



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALESSANDRA CRISTINA FERNANDES

**OS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS E OS DIREITOS HUMANOS:
ENTRE IMAGENS E PALAVRAS O COMBATE À
DISCRIMINAÇÃO**

ALESSANDRA CRISTINA FERNANDES

**OS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS E OS DIREITOS HUMANOS:
ENTRE IMAGENS E PALAVRAS O COMBATE À
DISCRIMINAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F363o Fernandes, Alessandra Cristina :
Os Gêneros quadrinísticos e os Direitos Humanos: Entre imagens e palavras o combate à discriminação / Alessandra Cristina Fernandes. - Londrina, 2023.
215 f. : il.

Orientador: Andréia da Cunha Malheiros Santana.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.
Inclui bibliografia.

1. livro didático - Tese. 2. língua portuguesa - Tese. 3. gêneros quadrinísticos - Tese. 4. ensino-aprendizagem. - Tese. I. Santana, Andréia da Cunha Malheiros . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 8

ALESSANDRA CRISTINA FERNANDES

**OS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS E OS DIREITOS HUMANOS:
ENTRE IMAGENS E PALAVRAS O COMBATE À
DISCRIMINAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr. Adilson dos Santos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Michele Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, de 12 abril de 2023.



Fonte: LEITE, Pedro. *Sofia e Otto*. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CedpxvGOjwQ/?hl=pt-br>. Acesso em 17 junho 2022.

DEDICATÓRIA

Dedico, com imenso carinho e orgulho, este trabalho à minha mãe, Lúcia, e ao meu pai, José, pelo amor incondicional.

Aos meus filhos, João e Maria,
manifestações do amor de Deus em minha vida!

AGRADECIMENTOS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Deus, por ter sido o combustível necessário para essa jornada, concedendo força e ânimo em cada etapa.

Aos meus pais, José e Lúcia, por serem tão presentes em minha vida, ajudando não apenas com palavras, mas com tantos gestos concretos que tranquilizaram meu coração, por saber que não caminho sozinha. Agradeço, por proporcionarem desde minha infância, nos limites das possibilidades, condições de crescimento e formação pessoal e profissional.

Ao meu marido, Júnior, pela compreensão e apoio durante o processo; por assumir, muitas vezes, minhas funções em nosso lar e por suportar minhas conversas infundáveis.

Aos meus filhos, Maria Clara e João Pedro, por compreenderem minha presença ausente e, ainda assim, me presentear com um beijo, um abraço e um carinho quentinho.

Aos meus avós, Raimundo e Maria, pelo olhar terno e pelas infinitas orações que me sustentaram diante aos receios e dificuldades.

À minha orientadora, Andreia, por ter sido sinônimo de segurança e conhecimento em cada etapa dessa pesquisa, por toda disponibilidade e pelas sábias

intervenções que permitiram não só a produção desse trabalho, mas a construção de uma professora mais crítica e reflexiva.

Ao professor Adilson e à professora Michele que compuseram a banca de Qualificação e agora participam de minha defesa, pela leitura atenta e por demonstrarem que o conhecimento realmente humaniza, sendo tão felizes e sensíveis em seus apontamentos e contribuições para minha pesquisa.

Aos professores e aos colegas, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras da UEL, que tanto conhecimento compartilharam em suas aulas e apresentações, em meio a um contexto tão conflituoso e incerto.

À Autarquia Municipal de Educação de Apucarana que não hesitou no cumprimento do Estatuto do servidor municipal, concedendo a redução da jornada de trabalho durante as aulas do Programa, com disponibilidade e agilidade. À equipe gestora da Escola Municipal Augusto Weyand pela flexibilidade em todos os momentos do curso.

À equipe gestora do Colégio Polivalente Carlos Domingos Silva que prontamente atendeu minhas solicitações de horário, para que assim fosse possível a realização desse sonho.

Ao meu irmão e à minha cunhada, Allison e Natália, e aos amigos que me auxiliaram em diferentes etapas dessa trajetória, ora ouvindo minhas angústias, ora compartilhando ideias e recursos. Em especial às amigas Simone e Valesca, responsáveis, mesmo que indiretamente, pela minha inscrição e matrícula no curso e também pelo incentivo.

Gratidão a todos!

FERNANDES, Alessandra Cristina. Os Gêneros quadrinísticos e os Direitos Humanos: Entre imagens e palavras o combate à discriminação. 2023. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Este trabalho foi estruturado pautado em dois pilares: a pesquisa e a intervenção pedagógica. Dessa maneira, foram traçados dois objetivos gerais, sendo respectivamente refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir do trabalho com os gêneros e desenvolver atividades a partir dos gêneros quadrinísticos, por meio da proposta de intervenção. Assim, essa pesquisa de cunho qualitativo e interventista partiu de uma revisão bibliográfica e culminou no desenvolvimento de uma proposta de intervenção a partir da elaboração do Caderno Pedagógico. A proposição desse material é resultado da reflexão acerca das legislações anteriores e vigentes, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que orientam o ensino, da revisão bibliográfica de teóricos que se debruçaram a pesquisar o Livro Didático e o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais, como Bunzen (2005), Cassiano (2007), Choppin (2004), Coracini (1999), Dionisio (2001), Lajolo (1996), Marcuschi (2003 - 2020), Munakata (2012), Rama e Vergueiro (2012), Silva Ota (2009), Soares (2002), bem como da perspectiva da pedagogia histórico crítica de Gasparin (2009). Neste sentido, Dissertação e Caderno Pedagógico buscam estabelecer um diálogo entre teoria e prática para que haja, então, o desenvolvimento de um leitor crítico diante de tantas formas de discriminação social encontradas na sociedade contemporânea. Espera-se que essa proposta possa auxiliar a ação docente, sobretudo na escola pública, complementando as atividades trazidas pelo Livro Didático do 6º ano, correspondente à Coleção Tecendo Linguagens e contribuir, ainda, com as discussões acerca desse tema, demonstrando a importância do movimento de inserção dos quadrinhos no âmbito educacional.

Palavras-chave: livro didático; língua portuguesa; gêneros quadrinísticos; ensino-aprendizagem.

FERNANDES, Alessandra Cristina. The Quadrinistic Genres and the Human Rights: Among images and words the fight against discrimination. 2023. 215 p. Dissertation (Professional Master's degree in Language Studies) - State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This work was structured based on two pillars: research and pedagogical intervention. Therefore, two general objectives were outlined, namely, to reflect on the teaching of Portuguese Language based on the work with genres and to develop activities based on quadrinistic genres through the proposal of intervention. For this reason, this qualitative and interventionist research started from a bibliographic review and resulted in the development of an intervention proposal based on the preparation of the Pedagogical Playbook. The proposition of this material is the result of the reflection on previous and current legislation, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), which guide teaching, the literature review of theorists who focused on researching the Textbook and the teaching/learning process of Portuguese Language based on genres, such as Bunzen (2005), Cassiano (2007), Choppin (2004), Coracini (1999), Dionisio (2001), Lajolo (1996), Marcuschi (2003 - 2020), Munakata (2012), Rama and Vergueiro (2012), Silva Ota (2009), Soares (2002), as well as the perspective of the historical-critical pedagogy of Gasparin (2012). In this regard, the Dissertation and Pedagogical Playbook seek to establish a dialogue between theory and practice to promote the development of a critical reader in the face of so many forms of social discrimination found in contemporary society. It is hoped that this proposal can assist teaching action, especially in public schools, complementing the activities brought by the 6th grade Textbook, corresponding to the collection "Tecendo Linguagens", and contribute to the discussions on this topic, demonstrating the importance of the movement to incorporate comics in the educational context.

Key Words: Textbook; Portuguese Language; Quadrinistic Genres; teaching-learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição de livros para Educação Básica do país – ano letivo 2020.....	53
Figura 2 – Questões de 1 a 5 - Gênero HQ no LD Tecendo Linguagens.....	68
Figura 3 – Questões de 6 a 8 - Gênero HQ no LD Tecendo Linguagens.....	68
Figura 4 – Questões 1 e 2 - Gênero Tira no LD Tecendo Linguagens.....	70
Figura 5 – Questões de 3 a 5 - Gênero Tira no LD Tecendo Linguagens.....	71
Figura 6 – Logotipo da revista O Tico-Tico, criado por Angelo Agostini.....	82
Figura 7 – Charge.....	86
Figura 8 – Cartum.....	88
Figura 9 – Tira.....	89
Figura 10 – HQ.....	90
Figura 11 – Balões segundo Egutti (2001)	92
Figura 12 – Tira sem balões.....	93
Figura 13 – Quadrinhos com legenda.....	94
Figura 14 – Tira e utilização das cores.....	96
Figura 15 – Estrutura do Livro Didático 6 ° ao 9º ano - Tecendo Linguagens: Seções; Subseções, Boxes.....	100
Figura 16 – Prática social inicial do conteúdo – Pedagogia Histórico-Crítica.....	107
Figura 17 – Problematização– Pedagogia Histórico-Crítica.....	108
Figura 18 – Problematização – Atividade 1- Pedagogia Histórico-Crítica.....	109
Figura 19 – Instrumentalização – Pedagogia Histórico-Crítica.....	110
Figura 20 – Catarse - Produção de Podcast – Pedagogia Histórico-Crítica.....	111
Figura 21 – Catarse – Produção de tira - Pedagogia Histórico-Crítica.....	112
Figura 22 – Prática social final do conteúdo – Pedagogia Histórico-Crítica.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Gêneros textuais e suas ocorrências; Atividades de leitura; Análise Linguística; Produção textual e Oralidade no Livro Tecendo Linguagens.....104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos gerais e específicos.....	16
Quadro 2 - Levantamento de Dados Banco de teses da Capes.....	17
Quadro 3 - CREP - Campos de atuação social e os principais gêneros discursivos relacionados a cada um deles.....	40
Quadro 4 - Títulos da seção de compreensão.....	62
Quadro 5 - Tipologia das perguntas de compreensão com LDP	63
Quadro 6 - Exemplos de onomatopeias.....	95
Quadro 7 - Gêneros textuais e suas ocorrências; Atividades de leitura; Análise Linguística; Produção textual e Oralidade no Livro Tecendo Linguagens.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CP	Caderno Pedagógico
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	22
1.1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	23
1.1.1. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
1.2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	28
1.2.1. Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa.....	32
1.3 CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE.....	37
1.3.1. Currículo da Rede Estadual Paranaense de Língua Portuguesa.....	40
2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LIVRO DIDÁTICO.....	44
2.1. A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	44
2.2. A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO.....	50
2.3. O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	57
2.4 O LD “TECENDO LINGUAGENS” E A ABORDAGEM DOS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS	67
3.GÊNEROS TEXTUAIS	73
3.1. O CONCEITO DE GÊNERO.....	74
3.2. OS GÊNEROS NA ESCOLA.....	78
3.3. GÊNEROS QUADRINÍSTICOS.....	80
3.3.1. Origem dos quadrinhos no Brasil.....	81
3.3.2. O que são Quadrinhos?.....	84
3.3.3. Os gêneros quadrinísticos e suas características.....	86
3.3.4 Elementos composicionais dos quadrinhos.....	91
4. METODOLOGIA.....	98
4.1.A ESTRUTURA DO LD 6º ANO – TECENDO LINGUAGENS.....	100
4.2. METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DO CADERNO PEDAGÓGICO...	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFÊRENCIAS.....	118
APÊNDICE.....	124

INTRODUÇÃO



Fonte: SANTOS, Arionauro da Silva. *IDH*. Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/04/charge-idh.html> . Acesso em 16 junho 2022.

A educação brasileira, de forma geral, vem sendo alvo de discussões e, por conseguinte, de estudos teóricos e empíricos há muito tempo, sendo que muitos pesquisadores têm se debruçado a pesquisar teorias que possam embasar as práticas escolares. Neste sentido, não é diferente com o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que há muitas produções buscando ressignificar as aulas de Língua Materna, principalmente no que concerne ao uso da linguagem como instrumento de interação humana. Assim, os estudos de Bunzen (2005-2011), Gasparin (2012), Geraldi (1993-2016), Lajolo (1996), Marcuschi (2003-2020), Rojo (2005 – 2018), Silva Ota (2009), Soares (1996-2002), dentre outros autores suscitam reflexões e embasam as discussões da presente pesquisa.

Consciente da necessidade de mudança, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e aos procedimentos metodológicos utilizados em sala de aula, essa pesquisa é oriunda, inevitavelmente, de minha inquietação em relação à relevância dada aos elementos quantitativos no âmbito educacional, bem como da observação do desinteresse dos estudantes pela aprendizagem da língua, sobretudo no Ensino Fundamental II. Tal observação ocorre por meio de minha atuação nas Redes Municipal e Estadual da Educação Básica, tendo como público-alvo, respectivamente, estudantes do Ensino Fundamental I e II.

Ao mencionar elementos quantitativos refiro-me ao fato de que o trabalho docente, muitas vezes, é avaliado pela quantidade, mesmo que isso signifique prejuízo à qualidade. Por sua vez, o contexto educacional contemporâneo na Rede

Estadual do Paraná faz com que esse estado de desassossego se torne cada vez mais pulsante em minha trajetória, uma vez que as cobranças exacerbadas relacionadas aos índices educacionais engessam e burocratizam a ação docente. A título de exemplo, podemos mencionar a implementação do *Power BI* nas escolas da Rede Estadual paranaense, que consiste em um *software* de *Business Intelligence*, utilizado para captura e análise de dados numéricos dos eventos e práticas escolares. Esse software possibilita um controle das instituições de ensino, por meio dos Núcleos de Educação, verificando, inclusive, a frequência dos estudantes diariamente.

Tal mecanismo também permite a visualização, por meio de dados numéricos, do desempenho dos estudantes em avaliações elaboradas, muitas vezes, por empresas externas. Neste sentido, temos a Avaliação Paraná, realizada em três edições anuais, tendo segundo a mantenedora, SEED, o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas e as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Um fator contraditório é que o corpo docente da Rede deve preparar seus alunos para a realização da prova, seguindo os descritores de cada série, ou seja, não se cumpre a determinação da BNCC que, ao menos teoricamente, afirma que as matrizes das avaliações externas seriam revistas à luz do texto desse documento. Dessa forma, há uma inversão, uma vez que se espera dos professores um treinamento para que os estudantes tenham um bom desempenho nas avaliações e não que essa avaliação seja de fato um instrumento diagnóstico.

Há, ainda, o uso de plataformas mecanizadas, como Redação Paraná e Inglês Paraná que intuem possibilitar ao aluno, respectivamente, “treinar redação” e “ajudar a entender como funciona o inglês corporativo, para usar em entrevistas de emprego, por exemplo.”, como nos revela o site da Secretaria de Educação e do Esporte (SEED)¹. Vale ressaltar que o uso dessas plataformas é totalmente impositivo, sendo que o professor é constantemente cobrado para que todos os estudantes as utilizem, desconsiderando, assim, a realidade dos laboratórios das escolas e o fato de que nem todo estudante tem acesso à internet em sua residência.

Não se desconsidera aqui a necessidade de acompanhamento das práticas escolares por parte das equipes gestoras, mas a forma com que esses dados têm sido tratados provoca, no mínimo, questionamentos.

¹ Disponível em <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-lanca-programa-Ingles-Parana-plataforma-educacional-de-lingua-inglesa> Acesso em 30 abril 2022.

Em relação ao fracasso escolar dos alunos da Educação Básica, especialmente sobre o desinteresse pela aprendizagem da língua que, segundo Passarelli (2004), pode ocorrer pela falta de identificação dos alunos com o que aprendem na escola, bem como pela dificuldade em estabelecer relação entre os conteúdos ensinados nas aulas de Língua Portuguesa com as situações do cotidiano de comunicação fora dela, compreendo que enquanto docente devo encontrar caminhos para tornar o ensino de Língua Materna mais significativo para meus alunos. Logo, esses fatores favorecem o delineamento deste trabalho acadêmico.

Como mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e professora de Língua Portuguesa da Rede pública, tenho a intenção de contribuir para o aprimoramento do trabalho de professores de Língua Materna da Educação Básica, por isso é que me debrucei a estudar o Livro Didático, um instrumento dos mais valiosos e, por vezes, único do professor de Língua Materna, segundo Koch (2020).

Com base nessas motivações, elaboramos os seguintes objetivos gerais e específicos:

Quadro 1 - Objetivos gerais e específicos

Dissertação		Caderno pedagógico	
Objetivo Geral	refletir sobre o ensino de LP a partir do trabalho com os gêneros.	Objetivo Geral	desenvolver atividades a partir dos gêneros quadrinísticos.
Objetivos Específicos	analisar o livro didático Tecendo Linguagens; verificar como o LD trabalhou os gêneros; elaborar um caderno pedagógico.	Objetivos Específicos	desenvolver a temática direitos humanos, especificamente bullying; complementar o LD.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dessa forma, destacamos que a dissertação e o caderno pedagógico, embora consistam em duas partes distintas, são complementares e buscam favorecer o diálogo entre teoria e prática na construção da ação pedagógica.

Após a definição dos nossos objetivos e intuindo nos debruçar a estudar sobre o Livro Didático de Língua Portuguesa e o trabalho com os gêneros textuais, utilizamos como ferramentas de pesquisa o Banco de teses da Capes, para que fizéssemos um levantamento de produções de diferentes câmpus universitários, tendo como prioridade a verificação do conhecimento produzido acerca do tema.

A busca teve como foco teses que exploram os temas “Livro Didático de Língua Portuguesa”; “Gêneros quadrinísticos” e “Direitos Humanos”, tendo como espaço de tempo os anos de 2019 e 2022, para que, a partir da leitura dos resumos fossem selecionados trabalhos pertinentes a essa pesquisa e que pudessem subsidiar a discussão acerca do tema. O cruzamento desses termos, alinhados a descritores correspondentes, não possibilitou nenhum resultado que estivesse em consonância com os itens da pesquisa.

Dessa forma, concluímos que há a ausência de pesquisas que tenham como enfoque o uso dos Gêneros quadrinísticos no livro didático a fim de corroborar também com o combate à discriminação.

Por sua vez, a instabilidade dos mecanismos de pesquisa e a escolha dos descritores consistiram em elementos desfavoráveis, não corroborando com o levantamento de dados e gerando resultados não tão específicos como esperávamos. O sistema parece não aceitar a utilização de 5 filtros de busca simultaneamente, o que dificultou a escolha dos trabalhos selecionados.

Assim, após a incompatibilidade dos títulos encontrados com os objetivos desta pesquisa, a busca foi refeita a partir do tema “história em quadrinhos livro didático de português”, sem o filtro “ano”, mas mantendo o filtro “teses/doutorado” e nas áreas de “educação/letras”. A partir dessa nova busca encontramos aproximadamente 20000 trabalhos e devido ao elevado número de produções, fizemos uma nova restrição e analisamos as 10 primeiras páginas disponibilizadas pela plataforma. Com base neste recorte selecionamos três teses, como verifica-se a seguir:

Quadro 2- Levantamento de Dados Banco de Teses da CAPES

Termo de pesquisa	Teses selecionadas	Ano	Autor	Título

"história em quadrinhos livro didático de português"	1	2014	Fábio da Silva Paiva	Histórias em Quadrinhos na educação: Memórias, resultados e dados
"história em quadrinhos livro didático de português"	1	2015	Alexandre Linck Vargas	A invenção dos quadrinhos: teoria e crítica da Sarjeta
"história em quadrinhos livro didático de português"	1	2016	Mayara Barbosa Tavares	Histórias em quadrinhos não ficcionais: usos e discursos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de revisão feita em janeiro de 2023.

Paiva (2014) ressalta em seu trabalho o potencial pedagógico dos quadrinhos desde suas primeiras publicações, correspondentes a Ângelo Agostini, e os elementos e processos da elaboração dos quadrinhos. Sua fundamentação teórica tem como fonte Cagnin, Luyten, Cirne, Ramos e Vergueiro e por conseguinte, culmina na proposição e aplicação de oficinas explorando a linguagem dos quadrinhos para estudantes do Ensino Fundamental. Por sua vez, Vargas (2015), destaca o percurso histórico dos quadrinhos no cenário brasileiro e suas potencialidades que foram tão desprezadas. Logo, torna-se possível compreender a origem da visão pejorativa em relação aos gêneros quadrinísticos, no âmbito escolar, que perdurou até iniciativas governamentais que incentivaram o uso dos quadrinhos no ensino. Já Tavares (2016), aborda o uso das Histórias em quadrinhos e os efeitos de sentidos produzidos, devido à leitura mais rápida e efetiva. A autora destaca, ainda, o uso das Histórias em quadrinhos para a apresentação de assuntos sérios e não ficcionais.

Por conseguinte, o desejo de trabalhar com gêneros nesta pesquisa pode ser justificado por meio das palavras de Bronckart (2003, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Dessa forma, a presente pesquisa concebe o gênero como um instrumento mediador dentro do processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna, bem como com um elemento concretizador da comunicação humana, a partir do conteúdo temático, do estilo e da estrutura composicional do texto.

Dessa maneira, analisar um Livro Didático específico e a forma como ele aborda os gêneros textuais, exige um retrospecto histórico da Língua Portuguesa no Brasil, enquanto disciplina curricular, e principalmente do percurso do Livro Didático no mercado editorial, dos programas que regulam a aquisição desse material no Brasil e das legislações que norteiam, ao menos teoricamente, a produção desses materiais.

Evidentemente, não se tem a pretensão de esgotar aqui essa temática, mas sim de promover reflexões que possibilitem um olhar crítico para o Livro Didático, concebendo esse objeto como resultado de um longo percurso histórico, legal e social, muitas vezes, manipulado por classes dominantes.

Para tanto, fui ao encontro de autores como Bunzen (2005-2011), Cassiano (2007), Choppin (2004), Coracini (1999), Dionisio (2001), Lajolo (1996), Marcuschi (2003 - 2020), Munakata (2012), Silva Ota (2009), Soares (2002), dentre outros, buscando estabelecer um diálogo acerca da construção do Livro Didático e a abordagem dos gêneros textuais. Esse embasamento teórico permitiu a compreensão de que a escola consiste em instituição burocrática e é resultado de muitos fatores históricos e sociais, sendo que muitos interesses da sociedade interferem na conjuntura atual.

Por sua vez, a base teórica-conceitual acerca dos gêneros textuais e principalmente dos gêneros quadrinísticos, apoia-se prioritariamente em pesquisadores como Bronckart (2003), Dolz e Schenewly (2011), Marcuschi (2003), Cagnin (1975), Eguti (2001), Luyten (1987), Ramos (2009) Vergueiro (2010). Nesta perspectiva, a pesquisa defende o uso dos gêneros quadrinísticos de forma significativa, uma vez que consiste em ferramenta que contribui para o desenvolvimento e aprimoramento de capacidades linguístico-textuais dos sujeitos em formação.

Em relação à escolha do macro e do subtema do CP, convém destacar que teve como embasamento a Constituição Federal de 1988 que considera os Direitos

Humanos como um dos elementos essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana. Encontramos, no Caderno de Educação em Direitos Humanos (2013), uma conceituação significativa:

Direitos Humanos são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio, entre outros. (BRASIL, 2013, p.11)

Neste sentido, o trabalho com a temática bullying buscou evidenciar que tal prática consiste em manifestações de violência escolar que implicam em graves prejuízos físicos, psicológicos e sociais ao sujeito, muitas vezes, irreparáveis. Assim, por comungarmos dos preceitos de Freire (1980), que defende a educação como elemento capaz de libertar e (trans) formar o indivíduo por meio do conhecimento, é que entendemos que o bullying deve ser explorado dentro do âmbito escolar, uma vez que a escola deve promover a formação de crianças e adolescentes, seja pela construção do conhecimento científico, seja pela convivência e interação com os membros da comunidade escolar.

Dessa maneira, ao promover condições para a construção de conhecimentos necessários para a transformação da realidade, a escola corrobora para a formação de uma sociedade mais justa e que respeite à dignidade humana. Crochík defende que “contra o bullying deve -se fortalecer a possibilidade de estabelecer relações afetivas com as pessoas e com a cultura e a identificação com o mais frágil [...]” (2016, p. 54).

Dessa maneira, esse trabalho se estrutura por meio de quatro capítulos, sendo que o capítulo inicial traz uma retomada das legislações, anteriores e vigentes, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que orientam o ensino, uma vez que refletem no modelo de educação ofertado.

No segundo capítulo, por meio da revisão bibliográfica apresentamos um pouco da história da disciplina de Língua Portuguesa e sua relação com o percurso do Livro Didático buscando evidenciar que há muitas questões que influenciaram e influenciam os modelos atuais adotados. Esse capítulo aborda o LD de Língua Portuguesa como uma construção social e histórica, que influencia diretamente na

ação docente no trabalho com a Língua Materna, uma vez que, muitas vezes, sua estrutura e seus procedimentos são internalizados pelo profissional.

Por sua vez, no terceiro capítulo, temos a discussão sobre os gêneros textuais e sua relevância para um trabalho que conceba a linguagem como instrumento de interação, com ênfase nos gêneros quadrinísticos.

No capítulo quatro, há apresentação do percurso metodológico dessa pesquisa, intuindo demonstrar a relevância da pesquisa qualitativa para a intervenção pedagógica e construção/aprimoramento da prática docente. Há, ainda, neste capítulo, a apresentação do Caderno pedagógico com enfoque nos gêneros quadrinísticos, o caderno na sua íntegra será anexado como apêndice. A construção desse material tem como princípios norteadores o método de Gasparin (2012), baseado, por sua vez, na Pedagogia Histórica-crítica de Saviani (1992). Esse método tem como premissa um fazer pedagógico que possibilite a compreensão acerca dos conhecimentos em suas múltiplas faces, inseridos em um contexto social.

Essa didática estrutura-se a partir de cinco passos: Prática social inicial do conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final do conteúdo, sendo que o grande desafio está em estabelecer um processo dialético, pautado na prática-teoria-prática.

Por fim, apresentaremos as considerações finais e as referências que corroboraram para a construção e reflexão aqui apresentadas.

Espera-se, então, que o professor pesquisador em contato com esse trabalho possa refletir em relação ao que apregoa a BNCC e outros documentos, bem como acerca da preocupação das editoras em atender ao modismo da numerosa apresentação de gêneros textuais, sem a preocupação de se trabalhar de fato a textualidade.

1. O ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais



Fonte: CAZO, Luiz Fernando. *Brasil melhora a nota, mas ainda está entre as piores do ensino...* Disponível em: <https://diogoprofessor.blogspot.com/2018/04/atividade-de-charge-cartum-sobre-o-tema.html>. Acesso em 20 junho 2022.

O professor de Língua Portuguesa tem se deparado com muitos obstáculos para a promoção e concretização de um processo de ensino-aprendizagem motivador, operante e satisfatório, envolvendo os eixos de leitura, escrita e oralidade. Neste sentido, é imprescindível conhecer os elementos que interferem na construção do currículo atual, para que assim seja possível fazer escolhas pedagógicas conscientes e críticas em relação aos objetivos, encaminhamentos, métodos avaliativos, mas sobretudo do que corresponde aos objetos de conhecimento que consistem em prioridade, ou seja, quais conhecimentos e habilidades são fundamentais para que possamos formar cidadãos capazes de exercer sua cidadania numa sociedade onde prevalece uma cultura letrada escrita e eletrônica.

Assim, será realizada uma retomada de alguns documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com menor foco, uma vez que não consiste no documento em vigência atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), compreendendo que consistem em mecanismos de controle e embora haja um discurso de construção coletiva, as propostas, muitas vezes, desconsideram especificidades, reduzindo o professor a coadjuvante do processo de elaboração e execução. Não há intenção de reduzir a relevância dos mesmos no cenário educacional do país, mas sim chamar atenção para a necessidade de uma postura reflexiva diante deles.

1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consistem em documento da esfera federal, publicado em 1998, dez anos após a Constituição Federal mencionar, pela primeira vez, a necessidade do estabelecimento de conteúdos mínimos, ou seja, de um currículo base, tendo como enfoque o ensino fundamental.

Dessa forma, os PCN de acordo com o próprio documento são oriundos da necessidade de construir um currículo que sirva de referência nacional para o ensino fundamental possibilitando, ainda, propostas regionais que possam ser discutidas e traduzidas, nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas garantindo ao aluno de qualquer região do país o acesso aos conhecimentos fundamentais para o exercício da cidadania.

Segundo o então ministro da Educação (1998), Paulo Renato Souza, esse documento teve como objetivo ampliar e aprofundar um debate educacional envolvendo toda a comunidade escolar para que houvesse uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os Parâmetros abordam as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. Há, ainda, um direcionamento para o trabalho com temáticas que devem ser priorizadas e discutidas no interior da escola relacionadas à Ética, ao Meio Ambiente, à Orientação Sexual, à Pluralidade Cultural, à Saúde, ao Trabalho e ao Consumo.

Por conseguinte, encontramos uma proposta detalhada em objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas. A organização desses elementos se dá por meio de ciclos, sendo que cada ciclo se organiza em dois anos do Ensino Fundamental.

No que corresponde aos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais fica explícita a necessidade de um olhar atento à heterogeneidade dos estudantes para que ocorra a integração no processo de aprendizagem. Neste sentido, os objetivos estão relacionados a potencializar as capacidades dos sujeitos aprendentes, abrangendo as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética, bem como as de relação interpessoal e de inserção social, buscando por um processo formativo integral.

O documento apresenta pontos cruciais que norteiam sua abordagem. Neste sentido, podemos destacar que aponta para necessidade de diálogo entre as

diferentes instâncias governamentais e sociais, no que concerne ao apoio à escola, relacionando-se estreitamente ao desejo de evidenciar a importância da participação da comunidade nas Instituições de Ensino, a fim de que a apropriação do conhecimento promova a compreensão, a integração e a inserção no mundo, ou seja, capacite o sujeito para que possa exercer sua cidadania desde o início do processo de escolarização. A necessidade de um processo de ensino - aprendizagem que permita ao estudante atribuir significado aos conteúdos também é retratada como ponto fundamental, bem como a relevância de práticas que promovam o desenvolvimento de múltiplas competências e inteligências. A importância da clareza por parte de cada escola em relação ao seu projeto educativo também é mencionada no documento, uma vez que segundo o texto analisado, ao ter autonomia os membros da escola podem se comprometer e atingir os objetivos estabelecidos. Por conseguinte, a ampliação da visão de conteúdo ultrapassando a perspectiva conceitual e envolvendo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos relevantes e o trabalho com os Temas Transversais nas diferentes áreas do currículo, de forma integrada, também são apontados como necessidades nos Parâmetros Curriculares. Por sua vez, o uso das tecnologias de comunicação e da informação e a valorização do trabalho docente a fim de que o professor seja produtor, articulador das práticas educativas e mediador do conhecimento científico são mencionados como demandas prioritárias.

1.1.1. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Os PCN de Língua Portuguesa analisados nesse subitem correspondem aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, atualmente nomeados como anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos).

O documento já em sua introdução menciona o fato de que o ensino de Língua Portuguesa tem sido o centro das discussões acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino brasileiro, desde os anos 1970. Neste sentido, as fragilidades correspondentes aos eixos de leitura e de escrita por parte dos alunos, desde então, causam preocupação, uma vez que alfabetizar e levar os alunos ao uso adequado de padrões da linguagem escrita têm consistido em árduas tarefas no processo de escolarização, alcançado níveis insatisfatórios.

Nos anos 1980, as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos correspondentes à variação linguística e

à psicolinguística promoveram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, refletindo diretamente na concepção do processo de aquisição da escrita.

Por conseguinte, verifica-se, nesse período, muitas críticas acerca do ensino tradicional, tais como o fato de não se considerar a realidade dos estudantes; a escolarização excessiva das atividades de leitura e produção de textos; o uso do texto como pretexto para o trabalho meramente gramatical; a valorização da gramática normativa; o ensino sem contextualização da metalinguagem; o trabalho com a gramática de forma fragmentada.

Assim, estudos críticos em relação ao ensino de Língua Portuguesa ganham destaque e passam a ser incorporados, ao menos teoricamente, por instâncias públicas oficiais.

Neste sentido, os PCN foram elaborados a fim de servir como referência para as discussões acerca do currículo de Língua Materna, auxiliando no processo de revisão e elaboração de procedimentos didáticos correspondentes. Sua organização se dá em duas partes: na primeira, encontramos a apresentação da área e definem-se aspectos da proposta. Já na introdução, há a análise dos principais problemas do ensino da língua, bem como verifica-se indicações sobre os objetivos e os conteúdos propostos para o ensino fundamental. Por sua vez, na segunda parte, definem-se objetivos, conteúdos, orientações didáticas, discorre-se sobre as relações entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e há a proposta dos critérios de avaliação.

