓ Observar as capacidades dos educandos e os problemas na produção do gênero tirinha;
- ✓ Definir quais aspectos do gênero tirinha serão trabalhados nos módulos seguintes;
- ✓ Socializar o gênero tirinha produzido para a classe;
- ✓ Avaliar coletivamente as representações dos educandos sobre o gênero.

Metodologia

Leitura individual de tirinhas;

Produção individual de um esboço de uma tirinha;

Socialização: momento destinado à observação acerca das aquisições e dificuldades na elaboração do gênero; etapa oportuna para que os educandos tentem elaborar um primeiro texto ORAL revelando para si mesmos e para o professor as representações que têm acerca dos gêneros tirinha;

- ✓ Momento essencial para circunscrever as capacidades e as potencialidades dos educandos, bem como revelar as dificuldades relacionadas à leitura e produção do gênero especificado.
- ✓ Elaboração em grupo ou individual de um esquema contendo elementos básicos da produção: tema, objetivos, situação de comunicação, estrutura composicional, destacando, sobretudo, a relação entre características linguísticas e discursivas e a situação de ação de linguagem.

Recursos

Quadro branco;

Pincel;

Jornais;

Revistas com tirinhas;

Acesso à internet;

Notebook;

Papel A4.

Roteiro para produção (página A4 com quadros dispostos sequencialmente para a produção do gênero tirinha);

Ficha para avaliação da produção da tirinha: estrutura, recursos, linguagem, etc.

III MOMENTO

OS MÓDULOS

Dessa etapa em diante, serão desenvolvidos os quatro módulos que compõem a SD, a partir dos quais serão encaminhadas diferentes atividades voltadas para os objetivos da sequência didática de proporcionar aos educandos a apropriação das características fundamentais do gênero estudado. Os módulos foram organizados de maneira decomposta, procedimento comum na SD, retomando as três dimensões propostas por Bakhtin (2011) acerca do gênero do discurso, com a finalidade de abordar os elementos necessários para a definição das características do gênero o estudado. Enfatizando-se, tanto os recursos linguísticos, quanto os recursos relacionados ao estilo e à estrutura composicional.

MÓDULO 1 - A estrutura composicional do gênero tirinha Objetivos

- ✓ Perceber os elementos complexos que compõem a linguisticidade das tirinhas (análise da problemática visual da estrutura interna que a define perante a narrativa);
- ✓ Compreender a existência de recursos próprios das tirinhas, da linguagem do gênero, caracterizada pela relação existente entre a imagem e a significação temática.
- ✓ Discutir sobre a estrutura do gênero tirinha e os elementos composicionais que a constitui;
- ✓ Compreender a sequência lógico temporal característica das tirinhas a partir do uso de imagens que sugerem o movimento dos personagens;
- ✓ Inferir a sucessão rápida de acontecimentos entre um quadrinho e os subsequentes, observando as imagens usadas para indicar a sequência temporal e os movimentos dos personagens;
- ✓ Analisar da integração gráfica considerando a forma, traços e cores, bem como o efeito a maneira como o(s) efeito(s) se mescla(m) com a(s) imagem (ens);

Metodologia

- ✓ Distribuição de cópias de tirinhas da Turma do Xaxado em grupos de três para montagem, observando a sequência lógico temporal presente no gênero.
- ✓ Socialização das impressões dos grupos ao realizarem a atividade;
- ✓ Distribuição de tirinhas do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales e Hagar, de Dik Browne, impressas para leitura individual;
- ✓ Exposição de tirinhas do Níquel Náusea e de Hagar ampliadas/ou no data show para análise coletiva dos elementos constitutivos do gênero, demonstrando a heterogeneidade da linguagem: imagem / texto verbal e a produção sequenciada da narrativa.

a) Nesse momento alguns questionamentos podem auxiliar a abordagem do gênero:

- 1) Você considera que há humor na tirinha?
- 2) Ao ler a tirinha, que elementos permitiram produzir o efeito de humor pretendido no gênero?
- 3) Dos elementos a seguir, enumere de 1 a 5 de acordo com o grau de importância, que você considera, para o entendimento da tirinha:
 - () número de quadrinhos
 - () texto verbal (escolha das palavras)
 - () ilustrações / a imagem dos personagens e cenário
 - () desenho colorido
 - () tema apresentado
 - () balão

✓ Demonstração dos aspectos relacionados à leitura do gênero; a rapidez para a leitura, em função diagramação, do número reduzido de quadrinhos e tipos de balões (trechos escritos);

✓ Exposição sobre a importância da disposição dos quadrinhos para a construção do sentido da narrativa expressa na tirinha;

b) Nesse momento, o professor pode solicitar que os educandos observem alguns recursos presentes na construção composicional da tirinha, destacando os planos mais utilizados no enquadramento, dentre outros aspectos ligados à estrutura composicional:

Figura 11 – Tirinha do Hagar, de Dik Browne.