Há, então, espaço para abordagem sobre o ensino e a natureza da linguagem (BRASIL, 1998, p. 19): “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. Dessa maneira, fica evidente que a linguagem permite que os sujeitos se comuniquem, tenham acesso à informação, evidenciem seus posicionamentos diante as mais diversas práticas sociais. Logo, compete à escola promover um processo educativo que permita a aquisição da linguagem e dos saberes linguísticos necessários a um agir autônomo e para o pleno exercício da cidadania.

Segundo o documento, a responsabilidade de garantir a aquisição da linguagem é maior quanto menor for o nível de letramento da comunidade escolar. Esse trabalho deve se dar de forma gradativa durante todo o ensino fundamental, a

fim de que cada estudante seja capaz de ler e interpretar diferentes textos que circulam na sociedade letrada, bem como produzir textos para as mais diversas situações comunicativas.

Os PCN apresentam o conceito de linguagem tomado como base em sua abordagem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20).

Ao analisar essas práticas deve-se considerar que se diferenciam historicamente e dependem das condições da situação comunicativa em questão, bem como das características sociais dos sujeitos envolvidos.

De acordo com os PCN, a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que permite aos sujeitos atribuírem significados ao mundo e à sociedade. Aprender a usá-la é ser capaz de utilizar o código e combiná-lo para compreender e gerar compreensão entre seus falantes, ou seja, estabelecer comunicação.

Ao interagir com outro indivíduo por meio da linguagem, o sujeito realiza uma atividade discursiva, que corresponde a um contexto sócio-histórico, com circunstâncias específicas. Neste sentido, as escolhas feitas não são aleatórias, mesmo que inconscientes são consequências das condições em que o discurso é realizado, ou seja, as finalidades e intenções do locutor, das inferências do locutor em relação ao seu interlocutor, do vínculo estabelecido entre eles. Esses fatores influenciarão na escolha do gênero pelo qual o discurso se dará, bem como das escolhas dos recursos linguísticos.

De acordo com os PCN, o discurso quando produzido, se dá por meio de textos. Assim, o produto da atividade discursiva, seja oral ou escrita, que forma um todo significativo é o texto, ou seja, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem por meio da coesão e da coerência. Logo, “um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.” (BRASIL, 1998, p. 19)

Dessa maneira, sabemos que todo texto se estrutura a partir de um gênero textual tendo como especificidades suas intenções comunicativas. Nesta perspectiva os gêneros são caracterizados por três elementos: conteúdo temático; construção composicional e estilo. O conteúdo temático consiste no que é ou pode tornar-se comunicável por meio do gênero. Por sua vez, a construção composicional é a estrutura com suas especificidades dos textos correspondentes ao gênero. O estilo compreende configurações específicas das unidades de linguagem derivadas.

Para o documento em questão, o processo de ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa na escola resulta da articulação entre o aluno, a língua e o ensino, sendo respectivamente o sujeito da ação de aprender, o objeto de conhecimento, ou seja, a Língua Portuguesa, e o ensino, concebido como prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Nesta perspectiva, compete então ao professor o papel de planejar, implementar e orientar metodologicamente o processo, promovendo a ação e reflexão do aluno.

De forma gradativa, segundo os PCN é necessário que a escola organize atividades durante o processo de ensino-aprendizagem que promovam a ampliação do domínio do discurso nas mais diversas situações comunicativas, para que possibilite a inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas capacidades de exercer sua cidadania. Dessa forma, dentre os objetivos gerais trazidos pelos PCN alguns, os quais destacamos a seguir, estão relacionados com o que mais tarde foram intituladas na BNCC como Competências Específicas:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
[...]
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
[...]
- identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
[...]
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Os conteúdos de Língua Portuguesa, segundo os PCN, devem articular-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Essa articulação dos eixos concebe que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos.

Os conteúdos correspondentes ao uso dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução, por sua vez, os conteúdos do eixo de reflexão correspondem a práticas que privilegiam aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito, ou seja, tem como enfoque a Análise Linguística.

Além disso, encontramos ainda a discussão acerca dos temas transversais, que segundo os PCN correspondem a questões sociais contemporâneas, estando estreitamente relacionados ao exercício da cidadania. Assim, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar:

- A possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas;
- a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los;
- a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático;
- os domínios lexicais articulados às diversas temáticas. (BRASIL, 1998, p.40)

Os temas transversais, Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, segundo o documento, abordam questões que devem ser trabalhadas de forma integrada entre várias áreas, fomentando a participação efetiva e responsável dos cidadãos, bem como o desenvolvimento da capacidade de refletir e analisar criticamente sobre os valores e concepções veiculados na sociedade para a transformação das demandas sociais urgentes. Muito do que foi construído nos PCNs foi retomado na Base Nacional Comum Curricular.

1.2 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum tem caráter normativo e passa a ganhar contorno a partir da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015 que institui a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Em 3 de maio de 2016, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada. Por sua vez, em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo.

Logo, em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do ensino fundamental, foi homologada pelo, então, ministro da Educação, Mendonça Filho.

De acordo com o documento,

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

A redação da Base defende a concepção de educação integral, ou seja, uma educação que contemple as diversas dimensões do desenvolvimento humano por meio de currículos que articulem conhecimentos, habilidades e atitudes. Essa articulação intui promover o desenvolvimento das competências gerais, capazes, conforme o documento, de instrumentalizar os alunos para que possam enfrentar desafios nos mais diversos contextos ofertados pela sociedade contemporânea. Neste sentido, a formação humana integral visa, segundo o documento, a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

É importante ressaltar que na BNCC o conceito de competência apresentado consiste na “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 1998, p. 8).

Embora o documento defenda o desenvolvimento das competências gerais como meio de materialização dos direitos de aprendizagem de todos os alunos, torna-se imprescindível questionarmos qual a concepção realmente desse documento apregoa, bem como a noção hipotética de transformação apresentada, uma vez que não toca efetivamente no combate a desigualdades sociais que causam impactos no sistema educacional. Neste sentido, podemos inferir tratar-se de uma concepção oriunda dos interesses das classes dominantes.

De acordo com a BNCC, as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, considerando que não basta o saber, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, mas sim é fundamental o saber fazer, ou seja, a mobilização desses elementos para resolver as demandas sociais extraescolares. Assim, propõe-se um ensino voltado para a aplicação do saber na vida real e ao protagonismo do estudante na construção do seu conhecimento e de seu projeto de vida. Esse discurso revela um esvaziamento escolar no que concerne ao conhecimento científico o que resulta num empobrecimento de conteúdo. Por sua vez, perceber este viés exige do professor uma leitura crítica desses preceitos, assim Duarte (2016) pontua que “a escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2016, p. 27).

Vale mencionar que, embora a BNCC não mencione nomes e correntes teóricas de forma direta, o documento explicita estar pautado em conceitos e práticas da Pedagogia das Competências. Logo, fica evidente uma estreita relação com Perrenoud (1999), sociólogo financiado pelo Banco Mundial, sendo um dos autores de maior destaque dessa teoria. Suas obras defendem a necessidade de uma educação que tenha como objetivo formar competências para o mercado de trabalho, havendo ainda a supervalorização da prática em detrimento do saber científico. Perrenoud destaca: “A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas” (1999, s.p).

A partir das considerações do sociólogo, torna-se possível inferir que há uma disseminação da ideia de que o conhecimento escolarizado não consiste em prioridade, dessa maneira há enfoque no saber fazer. A escolha lexical da palavra “treinar” evidencia um viés tendencioso, em que a noção de adestramento é propagada como urgente.

Debruçando-se à questão organizacional, no que corresponde ao Ensino Fundamental, a Base está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas promovem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, preservando as especificidades e os saberes dos mesmos.

Cada área do conhecimento define competências específicas da área, que devem ser desenvolvidas durante os nove anos dessa etapa. Por sua vez, dentro de

cada área há os componentes curriculares e suas respectivas competências. Em seguida, encontramos as unidades temáticas, práticas de linguagem no que corresponde à Língua Portuguesa e Inglesa, os objetos de conhecimento e as habilidades destinadas a cada ano escolar.

A Base define o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos alunos têm direito na Educação Básica, defendendo então que um currículo unificado garante a igualdade educacional e as mesmas oportunidades entre os estudantes com características e condições socioeconômicas diversas. Todavia, embora a análise profunda da BNCC não consista em objetivo principal desta pesquisa, torna-se imprescindível refletirmos sobre a complexidade da adoção de um currículo único para promover tal igualdade, pois embora haja menção à adequação aos currículos regionais no documento, há também referência à responsabilidade das redes e das escolas em garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os alunos.

O documento salienta que

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017, p. 5)

Neste sentido, esse fragmento incita discussões: de fato, a homologação da BNCC não basta para a construção de uma educação de qualidade, sendo necessárias políticas que toquem profundamente também em outros aspectos fundamentais como valorização do professor e melhora significativa na infraestrutura física e digital das escolas, pois a existência de equipamentos obsoletos e a ausência de plataformas digitais adequadas e de outras tecnologias geram constantes prejuízos às práticas escolares. Além disso, chama-nos a atenção o fato de que a formação acadêmica/ continuada é sempre mencionada no âmbito educacional, no entanto, os professores da rede pública possuem pouco ou quase nenhum estímulo em especializar-se em suas áreas. A título de exemplo, podemos mencionar a Rede Estadual Paranaense que não concede afastamento, seja total ou parcial, aos professores que desejam o aprimoramento da prática e construção de uma postura mais crítica e reflexiva, tendo como via o mestrado ou o doutorado.

Diante às reflexões apresentadas nesta seção, a seguir, teremos como enfoque o ensino de Língua Portuguesa a partir das novas definições e encaminhamentos propostos pela BNCC, mais especificamente para o Ensino Fundamental – Anos finais.

1.2.1. Base Nacional Curricular Comum de Língua Portuguesa

Na Base Nacional Curricular Comum, encontramos na área de Linguagens os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa.

Ao nos debruçarmos a analisar o tratamento dado pela BNCC ao Componente Curricular de Língua Portuguesa a primeira observação consiste no fato de que há a adoção da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, bem como ocorre nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, assume-se o texto como centro do trabalho, bem como as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, articulando os contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produções de textos.

Neste sentido, na BNCC tal como nos PCN, o texto torna-se o centro no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, considerando seu pertencimento a um gênero discursivo que circula na sociedade letrada, com intencionalidade textual comunicativa. Há indicação no documento sobre o trabalho com os gêneros discursivos, explorando a língua, a norma-padrão, as diferentes linguagens a fim de desenvolver capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, instrumentalizando os alunos para a participação em práticas de diferentes campos de atividades humanas.

Assim, as orientações em relação a diferentes linguagens em sala de aula evidenciam a relevância do trabalho com os gêneros quadrinísticos, que nos anos finais do ensino fundamental estão inseridos no campo jornalístico-midiático do documento, sendo que sua abordagem requer análise do contexto histórico-social. As habilidades abaixo, correspondentes do 6º ao 9º ano, apontam que tais gêneros podem contribuir no desenvolvimento não só do eixo da leitura, mas também da produção textual, possibilitando, ainda, um trabalho que corrobore na formação do leitor crítico:

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2017, p. 141)

Dessa forma, os gêneros quadrinísticos, segundo Vergueiro (2009), podem ser utilizados com as mais diversas funções em sala de aula, tais como introdução de um tema que será desenvolvido, aprofundamento de um conceito já apresentado, promoção de discussão acerca de uma temática, ilustração de ideia, além de ser capaz de tratar com ludicidade temas áridos.

Outro fato que nos chama a atenção é o foco nos gêneros digitais, relacionado ao impacto da tecnologia e às competências que a sociedade contemporânea digital requer dos alunos para o exercício da cidadania e para a interação social. Em relação às mudanças trazidas pela BNCC, Rojo afirma que

[...] ela traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto. E a inclusão dos novos gêneros expressa isso. Na minha opinião, a Base traz posicionamentos, nas competências e habilidades, condizentes com o momento histórico e social que estamos vivendo. É claro que isso também vai impactar o papel do professor, que deve ser o de alguém que compartilha conhecimento. Em muitos casos, o professor não será o único especialista no assunto, os alunos vão trazer seus conhecimentos e haverá uma troca, a meu ver, muito proveitosa. (ROJO, 2018).

Evidentemente, torna-se imprescindível o trabalho com os gêneros digitais em sala de aula, uma vez que a educação deve acompanhar as demandas do contexto sócio-histórico atual, para então instrumentalizar nossos alunos com as habilidades e competências exigidas, além disso, grande parte dos estudantes já estão inseridos nessa cultura digital. No entanto, é necessário equilíbrio e cuidado para que não privilegiemos tais gêneros em detrimento de outros também relevantes para o exercício da cidadania e para o compartilhamento de uma mesma cultura. Portanto, gêneros de diferentes campos de atuação devem continuar sendo contemplados pelas práticas de linguagem, priorizando um trabalho qualitativo.

Ainda em relação aos gêneros, Geraldi considera pretensiosa a gama de gêneros sugeridos pela Base. Logo, o autor salienta que

Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. (GERALDI, 2016, p.387).

Essa multiplicidade de gêneros recomendada pela base influencia a construção do LD que apresenta grande diversidade de gêneros e pouca profundidade ao trabalhar com eles.

Encontramos, ainda, na BNCC, sobre o universo digital: “a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. [...] (BRASIL, 2017, p. 68).

Essas afirmações suscitam reflexões: todos podem acessar a web? A redação de 2018 ainda não se tornou legítima em 2022, pois parece desconsiderar que existe um número significativo de pessoas que não tem acesso à internet e ao mundo digital. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)² de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet, no entanto, sabemos que não basta o acesso, uma vez que ele, por si só, não supre as demandas da web. Assim, esse deserto digital foi não só verificado por meio de pesquisas, mas vivenciado durante o contexto pandêmico por toda a comunidade escolar, sobretudo da Educação Básica. Logo, não pode ficar a cargo da escola a responsabilidade de inserir os estudantes provenientes dos 17% da população brasileira, sem acesso à internet, no universo digital e proporcionar condições de uso satisfatórias.

Por sua vez, conscientes das fragilidades em relação ao uso da Web, principalmente em relação aos estudantes do ensino fundamental que possuem condições de acesso, torna-se urgente a necessidade da escola desenvolver práticas de linguagem que explorem as dimensões ética, estética e política correspondentes ao uso das tecnologias e principalmente da internet, bem como defende a BNCC. Isso

² Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet>. Acesso em 17 de jan.2022.

deve se dar por meio de práticas que promovam ao estudante voz e interação significativas, nos processos de interpretação, análise e produção de textos multissemióticos, pois o ambiente escolar deve convidar à reflexão, levando o estudante a “saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2017, p. 68). Dessa forma, em consonância com o documento entendemos que a escola pode e deve abordar e garantir o debate em relação à diversidade e à diferença.

Outro ponto da Base que merece destaque é a incumbência do componente de Língua Portuguesa de

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 68).

Ao analisar o documento é possível verificar que não se trata somente da ampliação de letramentos, mas sim defende-se a necessidade de letrar perpassando aquilo que é impresso, contemplando novos letramentos, principalmente os digitais. Assim, um repertório de experiências e práticas diversificadas que levem ao domínio de ferramentas digitais deve ser adotado principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. O texto da Base evidencia preocupação com a formação para o mercado de trabalho, o que não consiste em problema, desde que as práticas de linguagem não sejam limitadoras e reducionistas, ou seja, o trabalho com os textos/gêneros deve explorar não só estruturas estéticas e linguísticas, mas também promover a reflexão e a apropriação de conhecimentos construídos historicamente. Assim,

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 68).

Por sua vez, em relação às práticas de linguagem é possível verificar que a organização dos eixos de Leitura, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica e Produção de Textos se dá por meio de campos de atuação, evidenciando a importância da contextualização do conhecimento escolar partindo então de situações comunicativas reais, assumindo, assim, significado para os estudantes. No que corresponde aos campos de atuação do Ensino Fundamental Anos finais encontramos: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública e esses campos se interseccionam de diferentes formas.

Neste sentido, verifica-se que para cada campo de atuação os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados por meio das práticas de linguagem, distribuídos entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Por sua vez, encontramos dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental que segundo o documento perpassam todos os componentes curriculares dessa etapa, sendo capazes de ampliar as possibilidades dos estudantes estarem inseridos em práticas de linguagem de diferentes campos de atuação, fundamentais também para o exercício da cidadania:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 87).

A sexta competência sugere a necessidade de um trabalho que suscite a análise e reflexão para o então desenvolvimento da capacidade de atuação crítica dos estudantes, perante aos mais diversos temas contemporâneos, como é o caso dos Direitos Humanos que perpassam todos os campos de diferentes maneiras:

seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis. (BRASIL, 2017, p.86)

Assim, entendemos que face ao contexto conflituoso ao qual estamos inseridos atualmente, defronte tantas manifestações de discursos de ódio e da ausência de tolerância nas relações sociais, torna-se urgente práticas que promovam a reflexão, o diálogo e o combate às diferentes formas de discriminação, no processo formativo dos estudantes, uma vez que a escola deve formar para a vida.

Em consonância com a BNCC, a rede estadual paranaense elaborou o seu currículo, tema que será abordado no subcapítulo a seguir.

1.3 Currículo da Rede Estadual Paranaense

A Rede Estadual Paranaense entendendo o caráter normativo da Base Nacional Curricular Comum implementou-a por meio do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018), construído a partir de ação colaborativa entre Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/PR) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/PR.

Em seguida, verificou-se a necessidade de um documento orientador e que considerasse as especificidades do Paraná. Neste sentido, foi construído o Currículo da Rede Estadual Paranaense destinado ao Ensino Fundamental (CREP) – Anos Finais. No ano de 2019, a versão preliminar do CREP chegou nas escolas estaduais, passando por um processo de consulta pública. Por sua vez, em 2020, o documento foi reestruturado e a versão consolidada foi recebida no ano de 2021 pelas escolas.

A redação do documento evidencia que o CREP tem caráter complementar e visa reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, considerando as necessidades e especificidades da rede, sem perder de vista o que determina a BNCC.

Sua organização estrutura-se em sete seções, sendo “Texto Introdutório”; “Competências Gerais da Educação Básica”; “Competências Específicas do Componente”; “Encaminhamentos Metodológicos”; “Possibilidades de Trabalho com as Competências”; “Avaliação e Quadro Organizador Curricular”.

O documento traz sugestões e orientações que de acordo com sua apresentação estão em consonância com a realidade regional, em prol do desenvolvimento de competências e habilidades essenciais por parte dos estudantes, para que estes possam atuar em sociedade, agindo, crítica e responsavelmente, frente aos desafios do mundo contemporâneo.

O CREP embasa-se nas Competências Gerais da Educação Básica, oriundas da BNCC, tendo, então, como princípios norteadores Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação e Responsabilidade e cidadania. Dessa forma, apresenta-se práticas e finalidades correspondentes às Competências Gerais e de como podem ser trabalhadas dentro dos componentes. Torna-se evidente que se espera do professor o conhecimento e um trabalho focado no desenvolvimento das Competências Específicas.

Em relação aos “Encaminhamentos Metodológicos”, o principal objetivo consiste na orientação para que o professor utilize metodologias participativas. Já sobre a avaliação, o documento contempla os principais instrumentos avaliativos capazes de permitir o acompanhamento e redirecionamento das práticas escolares, objetivando que o professor reflita e replaneje suas ações, sem perder de vista o objetivo principal: atingir as habilidades/objetivos de aprendizagem de cada componente. Por conseguinte, verifica-se que embora teoricamente as orientações

apontem para uma avaliação formativa e crítica, as exigências exacerbadas dos elementos quantitativos e burocráticos, correspondentes à ação docente, inviabilizam a ressignificação do processo avaliativo.

Dessa maneira, o CREP intui orientar a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula, destinando-se dessa forma, aos professores da Rede Estadual do Ensino Fundamental – Anos Finais.

É possível inferir que embora o CREP tenha sido elaborado com a finalidade de complementar e facilitar a implementação de outros documentos, ele consiste em um documento regulador que burocratiza a ação docente, utilizando-se de códigos, bem como a BNCC, que não agregam ao processo educativo, mas evidenciam a necessidade de sistematização e controle da Secretaria de Educação.

O documento traz, ainda, a distribuição temporal dos conteúdos durante o ano letivo, continuando a cargo do professor a observação do desempenho e diagnóstico a fim de verificar as potencialidades e fragilidades dos estudantes, tendo a retomada como princípio fundante das práticas de linguagem.

Vale mencionar que o CREP, assim como a BNCC, não adota aporte teórico explicitamente, ou seja, há menção de perspectivas teóricas e metodológicas, mas não há uma literatura nomeada que garanta embasamento aos conceitos e práticas defendidas.

Faz-se importante destacar que o teor orientativo do CREP aponta para uma possível imposição num futuro próximo, uma vez que o sistema educativo está cada vez mais articulado a fim de regular as ações docentes. A título de exemplo, podemos mencionar que a equipe pedagógica das instituições escolares tem acesso a relatórios que evidenciam a utilização ou não, pelo professor, das aulas contidas no item Planejamento do Registro de Classe online, *software* que permite ao professor registrar a frequência, os conteúdos e as avaliações dos alunos, substituindo o Livro de Registro de Classe impresso. Além disso, os conteúdos indicados pelo CREP estão em consonância com os que são cobrados pelas avaliações externas, às quais a Rede Pública paranaense é submetida.

1.3.1. Currículo da Rede Estadual Paranaense de Língua Portuguesa

A elaboração do CREP correspondente ao componente curricular de Língua Portuguesa foi realizada pelos técnicos pedagógicos da SEED e tem como embasamento as competências específicas de Língua Portuguesa, encontradas na BNCC.

Na seção “Encaminhamentos Metodológicos” há claramente uma abordagem reguladora acerca dos objetivos/habilidades, que indicam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes, da seleção de conteúdos, métodos, recursos, critérios e instrumentos de avaliação que devem nortear o planejamento das aulas de Língua Portuguesa.

A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem a partir das interações sociais e a adoção do texto como centro das práticas nas aulas desse componente, nas quais se estabelecerão relação entre o texto e seus contextos de produção, são pressupostos já encontrados na BNCC e reafirmados pelo CREP. Dessa maneira, defende-se a promoção e o desenvolvimento de habilidades quanto ao uso significativo da linguagem nas práticas da Leitura/escuta; da oralidade e da produção de textos em diferentes mídias, buscando alcançar diferentes significados.

O CREP traz os objetos e objetivos de aprendizagem/habilidades separados em quatro campos de atuação social: Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública. Encontramos, então, uma lista com os principais gêneros discursivos relacionados a cada um dos campos, cabendo ao professor a seleção dos gêneros para cada ano escolar, sem perder de vista o quadro organizador curricular. A seguir temos um quadro elaborado para apresentação:

Quadro 3 – CREP - Campos de atuação social e os principais gêneros discursivos relacionados a cada um deles.

Campos de atuação	Gêneros discursivos
Campo de atuação jornalístico/midiático	tirinhas, charges, memes, gifs, notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, editorial, carta de leitor, cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e

	para internet, spot, propaganda de rádio, de TV, notícias para rádios, TV ou vídeos; podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, roteiro de perguntas, comentários, jornais radiofônicos e televisivos, vlogs noticiosos, culturais e de opinião; discussões e debates, comentário, infográficos, cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio e de TV.
Campo de atuação da vida pública	enquetes e pesquisas de opinião, seminário, anotações, propostas/projetos culturais e ações de intervenção, seminário, apresentações orais (considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos).
Campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa	enquetes e pesquisas de opinião, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, seminário, textos de divulgação científica, tabela, gráfico, ilustração, esquemas, apresentações orais (considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos).
Campo de atuação artístico-literário	contos contemporâneos, minicontos(de amor, de humor, de suspense, de terror); crônicas líricas, humorísticas, críticas; romances canônicos; narrativas de enigma, narrativas de aventura; romances juvenis; biografias romanceadas; novelas; causos; contos (de esperteza, de animais, de amor, de encantamento); fábulas contemporâneas; crônicas visuais; narrativas(de ficção científica, de suspense); audiolivros de textos literários diversos; podcasts de leituras dramáticas; poemas diversos (soneto, lira, haicai, poema concreto etc.), ciberpoema; microrroteiro; lambe-lambe; texto dramático.

Fonte: PARANÁ (2021, p.7).

Ainda em relação aos campos de atuação, encontramos a orientação em relação a sua ampla exploração por meio das práticas de linguagem dos gêneros

discursivos e a função que cada campo pode desempenhar no trabalho com Língua Portuguesa. Dessa maneira, defende-se a promoção de experiências que ampliem e qualifiquem a participação dos alunos em relação ao trato com a informação e opinião; à capacidade de debater as ideias e atuar política e socialmente; à provocação ao estudo e à pesquisa, fomentando assim a compreensão do mundo físico e da realidade social e à promoção do contato com manifestações artísticas e produções culturais, para a fruição e compreensão significativa.

O CREP destaca a necessidade de trabalhar os eixos de leitura e análise linguística/semiótica a partir dos mais diversos gêneros discursivos dos campos de atuação trazidos pelo documento. No entanto, as práticas de oralidade e produção precisam ser tratadas com mais atenção, uma vez que nem todo gênero permite a produção escolar.

Tendo, então, as aulas de Língua Portuguesa o intuito de desenvolver os objetivos de aprendizagem/habilidades é necessário práticas de linguagem, no que corresponde a Leitura/escuta, Oralidade, Produção textual e Análise Linguística/semiótica, específicas e integradas, permitindo aos estudantes um ato dialógico com o texto, bem como a capacidade de planejar sua fala de acordo com sua intencionalidade e seu contexto de produção, seja de forma oral ou escrita, possibilitando, ainda, a compreensão acerca do funcionamento da língua.

No CREP encontramos ainda elementos que sintetizam os direitos gerais da educação básica estabelecendo relação com as práticas que devem ser desenvolvidas nas aulas de língua materna para que se alcance a formação integral dos estudantes:

[...] os objetivos de aprendizagem/as habilidades evidenciam, ao longo dos anos escolares, a importância da consideração dos **conhecimentos historicamente construídos**; da pesquisa como um princípio metodológico e parte do processo do aprendizado; da **valorização das diferentes manifestações culturais**; da abordagem das diferentes linguagens e os conhecimentos inerentes a elas; do uso crítico e ético das **tecnologias de comunicação**; do uso da **argumentação** nas práticas da oralidade e escrita, como forma de análise crítica e ética a partir de fatos e questões sociais contemporâneos. Além disso, apontam para a importância de que os trabalhos relacionados às diferentes práticas de linguagem direcionem sempre para o respeito a si mesmo e ao outro, para a **autonomia**, prevendo o **diálogo e a resolução de conflitos** com vistas à formação em prol do desenvolvimento integral do(a) estudante, tanto de sua intelectualidade quanto de sua humanização. (PARANÁ, 2021, p.9; grifos do autor)

No que concerne à avaliação, o CREP orienta acerca da necessidade de um processo contínuo. Neste sentido,

A avaliação em Língua Portuguesa deve ser tida como formativa, ou seja, que considere os diferentes ritmos e processos de aprendizagem, de forma a ampliar a autonomia, protagonismo e a participação ativa dos(as) estudantes nos diferentes campos de atuação sociais. Desse modo, para que a avaliação cumpra com sua função no processo educacional, ela deve estar fundamentada nos objetivos de aprendizagem/habilidades delimitados para o período avaliativo, e articulada aos direitos de aprendizagem/competências a eles relacionados. (PARANÁ, 2021, p.11)

Torna-se necessário que a avaliação assuma um caráter diagnóstico, considerando as necessidades e fragilidades dos estudantes para que partindo, então, dos conhecimentos prévios, seja possível o desenvolvimento de práticas de linguagem, sem perder de vista as especificidades de cada campo de atuação.

Por sua vez, os quadros organizadores curriculares, que o CREP apresenta para cada ano escolar, orientam o planejamento docente, contendo a indicação das práticas de linguagem; os objetos de conhecimento; a orientação de conteúdos; os objetivos de aprendizagem e o trimestre em que se sugere.

O próximo capítulo intui abordar a estruturação da Língua Portuguesa enquanto disciplina escolar, bem como a construção do Livro Didático no mercado editorial e sua relação com o ensino em sala de aula, principalmente no que correspondente às aulas de Língua Materna.

2. O ensino de Língua Portuguesa no livro didático



Fonte: QUINO, J.L. *Toda Mafalda*. Disponível em: <https://www.indagacao.com.br/2018/07/ifmt-2018-questao-04-portugues.html>. Acesso em 20 jun.2022.

Iniciamos o segundo capítulo com a consideração de Magda Soares (2002): “entre disciplina curricular, ou melhor, entre currículo e disciplina, de um lado, e escola, de outro, há, de certa forma, uma relação de causa-efeito” [...] (p.155)

Buscando compreender essa relação de causa e efeito, apresentamos uma breve reflexão histórica sobre o LD e a sua relação com o ensino de Língua Portuguesa.

2.1 A construção da disciplina de Língua Portuguesa

Partindo da concepção de educação implantada pelos jesuítas, podemos afirmar que a preocupação em ensinar gramática é bastante antiga no Brasil. Logo, em relação à Língua Portuguesa, enquanto disciplina escolar, recorremos a uma perspectiva histórica que permite a compreensão acerca da atual conjuntura desse componente curricular, considerando que alguns problemas enfrentados ainda na atualidade, decorrem de um processo tardio de implementação dessa língua na escola, uma vez que ainda em meados do século XIX a disciplina de Língua Portuguesa não constava no currículo brasileiro, sendo que sua inclusão só ocorre nas últimas décadas desse século. Segundo Soares (2002), a Língua Portuguesa estava ausente não apenas do currículo escolar, mas também das relações sociais, uma vez que havia a coexistência de três línguas na Colônia brasileira: a Língua Portuguesa, não sendo a prioritária, embora fosse a língua oficial, uma língua geral que envolvia as línguas indígenas e o latim, usado no ensino secundário e superior

dos jesuítas. Por sua vez, a Língua Portuguesa era reduzida a instrumento de alfabetização.

Soares (2002) salienta, então, que por muito tempo não havia condições internas favoráveis ao uso da Língua Portuguesa em território brasileiro. Assim, coube ao Marquês de Pombal a incumbência de tornar obrigatório o uso dessa língua no Brasil, em meados dos anos 50, proibindo o uso de quaisquer outras línguas.

Para Soares (2002), embora haja muitas controvérsias, é inegável que as imposições feitas por Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da Língua Portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola.

Neste sentido, a Reforma Pombalina pautou-se em Luiz Antônio Verney, cuja proposta defendia além da alfabetização em português, o estudo da gramática da Língua Portuguesa precedendo o estudo da gramática latina, devendo esta ser ensinada por meio da comparação e contraste com a primeira.

Por questões políticas, algumas estratégias foram colocadas em prática em território brasileiro e de acordo com Bunzen:

[...] a língua portuguesa começa, então, a ser utilizada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética do secundário durante a segunda metade do século XVIII, disputando um espaço com o latim, que era a língua privilegiada no currículo medieval e jesuítico. [...] A “língua nacional” passou a ser um dos saberes escolares necessários para a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova “nação”. No ensino secundário, a língua portuguesa e sua literatura foram sendo lentamente incluídas no currículo oficial. (2011, p.892,893)

É nesse contexto que o português passou a ser considerado componente curricular, considerado como instrumentalização para o ensino do Latim. Segundo Soares (2002), no século XX, o Latim perde seu valor social, sendo, então, excluído dos ensinos fundamental e médio. É neste momento, que a gramática do português vai ganhando autonomia. Surgem aí, as gramáticas escritas por professores, direcionadas a professores e alunos.

Soares (2002) chama-nos a atenção para uma política inadequada do ensino de Língua Portuguesa que, por mais de cem anos, postulou sobre uma única modalidade do português, com uma gramática única, negando as variações até em relação à pronúncia.

Torna-se relevante mencionar que um marco histórico na educação brasileira foi a criação do Colégio Pedro II em 1837, tornando-se modelo para o ensino secundário no Brasil e seus professores tiveram papel relevante na orientação do ensino brasileiro, sendo, muitas vezes, os autores de manuais de retóricas e de outros materiais que orientavam a educação, em nosso país. Por sua vez,

Retórica, poética, gramática - estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português. (SOARES, 2002, p. 164).

No entanto, verifica-se que a tradição da gramática, da retórica e da poética foi perpetuada até os anos 1940, do século XX, fato relacionado ao atendimento das demandas das camadas mais favorecidas da sociedade.

Neste período, verifica-se a coexistência de dois materiais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. As primeiras eram numerosas, tendo como finalidade o uso escolar, destacando-se nomes como Eduardo Carlos Pereira; Antenor Nascentes e Napoleão Mendes de Almeida. Já as coletâneas de texto apresentavam trechos de autores consagrados, não havendo explicações, nem exercícios ou questionários, característica, que para Soares, revela a concepção de professor da disciplina de português vigente nesse período: “aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele e a ele só comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos”(SOARES, 2002, p.166). Vale ressaltar que nesse período histórico, o professor de português não era oriundo de instituições de formação específica, uma vez que somente nos anos 30 surgem as faculdades de filosofia, ou seja, esse professor consistia em um estudioso da língua e da literatura que também se dedicava ao ensino. A título de exemplo, podemos mencionar a seleta que dominou o ensino médio, *Antologia nacional* de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895 e tendo sua última versão em 1969, sendo que os textos literários presentes, eram, segundo Bunzen (2005), utilizados para formação de um leitor literário, bem como para aquisição e treinamento da norma culta.

Ao percorrermos o trajeto da disciplina de Língua Portuguesa no cenário educacional, não há como deixar de mencionar que a década de 40 foi também marcada por um ensino de Língua Materna voltado para um sentimento nacionalista, que de acordo com Bunzen (2011) intensifica o trabalho com a língua literária e o respeito pelo patrimônio nacional contrapondo-se às ameaças estrangeiras.

A literatura evidencia que a partir dos anos 1950 ocorre uma real modificação no conteúdo da disciplina de português, relacionada à transformação das condições sociais e culturais e à ampliação das condições de acesso ao ambiente escolar, apontando para a necessidade de reformulação da função e dos objetivos da escola e, conseqüentemente, das disciplinas curriculares. As reivindicações das camadas populares pelo direito ao acesso da escola, corroboram, então, para a democratização da escola e dessa forma, os filhos dos trabalhadores passam a frequentar os bancos escolares e há então um aumento significativo no número de estudantes, tanto no ensino primário, como no médio. Por conseguinte, esse aumento da demanda exige maior contratação de docentes e o recrutamento passa a ser mais amplo e menos seletivo. Todavia, nesse período os professores já eram profissionais que haviam cursado não só literatura e língua, mas também pedagogia e didática em faculdades, o que não impediu a depreciação do professor.

Logo, gramática e texto, estudos sobre a língua e da língua começam a encorpar a disciplina de Língua Portuguesa com um conteúdo articulado. Dessa maneira, nos anos de 1950 e 1960, os manuais didáticos passam a trazer exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática, sendo responsabilidade do autor do livro didático formular exercícios, mais um fator que segundo Geraldini (2003), contribui para o desprestígio da profissão docente.

A partir desse período, gramática e textos passam a formar um só livro, embora apareçam de forma separada, ou seja, uma metade da obra apresentava a gramática, enquanto a outra, textos. Em seguida, verifica-se obras que trazem a junção entre gramática e texto, uma vez que os livros passaram a ser organizados em unidades, contendo textos para interpretação, bem como tópico para exploração gramatical. No entanto, priorizava-se a gramática em detrimento ao texto, sendo que essa conjuntura é refletida até hoje nas aulas de Língua Portuguesa.

A história nos mostra que a partir do início dos anos 70, o ensino de Língua Portuguesa sofre uma mudança significativa, em virtude da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 5692/71, resultante da intervenção do governo militar que esteve no poder de 1964 a 1985, dessa maneira, verifica-se uma forte tendência tecnicista, com formação voltada para o mundo do trabalho. Até mesmo a nomenclatura da disciplina foi alterada: nas séries iniciais do então 1º grau passou a ser comunicação e expressão; nas séries finais do 1º grau, comunicação em Língua Portuguesa e no 2º grau foi nomeada como Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Concomitante a essas alterações, surge a teoria da comunicação³, sendo que a língua passa a ser concebida como sistema, agora a prioridade da disciplina de Língua Materna passa a ser o desenvolvimento do uso da língua. Por sua vez, Soares (2002), chama-nos a atenção para o fato de que os livros didáticos encontrados a partir de 1970 até os primeiros anos de 1980, refletem os impactos dessa teoria, uma vez que a gramática passa a ser minimizada; os critérios para escolha de textos deixam de ser apenas literários e passa-se a considerar também sua presença nas práticas sociais, ou seja, textos jornalísticos, Histórias em Quadrinhos, dentre outros, passam a dividir espaço com os textos literários no livro. Neste sentido, o destaque agora está nos elementos da comunicação: emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente. Segundo Soares (2002), a linguagem oral outrora esquecida, passa a ser mais valorizada, sendo que pela primeira vez, apareceram nos livros didáticos exercícios voltados para o desenvolvimento da oralidade para situações do cotidiano.

É a partir desse contexto que se passa a verificar livros didáticos exageradamente ilustrados e coloridos, o que Osmar Lins (1977) caracteriza, ironicamente, como uma Disneylândia Pedagógica.

Por sua vez, na década de 1980 a disciplina recupera a nomenclatura Português, tanto no ensino fundamental como no médio, resposta aos mais diversos protestos da área educacional e tendo a intervenção do Conselho Federal de Educação. Soares (2002) destaca que as reivindicações não correspondiam apenas a denominações, mas também à rejeição a uma concepção de língua, apregoada pelas mudanças anteriores, que nada condizia com o contexto atual e com as correntes desenvolvidas pelas ciências linguísticas, uma vez que nesse período a Linguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Pragmática e a Análise do Discurso chegam à escola, gerando mudanças significativas em relação ao ensino de Língua Materna.

De acordo com Soares (2002), a Sociolinguística foi determinante para a compreensão acerca das diferenças entre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, a única até então considerada durante as aulas de Língua Portuguesa. Essa ciência aponta, então, para a necessidade de se assumir a heterogeneidade presente em sala de aula, o que reflete na adoção de novos

³ A Teoria da Comunicação de Roman Jakobson deixou marcas no ensino de Língua Portuguesa. Ele postulou sobre a finalidade com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente e o destinatário.

conteúdos e de novas metodologias. Por sua vez, a linguística a partir da descrição da língua contribui com novas concepções da gramática do português, demonstrando a existência de uma gramática da língua falada. Enquanto isso, a Linguística Textual expressa a necessidade de que a gramática não seja encarada de forma mecânica e fragmentada, sendo capaz de atingir o texto. Logo, a semântica vem permitindo juntamente com a Linguística Textual um novo tratamento à expressão e compreensão, seja na escrita ou na fala. Não podemos deixar de mencionar a influência da Pragmática, da Teoria da enunciação e da Análise do Discurso que segundo a autora, resultam em uma concepção que vê a língua como enunciação e não apenas como comunicação, assim

inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática. (SOARES, 2002, p.173)

Verifica-se então que em meados da década de 1980, a atenção volta-se para critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade e aceitabilidade.

Para Soares (2003) além das ciências linguísticas, três áreas de estudos e pesquisas contribuem com o ensino de português: a história, a sociologia e a antropologia, que tendo como objetos de estudo a leitura e a escrita, têm investigado e analisado as práticas históricas, as práticas sociais e os usos e as funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais. Dessa forma, evidenciam a necessidade da orientação do ensino da língua materna por meio de perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas.

Neste sentido, embasados em Soares (2002), é possível afirmar que compete então à área de Língua Portuguesa a articulação e a síntese dessas diversas contribuições para que haja então uma mudança consolidada que perpasse os parâmetros legais e a formação docente, incluindo uma avaliação crítica dos livros didáticos. Assim sendo, observamos que a (trans)formação deve ser estrutural atingindo todas as instâncias envolvidas, principalmente as que legislam sobre as políticas que norteiam a educação. Ao professor cabe uma postura crítica, fora da zona de conforto que, muitas vezes, o sistema promove ao exigir tanto, sem respaldar as ações no interior da escola, submetendo o professor a rotinas exaustivas, física e intelectualmente.

Dessa forma, torna-se possível inferir que os critérios que definem e orientam a disciplina de Língua Portuguesa no cenário educacional brasileiro estão relacionados a razões de âmbito social, político e cultural, bem como estão atrelados à própria evolução da área de conhecimento, abrangendo fatores externos e internos como defende Soares (2002). Assim, as mudanças nas concepções de língua, que estiveram presentes durante essa trajetória, evidenciam a língua como elemento vivo e em constante transformação, cabendo às aulas de Língua Portuguesa capacitar os estudantes a utilizarem-na como forma de interação e emancipação.

2.2. A construção do livro didático

O livro didático consiste em um instrumento pedagógico muito utilizado em sala de aula, sendo que seu uso gera muitas discussões e pesquisas, na literatura escolar contemporânea, tendo sido negligenciado pelos historiadores e pesquisadores ao longo da história. De acordo com Soares, “o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar, fosse ele livro utilizado para ensinar e aprender, fosse livro propositadamente feito para ensinar e aprender.” (SOARES, 1996, p.54)

Neste sentido, ao abordá-lo como objeto de estudo, torna-se relevante considerar as palavras de Choppin (2004) que postula ser necessário levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas de um livro escolar, desde a sua elaboração pelo autor até seu descarte pelo professor, a complexidade desse objeto, a diversidade de suas funções e a coexistência de outros suportes educativos.

No que concerne ao cenário educacional brasileiro torna-se imprescindível mencionar a trajetória das políticas públicas que regulam o Livro Didático. Logo, a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, sendo efetivada apenas em 1937, representa um marco cronológico acerca dessa questão. A partir de 1930, temos os primeiros registros da produção dos então nomeados Compêndios, em âmbito nacional, fato estritamente relacionado ao encarecimento dos livros importados da Europa, sobretudo de Portugal e da França. Por sua vez, o Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do Livro Didático no Brasil, embora não avaliasse a qualidade do livro. Assim, pela primeira vez o conceito de Livro didático é utilizado legalmente:

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. (BRASIL, 1938, s.p)

Como já mencionado, o aumento significativo do acesso à escola, a grande demanda oriunda das classes populares, a falta de professores e a formação rápida e deficitária dos novos docentes são alguns dos fatores que contribuíram para a composição de um novo cenário da educação brasileira, em que os sujeitos, professores e alunos, na maioria das vezes, não são mais os donos de um amplo repertório cultural, uma vez que suas condições de acesso ao mundo da leitura e da escrita se davam em menor escala, já que não provinham mais da elite.

Esse cenário torna-se propício, então, para a inserção do Livro Didático de forma definitiva no ambiente escolar, “maquiando” as dificuldades do professorado e até outras mazelas encontradas na escola, como ilustra bem as palavras de Geraldi: “[...] Assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso” (GERALDI, 1993, p. 117).

Neste sentido, surgem, então, as mais diversas críticas correspondentes ao uso do Livro Didático em sala de aula, sendo que dentre as mais recorrentes, encontra-se o fato de que, muitas vezes, esse material, por conter roteiros e respostas preestabelecidas, consiste no principal, quando não no único, recurso utilizado pelo professor, que engolido por uma rotina extenuante ao se deparar com tantas tarefas – planejamento; registros diários; relatórios; correções de atividades e provas; manuseio de plataformas inoperantes, dentre outras - acaba, tendo então pouco tempo para o que realmente deveria importar: preparação de aulas significativas, a partir dos conhecimentos prévios, das potencialidades e das necessidades dos alunos. Assim, o uso do livro torna-se sedutor, pois possibilita a economia de tempo e de reflexão por parte do professor, mesmo que isso represente, muitas vezes, a perda da autonomia docente, fazendo com que ele aceite algo que, talvez, não seja condizente com a realidade de seu alunado.

Segundo Coracini (1999), o uso do livro didático pode ter o poder de engessar as ações docentes, uma vez que define o que é para se ensinar e o modo como se

ensina. Além disso, após o intenso e/ou constante uso desse recurso, mesmo nos momentos em que não utilizado, a estrutura e os procedimentos se fazem presentes, de forma direta ou indireta, no material produzido pelo próprio professor, revelando a internalização de estratégias e mecanismos utilizados pelo livro didático.

É como se esse recurso carregasse uma verdade absoluta que não pode ser problematizada, muito menos questionada, é como se houvesse uma

[...] aura de veracidade em torno da escrita e especialmente do LD, que faz com que este se constitua como a fonte de saber pronto e acabado, autorizando o professor, implicitamente, a adotá-lo de forma sistemática e exigir do aluno a assimilação e, em alguns casos, respostas idênticas ao que está posto no manual do professor. (SILVA OTA, 2009, p.215)

Dessa forma, não podemos perder de vista a multiplicidade de agentes envolvidos na construção do livro como, anteriormente, chamou-nos a atenção Choppin (2004). Neste sentido, o reconhecimento de que são muitos os interesses que permeiam a produção do livro didático no Brasil é fundamental. Segundo Bunzen (2011, apud, Gérard e Roegiers, 1998), a produção do Livro Didático envolve quatro grandes pólos inter-relacionados, sendo: concepção; edição; avaliação; utilização. No primeiro, os atores correspondem a autores, diretor da coleção, ilustrador e conselheiros técnicos, na edição, encontramos editor, tipógrafo e paginador, por sua vez, na avaliação temos professores, convidados pelas editoras, pareceristas do MEC e acadêmicos e por fim, na utilização estão os experimentadores, divulgadores, professores e alunos.

Sobre a materialidade do objeto-livro Munakata (2012) defende:

O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido.(MUNAKATA, 2012.p.184)

Neste sentido, é possível inferir que a materialidade envolve todo o processo de produção, circulação e consumo de livros. Dessa forma, o autor supracitado afirma que o livro é uma mercadoria com destino certo: a escola, um mercado específico e

portanto, essa mercadoria deve se adequar ao âmbito escolar, principalmente no que corresponde à escola pública, uma vez que o Estado consiste em um cliente incomparável. Para legitimar essa afirmação, recorreremos aos dados do site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, tabela a seguir, que demonstra que o Estado abasteceu entre o final de 2019 e início de 2020 mais de 123.000 escolas, totalizando a compra de 172.571.931 exemplares de Livros Didáticos.

Figura 1 - Distribuição de livros para Educação Básica do país- ano letivo 2020

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	R\$ 458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	R\$ 696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	R\$ 234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	R\$ 1.390.201.035,55

Fonte: Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 01 abril 2022.

Dessa maneira, devemos considerar que o mercado editorial se debruça na produção de materiais didáticos que atendam às necessidades escolares, mesmo que de forma superficial, uma vez que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) regulamentou um conjunto de políticas de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos e literários para as Redes públicas do país, algo que se concretiza por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), alterado pelo decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, por meio do qual o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foram unificados.

Atualmente, o PNLD possibilita que as redes de ensino decidam pela unificação dos materiais que serão distribuídos para toda a rede ou para grupos de escolas, ou ainda, é possível manter a distribuição para cada escola. Essa escolha restringe-se ao Guia de Livro Didático que publica o resultado da avaliação realizada pela equipe composta pelo MEC. No entanto, cabe a cada escola registrar suas escolhas, que

ocorrem de forma individual, mediante a uma ata que evidencia a decisão do corpo docente. Assim, compete ao sistema do Programa identificar as redes com escolha unificada e fazer o levantamento de qual a coleção mais escolhida, para que então seja adotada pela rede.⁴

Diante disso, há um jogo de marketing por parte das editoras, já que o Livro Didático consiste na fatia mais significativa do mercado editorial em nosso país.

Para Bittencourt, a comercialização do Livro Didático ganhou notoriedade comercial fazendo “com que editores passassem a considerá-lo como a ‘carne’ da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou científicos, que corresponderiam aos ossos” (2008, p.82). Para a autora, a carne da produção livresca caracteriza-se pela efemeridade dessas produções no contexto escolar. Esse consumo imediato exige das editoras estratégias de produção e vendas especiais. A título de exemplo, verifica-se o cuidado com os títulos e a inserção do termo ‘novo’ nos títulos didáticos, como se tratasse de obras inovadoras, mesmo que, muitas vezes, consistam em repetições, apenas com novos rótulos.

Logo, verifica-se que as peculiaridades em torno dessa produção, exige das editoras uma constante atualização, uma vez que desejam se manter no mercado. Neste sentido, para Silva Ota:

O adjetivo “didático” faz do livro um objeto peculiar, imprimindo-lhe um caráter comercial, mercadológico, que faz dele um bem consumível, um produto descartável que, para fomentar o mercado, precisa fazer constantes revisões das edições, tornando desatualizadas as publicações anteriores. E, assim perecíveis, carecem de atualização constante para atender às regras do mercado capitalista, representando lucro. [...] O caráter “didático” o torna perecível e descartável, produto de consumo, bem como um material que tem que se adequar, pelo menos teoricamente, às faixas etárias e ao nível de desenvolvimento intelectual do aluno. (SILVA OTA,2009, p.216)

A existência de uma crescente preocupação com o aspecto visual do material pode ser verificada por meio dos projetos gráficos que se tornam cada vez mais atraentes visualmente. As editoras utilizam-se de recursos visuais coloridos, com

⁴ O Estado do Paraná fez uma escolha unificada para o componente curricular de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Anos Finais, correspondente a Coleção Tecendo Linguagens das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, sendo aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para vigência de 2020 a 2023.

imagens e projetos gráficos arrojados, mas nem sempre significativos, tendo como intuito despertar a atenção da comunidade escolar.

Lajolo (1996), há muito tempo defende que todos os componentes do livro didático precisam ser construídos de forma que estejam articulados e à serviço da aprendizagem que ele patrocina, ou seja, é preciso que todas as linguagens utilizadas sejam intencionais e significativas. Dessa forma, para a autora isso significa que a impressão, a encadernação, diagramas, tabelas e, claro, as imagens devem além de apresentar qualidade, estar em consonância com o significado dos conteúdos.

Ainda sobre a efemeridade do livro didático, podemos destacar o fato de que seu usuário dificilmente o utiliza para pesquisa ou outro fim após o ano letivo vigente. Ao utilizar o termo usuário estamos apoiados nas considerações de Jardimino e Horikawa ao afirmarem que “o livro didático é tido como um ‘livro menor’, concebido por autores e não por escritores e manuseado por usuários e não por leitores” (2010, p.155)

Parece no mínimo contraditório que o livro didático, embora seja grande alvo de interesses mercadológicos e promova tantos lucros para o mercado editorial, seja também visto com certa inferioridade em relação ao literário, como postulam as autoras a seguir:

Apesar do berço ilustre, contudo, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os programas da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação [...]. Por outro lado, ele é o primo-rico das editoras: as primeiras e mais antigas já o incluíam em seus catálogos, e as atuais e mais modernas sonham com dispor de um ou mais títulos adotados por professores, escolas ou Secretarias de Educação. A vendabilidade do didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceita por pais e educadores. Editor nenhum o ignora, embora nem sempre o tenha a seu alcance (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 120).

Por sua vez, Choppin (2004), discorre sobre as quatro funções essenciais que os Livros Didáticos podem assumir, podendo variar de acordo com elementos como o contexto sociocultural, o período histórico, as disciplinas, os níveis de ensino, as metodologias e as formas de utilização. A primeira delas é a função referencial, em que “o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência uma de suas possíveis interpretações” (CHOPPIN, 2004, p.553). É como se todos os conhecimentos científicos fossem ali depositados para posterior transmissão, contendo, então, tudo aquilo que é considerado importante por

um grupo social de prestígio. A função instrumental tem como enfoque a proposição de exercícios que intui a memorização dos conhecimentos permitindo a apropriação de competências e habilidades, de resolução de problemas, dentre outros. Por sua vez, a função ideológica e cultural consiste na doutrinação dos estudantes, isto é, numa transmissão acrítica de conhecimento, visando uma recepção passiva. Por fim, como quarta função do livro didático, Choppin destaca a função documental, que segundo ele exige uma formação mais apurada dos professores, uma vez que nela se fornece um conjunto de documentos, sejam eles verbais ou não verbais, cuja apresentação e confrontação suscitam um espírito crítico do aluno, bem como sua autonomia.

Neste sentido, torna-se perceptível que há, ainda, um cunho político em determinadas funções, sendo que tanto a transmissão acrítica, como a pautada na comparação e análise são intencionais, estando à serviço de um objetivo maior. Cassiano (2007), chama-nos a atenção para a existência de interesses comerciais, políticos e educacionais na comercialização desse produto, uma vez que o livro didático consiste em um material que além de ser instrumento de transmissão de conhecimentos científicos construídos historicamente, acaba consistindo em um objeto capaz de refletir os mais diversos elementos da sociedade em determinados contextos.

Embora, haja tantas críticas, algumas coerentes e outras nem tanto, em relação ao uso do livro didático pelo professor, não podemos perder de vista que

[...] o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p.4)

Assim, parece inegável que o livro didático consiste em recurso com reais possibilidades de auxiliar na concretização do processo de ensino, mas nunca deve ser concebido como um objeto determinante. O livro não deve regular a ação docente e sim estabelecer um diálogo com o professor, isso pode, ainda, se concretizar por meio do Livro do professor, espaço em que o autor do livro precisar explicitar as concepções de educação adotada, mas de forma franca, defendendo uma teoria que adiante seja de fato verificada na seleção de textos e na abordagem das atividades.

2.3 O livro didático e o ensino de Língua Portuguesa

A partir das questões levantadas no subitem anterior, é que se insere o livro didático de Língua Portuguesa que tem sofrido mudanças que estão estreitamente relacionadas com as alterações da própria disciplina curricular, com as concepções teóricas oriundas de diferentes contextos históricos, bem como com as concepções de língua encontradas no decorrer da história. Logo, entendemos que a estrutura contemporânea desse objeto começa a tomar forma na década de 1970.

Dentre as concepções teóricas que influenciaram a construção do livro didático de Língua Portuguesa, é imprescindível destacar Bakhtin, (2003) que ao defender que todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, promove uma mudança na concepção de ensino da língua, surgindo a necessidade de conceber o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem, através da interação e de práticas de linguagem.

A partir das influências dos estudos de Bakhtin houve a compreensão de que os textos orais e escritos que se produzem, promovendo interação social, organizam-se por meio de características que configuram os gêneros. Dessa forma, segundo Silva Ota (2009), surge aí a compreensão acerca da necessidade de que as atividades, correspondentes ao processo de ensino-aprendizagem, sejam norteadas por esses preceitos. Portanto, com essa nova perspectiva o enfoque passa estar no texto e em sua função social, considerando as características próprias de cada gênero. Em função disso, “o livro didático de língua portuguesa passa a centrar aí o seu foco, pelo menos teoricamente.” (2009, p.218), uma vez que há a necessidade de passar pelo crivo do PNLD que atualmente adota a concepção de língua interacionista.

Travaglia (2009) salienta que a concepção de linguagem se refere a forma como o professor concebe a linguagem e a língua e que a literatura levanta três possibilidades de concepção. Assim, podemos salientar que a terceira concepção considera a linguagem como forma ou processo de interação, dessa maneira, a linguagem é um lugar de interação humana, interação comunicativa entre interlocutores. Logo, os sujeitos ocupam lugares sociais em uma situação comunicativa, a partir de um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo o diálogo o que caracteriza a linguagem.

A partir disso, os eixos de oralidade, leitura e escrita têm sido explorados de formas distintas, considerando a variação linguística e apresentando uma

multiplicidade de gêneros, bem como defende a BNCC, e a gramática tem sido explorada a partir do uso reflexivo da língua.

Silva Ota (2009) menciona, ainda, a preocupação por parte dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa em apresentar uma grande quantidade de gêneros, como sendo mais consequência da necessidade de atender a um modismo do que em explorar o texto e sua função social, restringindo-se, na maioria das vezes, a aquilo que alguns pesquisadores nomeiam como gramaticalização do gênero, já que o trabalho fica restrito à estrutura, ao assunto e a aspectos linguísticos de cada gênero, esquecendo-se da construção da textualidade, do sentido do texto. Neste sentido, o livro didático há muito tempo já atende a demanda defendida pela BNCC: a quantidade excessiva de gêneros em detrimento da qualidade, deixando, muitas vezes, de lado a significação de cada texto, ou seja, as atividades propostas, muitas vezes, exigem dos alunos uma compreensão superficial, seguindo um roteiro que explora informações e dados na sequência em que aparecem no texto.

Embora já tenhamos mencionado a falta de significação das imagens no livro de forma geral, diante de uma grande lacuna, cabe aqui uma nova reflexão, uma vez que o texto não verbal consiste em elemento constituinte dessa disciplina. Ricardo Azevedo (1993), escritor e ilustrador, pontua que "os livros didáticos pretendem que todos os leitores cheguem à uma mesma e única conclusão. Trata-se de uma premissa e de uma expectativa. Caso o livro seja ilustrado, o ilustrador deve tentar segui-las"(1993, p.2).

A fala de Azevedo, embora refira-se a ilustrações, está em consonância com o que afirma Silva Ota (2009) em relação às expectativas de respostas do livro didático, uma vez que a autora salienta que geralmente já estão direcionadas nas perguntas, o aluno só terá que identificá-las, não havendo confronto com o texto e nem uma investigação mais aprofundada.

Por conseguinte, podemos relacionar essa questão à discussão: os livros abordam as imagens como texto? A resposta, de acordo com Silva Ota, é perturbadora:

embora a presença da imagem seja intensa no LD, funciona quase sempre como forma de chamar a atenção, distrair o olhar ou como pretexto. Ou seja, o texto visual/ imagético não é tratado como texto, dotado de mecanismos próprios de dizer e que se deve ser entendido como tal. (SILVA OTA, 2009, p. 219)

Diante disso, podemos afirmar que embora a imagem consista em um objeto de significação e intencionalidade e a sociedade contemporânea explore a imagem, seja ela sozinha ou articulada ao texto verbal, o livro ainda não foi capaz de atender às demandas que a sociedade contemporânea letrada requer. Dessa maneira, compete ao professor tentar sanar essa deficiência explorando junto a seus alunos a escolha de cores, a distribuição gráfica, a seleção de imagens, a escolha das formas, o tamanho e tipo de letras, encontradas no livro didático.

Muito se discute, ainda, em relação ao livro didático e a formação de professores. Neste sentido, Dionísio (2001) postula ser imprescindível que os cursos de formação de professores tenham como objetivo fundante formar professores capazes de elaborar seu próprio material didático, não se restringindo ao uso de um único instrumento e evitando assim que o livro didático seja um objeto formador de professores. A partir de uma boa formação, os professores não concebem o livro didático como elemento arbitrário e são capazes de entender o motivo da seleção dos conteúdos e as implicações das decisões tomadas na condução de atividades.

Assim, é necessário que o professor esteja capacitado para identificar que, muitas vezes, no manual do professor, o autor defende uma corrente teórica, no entanto, na prática as atividades propostas aos alunos não correspondem ao que foi apreendido. Neste sentido, o professor, bem formado e atualizado, é hábil em analisar o material e não reproduzir um discurso inocente ao se deparar com propostas tradicionais e mecânicas, atestando se tratar de uma tendência histórico-crítica, construtivista ou interacionista, por exemplo.

Dionísio traz, ainda, uma classificação, baseando-se em alunos da graduação de Letras, correspondente à perspectiva adotada pelo estudante diante do livro didático. Para ele, os alunos podem ser: Aluno-professor; Aluno-pesquisador e Aluno-aluno. Para o primeiro, que já possui alguma experiência em sala de aula, o livro didático é concebido como um salvador da prática docente, ou seja, esse objeto consiste em um único instrumento de orientação metodológica. Por sua vez, o Aluno-pesquisador define o graduando com perfil acadêmico apurado, mas que ainda não conseguiu estabelecer relação entre teoria e prática, dessa forma, para ele o livro didático tem a função de instrumentalizar o professor. Já o aluno-aluno é aquele que ainda sem experiência de ensino, nem de pesquisa, não consegue estabelecer relação entre os estudos realizados ao longo de sua graduação com a sua formação

docente, assim para ele o livro didático apenas representa um recurso metodológico para o ensino.

Cabe aqui frisar que o livro didático, por vezes tão massacrado, não pode ser considerado um vilão. Neste sentido, Dionísio (2001) evidencia que o professor precisa de uma boa formação e só então, consciente, será capaz de tornar-se o grande responsável pelas práticas metodológicas em sala de aula. Não se desconsidera aqui a existência de tantos impedimentos para a concretização de um trabalho eficiente, mas no que concerne a presente discussão não podemos deixar de defender que, mesmo com tantos meandros envolvendo o Livro, ele pode e deve ser utilizado como um recurso, uma vez que segundo Marcuschi (2003), tal objeto consiste em um suporte convencional, que serve para fixar, bem como para mostrar textos diversos, algo que inevitavelmente corrobora com a ação docente, nas aulas de Língua Materna. Logo, Koch (2020) também sai em defesa do livro didático ao afirmar que se trata de um instrumento dos mais valiosos e, por vezes, único do professor de Língua Materna, estando aí, muitas vezes, o desafio.

Ao abordarmos os desdobramentos do livro didático no decorrer da história, a fim de conseguirmos compreender a estrutura contemporânea desse objeto, não podemos perder de vista que ele é produto da concepção de ensino de Língua Materna que por sua vez, resulta das respostas aos questionamentos combinados das ciências de aprendizagem e linguagem, como postula Rangel (2020). Assim, o Guia do livro didático de Língua Portuguesa, ao menos teoricamente, segue os princípios e critérios desse ensino pautado na, então, virada “pragmática”, que para o autor supracitado, “ainda não completada nem, suficientemente amadurecida” (2020, p.24).

Marcuschi (2020) traz ainda reflexões valiosas acerca do livro didático, ao salientar que os livros mais antigos se diferenciam dos atuais em alguns aspectos. A título de exemplo, podemos destacar que os livros didáticos mais antigos têm menos textos, mais atividades de gramática e abordam a compreensão textual no mínimo de forma equivocada, como trataremos posteriormente. Já os livros mais recentes apresentam outra perspectiva em relação ao tratamento do texto, “há exercícios de compreensão, mas deixam muito por conta do aluno e não dão atenção especial ao professor” (2020, p.74). Além disso, nas produções mais atuais há maior variedade textual e explora-se menos gramática de maneira formal, apresentando, ainda, mais discussão pessoal. No entanto, verifica-se a ausência de questões que correspondam

à variação e à oralidade. Em suma, o autor defende que os livros didáticos melhoraram o aspecto visual, mas são menos densos e mais dispersivos.

O autor pontua ser evidente que os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa têm clareza sobre a importância do trabalho com a compreensão textual, algo que se torna legítimo pela quantidade de atividades explorando as habilidades de compreensão, encontradas nos livros. No entanto, a forma como isso se dá, apresentou problemas, sendo possível mencionar:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada têm a ver com o assunto. Esta simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão nada terem a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Esquece-se a ironia, a análise de intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão. (MARCUSCHI, 2020, p.72 e 73)

Tais proposições deixam de promover o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento crítico, bem como de habilidades argumentativas, não possibilitando ao estudante formar sua própria opinião acerca das mais diversas questões sociais, políticas e econômicas. Além disso, esse trabalho simplista não utiliza da linguagem para a promoção de condições para o pleno exercício da cidadania. O autor chama-nos a atenção para o fato de que existem manuais com alta consciência desse trabalho de compreensão textual, desde as coleções mais antigas até coleções atuais, não sendo coerente, então, críticas generalizadas.

O autor supracitado (2020) considera que nem todos os livros são claros em relação a seções que exploram a compreensão textual, alguns reservam espaço para uma seção de forma explícita ao tema, sem envolver outras questões, outros envolvem vários tipos de questões na mesma seção, com denominações vagas e explorando compreensão, gramática, fonologia, literatura e léxico. Neste sentido, após um levantamento, Marcushi concluiu que as seções que tratam da compreensão trazem títulos variados, com uma constância: a expressão “texto”.

Quadro 4 - Títulos da seção de compreensão

Relendo o <u>texto</u>
Refletindo sobre o <u>texto</u>
Vamos trabalhar o <u>texto</u>
Explorando o <u>texto</u>
Compreensão de <u>texto</u>
Vamos interpretar o <u>texto</u>
Relacionando o texto com a vida prática
Trabalhando com ideias
Vamos conhecer melhor o <u>texto</u>
Interpretação e participação
Interpretação de <u>texto</u>
Estrutura e fatos
Exploração
Estudo do <u>texto</u>
O sentido do <u>texto</u>
Interpretando o <u>texto</u>
Entendendo e usando as palavras
Interpretação

Fonte: MARCUSCHI, 2020, p. 74; grifo meu.

Para o autor o problema está no fato de que, além dessa grande variedade de denominações, verifica-se também uma diversidade tipológica ainda maior de perguntas. Dessa maneira, a maioria dos Livros Didáticos trabalha os textos da unidade e poucos são o que saem totalmente do roteiro. Alguns são mais rigorosos e ficam presos exclusivamente ao texto e quando apresentam outras atividades, distinguem-se com clareza, promovendo condições para saber como operar.