Hagar: O melhor de Hagar, o Horrível 2, de Dik Browne. Porto Alegre: L&PM, 1985. (Hagar o Horrível).

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 268.

- c) A medida da tirinha; presença de quadro único, narrativa curta, medida para facilitar a diagramação e manter o foco na narrativa;
- d) Ângulo de visão frontal: a ação é observada através de determinado ângulo de visão para dispor os personagens;
- e) Plano geral, trazendo todo o conjunto do cenário e personagens.
- f) A imagem contida no interior do único quadro passa a mensagem para os leitores em um único plano;
- g) O arranjo do cenário feito pelo autor, no interior do quadrinho, permite uma associação ao texto verbal,
- h) A disposição dos personagens dentro do cenário transmite a sensação de movimento: após a tentativa frustrada de saquear o castelo de um mágico, “batem em retirada”, transformados em animais;
- i) A utilização do balão-zero, cuja forma é apresentada sem contorno com o apêndice, utilizado na tirinha pode sugerir mais leveza e agilidade à leitura;
- j) O tipo de traçado do desenho, a não utilização de cores, a presença do contraste claro/ escuro contribuem para a construção da narrativa.

Figura 12 – Tirinha do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales.



Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 139.

- k) Utilização do plano geral: o tipo de enquadramento da cena;
- l) Tirinha do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. A presença de um “senso de localidade”; há o registro da arena de tourada como pano de fundo; (McCloud, 2008, p. 169).
- m) Tirinha do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. Medida padrão da tirinha, organizada em dois quadros;
- n) Tirinha do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. As categorias de combinações entre palavra e imagem: a interseccional, no primeiro quadrinho, ou seja, a palavra e a imagem atuam juntas em alguns sentidos, além de oferecerem informações independentemente e interdependente no segundo, quando palavra e imagem se combinam para transmitir uma ideia que não transmitiriam sozinhas (McCloud, 2008, p. 130).
- o) Ângulo de visão frontal: a ação é observada através de determinado ângulo de visão para dispor os personagens;
- p) A narrativa é construída em dois quadros, dispondo os personagens em dois momentos distintos, passando a mensagem para os leitores em um plano sequencial da narrativa;
- q) O arranjo do cenário feito pelo autor, no interior do quadrinho, detalhes dos personagens (da senhora, da arena e do touro, as rosas como manifestação do público), permite a associação ao texto verbal em cada quadro, bem como a elaboração de previsões para a história;
- r) A inversão de expectativa gerada no último quadro, frustrando a expectativa criada, gerando o humor.

Recursos

Projeção de tirinhas ampliadas no Datashow;

Fotocópias de tirinhas para observar e montar conforme a sequência lógico temporal;

Papel A4 organizado em quadrinhos recortados, para montagem das tirinhas levando em conta a linearidade da narrativa.