A partir do levantamento realizado, Marcuschi elaborou uma tipologia para a classificação dessas perguntas, não devendo ser analisada como algo fixo e determinante, mas que intui indicar, segundo o próprio autor, aspectos interessantes da prática escolar em relação à compreensão textual nas aulas de Língua Materna. A seguir, a tabela construída pelo autor para ilustrar sua pesquisa e conclusões:

Quadro 5 - Tipologia das perguntas de compreensão em LDP

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão.	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?".	Ligue: Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ● Copie a fala do trabalhador. ● Retire do texto a frase que... ● Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. ● Transcreva o trecho que fala sobre... ● Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>o que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada	<ul style="list-style-type: none"> ● Quem comprou a meia azul? ● O que ela faz todos os dias? ● De que tipo de música Bruno mais gosta? ● Assinale com um x a resposta certa.

	exclusivamente no texto.	
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual a moral dessa história? ● Que outro título você daria? ● Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual a sua opinião sobre...? ● O que você acha do...? ● Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> ● De que passagem do texto você mais gostou? ● Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. ● Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só	<ul style="list-style-type: none"> ● Dê um exemplo de pleonasma vicioso(Não havia pleonasma no

	podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	texto e isso não fora explicado na lição). <ul style="list-style-type: none"> ● Caxambu fica onde? ● (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> ● Quantos parágrafos tem o texto? ● Qual o título do texto? ● Quantos versos tem o poema? ● Numere os parágrafos do texto. ●

Fonte: MARCUSCHI, 2020, p.76,77

A prática de uso do livro didático em sala de aula e análise da tipologia marcuschiana permite-nos a inferência de que os Livros Didáticos, muitas vezes, trazem abordagens superficiais, não atingindo o que deveria ser o maior objetivo: instrumentalizar nossos estudantes para que diante dos mais diversos gêneros possam não só compreender, como também ter um posicionamento crítico. Embasados em Marcuschi (2020), entendemos que isso se dá pela concepção da compreensão textual como simples tarefa de decodificar um texto. Para o autor,

Isso só será superado quando a compreensão for tida como um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. Ou seja: compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações. (MARCUSCHI, 2020, p.81)

O manuseio e uso constante do livro didático permite-nos, respectivamente, encontrar e reproduzir questões que visam somente identificar fatos e dados objetivos do texto e isso, muitas vezes, fica internalizado na ação docente, até mesmo na produção do próprio material. Assim, as atividades inferenciais e globais devem nortear as proposições das aulas de Língua Materna, explorando informações ativadas a partir de conhecimentos adquiridos no texto e também dos conhecimentos extratextuais, chegando a uma análise crítica e contextualizada e só então, a uma compreensão textual satisfatória. Isso não impede que na oralidade utilizemos de outras tipologias para iniciar o trabalho, uma vez que sabemos que há diferentes

formas de aprender, bem como diversas formas de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes. Neste sentido, torna-se indispensável analisar e refletir sobre algumas sugestões de Marcuschi (2020) para apropriação de conhecimento e construção de uma postura mais crítica em relação à compreensão textual. Segue um recorte dessas sugestões:

- i. Identificação das proposições centrais do texto
Uma primeira tentativa de aproximação do texto poderia ser a técnica de identificação das ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor [...]
- ii. Perguntas e afirmações inferenciais
[...] Não seriam perguntas objetivas, mas inferenciais; perguntas cujas respostas não se acham diretamente inscritas no texto. [...]
- iii. Tratamento a partir do título
[...] Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente. [...]
- iv. Produção de resumos
[...] Trabalhar a compreensão pela técnica do resumo é uma forma muito produtiva de perceber o funcionamento global dos textos sob o ponto de vista tanto do conteúdo como das estruturas.
- v. Reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual
[...] A reprodução do conteúdo de um texto mudando da fala para a escrita ou da escrita para a fala ou mudando um gênero textual em outro dentro da mesma modalidade é uma técnica produtiva para tratar integralmente a produção e compreensão de texto.
- vi. Reprodução do texto na forma de diagrama
[...] é importante treinar este tipo de visão do texto porque ele permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais muito importantes. [...]
- vii. Reprodução do texto oralmente
Um texto escrito pode ser reproduzido oralmente. Trata-se de uma forma de retextualização que exige um conjunto de adaptações e transformações. [...] A escola deve ocupar-se tanto da compreensão na escrita como na oralidade. [...]
- viii. Trabalhos de revisão da compreensão
[...] A leitura de um texto com a correspondente compreensão registrada por escrito poderia ser objeto de revisão tempos depois, mediante uma nova leitura e verificação do que teria mudado na compreensão e por quê. [...] (MARCUSCHI, 2020, 81-85).

Evidentemente, as práticas sugeridas pelo autor devem ser adaptadas de acordo com os objetivos e a realidade dos estudantes, ou seja, não se leva para sala de aula uma proposta metodológica, sem considerar as necessidades, fragilidades e potencialidades do público-alvo.

Podemos, ainda, inferir que há estruturas maçantes que fazem com que o uso do Livro se torne enfadonho, mas ressaltamos aqui que o professor não precisa/deve seguir a estrutura desse material do início ao fim, mas sim aproveitar aquilo que

agrega ao processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, o gênero textual e optar apenas pelas atividades significativas, adequando as propostas a sua realidade e complementando suas aulas com seu próprio material.

Na próxima seção, exploraremos a abordagem realizada pelo livro didático *Tecendo Linguagens – 6º ano* acerca dos gêneros quadrinísticos.

2.4 O LD “Tecendo Linguagens” e a abordagem dos gêneros quadrinísticos

O LD direcionado ao 6º ano do Ensino Fundamental I da Coleção *Tecendo Linguagens*, de Tania Amaral de Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, aborda os mais diversos gêneros textuais, como será evidenciado no quarto capítulo desta pesquisa. No entanto, cabe aqui ressaltar que nosso enfoque está nos gêneros quadrinísticos, assim, nos debruçamos a analisar quais deles são contemplados nesse livro e as propostas de atividades correspondentes, destinadas aos estudantes.

Neste sentido, foi realizado um mapeamento permitindo a verificação de doze gêneros quadrinísticos. Logo, podemos afirmar que o LD *Tecendo Linguagens* do 6º ano, apresenta um cartum; três charges; uma história em quadrinhos e sete tiras.

No que corresponde aos eixos de trabalho, o mapeamento permitiu, ainda, a constatação de que esse volume não possui atividades correspondente ao eixo de produção de textos, sendo possível verificar o predomínio de atividades contemplando os eixos de leitura e de análise linguística. Podemos, então, inferir que o LD desconsidera as potencialidades dos quadrinhos acerca do trabalho de produção de texto, uma vez que esses gêneros podem promover a expansão da criatividade, não só em relação à linguagem verbal, mas também no que corresponde à linguagem não verbal.

Já no primeiro capítulo, as autoras apresentam uma História em Quadrinhos, dividida em nove vinhetas, tendo Ziraldo como autor.

Figura 2 – Questões de 1 a 5 - Gênero HQ no LD Tecendo Linguagens

PARA COMEÇO DE CONVERSA

1. Você já ouviu falar do Menino Maluquinho? O que sabe sobre ele? *Resposta pessoal.*

Leia a seguinte história em quadrinhos do Menino Maluquinho e divirta-se com as invenções desse personagem.

ZIRALDO. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

2. O personagem principal dessa história vive um conflito. Qual é esse conflito?
Ele tem dificuldade para escolher um visual para sair.
3. O Menino Maluquinho, ao escolher o boné, acaba optando por um visual mais antigo ou mais moderno? Por que você acha que ele fez essa opção? *Resposta possível: Ele opta por um visual mais moderno. Provavelmente porque bonés são muito usados pelos garotos da sua geração.*
4. Ao usar o boné por cima da panela, o que o personagem demonstra? Isso provoca humor no texto? *Resposta possível: Demonstra que, mesmo usando um visual novo, ele não deixa de ser quem é, ou seja, afirma sua identidade colocando o boné sobre a panela. O humor pode consistir no fato de ele usar o boné sobre a panela.*
5. Em sua opinião, Maluquinho gosta de ser quem é? Por quê? *Resposta pessoal.*

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 14)

Figura 3 – Questões de 6 a 8 - Gênero HQ no LD Tecendo Linguagens

6. Observe com atenção os gestos e as expressões faciais de Maluquinho nos seis primeiros quadrinhos e responda:
- O que as diferentes posições dos braços e das mãos sugerem sobre o personagem?
Sugerem que o personagem está em dúvida sobre alguma coisa.
 - As expressões faciais do garoto combinam com o que ele está dizendo? Justifique sua resposta.
Sim. As expressões faciais mostram que o personagem está refletindo sobre seu visual, pois Maluquinho se observa atentamente no espelho.
7. Para construir esse texto, o autor usou imagens e palavras. Em sua opinião, se as imagens fossem retiradas, o texto transmitiria as mesmas ideias? Por quê? *Resposta pessoal.*
8. Às vezes você também se sente como o Menino Maluquinho? Observando a si mesmo, que conflitos você considera comuns na sua idade? Por quê? *Resposta pessoal.*

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 15)

A primeira atividade questiona o que o leitor sabe acerca do personagem principal da HQ, ou seja, busca mobilizar os conhecimentos prévios do leitor sobre o Menino Maluquinho.

Por sua vez, a questão número 2, “O personagem principal dessa história vive um conflito. Qual é esse conflito?” (p.14), exige do leitor a habilidade de leitura e compreensão para a identificação desse momento da narrativa. A questão número 3, “O Menino Maluquinho, ao escolher o boné, acaba optando por um visual mais antigo ou mais moderno? Por que você acha que ele fez essa opção?” (p.14), mais uma vez explora os conhecimentos prévios do leitor, pois espera que esse, por meio de seu conhecimento de mundo, reconheça o boné como uma peça moderna, já que segundo a sugestão de resposta, consiste em acessório muito usado por garotos jovens.

A quarta questão traz como enunciado “Ao usar o boné por cima da panela, o que o personagem demonstra? Isso provoca humor no texto?” (p.14). Esta questão explora a presença do desfecho inesperado que intencionalmente causa humor, característica comum aos quadrinhos.

Por sua vez, a questão cinco “Em sua opinião, Maluquinho gosta de ser quem é? Por quê?” (p.14), requer do estudante a capacidade de opinar sobre o texto, ou seja, expressar sua avaliação sobre o que foi exposto por meio dos elementos da narrativa.

O enunciado da questão seis, subdividido em item a e b, “O que as diferentes posições dos braços e das mãos sugerem sobre o personagem? / As expressões faciais do garoto combinam com o que ele está dizendo? Justifique sua resposta”. (p.15), tem como enfoque os gestos e as expressões faciais do personagem, elementos composicionais dos quadrinhos, ou seja, nessa questão a linguagem não verbal também é explorada para a compreensão textual. Assim, as imagens são utilizadas de forma a produzir efeitos de sentido no texto: a hesitação do personagem.

Na questão 7, “Para construir esse texto, o autor usou imagens e palavras. Em sua opinião, se as imagens fossem retiradas, o texto transmitiria as mesmas ideias?” (p.15), o enunciado explora a utilização da linguagem multissemiótica e de sua importância na narrativa. Dessa forma, verifica-se que nessa questão foi abordada uma relevante característica do gênero HQ.

A última questão, número 8, “Às vezes você se sente como o Menino Maluquinho? Observando a si mesmo, que conflitos você considera comuns na sua idade? Por quê?” (p.15), requer uma resposta com palavras e opiniões próprias do estudante.

Retomando a classificação de Marcuschi (2020), podemos afirmar que as questões número 2, 5 e 8 podem ser classificadas como subjetivas, uma vez que a resposta fica por conta do estudante, cabendo a ele expressar sua opinião sobre a situação apresentada na narrativa.

Outro fato observado é que a HQ é utilizada como preparação para a leitura do fragmento do romance que vem a seguir, ficando evidente não consistir em ponto central do capítulo.

De forma geral, podemos afirmar que diferentes conhecimentos são mobilizados para a leitura e interpretação desse texto, contudo seria enriquecedor explorar de forma mais sistemática e articulada as características da HQ. A título de exemplo, a presença de balões e suas indicações; os rabichos e até mesmo a escolha das cores.

A seguir temos mais um exemplo da forma com que o gênero quadrinístico é abordado nesse volume. Neste segundo texto, verifica-se uma tira de Watterson, contendo quatro vinhetas.

Figura 4 –Questões 1 e 2 - Gênero Tira no LD Tecendo Linguagens



1. Esse texto mostra a relação entre mãe e filho. Que conflito a tirinha expõe na relação entre Calvin e a mãe? *Calvin não aceita os limites impostos pela mãe, que delimitou um horário para dormir. Espera-se que os alunos percebam no conjunto dos elementos verbais e visuais a relação de conflito entre mãe e filho em relação à imposição de limites.*
2. Releia a seguinte frase extraída da tirinha.

Seu tigre de pelúcia está na máquina de lavar.

- a) Nessa frase, quais palavras estão acentuadas? *pelúcia, está e máquina*
- b) Leia em voz alta as palavras que você mencionou no item anterior. Depois, sublinhe a sílaba tônica de cada uma delas. *pelúcia, está, máquina*
- c) O que você observou sobre a posição da sílaba tônica nessas palavras? *Espera-se que os alunos percebam que nas três palavras a sílaba tônica ocupa posições diferentes.*

Na língua portuguesa, as palavras são classificadas, quanto à posição da sílaba tônica, em:

- **Oxítonas:** a tonicidade recai na última sílaba. Exemplos: café, saci, parabéns.
- **Paroxítonas:** a tonicidade recai na penúltima sílaba. Exemplos: cama, táxi, caráter.

Figura 5 – Questões de 3 a 5 - Gênero Tira no LD Tecendo Linguagens

• **Proparoxítonas:** a tonicidade recai na antepenúltima sílaba. Exemplos: *mágico, lâmpada, estático*.

A maioria das palavras da língua portuguesa é **paroxítona**. Por isso, quando uma palavra é proparoxítona, ela precisa ser acentuada. Caso contrário, não saberemos que a sílaba tônica é a antepenúltima, e não a penúltima, como estamos acostumados.

3. Observe o quadro de palavras a seguir.


dormir	café	vatapá	cuscuz
avó	nenhum	maracujá	parabéns
sonhar	escrever	sapê	marajás
voce	holandês	paletós	catim
também	olá	Manaus	noz

a) Com relação à sílaba tônica, o que as palavras do quadro têm em comum? *Todas são oxítonas.*

b) Indique as palavras que recebem acento gráfico e sublinhe a sílaba acentuada.
café, vatapá, avó, maracujá, parabéns, sapê, marajás, voce, holandês, paletós, também, olá

São acentuadas todas as palavras oxítonas terminadas em **a, as, e, es, o, os, em, ens**.

4. Releia o terceiro quadrinho da tirinha.



a) Indique nesse quadrinho a palavra cuja sílaba tônica é a antepenúltima. *Máquina.*

b) Como se classifica a palavra cuja sílaba tônica é a antepenúltima? *Proparoxítona.*

WATTERSON, BILL. Calvin e Haroldo. Tirinha 24, 11 dez. 1985. Disponível em: <<https://bit.ly/2ONclWE>> (em inglês). Acesso em: 25 set. 2018.

5. Observe o quadro de palavras a seguir.

último	péssaro	árvore	mágico
lâmpada	estático	matemática	química

• O que essas palavras têm em comum? *Todas elas são acentuadas e possuem acento tônico na antepenúltima sílaba.*

Todas as proparoxítonas são acentuadas.

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 128)

A questão número 1, “Esse texto mostra a relação entre mãe e filho. Que conflito a tirinha expõe na relação entre Calvin e a mãe?” (p.127), explora a identificação do conflito, o que exige a habilidade de leitura e compreensão. Por sua vez, a questão número 2, “Nessa frase, quais palavras estão acentuadas? /Leia em voz alta as palavras que você mencionou no item anterior. Depois, sublinhe a sílaba tônica de cada uma delas. / O que você observou sobre a posição da sílaba tônica nessas palavras?” (p.127), a número 3 “Com relação à sílaba tônica, o que as palavras do quadro têm em comum? /Indique as palavras que recebem acento gráfico e

sublinhe a sílaba acentuada.” (p.128); a questão número 4, “Indique nesse quadrinho a palavra cuja sílaba tônica é a antepenúltima. / Como se classifica a palavra cuja sílaba tônica é a antepenúltima?” (p.128) e a número 5, “O que essas palavras têm em comum?” (p.128), evidenciam que a ênfase está no eixo de análise linguística, tendo como enfoque a acentuação das proparoxítonas e oxítonas, ou seja, não trabalham questões acerca da leitura e da interpretação textual.

Neste sentido, podemos inferir que a utilização da tira apresentada desvaloriza seu potencial comunicacional, assim a abordagem de tal gênero é meramente pretexto para o trabalho com acentuação e tonicidade.

Por meio dos exemplos abordados aqui, HQ de Ziraldo e tira de Watterson, podemos verificar que o LD Tecendo Linguagens trabalha em prol da construção de conhecimento linguístico e textual, mas, ainda, há a necessidade de superação de posturas limitadoras diante do texto. Por conseguinte, a presente pesquisa defende o uso dos gêneros quadrinísticos de forma significativa, uma vez que consiste em ferramenta para o desenvolvimento e aprimoramento de capacidades linguísticas dos sujeitos em formação.

3. GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo será realizada uma discussão acerca dos gêneros textuais e dos referenciais teóricos que servem de base para o trabalho com os gêneros quadrinísticos, selecionados para a construção do Caderno Pedagógico, parte integrante dessa pesquisa.

A abordagem acerca dos gêneros (discursivos e textuais)⁵ tem sido cada vez mais recorrente no meio acadêmico e na realidade da sala de aula da educação básica. Segundo Rojo (2005), no Brasil, a partir de 1995, é que tem início os estudos acerca das teorias sobre o uso de gênero como objeto de ensino. Essas discussões tornam-se ainda mais explícitas no final da década de 1990 a partir da homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apontam para organização textual a partir do gênero e das intencionalidades textuais:

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

Assim, ao adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos mediadores do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, os PCN incentivaram muitas reflexões e, por conseguinte, novos estudos. Neste sentido, as pesquisas visam demonstrar a importância do trabalho com os gêneros em sala de aula, a fim do desenvolvimento de competências discursivas e linguísticas, bem como do exercício do pensar e da reflexão crítica.

Desde então, os documentos vigentes que norteiam a educação, tanto na esfera federal, como na estadual, passaram a indicar a necessidade do trabalho a partir dos gêneros textuais no ensino de Língua Materna, influenciando não só pesquisas, mas também a construção dos Livros Didáticos.

⁵ Nesta pesquisa o enfoque está na noção de gênero como instrumento textual-discursivo, sendo elemento imprescindível para o trabalho acerca da compreensão e interação numa situação comunicativa. Assim, nos apoiamos em Marcuschi que vem ao encontro das premissas aqui defendidas ao afirmar: “Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”. (MARCUSCHI, 2008, p.154)

3.1 O conceito de gênero

A palavra gênero não é atual, sendo que sua origem está atrelada aos gêneros literários e de acordo com Hila (2011), ganha destaque com Aristóteles no século IV A.C que desenvolve uma teoria sobre gêneros e discursos, que contribuiu com os estudos da argumentação. Por conseguinte, a autora chama-nos a atenção para o fato de que o referencial teórico com maior notoriedade relacionado aos gêneros consiste no capítulo “Gêneros do Discurso” encontrado na obra *Estética da Criação Verbal* de Mikhail Bakhtin (1997). Nesta obra, o estudioso russo defende que a utilização da língua se dá em todas as esferas da atividade humana e que: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p.280).

Por sua vez, baseando-se em Marcuschi (2003) é possível fazer um breve retrospecto histórico acerca dos gêneros, verificando seus avanços e suas causas. Numa primeira fase, os povos de cultura oral desenvolveram um grupo limitado de gêneros que, por sua vez, aumentaram em larga escala, com o surgimento da escrita alfabética por volta do século VII A.C. Em seguida, com a expansão da cultura impressa, bem como da industrialização no século XVII temos mais uma vez um aumento significativo em relação a quantidade de gêneros. Atualmente, a sociedade contemporânea, letrada e eletrônica, com pleno acesso aos mais diversos dispositivos eletrônicos e usuária da internet vivencia uma explosão de novos gêneros, seja na oralidade, seja na escrita.

Para o autor, os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que propriamente por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. No entanto, não podemos ignorar a forma, uma vez que, muitas vezes, ela determina o gênero ao invés das funções. Torna-se, ainda, possível que o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem, sejam responsáveis por determinar o gênero.

Neste sentido, ao pensarmos nos gêneros quadrinísticos podemos inferir que a forma consiste em elemento de determinação, sendo que independente de ser veiculado por um gibi, por um jornal ou até mesmo por um livro didático, continuarão tendo a mesma classificação, seja ela Cartum, Charge, HQ ou Tira. No entanto, cabe cautela ao considerar o predomínio de formas ou funções para a determinação e

identificação de um gênero, uma vez que os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, sendo, segundo Marcuschi (2003) maleáveis, dinâmicos e plásticos.

De acordo com o autor supracitado, Bakhtin (1997) e Bronckart (2003) defendem a ideia de que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual, explorando assim uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.

A expressão gênero textual pode ser definida, segundo Marcuschi, como um conceito propositalmente vago, uma vez que consistem em artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano, para

referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (2003, p.21).

De acordo com Bazerman (2020), os gêneros são o que os sujeitos reconhecem como gêneros em qualquer momento histórico, seja por nomeação, institucionalização, regularização explícita ou ainda organização implícita de práticas. Dessa forma, para o autor os gêneros consistem em fenômenos sociais oriundos de atividades organizadas dentro de um contexto e com intenções práticas.

Marcuschi (2003) ressalta que a definição de gênero se estrutura a partir de critérios de ação prática; circulação sócio-histórica; funcionalidade; conteúdo temático; estilo e composicionalidade. Por sua vez, buscando ampliar essa definição podemos pontuar que os “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2003, p.22).

Para o autor (2003), o domínio de um gênero textual não significa o domínio de uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Neste sentido, Bronckart defende que

"a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (2003, p.103). É dessa forma, que se torna possível pontuar que os gêneros textuais operam em determinados contextos, concretizando formas discursivas, numa relação sócio-histórica com fontes de produção.

Com o intuito de enriquecer essa discussão, podemos nos apoiar na sistematização realizada por Baltar (2004), a partir de definições acerca de textos, gêneros e suportes textuais:

Textos são unidades básicas de ensino que se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, o que caracteriza como pertencentes a um determinado gênero textual.

Gêneros textuais são unidades triádicas relativamente estáveis, passíveis de serem divididas para fim de análise em unidade composicional, unidade temática e estilo, disponíveis num inventário de textos (arquitextos ou intertexto), criado historicamente pela prática social, com ocorrência nos mais variados ambientes discursivos, que os usuários de uma língua natural atualizam quando participam de uma atividade de linguagem, de acordo com o efeito de sentido que querem provocar nos seus interlocutores.

Suportes textuais são espaços físicos e materiais onde estão grafados os gêneros textuais, como por exemplo, o livro, o jornal, o computador, o fôlder [...] (2004, p.47-48).

O conceito de texto pode ainda ser complementado a partir das considerações de Bronckart: [...] "chamamos de texto toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (sic) (do ponto de vista da ação ou da comunicação)" (2003, p.75).

O autor chama-nos a atenção, ainda, para o fato de que o número de gêneros textuais pode ser considerado como ilimitado, ampliando-se de acordo com os avanços culturais e tecnológicos de uma determinada sociedade.

Outra contribuição relevante, que agrega a essa discussão é Schneuwly (2011) defender que cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros, que por sua vez são caracterizados por conteúdo temático; estilo e construção composicional. Logo, a escolha de um gênero está estritamente relacionada à esfera; às necessidades da temática e ao conjunto dos participantes e à intenção comunicativa do locutor. Para o autor, o gênero consiste em instrumento.

Dessa maneira, devemos considerar que a escolha de um gênero se dá em função de situação conduzida pela finalidade, pelos destinatários, pelo conteúdo. Esses elementos constituem uma base que chega à escolha de um gênero dentro de um conjunto de possibilidades, a partir de uma esfera, de um lugar social. Embora, os gêneros sejam mutáveis, flexíveis, Schneuwly (2011) destaca o caráter estável dos gêneros: eles definem o que é dizível e, ainda, possuem uma composição definida por sua função. Além disso, são caracterizados por um estilo que não corresponde ao locutor, mas sim ao próprio gênero.

Ainda, sobre a escolha dos gêneros textuais nas situações comunicativas, podemos nos apoiar nas considerações de Bakhtin: "Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível" (BAKHTIN, 1997, p.302).

Podemos afirmar, então, que os gêneros textuais são instrumentos que permitem a concretização da comunicação humana efetivamente, ou seja, eles tornam possível as ações de linguagem.

Para explorar a função que os gêneros textuais podem exercer, Schneuwly (2011) discorre sobre a possibilidade de escolha do gênero para, por exemplo, convencer alguém a parar de fumar. A título de exemplo: o uso do panfleto ou relato. Nesse caso, a ação discursiva acontece por meio do gênero, ou seja, o instrumento para persuasão é o gênero panfleto ou relato.

O autor supracitado (2011), aborda também sobre a distinção entre gêneros primários e secundários baseando-se em Bakhtin (1997). Os gêneros primários são aqueles constituídos a partir de circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, naturais ao cotidiano. Já os gêneros secundários se constituem a partir de uma comunicação cultural, mais complexa. Ao utilizar como critério de distinção o tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não, podemos ressaltar que nos gêneros primários a regulação ocorre na e pela própria ação de linguagem. Isso significa que o gênero primário basta a si mesmo, funcionando como que por automatismo, sendo que determina a forma da ação como um todo único. Em contrapartida, os gêneros secundários não são controlados diretamente pela situação.

O autor afirma, embasado em conceitos vygostkianos, que os gêneros primários estão relacionados à experiência pessoal da criança e se aplicam a uma situação a qual estão ligados indissociavelmente, sem possibilidade de escolha. Por

sua vez, os gêneros secundários não possuem o caráter de imediatez a uma situação de comunicação, ou seja, são independentes do contexto imediato. Neste sentido, os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários, ocorrendo o que podemos chamar de mudança de perspectiva do texto. Assim, o antigo instrumento pelo novo uso, toma novas significações.

3.2 Os gêneros na escola

De acordo com Marcuschi (2011), existem gêneros que circulam cotidianamente entre toda a população como formas organizadoras da vida social. Por sua vez, há outros gêneros próprios de certas esferas da vida social, presentes em menor ou maior escala para determinados grupos e por último, há um grupo de gêneros que é menos necessário e tem seu surgimento relacionado ao prazer, como todos os gêneros da esfera literária.

Para o autor "o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida " (MARCUSCHI, 2011, p.31).

Por sua vez, para Dolz e Schneuwly (2011), o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, ou seja, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Para os autores, a noção de gênero deve ser discutida mediante a relação entre a prática de linguagem e a atividade de linguagem.

Em relação à prática de linguagem, não podemos perder de vista as dimensões do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, sendo que a linguagem assume a função de mediar as práticas sociais. Neste sentido, as práticas de linguagem englobam tanto dimensões sociais, como dimensões cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem diante a uma situação de comunicação. Tais práticas têm natureza heterogênea, com regras e código dinâmicos e variáveis. A relação dos atores com as práticas de linguagem também varia.

Por sua vez, a atividade de linguagem funciona como elo entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Essa atividade é oriunda de situações de comunicação, sendo desenvolvidas em zonas de cooperação social determinadas. Para Schneuwly e Dolz " uma ação de linguagem consiste em

produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos" (2011, p.63).

Dessa maneira, os autores ainda ressaltam que diversas capacidades são exigidas do sujeito em toda ação de linguagem, sendo destacada a necessidade de se adaptar às características do contexto e do referente; mobilizar capacidades discursivas e dominar as capacidades linguístico-discursivas.

Neste sentido, volta-se a atenção para os gêneros, uma vez que os autores supracitados consideram "que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.63).

Dessa maneira, diante dessa capacidade de mediar a ação humana sobre o mundo, de levar outros a agir, de construir mundos possíveis é que se torna cada vez mais urgente a necessidade e a importância de novas práticas educacionais envolvendo o uso de diferentes gêneros textuais.

Para Schneuwly e Dolz (2011), é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos falantes. Neste sentido, para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, três dimensões são primordiais:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.64)

Os gêneros textuais consistem, então, em um termo de referência para a aprendizagem da linguagem. Diante a tantas possibilidades de uso, ele é considerado pelos autores supracitados como um megainstrumento para aprendizagem, uma vez que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os estudantes.

Dessa forma, podemos inferir que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna deve se organizar a partir de uma situação comunicativa que utilize um gênero textual e que sejam explorados então a finalidade, o público-alvo e o conteúdo. Esse uso permite práticas de linguagem significativas, em que o sujeito possa produzir e interpretar enunciados orais ou escritos, como podemos verificar por meio das considerações dos autores abaixo:

No caso do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, o agir coloca os alunos em situações de comunicação que seja menos artificiais, que tenham um sentido para que eles aprendam a agir pela linguagem como se estivessem em verdadeiras situações de interação social. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p.23)

A promoção de experiências em que a comunicação aconteça por meio de gêneros textuais pertinentes à intenção comunicativa do interlocutor, faz com que a participação dos estudantes aconteça de forma mais expressiva e crítica, sendo que o gênero será não apenas objeto de aprendizagem e apropriação de recursos linguísticos, mas também será um instrumento que permitirá a construção do discurso por parte do estudante, inclusive, muitas vezes, fazendo com que ele tenha voz e assuma um posicionamento diante aos mais diversos contextos sociais.

Ao abordar a questão dos gêneros na escola, os autores salientam que há uma particularidade da situação escolar que gera complexidade: há um desdobramento, uma vez que o gênero não consiste mais em instrumento de comunicação apenas, mas concomitante torna-se objeto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o gênero funda uma prática de linguagem fictícia, uma vez que é utilizada para fins de aprendizagem.

Assim, segundo Schneuwly e Dolz (2011), esse desdobramento gera uma inversão em que a comunicação desaparece quase que totalmente e o gênero torna-se uma pura forma linguística. É como se deixasse de haver uma situação de comunicação autêntica, sendo que o gênero, instrumento de comunicação, passa a ser uma forma de expressão do pensamento, da experiência ou, ainda, da percepção. Dessa maneira, a comunicação entre alunos e professores não caracteriza propriamente uma comunicação espontânea.

3.3 Gêneros quadrinísticos

Ao nos debruçar a estudar os gêneros quadrinísticos faz-se imprescindível destacar que no Brasil, sua utilização em sala de aula nem sempre consistiu em algo aceitável, como destaca Ramos (2009), uma vez que historicamente houve uma visão pejorativa em relação a tais gêneros.

Segundo Vergueiro (2017), os quadrinhos tiveram um desenvolvimento peculiar no Brasil, recebendo, então, diversas influências de diferentes partes do mundo.

Desse modo, torna-se pertinente fazermos um breve retrospecto da trajetória dos quadrinhos no Brasil, que será realizado no subitem a seguir.

3.3.1 Origem dos quadrinhos no Brasil

A origem dos quadrinhos no cenário brasileiro está atrelada ao humor gráfico, cultuado em diferentes jornais brasileiros, durante o século XIX. Diversos artistas se destacaram no campo da charge e da caricatura, com produções que faziam críticas à política e aos costumes da sociedade. Neste sentido, Vergueiro (2017), a partir de suas pesquisas, pôde verificar que o primeiro desenho humorístico publicado no Brasil, em 1831, consistiu em uma alegoria que retratava um político e um contexto específico. A publicação foi feita no jornal do estado de Pernambuco, *O Carcondão* e a autoria do desenho, que tecia críticas às autoridades, é desconhecida, fato estreitamente relacionado à situação política arbitrária daquele momento histórico.

Neste período, Angelo Agostini, desenhista italiano, posteriormente naturalizado brasileiro, já tinha produções em linguagem gráfica seriada. De acordo com Vergueiro (2021), embora ainda não utilizasse balões como recurso, as produções de Agostini apresentavam grandes semelhanças com o que, hoje, conhecemos como Histórias em Quadrinhos. Assim, Agostini é apontado por muitos pesquisadores como o precursor das HQ no Brasil, sendo que suas narrativas mais conhecidas foram intituladas como *As aventuras de Nhô-Quim* (1869) e *As aventuras de Zé Caipora* (1888), nas quais surgiram os primeiros personagens fixos das Histórias em Quadrinhos brasileiras.