MÓDULO 2 – O conteúdo temático

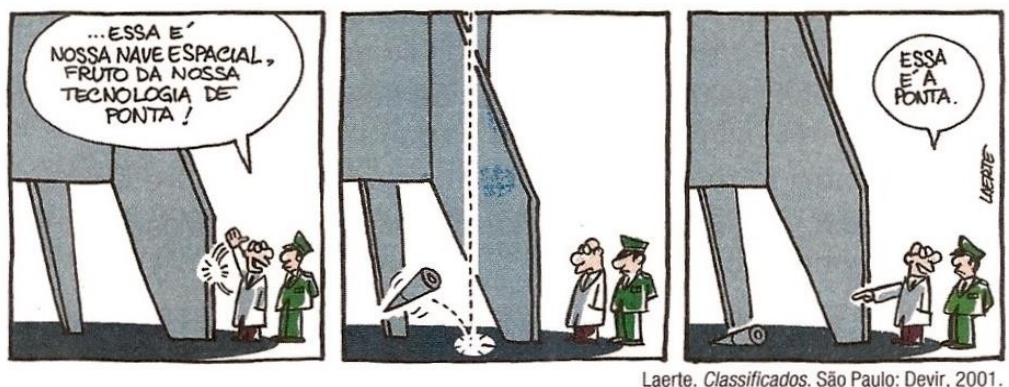
Objetivos

- ✓ Identificar as temáticas contempladas nas tirinhas;
- ✓ Estabelecer relações dialógicas entre a tirinha e outros enunciados;
- ✓ Compreender a importância dos recursos próprios da linguagem da tirinha, caracterizada pela associação entre o verbal e visual, para a efetivação do propósito comunicativo do gênero,
- ✓ Perceber as possíveis relações entre o contexto de produção do gênero e a temática diluída na narrativa quadrinística;

Metodologia

- ✓ Distribuição das tirinhas do Laerte, Calvin, de Bill Watterson e Menino Maluquinho, de Ziraldo, veiculados nos suportes reais informados nas páginas do livro didático, para leitura em grupo;

Figura 13 – Tirinha do Laerte.



Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 178.

Figura 14 – Tirinha do Calvin, de Bill Watterson.



Calvin, de Bill Watterson. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 3 mar. 1997.

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 146.

Figura 15 – Tirinha do Menino Maluquinho, de Ziraldo.



Menino Maluquinho: As melhores tiradas do Menino Maluquinho, de Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 38. (Menino Maluquinho).

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 65.

- ✓ Identificação em grupo da(s) temática(s) apresentada(s) nas tirinhas, relacionando- a(s) com o contexto de veiculação do gênero;
- Essa tarefa pode ser orientada a partir de alguns questionamentos dirigidos aos educandos, tais como:

- 1) Qual o conteúdo tematizado na tirinha? Quais elementos você observou para descobri-lo?
- 2) Você considera a imagem e os recursos lexicais, as palavras e/ou expressões escolhidos pelo autor, importantes para o desenvolvimento do conteúdo apresentado no gênero? Justifique sua resposta.
- 3) Levando em conta o suporte em que a tirinha foi veiculada, você percebe alguma relação do conteúdo temático com o contexto em que a tirinha foi produzida?
- 4) Existe relação entre o que é tematizado pelo gênero com o público-alvo a quem se destinam a tirinha? Explique
- 5) A temática presente na tirinha estabelece algum diálogo com outro gênero da seção ou do caderno do suporte em que o gênero foi inserido?

- ✓ Exposição de tirinhas ampliadas impressas para análise coletiva dos conteúdos temáticos apresentados nos gêneros;
- ✓ Confeção de painéis pelos grupos organizando as tirinhas conforme os conteúdos temáticos apresentados;
- ✓ Socialização em grupo dos aspectos relacionados à diversificação da temática, sua relação com o suporte, contexto de produção e com o público-alvo a quem se destinam as tirinhas;
- ✓ Exposição pelo professor sobre a importância das relações dialógicas existentes entre a tirinha e outros enunciados veiculados no mesmo, ou em diferente (s) suporte (s), bem como sobre a maneira como o conteúdo temático é apresentado; depreendido da articulação entre linguagem verbal e o não verbal, manifestação característica do gênero em estudo.

Recursos

Projektor/Datashow;

Fotocópias de tirinhas para observação e análise do conteúdo temático abordado;

Papel A4 organizado em quadrinhos recortados, para montagem das tirinhas levando em conta o conteúdo temático apresentado, a articulação entre linguagem verbal e o não verbal.

Papel madeira Tesoura Piloto

Fita adesiva Quadro branco

Marcador para quadro branco.

MÓDULO 3 – O estilo verbal do gênero tirinha (estilo do autor e do gênero)

Objetivos

- ✓ Identificar os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua presentes na tirinha;
- ✓ Reconhecer configurações específicas das unidades de linguagem presentes gênero tirinha como características inerentes ao gênero ou, em casos específicos, ligadas à marca individual, ou seja, ao estilo individual do autor.

- ✓ Compreender como a relação entre as imagens e o texto verbal contribuem para a construção da coerência na narrativa quadrinizada da tirinha.
- ✓ Diferenciar os recursos expressivos mais frequentes como; onomatopeias, tipos de balões, diálogos, fonte, dentre outros e suas respectivas funções nas tirinhas.

Metodologia

- ✓ Abordagem dos aspectos linguísticos e discursivos do gênero; os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua presentes na tirinha;
- ✓ Realização de uma breve pesquisa em grupo sobre onomatopeias nas histórias em quadrinhos;
- ✓ Distribuição de cópias de tirinhas para a criação em grupo de onomatopeias criadas conforme a cena da narrativa;
- ✓ Socialização das criações;
- Nessa etapa o professor deve enfatizar que existem determinadas configurações e/ou certas unidades de linguagem e que são utilizadas com frequência no gênero tirinha como é o caso das onomatopeias.
- ✓ Distribuição das tirinhas do Níquel Náusea, Charlie Brown e Hagar para leitura individual;

Figura 16 – Tirinha do Charlie Brown, de Charles M. Schulz.



Snoopy: Posso fazer uma pergunta, professora?, de Charles M. Schulz. Porto Alegre: L&PM, 2007. (L&PM Pocket).

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 36.

Figura 17 – Tirinha do Hagar , de Dik Browne.



Hagar: O melhor de Hagar, o Horrível, de Dik Browne. Porto Alegre: L&PM, 1997. v. 1. (Hagar).

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 162.

- ✓ Identificação da função do recurso onomatopeia nas tirinhas;
- ✓ Exposição sobre a importância do papel das palavras dentro dos gêneros dos quadrinhos que, por vezes, preenchem os espaços da cena permitindo o registro de efeitos sonoros;
- A partir desse momento o professor pode aproveitar para questionar sobre a importância do recurso e qual sua função dentro da narrativa quadrinística;

- 1) Você considera a onomatopeia um recurso importante para a narrativa da tirinha?
- 2) Qual a função da onomatopeia dentro da narrativa? O que ela procura transmitir?
- 3) Há relação entre o recurso explorado na tirinha e a composição visual da cena?
- 4) Em que situações comunicativas podemos utilizar esse recurso?

- ✓ Exposição oral sobre coesão e coerência, linguagem adequada, uso dos títulos, problemas de pontuação e ortografia, uso dos conectivos, escolhas das palavras, uso da terceira pessoa, tempos verbais, hipérboles, palavras enfatizadoras;
- ✓ Marcas linguísticas do autor presentes no texto, que indicam a sua intencionalidade;
- ✓ Discussão sobre a existência de outros recursos linguísticos que também sejam explorados no gênero tirinha para atribuir maior expressividade;
- ✓ Projeção das tirinhas para a análise das expressões utilizadas e identificação das palavras que receberam algum tratamento especial;

Figura 18 – Tirinha do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales.

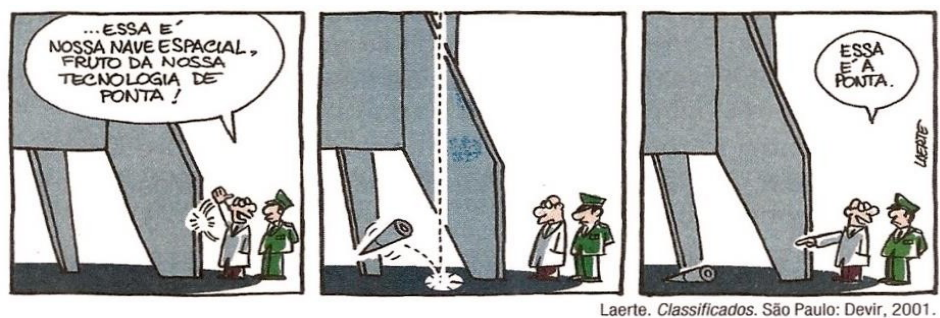


Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. Folha de S.Paulo, São Paulo, 26 jun. 2000. Ilustrada.

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 158.