Vergueiro (2017) discorre que

As aventuras de Nhô-Quim foi publicada na revista Vida Fluminense, do Rio de Janeiro. Lançada em 30 de janeiro de 1869, na edição número 57 da revista, traz a história de um caipira em viagem à capital da Corte Brasileira, a cidade do Rio de Janeiro, e as dificuldades que ele enfrenta para se adaptar a esse novo ambiente. [...] As aventuras de Zé Caipora, por sua vez, ocorrem em um ambiente mais rural, tendo como foco as peripécias de um habitante do interior brasileiro e sua batalha com animais selvagens e com o clima inóspito da região. Iniciou sua publicação na Revista Illustrada em 1883, quando foram publicados seus onze primeiros capítulos; o décimo segundo sairia no ano seguinte e o décimo terceiro somente em 1886 (Cirne, 1990). (VERGUEIRO, 2017, s/p)

O autor ainda ressalta que *As aventuras de Nhô-Quim* é considerada por estudiosos como a primeira história em quadrinhos produzida no Brasil e quiçá, no mundo. Por conseguinte, *As aventuras de Zé Caipora* é apontada como a primeira História em quadrinhos do gênero aventura escrita no Brasil.

Posteriormente, já no início do século XX, começaram as publicações de revistas infantis que acompanhavam o modelo europeu. Neste período, destaca-se a revista *O Tico-Tico*, publicada de 1905 a 1962, consistindo em um marco não apenas para os quadrinhos, mas também para o mercado editorial brasileiro.

Para Vergueiro e Santos (2008), a revista *O Tico-Tico* destacou-se por sua variedade e por uma seleção de seções, apresentando matérias com teor informativo, educativo, cívico e moral, perpetuando, assim, os modelos aceitáveis de comportamento. Dessa maneira, a revista não se restringia a apresentar exclusivamente quadrinhos, mas era composta também por contos infantis, passatempos, poesias, datas comemorativas, dentre outros. Os autores supracitados destacam que a revista tinha como público-alvo a criança de classe média.

O personagem mais famoso da revista foi Chiquinho, criado nos Estados Unidos. No Brasil, Chiquinho foi desenhado por vários artistas brasileiros, que resolveram criar para o personagem um companheiro de aventuras, nomeado como Benjamim, garoto afro-brasileiro.

A revista foi responsável por apresentar personagens estrangeiros ao público brasileiro, dentre eles: Mickey Mouse, Jimmy, Popeye; Mutt e Jeff e o Gato Félix.

Figura 6 - Logotipo da revista O Tico-Tico, criado por Angelo Agostin



Fonte: Disponível em: <file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/42300-Texto%20do%20artigo-50494-1-10-20120906.pdf>. Acesso em 13 ago.2022

É na década de 1930 que com publicações ligadas a jornais de São Paulo e Rio de Janeiro que os quadrinhos norte-americanos bombardeiam o cenário nacional brasileiro. O jornal *A Gazeta* lança um suplemento nomeado como *Gazeta Infantil* responsável por publicar muitos quadrinhos estrangeiros. A título de exemplo, Superman passou a ser publicado a partir de abril de 1939 por esse veículo. Devido à Segunda Guerra Mundial houve um hiato nas publicações da *Gazetinha*, tendo sua última publicação em 1950. Por sua vez, uma publicação inicialmente intitulada como *Suplemento Infantil* e posteriormente *Suplemento Juvenil* passou a ser publicado em 1934, tendo como precursor Adolfo Aizen, responsável por muitas publicações de quadrinhos, oriundos dos Estados Unidos. Flash Gordon, Mandrake, Brucutu, Príncipe Valente e Tarzan são exemplos de publicações do Suplemento Juvenil.

Um marco para os quadrinhos brasileiros ocorreu em 1970 com a publicação do título *Mônica*, posteriormente dando origem a *Turma da Mônica*. Essa publicação contava a história de um grupo de crianças brasileiras tendo como centro, uma menina forte e capaz de liderar os demais personagens. Criada pelo quadrinista Mauricio de Souza, para Vergueiro (2017), a Turma da Mônica caiu no gosto dos leitores brasileiros, contribuindo para o fortalecimento dos quadrinhos no Brasil.

Faz-se importante, ainda, mencionar a existência da Editora Globo que durante a segunda metade dos anos 1980 e início da década de 1990 viveram seus tempos áureos, principalmente pelo acréscimo das produções da empresa Mauricio de Souza Produções Artísticas, bem como de produções envolvendo personagens de quadrinhos destinados ao público adulto. Segundo Vergueiro (2017), em 2007, a Editora Globo passou a contar com poucas publicações regulares no mercado, uma vez que houve o afastamento de Maurício de Souza da editora. Neste sentido, destacam-se nesse período *O Menino Maluquinho*, *Julieta e Junim*, de Ziraldo Alves Pinto; *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Emília e Cuca*, inspirados em obras de Monteiro Lobato.

Por conseguinte, retomando a questão da utilização dos quadrinhos na escola é que embasados em Ramos (2009), torna-se possível inferir que numa tentativa de justificar a existência dos quadrinhos e buscar aceitação para seu uso no ambiente escolar é que, muitas vezes, tais gêneros foram classificados como literatura.

Atualmente, segundo o autor (2009), há uma relação harmoniosa entre quadrinhos e educação, sendo que os gêneros quadrinísticos são bem-vindos no

âmbito escolar, sendo encontrados nos materiais dos mais diversos componentes curriculares, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante, a essa recente aceitação dos gêneros quadrinísticos na escola tem sido cada mais crescente, estudos sobre a linguagem e as características dos quadrinhos.

Neste sentido, no subitem a seguir, abordaremos acerca dos principais elementos da linguagem dos quadrinhos e dos gêneros correspondentes, buscando embasar seu uso em sala de aula diante de uma perspectiva fundamentada em estudiosos que concebem os quadrinhos como textos carregados de uma linguagem rica e prazerosa.

3.3.2 O que são Quadrinhos?

Ao abordarmos os quadrinhos e sua utilização em sala de aula faz-se necessário mencionar a questão da dificuldade de nomenclaturas envolvendo os gêneros correspondentes, uma vez que há um excesso de nomes para se referir aos quadrinhos: tira; tira cômica; tira jornalística, etc. Para Ramos (2009), esse excesso, muitas vezes, relaciona-se à falta de conhecimento das características das histórias em quadrinhos e de seus diferentes gêneros.

A fim de ilustrar essa pluralidade de rótulos, o autor utiliza como exemplos os gêneros charge e tira cômica, uma vez que ambos contêm humor, porém são diferentes no que corresponde às características de produção. O autor distingue tais gêneros: "charge aborda temas do noticiário e trabalha em geral com figuras representadas de forma caricata, como os políticos; a tira mostra personagens fictícios, em situações igualmente fictícias" (RAMOS, 2009, p.16).

Dessa forma, para o professor é imprescindível o conhecimento teórico acerca do conceito e das características de cada gênero quadrinístico para que assim possa realizar uma leitura mais crítica e aprofundada dos quadrinhos e elaborar práticas pedagógicas mais assertivas, que possam de fato explorar a linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual.

Neste sentido, nos apoiamos em Ramos que objetivamente pontua:

Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. Há muitos pontos em comuns com a literatura, evidentemente. Assim como há também com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens. (RAMOS, 2009, p.17)

Dessa maneira, Ramos salienta que para alguns estudiosos, os quadrinhos conversam com recursos da ilustração, da caricatura, da pintura, da fotografia, da parte gráfica, da música e da poesia, bem como de outras áreas. Esse diálogo não descaracteriza as possibilidades próprias da linguagem dos gêneros quadrinísticos.

No interior de um quadrinho é possível verificarmos os elementos constituintes de uma narrativa: o espaço da ação; o tempo da narrativa verificado através da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte; a construção do personagem por meio da linguagem multissemiótica, uma vez que pode ser visualizado e suas falas que são lidas por meio dos balões.

Ramos, a partir da análise de obras em quadrinhos e de seus estudos correspondentes sobre essa área, teceu considerações que servem de referência para professores e pesquisadores que se debruçam a estudar os quadrinhos:

- Diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo;
- as histórias podem ter personagens fixos ou não;
- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
- em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
- a tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias. (RAMOS, 2009, p.19)

Por sua vez, o autor trabalha com o título Histórias em Quadrinhos de forma macro, uma vez que este título reúne as características mencionadas verificadas em uma diversidade de gêneros, nomeados de diversas maneiras. Dessa forma, os gêneros quadrinísticos teriam em comum o uso da linguagem dos quadrinhos na composição de um texto narrativo, a partir de um contexto sociolinguístico interacional.

Para Ramos, "quadrinhos seriam, então, um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades" (2009, p.22). Esta concepção está em consonância com uma das três linhas teóricas encontradas na literatura científica sobre os quadrinhos.

O autor supracitado afirma que os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias

em quadrinhos podem ser abrigados dentro desse grande guarda-chuva chamado quadrinhos.

3.3.3 Os gêneros quadrinísticos e suas características

Neste subitem teremos como enfoque as principais características de produção de quatro gêneros quadrinísticos: charge; cartum; tira e histórias em quadrinhos.

A palavra charge é de origem francesa tendo como significado carga. Logo, refere-se a algo que exagera traços do caráter de alguém para chamar atenção sobre sua personalidade ou sobre suas ações. De acordo com Costa (2014), consiste em uma ilustração ou desenho humorístico, com ou sem legenda e balão, veiculado pela imprensa, tendo como principal objetivo satirizar e criticar algum acontecimento do momento, por isso, só faz sentido em determinado espaço e período. Esse gênero tem como enfoque, muitas vezes, por meio de caricatura e da presença de humor, personagens envolvidos no cenário político.

Para Ramos (2009), a charge pode ser definida como um texto de humor acerca de um fato ou tema relacionado ao noticiário, sendo capaz de recriar o fato ficcionalmente estabelecendo com a notícia uma relação intertextual. A título de exemplo, a charge abaixo ilustra tal relação:

Figura 7 - Charge



Fonte: Thiagão. Sem título. Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/74/76/83/747683a7ea0863fc794504b7983fa849.jpg>. Acesso em 16 de maio de 2022.

No Brasil, ao longo da história, o racismo vem sendo negado. Na charge produzida por Thiagão podemos verificar uma crítica ao comportamento de pessoas preconceituosas, que buscam naturalizar cada vez mais um discurso racista ou, ainda, mascarar a discriminação social, dificultando o combate a essa forma de preconceito.

Comumente, setores conservadores da sociedade brasileira têm tentado desconstruir a ideia de que o racismo diminui as oportunidades e prejudica o desenvolvimento do cidadão negro. Além disso, intuem desqualificar a existência de políticas públicas capazes de reduzir as diferenças sociais encontradas em nosso país.

A charge, reproduzida na figura 7, aborda, então, um movimento que reduz a luta por igualdade e por direitos mínimos dos negros ao que constantemente ouvimos se tratar de vitimismo, apregoando um discurso de aceitação à discriminação e às práticas excludentes em relação ao negro. Essas situações são rotineiramente denunciadas nos noticiários, nacional ou internacionalmente. No cenário brasileiro, isso tem se tornado cada mais frequente.

Por sua vez, podemos afirmar que o gênero cartum possui muitas similaridades ao gênero charge. A grande diferença consiste na desvinculação de fatos do noticiário. Assim, o cartum consiste em uma narrativa breve, contendo criticidade, porém sem dependência de seu momento de produção.

A palavra cartum, originária da Língua Inglesa, significa esboço ou modelo desenhado em cartão. De acordo com Costa (2014), proveniente da esfera jornalística, o cartum retrata, de forma bastante sintetizada, algo que envolve o cotidiano de uma sociedade. Trata-se de um desenho humorístico ou até mesmo caricatural que tem como principal objetivo satirizar comportamentos humanos.

No cartum, a seguir, é possível verificar uma crítica sobre o comportamento preconceituoso, mas sem fazer menção a nenhum acontecimento específico.

Figura 8 - Cartum



Fonte: JUNIÃO. *Negros são as maiores vítimas da violência*. Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>. Acesso em 15 set. 2022.

Podemos inferir que o cartum, da autoria de Junião, tem como objetivo denunciar o racismo e a violência contra o negro, que consiste em um problema estrutural da sociedade brasileira. Segundo a Fiocruz ⁶ (2022) a cada 23 minutos, um jovem negro é morto no Brasil. Assim, verificamos que as preocupações, os conflitos e os desafios correspondentes ao contexto do negro são bastante diferentes daqueles enfrentados pelos brancos.

Já em relação à tira, Ramos (2009) salienta que o formato é tão presente em sua composição que foi até incorporado ao nome do gênero. A tira cômica consiste na modalidade mais propagada, sendo até mesmo concebida como sinônimo de tira, nomeação abordada por essa pesquisa.

Segundo Costa (2014), geralmente com três ou quatro quadros, o gênero alia a linguagem verbal e não verbal. A tira consiste, então, em um texto curto, na maioria das vezes, em formato retangular, com personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado.

Quando a tira possui um personagem fixo, cabe ao leitor retomar as características que constroem o personagem para estabelecer o sentido pretendido pelo autor durante a produção.

⁶ Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/retratos-de-um-genocidio>. Acesso em 15 set.2022.

A tira a seguir, de autoria de Pedro Leite, aborda a necessidade de combate a discursos racistas construídos ao longo do tempo em uma sociedade preconceituosa e excludente.

Figura 9 - Tira



Fonte: LEITE, Pedro. Sofia e Otto. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=441863734641741&set=pb.100064543545776.-2207520000>. Acesso em 15 set.2022

Na tira podemos supor que o personagem Otto, ao pedir à amiga um lápis cor de pele, está fazendo menção ao lápis rosa, já que consiste no mais comumente indicado para colorir a pele humana, algo que por muito tempo persistiu no imaginário coletivo. Dessa forma, podemos afirmar que essa prática de embranquecer figuras humanas consiste em uma ação racista, não por parte da criança, uma vez que seu comportamento apenas está refletindo a influência dos adultos.

No que tange às Histórias em quadrinhos, Ramos (2009) aponta que consistem na base de outros gêneros. São publicadas em suportes que permitem uma condução narrativa maior e mais detalhada. A título de exemplo, podemos mencionar as revistas em quadrinhos e os álbuns.

Comumente, as Histórias em quadrinhos são classificadas pela temática da história: terror, infantil, detetive, faroeste, super-heróis, ficção científica, aventura, biografia, humor, mangá, erótica, literatura em quadrinhos, dentre outras denominações.

Para o autor, outros temas ainda surgirão, sendo possível a constituição de gêneros autônomos, tendo diferentes formatos e suportes.

Segundo Costa (2014),

Por ser o pictograma ou a vinheta a unidade narrativa da HQs e por ser objeto de elaboração e dinamização de narrativas inspirado no cinema, com enquadramentos, planos, ângulos de focagem, cromatismos, etc., a sucessividade dos pictogramas e textos dá um

dinamismo e um ritmo particulares à ação, as elipses (que separam os pictogramas) de eventos implícitos interligam os fatos que vão construindo essa ação e a montagem quebra a articulação linear desses fatos por uma articulação de duas ou mais ações em paralelo. (COSTA, 2014, p.144)

A História em Quadrinhos, a seguir, também traz por meio de suas vinhetas marcas do preconceito estrutural, ainda, muito encontrado na sociedade brasileira.

Figura 10 – HQ



Fonte: LEITE, Pedro. *Racismo sem querer*. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=441863734641741&set=pb.100064543545776.-2207520000>. Acesso em 15 set.2022

Leite (2022), por meio dos balões reproduz falas racistas para ilustrar o preconceito que atinge diretamente os negros nos mais diversos âmbitos, perpassando pelo ambiente escolar, pelo mercado de trabalho, pelas rodas de amigos e principalmente pelas ruas. Neste sentido, constantemente os negros são vítimas de violência, seja verbal, física ou psicológica.

Vergueiro (2006), então, expressa a necessidade de uma espécie de alfabetização em quadrinhos para que haja uma compreensão integral e satisfatória dessa linguagem. Dessa forma, é possível inferir que a leitura de quadrinhos requer

no mínimo o domínio de seus conceitos básicos. Logo, os professores de Língua Materna, precisam se apropriar desses conhecimentos, uma vez que para aplicação em sala de aula é necessário dominar as características da linguagem dos quadrinhos, sobretudo as que serão destacadas no subitem a seguir.

3.3.4 Elementos composicionais dos quadrinhos

Ao pensarmos nos elementos que compõem os quadrinhos, rapidamente nos vem à cabeça os balões, responsáveis pela caracterização e dinamicidade dos quadrinhos, sendo então encontrados sob vários formatos.

Os balões têm como objetivo representar as falas dos personagens, sendo então objeto de estudo para Ramos (2009) que busca por diferentes definições para o termo balão na literatura correspondente aos quadrinhos, sendo possível registrar algumas considerações importantes:

- balão é conceituado por Eisner (1989) como o “recipiente do texto-diálogo proferido pelo emissor”;
- para Acevedo (1990) “é uma convenção própria da história em quadrinhos que serve para integrar à vinheta o discurso ou o pensamento dos personagens”;
- segundo Cagnin (1975), “é o elemento que indica o diálogo entre as personagens e introduz o discurso direto na sequência narrativa”;
- para Vergueiro (2006), é uma forma de indicar ao leitor a mensagem “eu estou falando”;
- Fresnault-Deruelle (1972) afirma que é o “espaço dentro do qual se transcrevem as palavras proferidas pelos protagonistas [...]”;
- Eguti (2001) o define como “um espaço onde são escritas as palavras proferidas por diversas personagens; a autora acrescenta que o balão apresenta “diferentes formatos indicando a fala entre as personagens por meio do diálogo direto e do diálogo interior”. (RAMOS, 2009, p. 32)

Tendo como referência Acevedo (1990 apud Ramos 2009), podemos afirmar que o balão possui dois elementos: o continente, corpo e rabicho/apêndice, e o conteúdo, linguagem escrita ou imagem. Neste sentido, o continente pode adquirir diferentes formatos, tendo como centro a linha que contorna o quadrinho. Para Ramos (2009), a linha contínua, seja ela reta ou curvilínea, do balão é tida como o modelo mais neutro, simulando a fala, em tom normal, chamado então de balão de fala ou balão-fala.

Tomando como base o balão da fala podemos afirmar que algumas variações promovem um sentido diferente. No entanto, o balão continua indicando fala ou pensamento do personagem, assumindo uma nova significação. Por exemplo: as linhas tracejadas evidenciam voz baixa ou sussurro. Por sua vez, a forma de nuvem demonstra pensamento e os traços em ziguezague indicam voz alta ou gritos.

De acordo com Bibe – Luyten (1987), as formas e os tipos de balões dependem da situação e dos efeitos visuais e comunicativos que se deseja criar. Sendo que

As formas são muitas e bastante variadas. Partindo do balão-fala, podemos encontrar o balão-pensamento, balão-berro, balão-cochilo, balão-trêmulo (medo), balão-transmissão (para transmitir som de aparelhos elétricos ou eletrônicos), balão-desprezo, balão uníssono (mostrando a fala única de diversos personagens), balão mudo e dezenas de formações diversas. (BIBE -LUYTEN, 1987, p.12)

A partir dos recursos tecnológicos é comum que haja o surgimento de outros tipos de balões. A título de exemplo, podemos mencionar que Egutti (2001) acrescenta na literatura dos quadrinhos outros três tipos de balões: balão-sonho que indica o conteúdo do sonho do personagem; balões-especiais que assumem a forma de uma figura relacionada ao sentido que se deseja representar e balão de apêndice cortado que é responsável pela indicação da voz de um emissor que não aparece no quadrinho.

Figura 11 – Balões segundo Egutti (2001)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de consulta a: EGUTI, Clarícia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos.** 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 15 set. 2022.

No que corresponde ao apêndice, ou rabicho de acordo com alguns estudiosos, podemos afirmar se tratar de uma extensão do balão que está direcionado ao personagem, ou seja, a parte do balão que faz indicação para o emissor/locutor. Para Fresnault-Deruelle (1972 apud Ramos 2009) os apêndices fazem a intermediação entre as partes verbal e visual, ou seja, entre o balão e o personagem.

No entanto, em algumas produções, o elemento expressivo consiste no apêndice e não no balão, como podemos verificar na tira a seguir, em que as falas não são dispostas a partir dos contornos dos balões, mas sim dos apêndices.

Figura 12– Tira sem balões



Fonte: BECK, Alexandre. * Sem título. Disponível em: <https://danielmcarlos.wordpress.com/2016/09/13/preconceito/>. Acesso em 10 set.2022.

Por conseguinte, encontramos como outro elemento dos quadrinhos, a legenda. Segundo Cagnin (1975), sua forma de apresentação é diversa. Normalmente, consiste em um pequeno fragmento do discurso narrativo, podendo ficar em faixa limitada por uma linha paralela a um dos lados do quadrinho.

Por se tratar de um elemento localizador da narrativa, torna-se coerente que esteja numa posição em que o leitor entenda tratar-se do início da leitura, ou seja, na maioria das vezes, fica posicionada na parte superior da página. A legenda pode também servir de elo entre os quadrinhos, sendo que o conteúdo da legenda consiste na fala do narrador, seja ele personagem ou observador. Os quadrinhos abaixo exemplificam a utilização desse elemento.

Figura 13 – Quadrinhos com legenda



Fonte: GVT EM PARCERIA COM O CDI APRESENTAM: USO RESPONSÁVEL DA INTERNET. Cuca Estúdio Gráfico fev. 2008. Disponível em <https://issuu.com/safernet-brasil/docs/cartilha-gvt> . Acesso em 25 jun.2022.

No sétimo e oitavo quadrinhos é possível verificarmos que a legenda, "No dia seguinte", é responsável pela noção temporal da narrativa, ou seja, o leitor é capaz de se situar sobre o momento em que ações do enredo acontecem por meio da legenda.

Por sua vez, temos as onomatopeias que também consistem em um recurso bastante utilizado nos quadrinhos, uma vez que são palavras que procuram reproduzir ruídos e sons, capazes de completar a linguagem e causar o enriquecimento sonoro nos gêneros quadrinísticos.

Segundo Bibe- Lydien (1987) a expressão de ruídos onomatopaicos possui relação com a Língua inglesa, uma vez que por se tratar de uma língua híbrida favoreceu a escolha definitiva de palavras para determinar as coisas. A autora destaca ainda que por se tratar de uma língua sintética reproduz o som com maior proximidade e frequência. Essa relação não impede que haja a variação do uso de onomatopeias de país para país, pois como salienta Vergueiro (2006), elas mudam na medida em

que diferentes culturas representam os sons de acordo com o idioma usado para comunicação.

De acordo com Ramos (2009), as onomatopeias podem estar dentro ou fora dos balões, sendo que o aspecto visual da letra consiste em elemento indicativo de expressividades diferentes: cor, tamanho e formato apresentam significações expressivas dentro do contexto de produção dos quadrinhos.

A seguir, um quadro ilustrativo acerca dos sons onomatopaicos e suas indicações.

Quadro 6 – Exemplos de onomatopeias

 <p>Indica o som de um choro.</p>	 <p>Indica o som da campainha.</p>
 <p>Indica o som de uma bomba.</p>	 <p>Indica o som de uma mordida.</p>
 <p>Indica o som de um mergulho.</p>	 <p>Indica som da batida na porta.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Outro elemento que deve ser abordado é a utilização das cores como recurso significativo dos quadrinhos. Segundo Ramos (2009), o uso da cor vem se aprimorando desde o surgimento dos primeiros quadrinhos. No início, os jornais e as

editoras utilizavam apenas cores primárias, vermelho, azul e verde, e suas possíveis combinações.

Atualmente, com os avanços possibilitados pela informática, as produções passaram a ser colorizadas pelo computador, tendo então disponíveis uma grande gama de tonalidades e promovendo um novo volume de informações visuais que são fortemente explorados pelos artistas e que deve, por conseguinte, ser interpretado pelos leitores.

Muitas vezes, o uso da cor é imprescindível para o entendimento da narrativa. Dessa forma, a cor consiste num signo plástico que contém informação para compreensão do enredo.

Peter (2014) afirma que nos quadrinhos, as imagens também são responsáveis por contar uma história. Por sua vez, as cores têm uma função importante, não preenchendo apenas os traços do desenho, mas auxiliando a contar a história. Para ele: “Através de combinações de cores variando matizes, saturação, luminosidade e valores, os coloristas ajudam o roteirista e o desenhista de uma HQ a transmitir suas mensagens” (PETER, 2014, p.135).

Figura 14 - Tira e a utilização das cores



Fonte: LEITE, Pedro. Sofia e Otto. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CedpxvGOjwQ/?hl=pt-br>. Acesso em 17 junho 2022.

Ao utilizar a cor rosa para a roupa de Otto e azul e branco para roupa de Sofia, podemos inferir que a intencionalidade do autor consistiu na desconstrução de estereótipos de gêneros, deixando para trás a ideia preconceituosa de cores de menino e cores de meninas. Neste sentido, a escolha das cores suscita reflexão e transmite uma mensagem: não existe cor masculina ou feminina. Ao apresentar de forma natural essa temática é possível dar voz aos estudantes, permitindo que problematizem e desconstruam conceitos impostos por uma sociedade conservadora, excludente e desigual.

Evidentemente, não foi possível durante essa pesquisa esgotar a descrição de todos os componentes dos quadrinhos, uma vez que a linguagem desses gêneros se apropria de uma infinidade de recursos. No entanto, espera-se que a discussão e a abordagem acerca dos gêneros quadrinísticos tenham contribuído com o processo que Vergueiro (2006) intitula como alfabetização em quadrinhos.

4. METODOLOGIA

É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.

(Aristóteles)

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa desenvolvida, abrangendo desde a escolha do objeto de estudo, os motivos da transitividade entre modalidades de pesquisa até o encaminhamento metodológico das atividades propostas para a intervenção didático-pedagógica.

Tal percurso teve como início a junção de dois focos de interesse que se tornaram cada vez mais crescentes, em minha trajetória, desde o início dos estudos do mestrado: o trabalho com os gêneros textuais e a utilização do LD em sala de aula. Dessa forma, após estabelecer o LD correspondente ao 6º ano, da coleção Tecendo Linguagens, como objeto de estudo, iniciamos a pesquisa realizando um levantamento dos gêneros trabalhados por esse livro e o resultado deste levantamento guiou a escolha dos gêneros que seriam abordados na proposta de intervenção.

Os dados oriundos desta análise apresentam um viés quantitativo permeado de uma interpretação qualitativa. A análise quantitativa forneceu subsídios para o trabalho, uma vez que os dados numéricos possibilitaram a verificação do número de ocorrências de cada gênero textual abordado, para que assim fosse possível uma análise reflexiva acerca do objeto de estudo, pautada em referenciais teóricos pertinentes, como veremos ainda neste capítulo.

Dessa forma, é possível afirmar que essa pesquisa tem cunho qualitativo e propositivo, partindo de uma revisão bibliográfica, a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses acerca dos documentos legais que regem o ensino de Língua Portuguesa, do livro didático, dos gêneros textuais e dos gêneros quadrinísticos e transita entre diferentes metodologias, apresentando características do Estudo de caso e da Pesquisa-ação.

A princípio, o trabalho seria embasado na Pesquisa-ação, no entanto, em virtude do contexto pandêmico vivenciado desde o início do Profletras (Turma 2021) e de suas implicações no Ensino Regular, optamos por não aplicar a proposta de intervenção. Todavia, o trabalho desenvolvido poderá ser aplicado posteriormente na rede pública estadual, uma vez que em consonância com a Pesquisa-ação a presente

proposta pretende alcançar ações efetivas que possam corroborar com o ensino de Língua Materna.

Além de ter traços em comum com a Pesquisa-ação, ela também se articula com o Estudo de caso que, de acordo com Ludke (1986), consiste no estudo de uma situação ou objeto, seja ela/ele simples ou específico, bem delimitado. Para o autor “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (p.17).

Ludke (1986) salienta que os estudos de caso têm como objetivo a descoberta e mesmo que o pesquisador parta de pressupostos teóricos iniciais, deverá estar atento a novos elementos e fatores durante a pesquisa. Para o autor, o quadro inicial serve assim de esqueleto e dá embasamento, mas sem perder de vista que a pesquisa deve ser flexível. Assim, o pesquisador deve estar totalmente ciente de que o conhecimento não consiste em algo acabado, sendo que, muitas vezes, alguns aspectos são revelados dando novos rumos à pesquisa e derrubando pressupostos iniciais.

Por sua vez, Yin (2001) ao afirmar que “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32), torna legítimo o aporte nessa modalidade, em determinados momentos da pesquisa, uma vez que analisamos um livro específico que está inserido em um contexto determinado e contemporâneo. Dessa maneira, embora a pesquisa tenha como foco uma situação específica, analisá-la poderá contribuir tanto para esse caso como para outros que apresentem similaridade.

A afirmação de Yin dialoga com uma das características apontadas por Ludke (1986) como fundamental ao estudo de caso “Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto” (p 18.), ou seja, fica evidente que precisa se levar em consideração o contexto em que o objeto está inserido, mais precisamente, em nossa pesquisa o contexto se refere às escolas públicas de toda a Rede estadual paranaense.

No nosso caso específico, partimos de um LD e verificamos quais os gêneros são explorados e se os gêneros que deveriam ser trabalhados na série escolhida eram realmente contemplados. Assim, foi possível constatar que o livro apresenta uma gama bastante variada de gêneros, de acordo com o que sugere documentos oficiais, como a BNCC e o CREP.

4.1 A estrutura do LD 6º ano – Tecendo Linguagens

O livro escolhido pertence à Coleção Tecendo Linguagens e a análise do exemplar do 6º ano permite afirmar que a coleção está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) para vigência de 2020 a 2023. Dessa maneira, foi adotada pela Rede Estadual do Paraná como instrumento pedagógico para o componente curricular de Língua Portuguesa, consistindo em uma escolha unificada.

O manual do professor apresenta respostas de todas as atividades propostas, já o livro do aluno não possui espaços destinados às respostas, ou seja, não consiste em material consumível, devendo ser utilizado por quatro anos pelos estudantes.

O livro apresenta quatro páginas de sumário, sendo uma para cada unidade, já que é organizado por meio de quatro unidades temáticas, sendo intituladas: “Ser e descobrir-se”, “Ser e conviver”, “Conviver em sociedade”, “Conviver com a diversidade”, cada uma delas dividida em dois capítulos, que por sua vez, estruturam-se em subtemas. Os capítulos são divididos em seções e subseções, que aparecem em uma sequência que, de modo geral, se repete em todos os capítulos, podendo variar de acordo com os objetivos de cada proposta. Abaixo o quadro apresenta a estrutura em que a obra se organiza:

Figura 15- Estrutura do livro didático 6º ao 9º ano - Tecendo Linguagens: Seções; Subseções e Boxes

SEÇÕES	SUBSEÇÕES	BOXES
Para começo de conversa		
Prática de leitura	Por dentro do texto Linguagem do texto	Glossário Conhecendo o autor
Trocando ideias		
Conversa entre textos		
Momento de ouvir		
Reflexão sobre o uso da língua	Aplicando conhecimentos	
De olho na escrita		
Hora da pesquisa		
Produção de texto		
Na trilha da oralidade		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		
		Para você que é curioso

Fonte: TECENDO LINGUAGENS, p. XXXIII

Foi realizado, então, um mapeamento para verificarmos os gêneros textuais encontrados no LD, o número de ocorrências de cada um deles, a maneira como os gêneros são abordados e as atividades propostas, sendo que estas foram registradas de acordo com a predominância do eixo.

Dessa maneira, foram encontrados quarenta e três gêneros textuais, o que indica a valorização da quantidade, cabendo retomarmos, então, as palavras de Silva Ota (2009), ao discorrer sobre a grande variedade de gêneros no LD: “É a quantidade se impondo sobre a qualidade” (p.218).