- 1) Qual a efeito de sentido expresso pelo pronome EU registrado em destaque no terceiro quadrinho?
- 2) Os sentido expresso pela utilização desse recurso tem relação com a narrativa? Explique.
- 3) Você considera que a tirinha explorou o humor? Que elementos são responsáveis pelo efeito humorístico?
- 4) Identifique os tempos verbais presentes no primeiro e no último quadrinho.
- 5) A escolha por esses tempos verbais exercem influência na compreensão da sequência temporal narrativa? Justifique
- 6) Como a relação entre as imagens e o texto verbal no segundo quadrinho contribuem para a construção da coerência na narrativa quadrinizada?

Figura 19 – Tirinha do Laerte.



Laerte. Classificados. São Paulo: Devir, 2001.

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 178.

- 1) No primeiro quadrinho é retratada uma situação específica que motiva o encontro dos personagens. Quais figuras sociais são representadas pelas personagens na cena e que situação pode ser depreendida a partir da representação destas?
- 2) O primeiro balão registra o discurso do cientista: "...Essa é a NOSSA nave espacial, fruto da NOSSA tecnologia de ponta!" O que a repetição do termo NOSSA, classificado morfologicamente como pronome possessivo, revela sobre o seu posicionamento e papel social?
- 3) Os recursos lexicais presentes na fala do cientista, no primeiro momento, sugere a sua participação na criação de uma nave que apresenta condições

avanzadas. No entanto, a sequência de imagens, dispostas em três momentos, provocam uma ruptura na expectativa, comprovando o contrário. Explique identificando que quadrinho deflagra a contradição na narrativa.

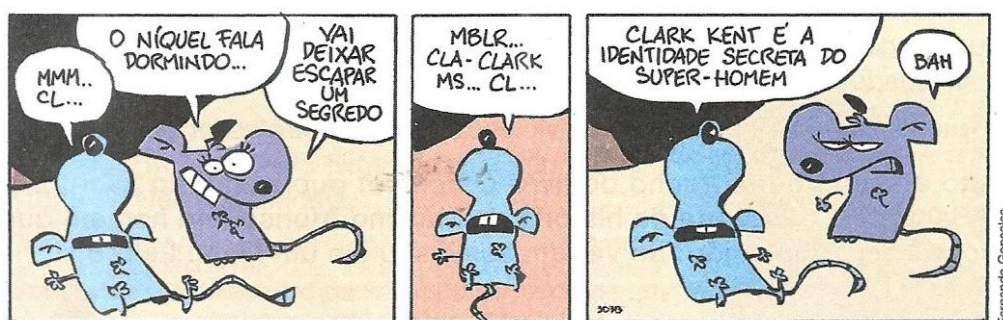
4) A partir da contradição na narrativa, qual expressão foi utilizada na tirinha que possibilitou a exploração do duplo sentido?

5) Existe relação entre a expressão utilizada e a cena construída na narrativa? Explique.

6) Somente a imagem ou o texto verbal isolado seria capaz de conferir o efeito de humor para o gênero? Explique.

- ✓ Exposição dialogada sobre a importância das marcas linguísticas utilizadas pelo autor para registrar a sua intencionalidade;
- ✓ Distribuição de recortes dos balões da tirinha do Níquel Náusea contendo discursos isolados e de imagens dos personagens;
- ✓ Leitura em grupo e montagem da tirinha respeitando a coerência e a sequência temporal da narrativa quadrinizada;
- ✓ Socialização da atividade destacando a importância da relação entre os recursos linguísticos e a imagem;
- ✓ Distribuição de fotocópias com balões de diferentes formatos para estudo em grupo das suas funções na narrativa;
- ✓ Exposição dialogada sobre coesão e coerência: ênfase na adequação da linguagem, uso dos títulos, pontuação e ortografia, uso dos conectivos, escolhas das palavras, uso da terceira pessoa, tempos verbais, hipérboles, palavras enfatizadoras;
- ✓ Retomada da discussão sobre a existência de determinadas configurações e/ou certas unidades de linguagem utilizadas com frequência no gênero tirinha, exemplificando com o caso do solilóquio presente na narrativa quadrinística a seguir:

Figura 20 – Tirinha do Níquel Náusea, de Fernando Gonsales.



Níquel Náusea: Botando os bofes para fora, de Fernando Gonsales. São Paulo: Devir, 2002. (Níquel Náusea).

Fonte: Conselvan e Tavares, 2012, p. 268.

- Alguns questionamentos podem ajudar os educandos durante abordagem do gênero:

- 1) Que situação é retratada na tirinha? Há humor na situação representada?
- 2) Há alguma relação entre o discurso do Níquel Náusea registrado nos balões com a cena representada?
- 3) Como a ação de “falar dormindo” realizada pelo personagem é representada na tirinha? Essa representação tem importância na trama da narrativa?
- 4) Se houvesse a representação em forma de pensamento da fala do personagem o efeito seria o mesmo na narrativa? Justifique
- 5) Os balões registram de modo sequencial o discurso do personagem Níquel Náusea, gerando uma expectativa na rata Gatinha. Em que momento ocorre a quebra de expectativa na cena quadrinizada? Por que o Níquel não correspondeu à expectativa da rata Gatinha?
- 6) Pode-se dizer que há um motivo para a inclusão do recurso denominado de solilóquio? Explique.

- O professor deve promover uma abordagem da tirinha nas aulas de língua portuguesa, buscando explorar aspectos característicos do gênero, considerando-o em seus elementos característicos que o definem como subgênero das HQ. O trabalho precisa favorecer o reconhecimento da linguagem autônoma do gênero, destacando, sobretudo, a importância da função dos balões de fala, como no caso representado através do recurso citado anteriormente, o solilóquio, além de outros recursos importantes para a produção de sentido.

Recursos

Jornais e Revistas com tirinhas para leitura; Projeção de tirinhas ampliadas no Datashow;

Fotocópias com diversos tipos de balões; (contorno dos balões; seus respectivos nomes) Acesso à internet;

Notebook;

Papel A4

III MOMENTO

A PRODUÇÃO FINAL

Finalmente, na terceira etapa deve-se solicitar uma produção final, momento oportuno para que os alunos, orientados pelo professor, possam avaliar e revisar as suas produções iniciais. Ao longo dos módulos, foram trabalhados progressivamente diferentes conhecimentos sobre o gênero tirinha, a partir dos quais os educandos poderão organizar os conhecimentos construídos, colocando em prática os instrumentos elaborados em cada etapa de estudo do gênero.

Objetivos

- ✓ Produzir uma tirinha para a culminância da proposta da Sequência Didática
- ✓ Revisar e reescrever a produção;
- ✓ Socializar a produção;

Metodologia

- ✓ Encerramento da sequência didática: elaboração/produção de uma tirinha;
- ✓ Para a confecção do texto, serão indicadas algumas características da tirinha, bem como as instruções, tema e as etapas pelas quais o trabalho será orientado (planejamento, produção, divulgação).
- ✓ Solicitação da produção do gênero tirinha como forma de conclusão da proposta, e divulgação da produção em conformidade com a escolha feita pelos educandos para a apresentação do gênero;
- ✓ Durante a produção: retomada dos aspectos constitutivos do gênero por meio de indagações sobre a organização da tirinha, a linguagem; sobre os recursos utilizados no gênero, a fim de restaurar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero;
- ✓ Leitura e análise das tirinhas de acordo com o roteiro de avaliação;
- ✓ Revisão das tirinhas;
- ✓ Edição para exposição

Recursos

Atividade impressa; proposta de produção/ instruções;

Ficha para avaliação da produção da tirinha: estrutura, recursos, linguagem, etc. Quadro branco;

Pincel;

Jornais;

Revistas com tirinhas;

Acesso à internet;

Notebook;

Papel A4.

Roteiro para produção (página A4 com quadros dispostos sequencialmente para a produção do gênero tirinha);

PARA ALÉM DO TEXTO

O estudo realizado, ao estabelecer uma aproximação entre as constatações realizadas na pesquisa com os postulados teóricos propostos por Mikhail Bakhtin (1997, 2010, 2011) acerca da língua e da linguagem, voltando o olhar, sobretudo, para as três dimensões apontadas pelo referido autor como constituidoras dos gêneros do discurso, e as reflexões de autores como Cirne (1972), Einser (2005), McCloud (2008), Ramos e Vergueiro (2009), Ramos (2012; 2014) e Rama e Vergueiro (2014), sobre a linguagem dos quadrinhos como, pode demonstrar que a abordagem do gênero tirinha no livro didático “Vontade de saber português” (2012), é realizada de maneira superficial, a partir de estratégias de análise e exploração do gênero, que denotam a sua utilização como apoio para o ensino de outros conteúdos curriculares.