A tabela a seguir apresenta a coleta de dados por meio do mapeamento:

Quadro 7 – Gêneros textuais e suas ocorrências; Atividades de leitura; Análise Linguística; Produção textual e Oralidade no livro Tecendo Linguagens

Gêneros textuais	Ocorrências	Atividades Leitura	Atividades Análise Linguística	Atividades Produção textual	Atividades Oralidade
Autobiografia	1	5	4	0	0
Biografia	1	6	0	0	0
Campanha	2	1	3	0	0
Canção típica	0	0	0	0	1
Capa de livro	2	7	4	0	0
Capa de revista	2	4	2	0	0
Carta pessoal	1	0	5	0	0
Cartaz	1	0	1	0	0
Cartaz de campanha	2	4	0	1	0
Cartum	1	8	0	0	0

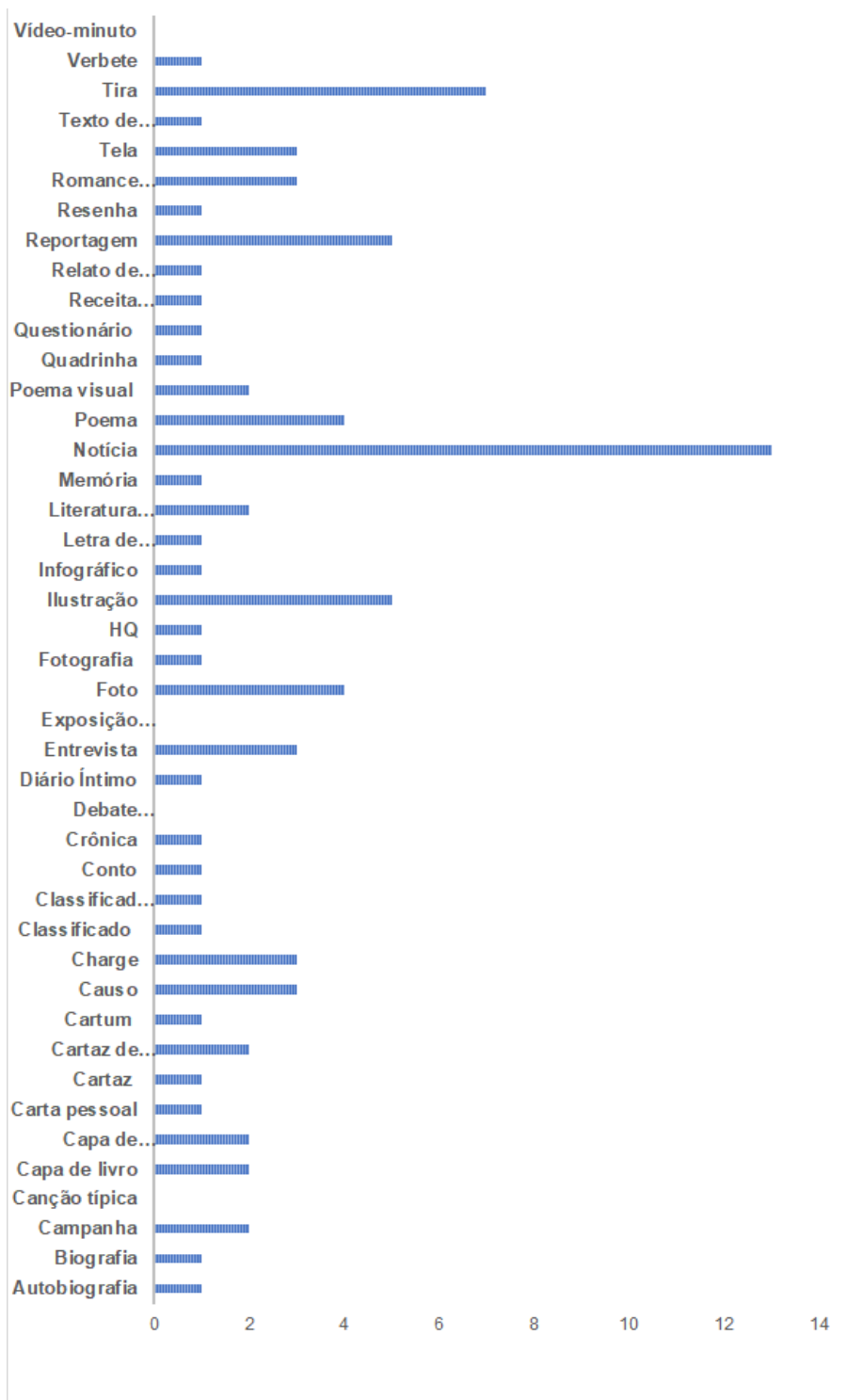
Causo	3	22	11	1	1
Charge	3	3	1	0	0
Classificado	1	3	0	0	0
Classificado poético	1	13	0	1	0
Conto	1	11	2	0	0
Crônica	1	12	2	0	0
Debate regrado	0	0	0	0	1
Diário Íntimo	1	16	0	1	0
Entrevista	3	9	6	2	0
Exposição oral e debate	0	0	0	0	1
Foto	4	3	0	0	0
Fotografia	1	1	0	0	0
HQ	1	9	0	0	0
Ilustração	5	14	0	0	0
Infográfico	1	13	0	0	0
Letra de canção	1	2	2	0	0
Literatura de Cordel	2	14	0	0	0

Memória	1	11	0	0	0
Notícia	13	81	31	0	0
Poema	4	44	6	2	1
Poema visual	2	14	0	1	0
Quadrinha	1	1	0	0	0
Questionário	1	1	0	1	1
Receita culinária	1	7	0	0	0
Relato de memórias	1	14	0	1	0
Reportagem	5	39	10	0	0
Resenha	1	9	0	0	0
Romance	3	42	22	0	0
Tela	3	26	0	0	0
Texto de opinião	1	12	0	0	0
Tira	7	10	13	0	0
Verbete	1	0	0	1	0
Vídeo-minuto	0	0	0	1	0

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

Para facilitar a visualização dos dados, inserimos as informações acima também no formato de gráfico.

Gráfico 1 - Gêneros textuais e suas ocorrências: Atividades de leitura; Análise Linguística; Produção textual e Oralidade no livro Tecendo Linguagens



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir dos dados numéricos representados na tabela e no gráfico podemos verificar que o livro didático em questão apresenta, como já mencionado, 43 gêneros textuais e 86 ocorrências, contemplando 491 atividades de Leitura, 125 de Análise Linguística, 13 atividades de Produção Textual e 6 de Oralidade. É um número elevado de gêneros a serem abordados num único ano, desta forma, alguns deles são subaproveitados no caderno pedagógico, no intuito de propor um trabalho mais completo com o gênero: os gêneros quadrinísticos.

Assim, selecionamos os gêneros quadrinísticos para serem melhor discutidos na proposição de um material interventista, uma vez que a fase exploratória permitiu constatar que tais gêneros são pouco desenvolvidos, desconsiderando o prazer e o conhecimento que podem promover aos estudantes, principalmente dessa faixa etária.

4.2 Metodologia do desenvolvimento do Caderno Pedagógico

O ponto alto desta pesquisa consiste na apresentação do produto educacional desenvolvido, um Caderno Pedagógico que contempla o desenvolvimento de um leitor crítico que reflita, a partir dos gêneros quadrinísticos, e combata as diferentes formas de discriminação social.

Para a apresentação de alguns tópicos do CP utilizamos o software *Canva* que consiste em uma ferramenta visual para ajudar a estruturar e apresentar conceitos importantes. Por sua vez, as orientações destinadas ao professor aparecem em destaque em quadros azuis, uma vez que é importante evitar improvisos durante a ação docente.

O Caderno Pedagógico construído, então, a partir dos gêneros quadrinísticos, tem os Direitos Humanos como macrotema. A escolha deste tema surgiu a partir da exigência legal que esta temática seja trabalhada em sala de aula, conforme determina as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) que está em consonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e com a LDB 9394/96 (Brasil, 1996). O macrotema dos “Direitos Humanos” pode englobar outros subtemas, como o bullying, que foi selecionado para o desenvolvimento deste projeto, considerando sua relevância para faixa etária do público-alvo dessa produção.

Dessa maneira, conscientes de que o *bullying* – e o *cyberbullying*, prática de *bullying* por meio de ambientes virtuais - consiste em manifestação de violência presentes rotineiramente em níveis e locais diferentes, sobretudo no âmbito escolar,

e por compreendermos que também compete à escola orientar a comunidade escolar sobre a necessidade da inclusão, do respeito entre as pessoas e suas diferenças, é que se justifica a relevância desse subtema no CP.

A seguir Crochik (2012), legitima por meio de suas considerações o papel da escola como instituição promotora de reflexão: “a escola é uma das instituições que tem como objetivo desenvolver a civilidade em seus alunos, isto é, a possibilidade de os homens conviverem pacificamente e discutir suas divergências de forma pacífica, por meio de normas aceitas coletivamente” (p.214). Dessa forma, entendemos que a discussão e o esclarecimento são formas poderosas de combate a práticas discriminatórias dentro da escola.

Por sua vez, a construção do Caderno tem como princípio norteador o método de Gasparin (2012), que traduz, segundo ele, a Pedagogia Histórico-Crítica, do professor Saviani, para uma didática, tendo como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético.

As ações metodológicas embasadas na Pedagogia Histórico-Crítica exigem práticas em que os conteúdos sejam explorados de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento, sendo que correspondem a cinco momentos, Prática social inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática social final, que revelam uma teoria da educação, segundo Saviani (2012), “ao mesmo tempo crítica e transformadora” (p.15). Nesta perspectiva, os conteúdos devem ser explorados a partir de dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta proposta didática, os conteúdos não podem ser concebidos mais de forma fragmentada e neutra, mas sim como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens, ou seja, os conhecimentos científicos necessitam ser reconstruídos em suas plurideterminações. Deve-se considerar o contexto histórico-social em que os sujeitos estão inseridos, respondendo não só de forma teórica, mas também prática aos novos desafios propostos pela sociedade contemporânea letrada, como defende Gasparin (2012).

Dessa forma, o trabalho com os gêneros quadrinísticos terá como ponto de partida uma realidade social mais ampla, buscando promover uma leitura crítica dessa realidade. Pretende-se tratar o conhecimento como fato histórico e social, envolvendo a observação da prática social dos sujeitos envolvidos, a teorização sobre tal prática e o retorno à prática social para transformá-la.


Com base no referencial teórico gaspariano (2012), a Prática social inicial consiste no primeiro passo do método. Assim, a construção do CP iniciou-se por meio de uma preparação dos estudantes para a, então, construção do conhecimento escolar. A figura 16 apresenta o processo inicial da proposta de intervenção.

Figura 16 – Prática social inicial do conteúdo – Pedagogia Histórico-Crítica

13

1. Prática social inicial

Professor (a), para a apresentação do conteúdo sugere-se que os alunos estejam organizados em um semicírculo. Distribuir, então, gibis, jornais e revistas para que os estudantes tenham contato com diferentes suportes e assim variados gêneros textuais, tendo oportunidade de manusear e folheá-los. Em seguida, será solicitado para que recortem alguns textos que correspondam aos gêneros quadrinísticos e deverão ser instigados a refletir sobre os motivos que fizeram que escolhessem esses textos.



Atividade 1:

- Chegou o momento de folhearem, lerem e manusearem à vontade esses materiais (jornais e revistas).

Fonte: Caderno Pedagógico- Elaborado pela pesquisadora.

Neste sentido, a Prática social inicial, momento 1, é responsável não apenas por apresentar os gêneros quadrinísticos aos estudantes, mas também por promover um clima de predisposição favorável à aprendizagem.

Essa aula deve ser conduzida de forma a promover situações em que as crianças sejam ouvidas acerca de suas práticas sociais mediadas, ou seja, sobre práticas que não dependem diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais. Dessa forma, é nesse momento que a aprendizagem começa a se tornar significativa, tendo como intuito despertar o interesse da turma.

Sobre o estudante Gasparin destaca que “não é de esperar que ele explicita com clareza os conceitos científicos do conteúdo proposto nem sua importância social. Esta é uma tarefa muito complexa que aos poucos vai sendo desvendada” (2012, p. 19). Neste sentido, podemos destacar que durante a prática social inicial não é necessário que o estudante identifique o nome de cada gênero quadrinístico, mas sim

reconheça a existência de um texto em um formato diferente, apresentado, muitas vezes, em um locus físico também distinto.

Em seguida, passamos para a Problematização que consiste num elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, ou seja, é na problematização que iniciamos o trabalho com o conteúdo sistematizado.

A seguir, a apresentação desse momento, direcionada ao professor.

Figura 17 – Problematização– Pedagogia Histórico-Crítica

2. PROBLEMATIZAÇÃO

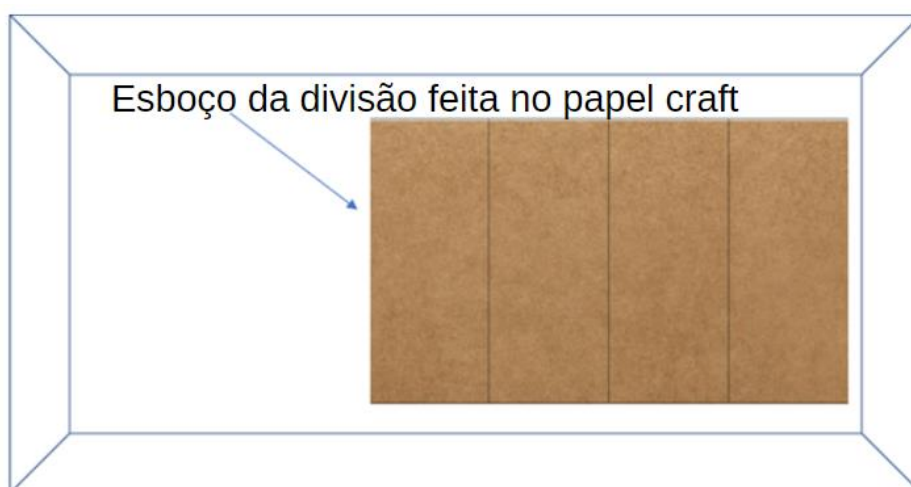
Professor (a), nesta etapa, para que haja a explicação dos principais pontos destacados na prática social inicial, será retomada a atividade de pesquisa da aula anterior, na qual foi solicitado que os estudantes tragam para sala de aula os gêneros em questão. Essa atividade promoverá uma discussão acerca das razões pelas quais os gêneros quadrinísticos podem e devem ser escolarizados, abrangendo as dimensões sob múltiplos olhares, como defende Gasparin (2012).



Fonte: CP- Elaborado pela pesquisadora.

Para Gasparin, “a problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo” (2012, p.37). Neste sentido, ao retomar a atividade proposta na aula anterior, atividade 1 do segundo momento - figura 18, intui-se que os conhecimentos comecem a assumir contornos e especificidades, sendo que a transposição dos textos para o papel *craft*, respeitando a divisão do papel, consiste em um processo de busca para solucionar as questões em estudo, estimulando a reflexão acerca dos textos apresentados em formato de quadrinhos.

Figura 18 – Problematização – Atividade 1- Pedagogia Histórico-Crítica

**Atividade 1:**

- Um por vez, deverá ir até a frente da turma e realizar a leitura do texto pesquisado anteriormente.
- Em seguida, colar o texto no quadro de giz, para que todos possam visualizar a estrutura de cada texto.
- Depois de todos os textos no quadro, de forma colaborativa, transpor os textos para o papel craft, respeitando a divisão prévia (quatro espaços). Os gêneros deverão ser colados respeitando as características que eles têm em comum.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em seguida, a realização de questionamentos orais acerca da prática social e do conteúdo escolar consiste em momento de reflexão cooperativa explorando as diferentes dimensões do conhecimento e, assim, colaborando com a compreensão acerca dos gêneros quadrinísticos e preparando o estudante para analisar e aprender o conteúdo.

Por sua vez, como terceiro passo do método de Gasparin temos a Instrumentalização, que tem como objetivo a construção do conhecimento científico. Embasados nessa metodologia, neste momento, as atividades propostas buscam estabelecer entre os estudantes e o objeto de sua aprendizagem, gêneros quadrinísticos, uma relação recíproca através da mediação docente. Para o autor,

temos aí uma relação triádica, uma vez que é formada por estudantes, professor e conteúdo, marcada por determinações sociais e individuais.


A seguir, temos uma imagem que ilustra os procedimentos metodológicos dessa etapa, embasada na didática gaspariana.


Figura 19 – Instrumentalização – Pedagogia Histórico-Crítica

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

Professor (a), propor uma atividade de leitura em que os estudantes deverão ter acesso a cinco textos, primeiramente, por meio de material impresso, sendo, então, motivados a leitura individual. Trata-se de explicar o que será lido e o motivo da leitura. Em seguida, o professor(a), realizará a leitura, com entonação adequada e instigante, tendo como auxílio um recurso tecnológico para apresentação.

Explorar, durante a leitura, os elementos composicionais dos quadrinhos: a formatação em quadros; a existência dos balões, dos rabichos; as expressões e gestos das personagens; as onomatopeias e o tema abordado, explicitando a existência de cada um deles, de forma breve.




Estudante, leia prazerosamente os textos a seguir:

Fonte: CP – Elaborado pela pesquisadora.

A Instrumentalização inicia-se no terceiro momento do CP, perdurando até o décimo momento e percorre um caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é colocado à disposição dos estudantes “para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (GASPARIN, 2012, p. 53).

Neste sentido, durante oito aulas são explorados conhecimentos acerca de onomatopeias; linguagens verbal, não verbal e multissemiótica; tipos de balões; vinhetas; características e formato dos gêneros cartum, charge, HQ, tira, além, evidentemente de trabalhar, por meio dos quadrinhos, a localização de informações explícitas; a inferência acerca de informações implícitas; a identificação de temas e da intencionalidade textual, dentre outras habilidades e competências linguísticas.

Esse momento consiste no centro do processo pedagógico, criando condições para que possamos entrar naquilo em que o autor chama de síntese, como veremos a seguir.

O próximo passo é denominado por Gasparin (2012) como Catarse, fase em que o estudante sistematiza e manifesta os conhecimentos dos quais se apropriou. Então, chegou o momento de traduzir, oralmente ou por escrito, a compreensão que teve de todo o processo de ensino-aprendizagem. A seguir, temos a apresentação de duas situações propostas no CP que correspondem à catarse.

Figura 20 – Catarse: Produção de Podcast – Pedagogia Histórico-Crítica

Professor (a), dividir a turma em três grupos para a produção de podcasts. Neste momento, é necessário explicar a proposta de produção detalhadamente. Mencionar, que cada grupo terá um objetivo e deverá elaborar questões para o roteiro de gravação. Depois de elaboradas, o (a) professor (a), deverá apresentar um roteiro base para que os estudantes possam comparar e verificar se algum elemento importante foi esquecido. Os estudantes poderão também convidar pessoas que possam contribuir com o tema. A título de exemplo: psicólogos, psiquiatras ou outros profissionais, pessoas que já foram vítimas de bullying, pais de vítimas ou agressores.

Deverão planejar também um recurso sonoro para abertura de cada podcast, bem como a saudação dos apresentadores e do (s) convidado (s).

O público alvo desses podcasts será toda a comunidade escolar e isso deverá ser explicitado no início da proposta, para que os estudantes concebam essa produção como algo funcional e não artificial, como pontua Geraldi (1993). Sugere-se que a veiculação seja realizada por meio do sistema de som da escola, caso possua. Outra possibilidade é a divulgação por meio do WhatsApp.



Estudantes, vocês serão divididos em três grupos e cada grupo terá um objetivo a cumprir com a gravação de um podcast.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Figura 21 – Catarse – Produção de tira - Pedagogia Histórico-Crítica

Professor (a), os estudantes, agora, organizados em dupla, deverão produzir uma Tira, em que criarão seus próprios personagens, ilustrando e criando a história, por meio de um software, intitulado *Storyboard*, que permite a produção sequencial de imagens, inserção de personagens, de cenários e de balões. É possível editar até mesmo a expressão facial das personagens de acordo com a situação comunicativa.

A seguir uma imagem com os recursos do software que será utilizado para produção:



Cenas Personagens Balões de Fala Formas Infográficos Web e Wireframes Ciência Envio



Fonte: Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt/storyboards/1ed57a3f/unknown-story2/edit>. Acesso em 02 junho 2022.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por meio da produção oral e escrita, respectivamente de um podcast e de uma tira, os estudantes poderão expressar a apropriação dos conhecimentos científicos adquiridos, ou seja, evidenciarão o ponto de chegada do nível superior que eles tenham atingido. É nesta fase que “os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos” (GASPARIN, 2012, p.133).

Dessa maneira, durante a Catarse esperamos que essa demonstração da nova postura mental do estudante não seja apenas em relação aos conhecimentos acerca dos gêneros quadrinísticos, mas atinja também o entendimento sobre o bullying como uma violação aos Direitos Humanos, uma vez que consiste em uma forma de violência, física ou verbal.

Em consonância com os estudos de Gasparin, o último passo apresentado pelo CP é a prática social final do conteúdo. Para o autor, “esta fase representa a

transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos” (GASPARIN, 2012, p.145).

Abaixo, segue a apresentação desse importante passo didático.

Figura 22 – Prática social final do conteúdo – Pedagogia Histórico-Crítica

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL

Professor (a), ao término das atividades desse Caderno, espera-se que os estudantes tenham se apropriado de conhecimentos acerca dos gêneros quadrinísticos, reconhecendo suas características, seus elementos composicionais e dessa forma, saibam utilizá-los a fim do propósito textual de cada situação comunicativa. Em relação ao tema, que tenham compreendido que o respeito é fundamental nas relações sociais e que as agressões, verbais ou físicas, no interior da escola estão relacionadas a contextos culturais, sociais e emocionais que precisam ser fortemente discutidos e não ignorados. Espera-se, ainda, que a partir das práticas desenvolvidas durante essas aulas, os estudantes sejam capazes de olhar para os quadrinhos com um olhar crítico, cientes de que essa linguagem é carregada de significado e intenção textual.



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A Prática social final se concretiza com o que os estudantes alcançaram ao término das atividades propostas pelo CP, ou seja, a aplicação dos conhecimentos acerca dos gêneros quadrinísticos, bem como em relação ao tema bullying, no âmbito em que vivem.

Dessa forma, na Prática social final, a partir de todas as propostas metodológicas direcionadas aos estudantes, esperamos que haja uma ação transformadora por parte do sujeito, ou seja, que o estudante possa aplicar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano.

Neste sentido, esse processo finaliza com as intenções e ações do estudante, seja em relação a sua capacidade de leitura autônoma e crítica dos quadrinhos, seja por assumir uma postura ativa de sujeito disseminador de ações de combate à discriminação.

A partir da Pedagogia Histórico- Crítica e da Didática proposta por Gasparin, entendemos que a prática do período de trabalho com os gêneros quadrinísticos extrapola a dimensão acadêmica, uma vez que a finalidade da escola, ultrapassa a preparação científica, atingindo a formação de um cidadão crítico e nesse caso, livre das amarras do preconceito e da discriminação que se concretiza por meio do bullying, nos mais diversos âmbitos sociais. O caderno pedagógico estará anexado a essa dissertação como “apêndice”.

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais embasadas não só no conhecimento científico adquirido, mas também nas reflexões suscitadas que não se encerram com o término desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto da presente pesquisa foi construído de acordo com o contexto pandêmico decorrente da covid-19. Dessa maneira, embora tenhamos princípios consoantes à Pesquisa-ação, uma vez que a proposição das atividades tenha como intuito o aperfeiçoamento da ação docente e a proposição de atividades que complementem a proposta do LD, tanto no que se refere à temática como ao gênero escolhido, predominou aqui uma pesquisa de cunho qualitativo e interventista que partiu de uma revisão bibliográfica.

A pesquisa percorreu um caminho baseado num processo dialético, já que surgiu de uma situação prática, buscou respaldo teórico e voltou para a prática (prática-teoria-prática), tendo como enfoque o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a partir do livro didático e do uso de gêneros textuais como ferramenta de desenvolvimento e ampliação das habilidades relativas aos usos das linguagens, nas mais diversas situações comunicativas.

A análise do LD correspondente ao 6º ano da coleção Tecendo Linguagens possibilitou a reflexão sobre uma escolha do PNLD, sendo possível afirmar que há a presença de fatores positivos, bem como de pontos que merecem atenção na apresentação desse material no que corresponde ao trabalho com os gêneros. O referencial teórico juntamente com a análise do material permitiu a verificação da popularização do LD ocorrida nas últimas décadas e a crescente preocupação das editoras em apresentar um material inovador e atraente aos estudantes e professores da escola pública, mesmo que as mudanças sejam apenas, muitas vezes, superficiais. Essa preocupação relaciona-se ao fato de que o governo consiste no maior comprador de livros didáticos do país.

O LD, em questão, está alinhado aos pressupostos da BNCC, fato que justifica a presença de uma grande gama de gêneros textuais, quarenta e seis gêneros e oitenta e seis ocorrências, revelando uma excessiva preocupação com o fator quantitativo.

O mapeamento e sua reflexão permitiram que chegássemos a escolha dos gêneros quadrinísticos para a elaboração do Caderno Pedagógico, uma vez que embora haja ocorrências de cartum, charge, HQ e tira, suas características e a produção de sentidos não são exploradas de forma tão articulada, podendo ser mais desenvolvidos com estudantes do 6º ano. Constata-se, ainda, ser recorrente o uso

dos quadrinhos para explorar conceitos gramaticais ou até mesmo para introduzir uma temática que será trabalhada por meio de outro gênero textual, ou seja, essas atividades revelam a deficiência no trabalho com especificidades dos gêneros quadrinísticos.

Assim, o referencial teórico buscou dialogar com os documentos norteadores do processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna; do livro didático e de sua construção no decorrer do caminho trilhado pela educação brasileira e das práticas envolvendo os gêneros textuais, sobretudo os gêneros quadrinísticos em sala de aula.

Por conseguinte, o método de Gasparin e seus cinco passos correspondentes nortearam a construção metodológica do Caderno Pedagógico, permitindo não só a construção de atividades, mas também refinando as ações de uma professora mais reflexiva e consciente da necessidade de uma abordagem contextualizada e significativa dos conteúdos, durante o processo de ensino-aprendizagem.

É relevante destacar que não temos a pretensão de esgotar a discussão acerca do uso dos gêneros quadrinísticos como recurso pedagógico, mas esperamos que tenhamos contribuído com as discussões acerca desse tema e demonstrado a importância do movimento de inserção dos quadrinhos no âmbito educacional.

Para tanto, faz-se imprescindível a alfabetização dos quadrinhos conforme menciona Vergueiro (2006), para que o trabalho com a leitura dos quadrinhos extrapole a mera decodificação, corroborando com o acesso à cultura e à informação e com a promoção da reflexão, ou seja, buscamos evidenciar as potencialidades dos gêneros quadrinísticos como importantes mecanismos pedagógicos.

Dessa maneira, a partir da proposição do CP, esperamos por parte dos estudantes não apenas o reconhecimento dos gêneros quadrinísticos, de suas principais características e da intencionalidade textual na utilização dos mais diversos recursos, mas também resultados acerca do subtema abordado pela proposta de intervenção.

Logo, mesmo que de forma incipiente, desejamos que os estudantes tenham a consciência acerca da necessidade de respeito nas relações humanas, ou seja, uma postura reflexiva e atuante, num mundo tão conflituoso e que tanto necessita que o conhecimento e a humanidade, caminhem juntos.

Por fim, preciso destacar que a realização desta pesquisa consistiu em uma experiência enriquecedora e (trans) formadora como professora e pesquisadora, fazendo-me vislumbrar novas possibilidades num sistema engessado e burocrático,

mas que tem como fascínio seu público-alvo: sujeitos em formação que necessitam ter acesso ao conhecimento e à cultura de forma reflexiva, contextualizada e significativa.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. **Pensando em ilustrações de livros**. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Pensando-em-ilustracoes.pdf>. Acesso em 26 de mar. 2022.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: Educus, 2004.
- BAZERMAN, Charles; Angela Paiva Dionisio (Organizadora), Judith Chambliss Hoffnagel (Organizadora); Judith Chambliss Hoffnagel (Tradução). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 2.ed – Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande, EDUFGC, 2020.
- BECK, Alexandre. * **Sem título**. Disponível em: <https://danielmcarlos.wordpress.com/2016/09/13/preconceito/>. Acesso em 10 set.2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 19 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEMT, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em 10 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em 02 jun. 2022.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. [Trad. Anna Rachel Machado & Péricles Cunha]. São Paulo: Educ. 2003.

BUNZEN, Clécio. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso. 2005. 168 f. 2005.** Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Letras)–Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011. Disponível em : <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513/4447> Acesso em : 28 fev. 2022.

CAGNIN, Antônio, Luiz. **Os quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública.** São Paulo, Saraiva/Edusp, 1978.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985- 2007).** 2007. Tese (Doutorado em História da Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAZO, Luiz Fernando. **Brasil melhora a nota, mas ainda está entre as piores do ensino...** Disponível em: <https://diogoprofessor.blogspot.com/2018/04/atividade-de-charge-cartum-sobre-o-tema.html>. Acesso em 20 junho 2022.

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa.** Volume 30, Nº 3, São Paulo, 2004.

CORACINI, Maria José R. Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** 3. ed. rev. ampl.; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CROCHIK, José. Leon. Fatores psicológicos e sociais associados ao bullying. **Psicologia Política**, v. 24, n. 12, 2012.

CROCHIK, José Leon. Formas de violência escolar preconceito e bullying. **Movimento revista de educação**, n. 3, p. 29-56, 2016.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores? Brasília DF: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, out.**, v. 1, n. 6. MEC/SEF, 2001 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em 30 março 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 61-77.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

EGUTI, Clarícia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 15 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. rev., 2-reimp. - Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2016. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em 19 de fevereiro de 2021.

GONÇALVES, Letícia Aparecida de Araújo & BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. **Entretextos**, Londrina, v.13, nº 02, p. 243 – 265, jul./dez.2013.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa**. 2010.346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

JUNIÃO. **Negros são as maiores vítimas da violência**. Disponível em: <http://www.juniao.com.br/chargecartum/>. Acesso em 15 set. 2022.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16 n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LEITE, Pedro. **Sofia e Otto**. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CedpxvGOjwQ/?hl=pt-br>. Acesso em 17 junho 2022.

LEITE, Pedro. **Sofia e Otto**. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=441863734641741&set=pb.100064543545776.-2207520000>. Acesso em 15 set.2022

LEITE, Pedro. **Racismo sem querer**. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=441863734641741&set=pb.100064543545776.-2207520000>. Acesso em 15 set.2022.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande, EDUEFCG, 2020. E-book.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação." In: Acir Mário Karwoski (org.); Beatriz Gaydecza (org.); Karim Siebeneicher Brito (org.); Marcuschi, Luiz Antônio, **Gêneros textuais: reflexões e ensino** (2011): 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**: Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-190, set./dez. 2012. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 08 out. 2018

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa: 6 o ano**. 5. ed. Barueri: Ibep, 2018.

PAIVA, Fábio da Silva. **Histórias em quadrinhos na educação: memórias resultados e dados**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2016, 95 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18047/1/Hist%c3%b3rias%20em%20Quadrinhos%20na%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Mem%c3%b3rias%2c%20Resu%20ltados%20e%20Dados..pdf>. Acesso em 20 jan.2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP – Língua Portuguesa**, EF. Curitiba: SEED, 2021.

PASSARELLI, Lilian Chiaro. Por que a relutância em escrever? In: PASSARELLI, Lilian G. **Ensinando a Escrita: o processual e o lúdico**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-33)

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio Revista pedagógica**, nº11, novembro, pp. 15-19. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html Acesso em 20 de fev.2022.

PETER, Cris. **O uso das cores**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2014.

QUINO, Joaquim Lavado. **Toda Mafalda**. Disponível em: <https://www.indagacao.com.br/2018/07/ifmt-2018-questao-04-portugues.html>. Acesso em 20 jun.2022.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Campina Grande, EDUEFCG, 2020. E-book.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. “Finalmente, entramos no século 21 no ensino de linguagem” [Entrevista concedida a] Rita Trevisan. **Nova Escola**, p. 31-35, jul./2018.

SANTOS, Arionauro da Silva. **IDH**. Disponível em: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/04/charge-idh.html> . Acesso em 16 junho 2022.

SILVA OTA, Ivete Aparecida da. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. **Educar em Revista**, n. 35, 2009.

SILVA NETO, Serafim da. **História da língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 2011, p. 19-34.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o Livro Didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2. n.12, p. 52-63, nov/dez. 1996.

SOARES, Magda. Português na escola História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002,155-177.

TAVARES, Mayara Barbosa. **História em quadrinhos não ficcionais: usos e discursos**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Tese%20-%20Mayara%20Barbosa%20Tavares%20-%202016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Tese%20-%20Mayara%20Barbosa%20Tavares%20-%202016%20(1).pdf) Acesso em: 17 abr. 2020.

Thiago. **Sem título**. Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/74/76/83/747683a7ea0863fc794504b7983fa849.jpg>. Acesso em 16 de maio de 2022.