De maneira recorrente, a abordagem do gênero, em diferentes seções do suporte, ocorre de modo análogo à realizada na seção “A língua em estudo”, onde a maioria dos gêneros foi inserida no suporte, com um tratamento especificamente voltado para a dimensão verbal, ou seja, para o estudo de aspectos da norma gramatical. Ignora-se, desse modo, inúmeros elementos constitutivos da linguagem dos gêneros dos quadrinhos presentes na tirinha, bem como seus aspectos discursivos relevantes à análise do gênero.

Salienta-se que, a tirinha no LDP, ao ser utilizada recorrentemente como pretexto para o ensino de conceitos e normas da gramática da língua portuguesa, promove uma perspectiva limitada sobre a utilização do gênero dos quadrinhos no ensino de língua materna, pois dá ênfase a apenas uma possibilidade de trabalho, considerando os recursos linguísticos registrados nos balões. Sob tal enfoque, perde-se a oportunidade de realização de uma abordagem do gênero que contemple aspectos para além das dimensões textuais verbais, uma vez que pouco se propicia a inclusão de elementos como o conteúdo temático, o estilo, a forma composicional e as condições de produção, circulação e recepção. Essas dimensões, por sua vez, conforme o entendimento defendido nesse estudo, compreendem elementos importantes para a compreensão do gênero tirinha, uma vez que fazem parte do enunciado, são partes constitutivas do todo e são responsáveis pela elaboração do sentido.

Ao explorar o gênero dispensando elementos de sua linguagem, função social e contexto de produção, a abordagem realizada no LDP não promove a articulação entre os conhecimentos discursivos nas atividades de leitura e compreensão envolvendo o gênero, tampouco consegue problematizar a maneira como é realizada a articulação entre linguagem verbal e não verbal presente na tirinha. Esse posicionamento desencadeia uma fraca articulação dos conhecimentos discursivos nas atividades propostas. Em contrapartida, se fosse realizado um trabalho de maneira mais sistemática e integral, oportunizar-se-ia a constituição de uma proposta significativa e mais viável ao estímulo à reflexão dos educandos. Nesse sentido, observou-se que há, na abordagem do gênero pesquisado, o predomínio da noção de linguagem enquanto código abstrato e uma perspectiva transmissiva com relação ao conceito de gêneros do discurso e do ensino de língua, a partir dos quais as atividades de análise de textos escritos focalizam as características sintáticas e lexicais.

Ao longo da análise do suporte didático, buscou-se afastar a impressão, ainda comum nos contextos escolares, de que os gêneros dos quadrinhos são recursos pedagógicos de menor importância, destinados, na melhor das hipóteses, ao estímulo da leitura e não entendidos como leitura em si. Nesse intento, ao longo dos estudos realizados durante a pesquisa, posteriormente, almejou-se observar as possibilidades de abordagem da tirinha na sala de aula com a finalidade de perceber outros caminhos a serem trilhados.

Em especial nas aulas de Língua Portuguesa, em razão da necessidade premente de buscar formas atrativas de promover o trabalho com a língua materna de maneira significativa, reconhece-se nos gêneros dos quadrinhos, como a tirinha, um pertinente recurso didático a ser explorado. Recurso que pode ser utilizado significativamente nas mais diferentes disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Não por acaso, tem se tornado cada vez mais comum a presença de gêneros como a tirinha em avaliações externas como Prova Brasil e em exames como ENEM, vestibulares, concursos, além de livros didáticos, que contemplam diferentes aspectos ligados aos gêneros dos quadrinhos.

No intuito de aproximar a linguagem dos quadrinhos do ensino de língua materna, tomando como base as reflexões oriundas do processo de pesquisa, propõem-se outras possibilidades de trabalho com leitura e análise do gênero do discurso tirinha, no ensino fundamental II. Com a finalidade de subsidiar o trabalho

dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Caravelas, Bahia, elaborou-se uma Sequência Didática, reunindo orientações no tocante ao ensino de língua materna, a partir do gênero do discurso tirinha. Tendo em vista o que se procurou demonstrar nesse estudo, resta a clareza de que a proposta apresentada consiste em uma pequena demonstração do potencial que a linguagem quadrinística possibilita. Assim sendo, torna-se premente ao educador permitir-se, ante a constante e necessária busca pela reinvenção da sua prática docente, encontrar outras formas de exploração do gênero tirinha, ampliando a abordagem apresentada pelo LDP e desvendando as possibilidades de aplicação dos gêneros dos quadrinhos em sala de aula.