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

VARGAS, Alexandre Linck. **A Invenção dos Quadrinhos**: teoria e crítica de sarjeta. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Doutor em Literatura. Florianópolis, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/334857%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/334857%20(1).pdf) Acesso em 20 jan.2023.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

VERGUEIRO, Waldomiro; SANTOS, Roberto Elísio dos. **A postura educativa de O Tico-Tico**: uma análise da primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos. Comunicação e Educação, Número 2, p.23-34, maio/ago. 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

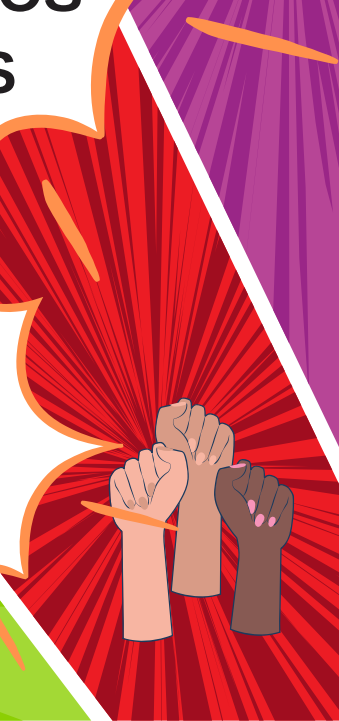
YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2001.

APÊNDICE



OS GÊNEROS QUADRINÍSTICOS E OS DIREITOS HUMANOS

Professora
Alessandra
6º ano



SUMÁRIO

4 Apresentação

12 Momento 01

15 Momento 02

19 Momento 03

26 Momento 04

30 Momento 05

33 Momento 06

39 Momento 07

43 Momento 08

53 Momento 09

58 Momento 10

61 Momento 11



68

Momento 12



70

Prática social final



71

Sugestões de respostas



87

Referências

CADERNO PEDAGÓGICO



Este caderno pedagógico consiste em parte da pesquisa realizada corresponde ao Mestrado Profissional e tem como objetivo desenvolver uma proposta de intervenção que contemple o desenvolvimento de uma visão crítica acerca dos gêneros quadrinísticos, tendo como macrotema os Direitos Humanos. O material tem como público-alvo os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, sobretudo da Escola pública.

Devido ao contexto pandêmico vivenciado desde o início dos estudos do PROFLETRAS Turma 2021, as atividades que serão apresentadas neste Caderno Pedagógico não foram aplicadas, tendo um caráter propositivo.

A proposta é composta por 12 momentos, totalizando vinte e três aulas de 50 minutos, conforme organização da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. As atividades apresentam e exploram as características dos gêneros quadrinísticos e têm como subtema o bullying.

Buscamos, ainda, como aporte teórico para as ações metodológicas a pedagogia histórico-crítica, defendida por Gasparin (2009). Esta é uma teoria que propõe um método diferenciado para o trabalho docente, seguindo passos imprescindíveis para o desenvolvimento do educando: prática social inicial; problematização; instrumentalização, catarse e prática social final.

Em cada momento foi realizada a descrição das Atividades; dos Recursos pedagógicos necessários e do Tempo estimado, bem como a indicação da abordagem que deve ser realizada: oral, oral e visual, escrita e digital.

Espera-se que esse material pedagógico possa contribuir com ação docente complementando as atividades ofertadas pelo Livro Didático, tão utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisa visa evidenciar a importância do trabalho com gêneros textuais de forma articulada e significativa, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes e buscando proposições que promovam a interação por meio da linguagem, bem como uma visão crítica na leitura dos quadrinhos.

Na próxima página, um quadro organizador das aulas correspondentes ao Caderno.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

SUBTEMA: BULLYING

MOMENTOS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
1	<ul style="list-style-type: none"> - Manuseio de diferentes suportes textuais; - Recorte de gêneros quadrinísticos; - Questionamentos sobre as diferenças entre os quadrinhos e textos de outros formatos como piada, cartaz de campanha, notícia, reportagem, dentre outros; - Questionamentos acerca das vivências dos estudantes acerca do conteúdo; - Solicitação de tarefa de casa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a proposta de trabalho com os gêneros quadrinísticos aos estudantes; - Verificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os gêneros quadrinísticos.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos textos trazidos para sala de aula, realizada pelos próprios estudantes; - Fixação dos textos no quadro de giz; - Transposição para o papel craft, dividido previamente em quatro partes; - Questionamentos orais explorando as diferentes dimensões acerca dos gêneros quadrinísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar sobre a relevância do conteúdo em sala de aula; - Promover a visualização das diferentes estruturas dos gêneros quadrinísticos.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de cinco gêneros quadrinísticos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover atividades de análise e compreensão acerca dos quadrinhos;

MOMENTOS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none"> -Atividades escritas explorando os elementos composicionais dos textos; - Conceituação de onomatopeia e exemplificação. -Atividade explorando as onomatopeias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as onomatopeias.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades orais explorando a temática dos textos da aula anterior; - Leitura de HQ abordando cyberbullying; - Atividades escritas acerca do ciberbullying; - Apresentação do vídeo: <i>Bullying não! Ser diferente é legal.</i> - Atividade escrita: questionamentos a fim de verificar as impressões dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir e promover a reflexão acerca da temática: bullying e, conseqüentemente, cyberbullying.
5	<ul style="list-style-type: none"> -Retomada dos tipos de linguagem por meio do quadro <i>Você sabia?</i>; -Atividade explorando as linguagens verbal; não verbal e multissemiótica, por meio do Jamboard. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar os tipos de linguagem: verbal; não verbal e multissemiótica.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão acerca da linguagem verbal e sua manifestação nos quadrinhos; - Leitura de uma Charge; 	

MOMENTOS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
	<ul style="list-style-type: none">- Atividade escrita acerca da Charge;- Apresentação e explicação acerca dos tipos de balões e suas indicações;- Atividade explorando os tipos de balões.	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar os tipos de balões e suas indicações nos quadrinhos.
7	<ul style="list-style-type: none">- Explicação sobre as vinhetas;- Atividade retomando os textos 1, 2, 3, 4 e 5 lidos no Momento 03 para verificação do número de vinhetas de cada um deles;-Atividade de organização da sequência narrativa de três Tiras;<ul style="list-style-type: none">- Leitura das Tiras já organizadas, realizada por quatro alunos diferentes;- Atividade de análise e compreensão textual.	<ul style="list-style-type: none">- Apresentar o conceito de vinheta;- Promover situações em que os estudantes identifiquem a sequência dos fatos nas narrativas.
8	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação dos gêneros quadrinísticos, de suas principais características e de seu formato;- Jogo da roleta, Wordwall, para apropriação das características dos gêneros quadrinísticos;- Apresentação de vídeo sobre Mauricio de Souza e seu processo criativo;- Atividade para verificação da compreensão acerca do vídeo.	<ul style="list-style-type: none">- Diferenciar os gêneros quadrinísticos: Cartum; Charge; Histórias em Quadrinhos e Tira.

MOMENTOS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
9	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade de retomada do Momento 02 – Mural dos quadrinhos; - Leitura de quatro textos quadrinísticos; - Atividade de análise dos textos; - Atividade de produção textual (balões em branco); - Atividade de análise comparativa entre as tiras e identificação de humor. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diferenciar os gêneros quadrinísticos: Cartum; Charge; Histórias em Quadrinhos e Tira; -Identificar a presença do humor na Tira.
10	<ul style="list-style-type: none"> -Questionamentos sobre o gênero Podcast; -Audição de um Podcast (fragmento) sobre quadrinhos e verificação das impressões dos estudantes. -Explicação das principais características desse gênero oral e da necessidade de planejamento prévio; -Apresentação do quadro: <i>Etapas do Podcast.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Explorar brevemente o gênero oral Podcast; -Instigar e criar condições para produção de Podcasts acerca dos gêneros quadrinísticos e do Bullying.
11	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada do Podcast da aula anterior e explicação das principais características desse gênero oral; - Divisão de grupos; - Elaboração de roteiros e comparação com os roteiros base; - Produção de podcasts. 	<ul style="list-style-type: none"> -Explorar o gênero oral Podcast; -Propiciar a produção de Podcasts acerca dos gêneros e do Bullying.

MOMENTOS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
12	-Manuseio do software para a compreensão dos recursos; - Produção de uma Tira, em dupla.	-Promover a produção textual de uma Tira por meio de um recurso digital.



Número de aulas: 23



Professor (a), ao trabalhar com os gêneros quadrinísticos, buscamos, ainda, explorar a temática bullying, por entendermos que a discussão acerca dessa problemática consiste em uma forma de prevenir e combater essa prática, dentro e fora do ambiente escolar.





Momento 01 → 02 aulas de 50 min

Professor (a), apresentar aos estudantes a personagem abaixo que irá acompanhá-los durante todo o desenvolvimento das atividades. Em seguida, solicitar sugestões de nomes para a personagem. Escrever no quadro de giz as sugestões e fazer a escolha por meio de uma votação.



Estudantes, a personagem abaixo irá nos acompanhar durante o percurso desse Caderno. Sugiram nomes para que seja realizada uma votação, assim o nome escolhido será utilizado em todos os momentos em que ela aparecer.



1. Prática social inicial

Professor (a), para a apresentação do conteúdo sugere-se que os alunos estejam organizados em um semicírculo. Distribuir, então, gibis, jornais e revistas para que os estudantes tenham contato com diferentes suportes e assim variados gêneros textuais, tendo oportunidade de manusear e folheá-los. Em seguida, será solicitado para que recortem alguns textos que correspondam aos gêneros quadrinísticos e deverão ser instigados a refletir sobre os motivos que fizeram que escolhessem esses textos.



Atividade 1:

- Chegou o momento de folhearem, lerem e manusearem à vontade esses materiais (jornais e revistas).

Atividade 2:

- Recortem textos que correspondam aos gêneros quadrinísticos e coleem em seus cadernos.

Atividade 3:

- No caderno, copiem e respondam as questões abaixo:
 - a) Todos os textos encontrados nos gibis, nos jornais e nas revistas são iguais?
 - b) O que diferenciam os textos recortados de outros como piada, cartaz de campanha, notícia, reportagem?

Professor (a), para verificação das vivências dos estudantes, realizar alguns questionamentos orais.



Atividade 4:

- Vocês têm o hábito de ler quadrinhos?
- Que tipo de quadrinhos mais apreciam?
- Quais personagens de quadrinhos vocês mais gostam?
- Qual o suporte mais comum desses textos?*
- Há narrador nos quadrinhos?
- Como podemos identificar o narrador?
- Você considera interessante quando seu professor utiliza quadrinhos em sala de aula?

*Professor (a), explicar brevemente que suporte consiste em um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base para o gênero/texto.



Professor (a), para a próxima aula, solicitar aos estudantes que tragam outros exemplares de gêneros quadrinísticos para que as características próprias desses gêneros sejam exploradas. Posteriormente, esses textos serão utilizados para a confecção de um Mural dos quadrinhos.

É importante disponibilizar, aos estudantes que não possuem acesso à internet ou a materiais impressos, jornais e/ou revistas para que possam realizar a tarefa.



Estudantes, fiquem atentos e anotem em seus cadernos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Atividade 5:

Pesquise e traga exemplares de gêneros quadrinísticos para próxima aula de Língua Portuguesa.



Momento 02 → 02 aulas de 50 min

2. PROBLEMATIZAÇÃO

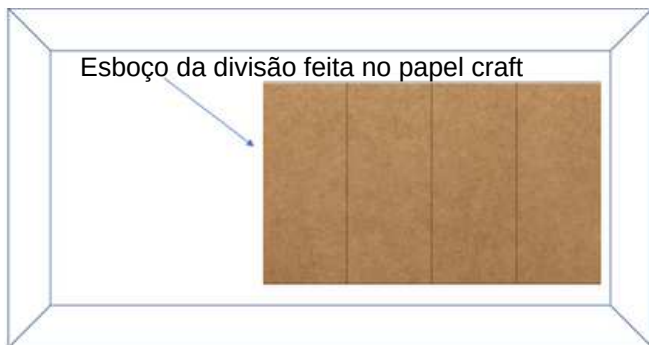
Professor (a), nesta etapa, para que haja a explicação dos principais pontos destacados na prática social inicial, será retomada a atividade de pesquisa da aula anterior, na qual foi solicitado que os estudantes tragam para sala de aula os gêneros em questão. Essa atividade promoverá uma discussão acerca das razões pelas quais os gêneros quadrinísticos podem e devem ser escolarizados, abrangendo as dimensões sob múltiplos olhares, como defende Gasparin (2012).



Estudantes, coloquem sobre a mesa os gêneros quadrinísticos que pesquisaram para este momento de nossa aula.

Professor (a), verificar se os alunos trouxeram para sala, textos que correspondam a: Cartum, Charge, HQ e Tira. Solicitar a leitura dos textos, pesquisados por eles, para toda a turma e em seguida, pedir que colem os textos no quadro de giz, para que assim todos possam visualizar as diferentes estruturas dos gêneros quadrinísticos. O (a) professor (a) conduzirá o trabalho, solicitando então, que os estudantes, de forma colaborativa, transponham os textos para o papel craft, já dividido em quatro partes previamente. Essa divisão deve ter como princípio norteador as similaridades textuais. O (a) professor (a) destacará, ainda, os assuntos abordados pelos textos.





Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



Estudantes, atenção às orientações.

Atividade 1:

- Um por vez, deverá ir até a frente da turma e realizar a leitura do texto pesquisado anteriormente.
- Em seguida, colar o texto no quadro de giz, para que todos possam visualizar a estrutura de cada texto.
- Depois de todos os textos no quadro, de forma colaborativa, transpor os textos para o papel craft, respeitando a divisão prévia (quatro espaços). Os gêneros deverão ser colados respeitando as características que eles têm em comum.

Professor (a), neste momento, não consiste em prioridade a apresentação detalhada das características de cada gênero textual. O importante é que os estudantes observem as diferenças estéticas e até mesmo de conteúdo temático. O (a) professor (a) deverá destacar que estão em contato com quatro modalidades de quadrinhos.



Professor (a), as questões, orais, abaixo exploram as dimensões conceitual, social, política, histórico-crítica e escolar dos gêneros quadrinísticos. Essa nomeação não deve ser explorada com os estudantes, apenas servem como elementos norteadores para o (a) professor (a).



Atividade 2:

Responder oralmente:

a) Dimensão conceitual

- Há diferentes tipos/formas de quadrinhos?
- Todo texto que está em quadrinhos consiste em História em Quadrinhos?
- Qual a finalidade dos quadrinhos?

b) Dimensão social

- A leitura desses textos é importante para as pessoas?
- Os quadrinhos são produzidos com base na realidade ou na ficção?
- Quem costuma lê-los?
- Você sabe o que é uma Gibiteca? Já visitou alguma?

c) Dimensão política

- Quais informações os quadrinhos podem veicular?

d) Dimensão histórico-crítica

- Você sabe em qual país surgiram as Histórias em Quadrinhos?
- Quando chegaram no Brasil?
- Qual foi a primeira revista de quadrinhos publicada no Brasil?
- Você sabia que existe um dia reservado para as Histórias em quadrinhos?

Professor (a), caso haja a possibilidade, para ampliar os conhecimentos em relação à dimensão histórico-crítica, realizar a pesquisa juntamente com os alunos em sala de aula. No caso da Rede estadual, utilizar o “kit Educatron”, recebido pelas escolas estaduais no primeiro semestre de 2022, para que os alunos visualizem as possíveis maneiras de se fazer uma pesquisa. Na ausência desse equipamento apresentar um fragmento (13min) da entrevista de Waldomiro Vergueiro, vídeo que apresenta informações importantes sobre o tema, sugerido logo abaixo:



Fonte: iCon MICs: Entrevista com Waldomiro Vergueiro sobre a pesquisa de histórias em quadrinhos no Brasil. 22 julho 2021. 1 vídeo (58:32) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BVNFy0E_3Gw Acesso em 30 maio 2022.

e) Dimensão escolar

- Qualquer pessoa é capaz de ler e compreender textos nesse formato?
- Quais habilidades são necessárias para a leitura?
- Os quadrinhos utilizam apenas um tipo de linguagem?



Momento 03  02 aulas de 50 min

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

Professor (a), propor uma atividade de leitura em que os estudantes deverão ter acesso a cinco textos, primeiramente, por meio de material impresso, sendo, então, motivados a leitura individual. Trata-se de explicar o que será lido e o motivo da leitura. Em seguida, o professor(a), deve realizar a leitura, com entonação adequada e instigante, tendo como auxílio um recurso tecnológico para apresentação.

Explorar, durante a leitura, os elementos composicionais dos quadrinhos: a formatação em quadros; a existência dos balões, dos rabichos; as expressões e gestos das personagens; as onomatopeias e o tema abordado, explicitando a existência de cada um deles, de forma breve.



Estudante, leia **prazerosamente** os textos a seguir:

Texto 1



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/810718370404173290/>. Acesso em 16 maio 2022.

Texto 2



Fonte: WATTERSON, Bill. ***Sem título**. Disponível em: http://bullying-nem-pensar-803.blogspot.com/2012/08/blog-post_12.html. Acesso em 21 maio 2022.

Texto 3



Fonte: SOUZA, Maurício de. ***Sem título**. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26773>. Acesso em 21 maio 2022.

Texto 4 (Fragmento)



Fonte: PLENARINHO CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Turma do Plenarinho contra o bullying.** Gráfica da Câmara. Nº 1. 2020. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2019/09/turma-do-plenarinho-contra-o-bullying-2/> . Acesso em 21 maio 2022.

Texto 5



Fonte: Autoria desconhecida. * **Sem título.** Disponível em: <https://censuralivre.blogfolha.uol.com.br/2013/05/15/cartoon-contra-o-bullying/> . Acesso em 21 maio 2022.

Professor (a), a proposta de trabalho a seguir pode ser realizada individualmente ou em dupla, utilizando o quadro de giz ou Datashow para que os estudantes copiem em seus cadernos as atividades ou, ainda, poderá ocorrer por meio de material impresso.



Estudantes, copiar e responder as questões abaixo:

ANALISANDO OS QUADRINHOS

Atividade 1

- a) Vocês gostaram dos textos?
- b) O que esses textos têm em comum em relação à estrutura?
- c) Há alguma marcação para o diálogo entre personagens, ou seja, algum elemento que indique a fala?
- d) Qual a função dos rabichos dos balões?
- e) Quem costumam ser os protagonistas dos quadrinhos?
- f) Qual personagem mais chamou sua atenção? Por quê?
- g) As expressões e gestos das personagens são importantes nos quadrinhos? Descreva três personagens, destacando os recursos utilizados para garantir a expressividade no texto.

h) Encontramos no primeiro quadrinho do Texto IV um recurso (TRRRR). O que ele expressa? Por que esse recurso é tão utilizado nos quadrinhos?

Professor (a), após a realização do roteiro anterior explorar as onomatopeias e seu conceito por meio dos quadrinhos abaixo e em seguida, exemplificá-las, apresentando o quadro: **Exemplos de onomatopeias**. O (a) professor(a), deverá realizar a leitura para turma. O próximo passo será a proposição da Atividade 2, para que os estudantes identifiquem a onomatopeia utilizada e o som expresso.



Estudantes, agora acompanhem a leitura dos quadrinhos a seguir:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



Que tal conhecermos algumas onomatopeias e os sons que elas indicam?

QUADRO 2- EXEMPLOS DE ONOMATOPEIAS



Indica o som de choro



Indica o som de
uma campainha



Indica o som de uma bomba



Indica o som de uma mordida



Indica o som de um mergulho



Indica som da batida na porta

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Atividade 2

Leia o texto a seguir:



Fonte: LEITE, Pedro. **Sofia e Otto**. Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/sofiaotto/photos/a.117578315521853/1096310810981927/>. Acesso em 23 de jun 2022.

- Identifique a onomatopeia que aparece nos quadrinhos e responda: Que som ela representa?



Momento 04 → 02 aulas de 50 min

Professor (a), retomar os textos da aula anterior e realizar questionamentos de forma oral, para discutir o tema e seu impacto, dentro e fora da escola.



REFLETINDO SOBRE O TEMA

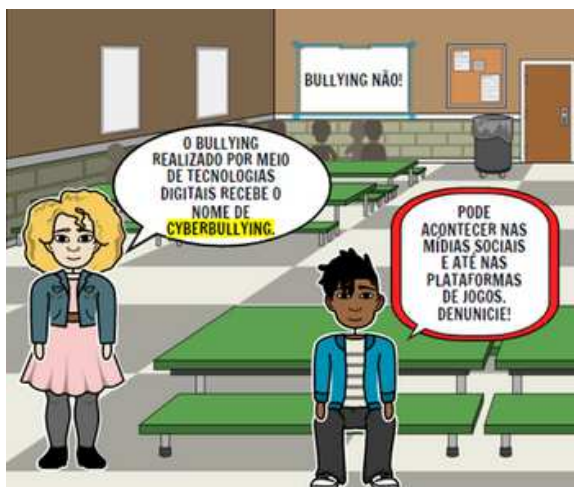
Atividade 1:

Roteiro oral:

- A partir da leitura, responda: Além da estrutura, o que os textos têm em comum?
- Você já se deparou com uma situação envolvendo essa temática em algum momento de sua vida? Caso sua resposta seja positiva, qual foi o espaço em que isso aconteceu?
- Quais foram as pessoas envolvidas?
- Qual a posição você ocupou?
- Vítima? - Agressor? - Testemunha? - Cúmplice?
- Como você se sentiu nessa situação?
- O bullying é realizado em diferentes ambientes. E na internet? Você acredita que acontece práticas dessa natureza?

- c) Qual foi o veículo utilizado pelas meninas para agredir os meninos?
- d) Como você teria se sentido se fosse alvo de uma situação como essa?
- e) Você concorda com o desfecho? Justifique.
- f) Você acredita que essa prática também é bullying? Como podemos nomeá-la?

Leia o quadrinho a seguir:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Professor (a), apresentar o vídeo e em seguida, fazer a proposição de três questões para que os alunos respondam de forma escrita.

Fonte: Bullying não! Ser diferente é legal | Canal da Charlotte. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Oi3K9KDt_FY. Acesso em 21 maio 2022.





Estudantes, assistam agora um vídeo que tem como personagem principal, a menina, Charlotte. Fiquem atentos!

Atividade 3:

Respondam no caderno:

- a) O que mais chamou a sua atenção no vídeo? Justifique.
- b) Você identificou alguma atitude negativa? Por parte de qual (is) personagem (ns)?
- c) E atitudes positivas foram retratadas no vídeo? Comente .



Momento 05 01 aula de 50 min

Professor (a), sabemos que a leitura dos quadrinhos exige do leitor habilidades interpretativas verbais e visuais, uma vez que são produzidos a partir de duas linguagens que interagem, de modo que uma reforça a outra, para que os sentidos sejam produzidos. Assim, torna-se importante retomarmos, junto aos estudantes, os conceitos sobre os tipos de linguagem. Essa abordagem, inicialmente, acontecerá por meio do Datashow ou de outro recurso tecnológico disponível.



Estudantes, leiam com atenção:



Linguagem verbal: é a comunicação que ocorre por meio de palavras, sejam elas escritas ou faladas.

Linguagem não verbal: é a comunicação que ocorre sem a utilização de palavras. Utiliza signos visuais ou sonoros.

Linguagem multissemiótica: também chamada de mista, é a comunicação em que elementos dos dois tipos de linguagem (verbal e não verbal) aparecem de forma combinada (misturada).

Professor (a), para verificação do conhecimento dos estudantes em relação aos tipos de linguagem, utilizar o *Jamboard* que consiste em um quadro interativo desenvolvido pelo Google e faz parte da família G Suite. O quadro branco pode ser editado e compartilhado com os estudantes. Caso a instituição de ensino possua um Laboratório de Informática, sugere-se que essa aula seja ministrada nesse espaço, de forma que cada estudante possa utilizar um computador e manusear esse recurso. Na inexistência desse espaço, utilizar o Datashow ou outro recurso para projetar o quadro e o professor deverá manusear o recurso de acordo com os comandos dos estudantes. A proposta de atividade é ligar o texto ao tipo de linguagem correspondente.



Estudantes, usaremos agora um quadro interativo chamado Jamboard.

Atividade 1:

Faça a relação do texto com a linguagem correspondente, ou seja, ligue o texto ao tipo de linguagem utilizada:

The screenshot shows a Jamboard interface with a toolbar on the left and three language categories in the center:

- LINGUAGEM MULTISSEMÍOTICA (Yellow box)
- LINGUAGEM VERBAL (Green box)
- LINGUAGEM NÃO VERBAL (Pink box)

On the right, there are three images to be matched:

- A cartoon illustration of a person with a speech bubble, representing verbal language. URL: <http://14003projetoed.blogspot.com/2012/04/acao-multrapricada-hoje-em-dia.html>
- A diagram of a brain connected to a computer, representing non-verbal language. URL: <https://ame.goiania.gov.br/iconeescola/leja/lingua-portuguesa-sentido-e-conteudo-de-charge-meme-e-cartum/>
- A graphic with the text "BULLYING NÃO É BRINCADEIRA" (Bullying is not a game), representing multisemiotic language. URL: <https://ame.goiania.gov.br/iconeescola/leja/lingua-portuguesa-sentido-e-conteudo-de-charge-meme-e-cartum/>

The image shows a Jamboard presentation slide. On the left is a vertical toolbar with icons for erasing, moving, adding text, drawing, and deleting. The main content area features three colored boxes: a yellow box labeled 'LINGUAGEM MULTISSEMÓTICA', a green box labeled 'LINGUAGEM VERBAL', and a pink box labeled 'LINGUAGEM NÃO VERBAL'. To the right, there are two circular markers. The top one is next to a red prohibition sign over a smartphone icon, with the URL <https://www.ironalca.com/etiqueta-proibido-pisarr-147-11-unidades/p> below it. The bottom one is next to a cartoon illustration of a woman at a computer with a speech bubble saying 'CIBERBULLYING É DO LOMA BULCADERA'. Below the cartoon is the URL <https://ame.gpiaria.go.gov.br/conteudoescola/reja/lingua-portuguesa-centido-e-contexto-de-charge-meme-e-cartum/>.

Fonte: Jamboard. Elaborado pela pesquisadora. Disponível em: <https://jamboard.google.com/d/1wMg09wHeWpAbP5Va5EZJxb3MB0L1CEYVSDhZCmo-F10/viewer?f=1>



Momento 06 02 aulas de 50 min

Professor (a), a última aula teve como objetivo retomar os tipos de linguagens. Assim dando continuidade, o Momento 06 iniciará com uma discussão em relação à linguagem verbal. Neste sentido, os estudantes deverão ser questionados oralmente, por meio das questões abaixo, sobre a presença dos diálogos, ideias e pensamentos expressos pelos balões.



Atividade 1:

Respondam oralmente:

- Como a linguagem verbal se manifesta nos quadrinhos?
- Os balões são todos iguais?

Professor (a), utilizar o Datashow ou outro recurso tecnológico para apresentação e leitura da Charge, a seguir.

Destacar após a leitura a existência dos balões e o fato de que são utilizados de acordo com os propósitos expressos pelas personagens, recebendo vários tipos de formato e classificações. Em seguida, apresentar e discutir os tipos de balões e suas indicações, por meio do Datashow





Estudantes, vamos realizar a leitura de uma Charge, prestem atenção na utilização dos balões.



Fonte: Mário. * Sem título. Disponível em: <https://arteemanhasdalinguagem.blogspot.com/2019/12/atividade-com-charge-sobre-bullying.html>, Acesso em 22 maio 2022.

Atividade 2:

No caderno, copiem e respondam:

- Os balões utilizados são diferentes?
- Houve intenções diferentes no uso desses balões?

Professor (a), apresentar e discutir os tipos de balões e a ideia expressa por cada um deles. Utilizar um recurso tecnológico para projetar para a turma.



QUADRO 2 - TIPOS DE BALÕES E SUAS INDICAÇÕES

Indica a fala da
personagem



Indica o cochicho da
personagem



Indica o pensamento da
personagem



Indica o grito da
personagem



Indica a ideia da
personagem



Indica a fala de mais de
uma personagem



Indica a tristeza, o choro da personagem



Indica a dúvida da personagem



Indica a admiração da personagem



Indica que a personagem está zangada



Indica a incapacidade da personagem se expressar



Indica que a personagem está cantando

Partindo do balão-fala, podemos encontrar o balão-pensamento, balão-berro, balão-cochilo, balão-trêmulo (medo), balão-transmissão (para transmitir som de aparelhos elétricos ou eletrônicos) balão-desprezo, balão-unísono (mostrando a fala única de diversos personagens), balão mudo e dezenas de formações diversas. Esses tipos e formas vão depender sempre da situação que se quer criar, ocasionando, assim, ótimos efeitos visuais e comunicativos.



Fonte: Disponível em: <https://editoracriativo.com.br/autores/exibir/95/sonia-bibe-luyten#.YpJ7aqjMLIU>. Acesso em 28 maio 2022

Professor (a), o quadrinho para a realização da próxima atividade deve ser entregue aos estudantes de forma impressa. A atividade deve ser realizada, preferencialmente, em dupla, para que haja a discussão. No entanto, cada estudante deve elaborar sua resposta.



Atividade 3:

Leia o quadrinho abaixo, classifique os balões utilizados (balão 1: Professora; balão 2: Alana, balão 3: aluna sentada) e justifique a utilização desses formatos de balão nessa situação comunicativa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



Momento 07 → 02 aulas de 50 min

Professor (a), utilizar a personagem abaixo para introduzir a explicação sobre as vinhetas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Atividade 1:

Retomem os textos do Momento 03. Verifiquem quantas vinhetas há em cada um dos textos e faça o registro, em seu caderno.

- Texto 1:
- Texto 2:
- Texto 3:
- Texto 4:
- Texto 5:

Professor (a), divididos em duplas, os estudantes deverão receber três tiras de autoria de Alexandre Beck, já recortadas, dentro de um envelope, de acordo com o número de vinhetas, totalizando onze quadrinhos misturados. As duplas deverão analisar e organizar de acordo com a sequência narrativa adequada, atentando-se aos elementos composicionais e ao enredo de cada uma. Abaixo segue as vinhetas com ordem alterada e ao final do material, encontra-se a sequência narrativa correta de cada tira, no item "Sugestões de respostas".



Atividade 2:

Leia as vinhetas prazerosamente. Em seguida, observe os elementos composicionais e analise o enredo, organizando de acordo com a sequência textual adequada:

a) Texto 1



Fonte: BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em:
https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/997492203629419/?_rdr
 Acesso em 28 maio 2022.

b) Texto 2



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104161052829/tirinha-original>. Acesso em 28 maio 2022.

c) Texto 3



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1431653844486464.100005065987619/974214242623882/?_rdr. Acesso em 28 maio 2022.

Professor (a), após a realização da Atividade 2, verificar a organização realizada por cada dupla e fazer as intervenções necessárias. Selecionar quatro estudantes e solicitar que dois façam a leitura do Texto 1, um leia o Texto 2 e uma estudante leia o Texto 3, agora já na sequência textual original, em voz alta e com entonação adequada, respeitando os turnos de fala.



Atividade 3:

Agora, será realizada a leitura das tiras originais. Neste momento, entonação e tom de voz adequados são fundamentais.

- a) Texto 1: dois estudantes.
- b) Texto 2: um estudante.
- c) Texto 3: uma estudante.

Professor (a), o próximo passo deve consistir na aplicação de um roteiro de leitura que possa auxiliar na interpretação textual dos estudantes.

**Atividade 4:****ROTEIRO**

Respondam as questões sobre os textos lidos:

- a) Qual assunto é abordado nas tiras?
- b) O Texto 1 foi produzido em quatro vinhetas. A última vinheta trouxe um desfecho inesperado? Explique.
- c) A situação narrada no Texto 2 encerra-se com uma indagação: Mas isso é respeito?...Ou é medo? Responda de acordo com a sua opinião.
- d) No Texto 3, a personagem traz uma diferenciação entre rir dos outros e rir com os outros. Explique com suas palavras essa diferença. Se preferir utilize um exemplo.

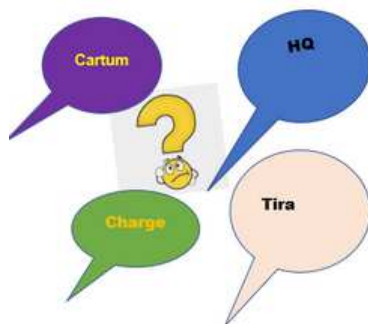


Momento 08 → 02 aulas de 50 min

Professor (a), instigar os estudantes a refletirem acerca dos diferentes textos quadrinísticos que lemos desde o início do Caderno.