Acredita-se que, por meio dos resultados apontados nesse estudo, bem como a partir da elaboração do material de apoio aos educadores, poder-se-á oportunizar possibilidades de reflexões acerca do trabalho com os gêneros discurso e do ensino de língua materna no Ensino Fundamental II. Assim, a SD apresentada poderá constituir-se em um instrumento desencadeador de possíveis diálogos e interlocuções com outros educadores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo, além de um relevante incentivo à ampliação do modo de pensar e abordar o gênero tirinha nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo, quiçá, a busca por maneiras mais produtivas e significativas para a formação crítica dos educandos, leitores- escritores de língua portuguesa.

Sustenta-se, ainda, a expectativa de possível utilização dessa pesquisa em escolas municipais e/ou estaduais, dando ênfase às escolas do município em que o material didático pesquisado é utilizado, podendo ser objeto de análise em reuniões pedagógicas, como forma de abrir discussões e tecer considerações sobre o assunto, a fim de contribuir para a melhoria do trabalho com a língua materna no ensino básico. Vale ressaltar que a produção do material didático auxiliar para o professor de Língua Portuguesa, proposto nesse estudo em forma de Sequência Didática, de modo algum, pretende esgotar o debate em torno do trabalho com o gênero do discurso tirinha. Tampouco se pretende apresentar fórmula para abordagem do gênero investigado, mas ao contrário, visa-se sugerir um material que seja flexível e subsidiário ao fazer do docente de Língua Portuguesa, de modo que, se, a partir dele, vier a promover a reflexão e provocar questionamentos outros sobre o trabalho com os gêneros do discurso e o ensino de língua materna, se terá atingido o seu objetivo primordial desse estudo.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos** - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013. 177 p.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Trad. A. F. Bernadini et al. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 71-210
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARCELOS, C. A. Leitura dos gêneros do discurso em três escolas públicas de Cuiabá – MT. Dissertação de Mestrado, Cuiabá, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIBE-LUYTEN. S.M. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Nova Cultural, 1984.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parecer n.º 04/98 de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Relatora: Regina Alcântara de Assis. Brasília, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado:** alfabetização / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999. 134 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999. 154p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf. Acesso em: 7 de mar. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014:** língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 120 p

CALAZANS, F. M. de A. (org.) **As histórias em quadrinhos no Brasil:** teoria e prática. São Paulo: S.n., 1997.

CAGNIN, L. A. *Yellow kid*. O moleque que-não-era-amarelo. In: CALAZANS, F. M. de A. (org.) **As histórias em quadrinhos no Brasil:** teoria e prática. São Paulo: S.n., 1997.

CIRNE, M. da C. **Para ler os quadrinhos:** da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis, Vozes, 1972.

CONSELVAN, T. B.; TAVARES, R. A. A. **Vontade de Saber Português**, 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa:** letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004, p. 81-108

EISNER, W. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.

FARACO, C. A. et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba, Hatier, 1988.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogos:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FONSECA, J. Z. B. **O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de língua portuguesa: um diálogo entre a aula e o livro didático.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, 2011.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. **O mundo das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Moderna, 1994.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACCLOUD, S. **Desenhando quadrinhos: os segredos das narrativas de quadrinhos, mangás e graphic novels.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Ana Rachel (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NETO, E. dos S., 10 Considerações para professores que desejam trabalhar com histórias em quadrinhos. Revista **Conhecimento Prático: Literatura.** Ed. Especial: Arte-educação, n. 51, 2013, p. 28-39.

OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAMA, A.; VERGUEIRO, V. (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RAMOS, P. **Tiras livres: um novo gênero dos quadrinhos.** Paraíba (João Pessoa): Marca da Fantasia, 2014.

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

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p.153-183.

ROJO, R.; BATISTA, A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-211.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª série) In: **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 69-99.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.



A ABORDAGEM DO GÊNERO TIRINHA

NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Usos e potencialidades dos quadrinhos
na Educação Básica



Tiago Pereira Aguiar Susmickat



TERRIED