REALIZAMOS A LEITURA DE DIVERSOS QUADRINHOS. VAMOS CONHECER MELHOR AS CARACTERÍSTICAS DESSES GÊNEROS?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Estudantes, no decorrer do Caderno, realizamos a leitura de diferentes quadrinhos. Neste sentido, iremos agora formalizar as características de acordo com o nome de cada um deles.

QUADRO 3 - GÊNEROS QUADRINÍSTICOS

GÊNEROS	CARACTERÍSTICAS	FORMATO (predominante)
Cartum (termo aportuguesado, originário do inglês <i>Cartoon</i>)	É um texto que o humor relaciona-se a um fato que não está relacionado ao noticiário, ou seja, atemporal. Retrata de forma bastante breve temas pertinentes ao dia a dia de uma sociedade.	Um quadro
Charge	É um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. É um texto temporal. Discorre sobre temas polêmicos, principalmente sobre política e economia. O chargista seleciona um fato da atualidade, desenha, demonstrando ali sua opinião, carregada de crítica, humor e ironia.	Um quadro

GÊNEROS	CARACTERÍSTICAS	FORMATO
Histórias em Quadrinhos	Texto narrativo com maior complexidade. Mais personagens.	Ocupa mais de uma página.
Tira	É um texto que cria uma narrativa com desfecho inesperado. Podem conter humor ou não.	Formato variável, normalmente de um a quatro quadros.

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Professor (a), a fim de promover a apropriação dos estudantes acerca das características de cada gênero, propor a atividade por meio do Wordwall que deverá ser realizada de forma coletiva, ou seja, todos os estudantes podem participar. O jogo consiste em girar a roleta, preparada previamente, contendo gêneros quadrinísticos. Ao parar, a roleta apresentará um gênero e os estudantes deverão responder a indagação: "Que gênero é esse?" Solicitar que justifiquem o porquê de suas respostas, baseando-se no quadro explicativo anterior. Seguem imagens ilustrativas do jogo.



JOGO PARA EXPLORAR A NOMEAÇÃO DOS GÊNEROS



Fonte: Elaborado pela professora.
<https://wordwall.net/pt/resource/33870282/sem-t%c3%adtulo2>.

Disponível

em:

Professor (a), para facilitar a visualização, seguem abaixo os gêneros inseridos na roleta. Os itens a) b) c) d) e) f) g) h) e a numeração dos textos foram inseridos apenas para organização. Não há como prever a ordem em que serão sorteados.



a) Texto 1



Fonte: Autoria desconhecida. * Sem título. Disponível em: <http://palavrascruzadasunip.blogspot.com/2012/10/>. Acesso em 25 jun.2022.

b) Texto 2



Fonte: GILMAR. Jogada certa. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/03/charge-jogada-certa-lixo-gilmar-com.html>
Acesso em 25 jun.2022

c) Texto 3



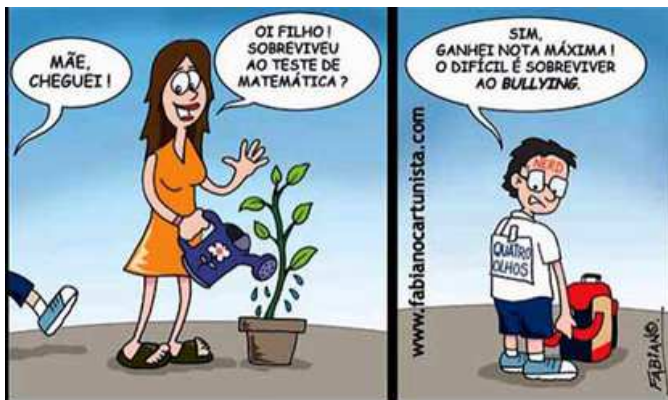
Fonte: Autoria desconhecida. Bullying. Disponível em: http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/Image/assunto_e/charge_bullying.png. Acesso em 25 jun.2022.

d) Texto 4



Fonte: LEITE, Pedro. Sofia e Otto. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CedpxvGOjwQ/?hl=pt-br>. Acesso em 17 junho de 2022.

e) Texto 5



Fonte: SANTOS, Fabino. **Koizas da Vida.** Disponível em: <http://fabianocartunista.blogspot.com/2016/05/charge-bullying-nas-escolas.html> Acesso em 25 jun.2022.

f) Texto 6



Fonte: MARTINS, Nelson. **Cyberbullying.** Disponível em: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2020/06/atividade-sobre-tirinha-cyberbullying.html> Acesso em 25 jun.2022.

g) Texto 7

Cyberbullying

O que é **Cyberbullying**?



Fonte: Autoria desconhecida. **Cyberbullying.** Disponível em: <http://www.itad.pt/blog/cyberbullying/>. Acesso em 25 jun.2022

h) Texto 8



Professor (a), apresentar aos estudantes o vídeo sobre o processo criativo das HQ.

Fonte: Leitura Dinâmica: Mauricio de Sousa mostra a criação de quadrinhos. Rede TV. 1 vídeo (3min.e 21) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hp11sx9LCk4> Acesso em 20 maio 2022.



Estudantes, agora é a HORA DO VÍDEO!
 Você conhecem Maurício de Souza?
 Assistiremos um vídeo em que Maurício de Souza mostra a criação dos quadrinhos.



Atividade 2:

Respondam oralmente:

- O que mais chamou a atenção de vocês nesse vídeo?
- Quais são os profissionais envolvidos nesse processo de criação das Histórias em Quadrinhos?



Momento 09 → 02 aulas de 50 min

Professor(a), retomar o material produzido pelos estudantes no Momento 02, fixando-o no quadro de giz. Em seguida, de forma oral, questioná-los. Espere-se que neste momento, os estudantes percebam as diferenças entre os gêneros quadrinísticos, bem como a flexibilidade da estrutura dos mesmos. Evidentemente, a condução docente será primordial, uma vez que algumas produções podem apresentar maior complexidade. Ao final, anexar o **Mural dos quadrinhos** no pátio da escola.



Atividade 1:

Respondam oralmente:

- Como podemos nomear cada conjunto de quadrinhos que foram agrupados por vocês, de acordo com suas características?
- Escrevam no papel craft o nome dos quatro gêneros textuais (gêneros quadrinísticos) de acordo com as características dos textos agrupados, para que então, possamos expor no pátio da escola o "**Mural dos quadrinhos**".

Professor (a), entregar de forma impressa os textos abaixo e a proposta de Atividade 2 que deve ser realizada no caderno pelos estudantes.



Estudantes, a seguir temos exemplares dos gêneros quadrinísticos estudados.

Atividade 2

Analise cada gênero considerando os componentes textuais e a intencionalidade de cada um. Em seguida, identifique o gênero quadrinístico e justifique como foi possível essa classificação.

a)



Fonte: Souza, Marcelo de. **Bullying involuntário**.
<https://usinacartum.com/blog/comic/bullying-involuntario/>. Acesso em 03 jan.2022

b)



Professor (a), chamar a atenção para os dizeres da caneca. Apresenta contradição? Qual a intenção?

Fonte: SINGULANO, Júlia. Cyberbullying. Disponível em:
<http://carmovicosa.com.br/blogdocarmelo/?p=375>. Acesso em 22 maio 2022.

c)



Fonte: LEITE, Pedro. Sofia e Otto. Disponível em:
<https://www.facebook.com/QuadrinhosAcidos/photos/uma-flor-para-voc%C3%AA-hoje-%C3%A9-o-dia-mundial-de-combate-ao-bullying-a-data-%C3%A9-um-alert/2313335215354523/> Acesso em 20 maio 2022.

d)



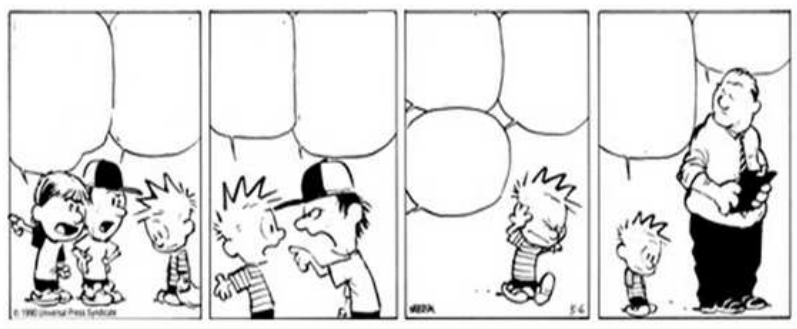
Fonte: BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em:
<https://i.pinimg.com/originals/74/76/83/747683a7ea0863fc794504b7983fa849.jpg>. Acesso em 16 maio 2022.



Professor (a), com o intuito de estimular a criatividade dos estudantes será realizada uma proposta de produção textual: os estudantes receberão uma tira com balões em branco para que completem o diálogo baseando-se apenas na linguagem não verbal. O próximo passo será entregar a tira original aos estudantes para que seja realizada a comparação pelos próprios autores da proximidade ou não do texto original.

Atividade 3:

a) Analise as imagens da tira abaixo e preencha os balões com um diálogo coerente:



b) Agora, leia a tira original para que seja realizada a análise comparativa.



- A tira em que você foi o responsável pela linguagem verbal apresentou alguma semelhança com a tira original? Justifique.
- O humor explora a possibilidade de novos sentidos em uma tira. Podemos afirmar que a tira original contém humor? E a tira em que você produziu o texto verbal, possui humor?
 - O humor da tira reside no fato de Calvin:
 - () não saber em que time jogaria.
 - () não saber, segundo os garotos, jogar.
 - () considerar que um jogo é para ser divertido.
 - () interpretar bullying como espírito de equipe.
 - () ser ignorado pelo professor.



Momento 10 → 01 aula de 50 min

Professor (a), tendo como intuito promover uma situação em que os estudantes possam expressar os conhecimentos dos quais se apropriaram no decorrer dessa implementação, nas próximas aulas, será realizada a proposta de gravação de Podcasts sobre os quadrinhos e sobre a temática abordada. Para tanto, será necessário verificar os conhecimentos prévios acerca desse gênero oral.



Atividade 1:

Respondam oralmente:

- Vocês sabem o que é um podcast?
- Já ouviram algum? Caso sim, sobre qual assunto?

Professor (a), promover a audição de um fragmento do Podcast sobre a colorização dos quadrinhos.

Fonte: PODCAST: Confins do Universo 126 – Dando cores aos quadrinhos. Locução: Sidney Gusman; Samir Naliato; Sérgio Codespoti; Cris Peter; Matheus Lopes. 31 março 2021. Disponível em: <https://universohq.com/podcast/confins-do-universo-126-dando-cores-aos-quadrinhos/> Acesso em 02 junho 2022.





Estudantes, vamos ouvir um Podcast (fragmento 00:00 até 15 min)?

Ele tem como tema a colorização dos quadrinhos.

Fiquem ligados!

- PODCAST: Confins do Universo 126 – Dando cores aos quadrinhos.

Professor (a), promover uma roda de conversa, a fim de verificar as impressões acerca do Podcast e os conhecimentos dos estudantes acerca da colorização dos quadrinhos.



Atividade 2:

RODA DE CONVERSA

- Vocês gostaram de ouvir esse podcast?
- Vocês já sabiam da importância que a colorização possui nos quadrinhos?
- Qual informação mais chamou a atenção de vocês?

Professor (a), em seguida, utilizar o Datashow ou outro recurso tecnológico para apresentação do quadro abaixo.



QUADRO 4 – ETAPAS DA PRODUÇÃO DO



ETAPAS
Definição do tema
Elaboração do roteiro: - Saudação de abertura e de encerramento; - Apresentação do tema e das questões que serão contempladas.
Escolha de música ou de outro recurso sonoro para abertura.
Revisão do roteiro
Edição do podcast
Divulgação do podcast.



Momento 11 → 03 aulas de 50 min

4. CATARSE

Professor (a), apresentar o quadrinho a seguir para iniciar a aula sintetizando o conceito de podcast.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Momento 1

Professor (a), dividir a turma em três grupos para a produção de podcasts. Neste momento, é necessário explicar a proposta de produção detalhadamente. Mencionar, que cada grupo terá um objetivo e deverá elaborar questões para o roteiro de gravação. Depois de elaboradas, o (a) professor (a), deverá apresentar um roteiro base para que os estudantes possam comparar e verificar se algum elemento importante foi esquecido. Os estudantes poderão também convidar pessoas que possam contribuir com o tema. A título de exemplo: psicólogos, psiquiatras ou outros profissionais, pessoas que já foram vítimas de bullying, pais de vítimas ou agressores.

Deverão planejar também um recurso sonoro para abertura de cada podcast, bem como a saudação dos apresentadores e do (s) convidado (s).

O público-alvo desses podcasts será toda a comunidade escolar e isso deverá ser explicitado no início da proposta, para que os estudantes concebam essa produção como algo funcional e não artificial, como pontua Geraldini (1993). Sugere-se que a veiculação seja realizada por meio do sistema de som da escola, caso possua. Outra possibilidade é a divulgação por meio do WhatsApp.



Estudantes, vocês serão divididos em três grupos e cada grupo terá um objetivo a cumprir com a gravação de um podcast.



Momento 2

Professor (a), neste momento, com os grupos divididos e temas já definidos, será realizada uma retomada das etapas que nortearão o processo de produção, que acontecerá primeiramente de forma escrita. Retomar brevemente as etapas de produção do podcast.



Estudantes, vamos relembrar as etapas de produção do podcast?

QUADRO 4 – ETAPAS DA PRODUÇÃO DO



ETAPAS
Definição do tema (já realizada)
Elaboração do roteiro: - Saudação de abertura e de encerramento; - Apresentação do tema e das questões que serão contempladas.
Escolha de música ou de outro recurso sonoro para abertura.
Revisão do roteiro
Edição do podcast
Divulgação do podcast.



Estudantes, fiquem atentos!

Grupo 1: Os estudantes desse grupo serão responsáveis pela elaboração de um podcast com o objetivo de informar e apresentar curiosidades sobre as Histórias dos Quadrinhos no Brasil e no mundo.

Grupo 2: Responsável pela elaboração de um podcast que tenha como objetivo explicar os gêneros quadrinísticos estudados: cartum, charge, HQ, tira e suas principais características.

Grupo 3: Responsável pela elaboração de um podcast que objetive conscientizar os colegas do colégio sobre a importância do respeito e dos danos que o bullying pode causar em uma criança ou em um adolescente.

Atividade 1:

Elaborem, primeiramente, um rascunho do roteiro com perguntas e respostas acerca do seu tema e de seu objetivo que serão utilizadas durante a gravação de seu Podcast.

Professor, o roteiro base deve ser apresentado apenas após os estudantes elaborarem seu próprio roteiro.



Atividade 2:

Leiam e analisem se o roteiro de seu grupo contemplou todos os elementos do roteiro base, entregue pelo (a) professor (a), mesmo que com palavras diferentes.

Roteiros base**Grupo 1:**

1. Onde surgiram as Histórias em Quadrinhos?
2. Quem foi o precursor dos quadrinhos no Brasil?
3. Qual foi a primeira revista em quadrinhos publicada no Brasil?
4. Por que hoje as Histórias em Quadrinhos são veiculadas em revistas chamadas Gibis?
5. Quais os grandes nomes dos quadrinhos no Brasil?
6. Qual o dia reservado para homenagear as Histórias em Quadrinhos? Por quê?

Grupo 2:

1. Quais são os gêneros quadrinísticos?
2. Todos os gêneros quadrinísticos são iguais?
3. Quais suas principais características?
4. O que é Gibiteca?

Grupo 3:

1. O que é bullying?
2. Quais os tipos de bullying?
3. Quem são os envolvidos?
4. Demonstrar a importância da denúncia dessa prática.
5. Mencionar características que ajudam a perceber quando um colega está sendo vítima de bullying.

Professor (a), os grupos poderão utilizar espaços alternativos para a gravação, como a Biblioteca, o Laboratório de Informática ou outro espaço silencioso. Por sua vez, a edição deverá ser realizada no Laboratório de Informática ou até mesmo consistir em uma tarefa de casa.

Gravação.

Edição.

Após a gravação, de acordo com a realidade de cada instituição, os alunos deverão ter auxílio de membros da comunidade escolar para realização da edição de cada podcast devido à questão tecnológica. Ressaltar nesse momento que a vinheta de abertura deverá contribuir com a temática e com a mensagem que se deseja transmitir.



Atividade 3:

- a) Gravação do Podcast.
- b) Edição.
- c) Divulgação pela rádio da escola.



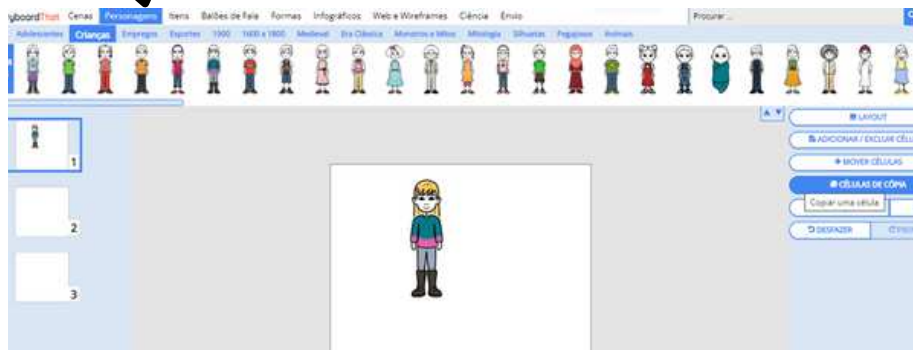
Momento 12 → 02 aulas de 50 min

Professor (a), os estudantes, agora, organizados em dupla, deverão produzir uma Tira, em que criarão seus próprios personagens, ilustrando e criando a história, por meio de um software, intitulado *Storyboard*, que permite a produção sequencial de imagens, inserção de personagens, de cenários e de balões. É possível editar até mesmo a expressão facial das personagens de acordo com a situação comunicativa.

A seguir uma imagem com os recursos do software que será utilizado para produção:



Cenas Personagens Balões de Fala Formas Infográficos Web e Wireframes Ciência Envio



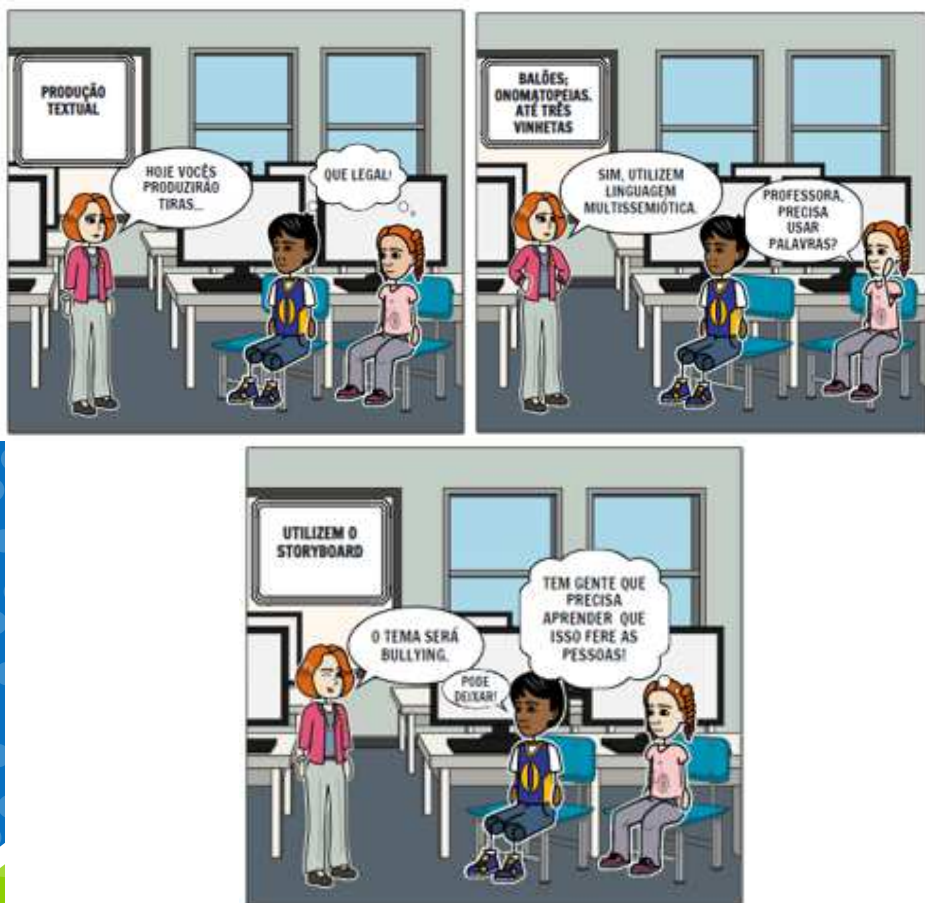
Fonte: Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt/storyboards/1ed57a3f/unknown-story2/edit>. Acesso em 02 junho 2022.

Professor (a), esse momento deverá ser ministrado no Laboratório de Informática. Os alunos deverão, em dupla, ter acesso a um computador para que então possam produzir. Caso, não seja possível finalizar em duas aulas, o software permite salvar para que possam continuar em outro momento.

Observação: No caso da ausência desse espaço e de equipamentos, a produção poderá ser feita no sulfite.



PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL





Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL

Professor (a), ao término das atividades desse Caderno, espera-se que os estudantes tenham se apropriado de conhecimentos acerca dos gêneros quadrinísticos, reconhecendo suas características, seus elementos composicionais e dessa forma, saibam utilizá-los a fim do propósito textual de cada situação comunicativa. Em relação ao tema, que tenham compreendido que o respeito é fundamental nas relações sociais e que as agressões, verbais ou físicas, no interior da escola estão relacionadas a contextos culturais, sociais e emocionais que precisam ser fortemente discutidos e não ignorados.

Espera-se, ainda, que a partir das práticas desenvolvidas durante essas aulas, os estudantes sejam capazes de olhar para os quadrinhos com um olhar crítico, cientes de que essa linguagem é carregada de significado e intenção textual.



SUGESTÕES DE RESPOSTAS

Professor, com o objetivo de auxiliar a ação docente segue abaixo sugestões de respostas para as atividades propostas neste Caderno Pedagógico. Vale ressaltar que não se pretende cercear a autonomia docente e/ou discente. Assim sendo, compete ao professor (a) regente o tratamento das questões e das respostas com autonomia, tendo apenas essas sugestões como elemento norteador.



Momento 01

Atividade 1:

Leitura sensorial. (livre)

Atividade 2:

Requer acompanhamento e mediação do (a) professor (a).

Atividade 3:

a) Neste momento, é esperado que os estudantes reconheçam a existência de diferentes textos que são encontrados nas mais diversas esferas de circulação.

b) Espera-se que os estudantes reconheçam que como o próprio título sugere, os gêneros quadrinísticos consistem em narrativas dispostas em **quadros** sequenciais, normalmente horizontais, diferentemente de piada, notícia, dentre outros.

Atividade 4:

Respostas pessoais e/ou baseadas nos conhecimentos prévios dos estudantes.

Atividade 5:

Tarefa de casa- Requer orientação do (a) professor (a).



Atividade 1:

Exige apenas mediação do (a) professor (a).

Atividade 2:

a)

- Espera-se que os estudantes percebam que há diferentes formatos de quadrinhos, principalmente no que correspondente à extensão.
- Neste momento, é importante verificar se os estudantes reconhecem a existência de diferentes termos para nomear esses textos - cartum, charge, HQ, tira.
- Por sua vez, em relação à finalidade espera-se que os estudantes apontem que há diferentes objetivos. A discussão terá como objetivo evidenciar que os quadrinhos podem visar o entretenimento e o lazer, bem como a informação ou transmissão de conhecimento.

b)

- Mencionar que os quadrinhos podem incentivar à leitura de crianças e adolescentes, como também colaborar com a produção de conhecimento acerca de determinados assuntos importantes que fazem parte de nosso cotidiano.
- É importante destacar que as narrativas dos quadrinhos partem da imaginação e invenção dos quadrinistas, ou seja, são oriundas da ficção. No entanto, há quadrinhos factuais que buscam retratar a realidade social, mas não possuem um compromisso com a realidade.
- Explorar nesse momento, que há públicos diferenciados: infantil, adolescente e adulto. Mas, tradicionalmente, há o predomínio do público infantil e juvenil.
- A Gibiteca é um espaço alternativo de leitura que tem como enfoque a leitura dos mais diversos quadrinhos.

c)

- Os quadrinhos veiculam informações relacionadas as mais diversas áreas da sociedade: educação; saúde; política, dentre outras. A título de exemplo, é muito comum os quadrinhos serem utilizados para conscientizar a população sobre a importância da vacinação infantil.

d)

- Os quadrinhos tiveram sua origem nos Estados Unidos.
- Chegaram no Brasil por meio do italiano Ângelo Agostini, em meados do século XIX.
- A primeira revista de quadrinhos publicada em território brasileiro foi *O Tico-Tico*, perdurando por mais de cinquenta anos.
- Introduzir como curiosidade: o dia 30 de janeiro é dia de homenagear os quadrinhos no Brasil. A escolha da data justifica-se pelo fato de ter sido em 30 de janeiro de 1869 a publicação da primeira HQ brasileira, intitulada '*As aventuras de Nhô-Quim*', de autoria do cartunista Ângelo Agostini.

e)

- Todos podem ler e se deliciar com os quadrinhos, no entanto, para que haja compreensão é importante que se respeite a faixa etária para qual cada obra destina-se. Caso contrário, a leitura pode se tornar algo maçante.
- Ressaltar que a leitura dos quadrinhos no Brasil e no Ocidente é feita da esquerda para direita.
- Mencionar o fato de que os quadrinhos podem aliar desenhos a palavras, ou seja, além de usar o texto imagético, faz uso de vocábulos. Assim, abrange as linguagens verbal; não verbal e multissemiótica. Não dar ênfase aos termos e sim à mistura de palavras e imagens.

Momento 03



Atividade 1

- a) Resposta pessoal.
- b) Os cinco textos apresentados estão dispostos em quadros sequenciais, sendo que cada um contém uma cena que juntas formam uma história.
- c) Professor, destacar a presença dos balões para indicar a fala. Por conseguinte, demonstrar a ausência do travessão, diferentemente do texto em prosa.
- d) A função dos rabichos é apontar para uma personagem e indicar precisamente ao leitor quem está falando.
- e) Destacar que, embora não haja uma regra, na maioria das vezes, os protagonistas dos quadrinhos costumam ser personagens crianças ou adolescentes.
- f) Resposta pessoal.
- g) As expressões e gestos são recursos muito importantes para dar vida ao desenho de uma personagem, sendo capaz de expressar movimentos e sentimentos que corroboram para a interpretação.
- h) Esse recurso expressa o som do sinal da escola tocando. É bastante utilizado para tentar simular sons e ruídos não associados à fala humana.

Atividade 2

- a) A onomatopeia que deve ser destacada é SNIF SNIF e indica o som de fungadas de nariz, quando se está chorando.



Atividade 1:

Roteiro oral:

a) Destacar que além do fato de que os textos estão dispostos em quadrinhos, o tema também é um fator em comum, o bullying, presente nas mais diversas relações sociais, principalmente nas relações infantis e juvenis.

b) Resposta pessoal.

c) Resposta pessoal.

d) Resposta pessoal.

e) Resposta pessoal.

f) Neste momento, espera-se que os estudantes respondam positivamente. Caso não tenham vivências que permitam essa percepção, o (a) professor (a) deve exemplificar situações que favoreçam essa reflexão.

Atividade 2:

a) Há quatro pessoas envolvidas nessa situação de forma direta: dois meninos, as vítimas, e duas meninas, que assumem o papel de agressoras.

b) A intenção das meninas foi debochar dos meninos, ou seja, causar constrangimento às vítimas.

c) O veículo foi a internet.

d) Resposta pessoal.

e) Resposta pessoal.

f) Espera-se que os estudantes concluam que essa prática consiste em bullying. Compete ao professor apresentar o termo Cyberbullying que será abordado por meio da leitura a seguir.

Atividade 3:

No caderno:

a) Resposta pessoal.

b) Espera-se que os estudantes compreendam que as atitudes negativas partem de Sylvette e de um menino não nomeado, que aparentemente é mais velho. Tais personagens debocham de Romano, um aluno novo que usa óculos e está um pouco acima do peso estabelecido pelos padrões sociais.

c) Espera-se que os estudantes concluam que ao interagir e acolher Romano, Charlotte está tendo uma atitude saudável e que revela respeito à diversidade.



Atividade 1:

- a) Por meio das falas dos personagens inseridas nos balões.
- b) Não, há diferentes tipos de balões que são utilizados de acordo com a intenção do que se pretende expressar: fala, ideia, pensamento, grito, sussurro dos personagens, etc.

Atividade 2:

- a) Sim, foram utilizados dois tipos de balões: da fala e do pensamento.
- b) Sim, o balão utilizado pelo personagem engravatado expressa a fala. Por sua vez, o balão correspondente ao personagem de chapéu indica seu pensamento.

Atividade 3:

Balão 1: da Fala;
Balão 2: da Fala;
Balão 3: do Pensamento.

Justificativa: A utilização dos balões da fala ocorreu para indicar o diálogo entre a professora e a aluna. Por sua vez, o balão do pensamento da segunda aluna demonstra preocupação que a colega revele que está sofrendo bullying. Assim, não poderia ser utilizado balão de fala para que a personagem, segunda aluna, não fosse identificada pela professora como a agressora.



Atividade 1:

- a) 3 vinhetas
- b) 4 vinhetas
- c) 2 vinhetas
- d) 8 vinhetas
- e) 1 vinheta.

Atividade 2:

a)



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/122287276724/tirinha-original>. Acesso em 03 jan.2023.

b)



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104161052829/tirinha-original>. Acesso em 28 maio 2022.

c)



Fonte: BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1431653844486464.100005065987619/974214242623882/?_rd=1. Acesso em 28 maio 2022

Atividade 3:

Requer mediação do (a) professor (a), principalmente no que corresponde à entonação de voz.

Atividade 4:**ROTEIRO**

a) O assunto abordado corresponde a agressões físicas e verbais que, muitas vezes, erroneamente são nomeadas como brincadeiras. Enquanto, na verdade podemos classificá-las como bullying.

b) Sim. A partir das três primeiras vinhetas espera-se uma cena de violência, física ou verbal, no entanto, o desfecho torna-se inesperado ao verificarmos que o personagem que é "zoado" tem a capacidade de perdoar seu agressor, sendo por isso, considerado como uma pessoa forte.

c) Professor, destacar a diferença entre o respeito e o medo, sendo que o primeiro expressa autoridade, consideração, algo conquistado. Por sua vez, o medo está ligado ao poder, sendo suscitado pela consciência do perigo.

d) Resposta pessoal. Professor, verificar se houve compreensão acerca do termos: "Rir dos outros" significa que você está rindo de alguma pessoa. "Rir com os outros" quer dizer que tem alguém rindo juntamente à você.



Atividade 1:

- a) Tira
- b) Charge
- c) Cartum
- d) Tira
- e) Cartum
- f) Tira
- g) Cartum
- h) HQ

Atividade 2:

a) Resposta pessoal.

b) De acordo com o vídeo podemos verificar que os profissionais envolvidos no processo de criação dos quadrinhos de Mauricio de Souza consistem em:

Roteirista - quem escreve;

Desenhista- quem realiza os esboços em grafite azul;

Diretora de arte - quem realiza a revisão de tudo;

Letristas - responsáveis pelos balões, títulos e onomatopeias;

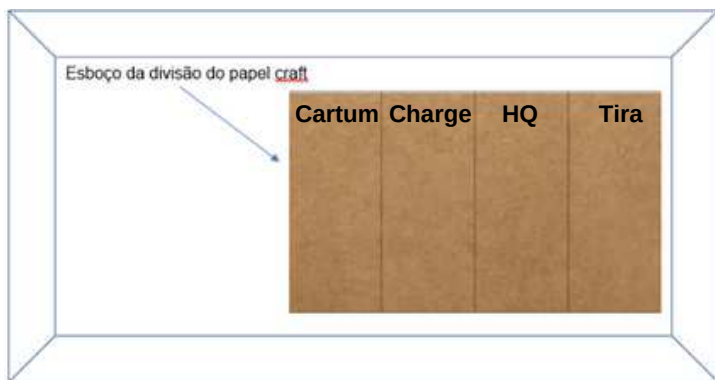
Arte finalista - responsável pelos detalhes, contorno e movimento;

Acabador- responsável pelo acabamento dos balões e da pintura.



Atividade 1:

- a) Espera-se que os estudantes reconheçam a presença de quatro gêneros distintos: cartum, charge, HQ, tira.
- b) Observação: a imagem abaixo é apenas ilustrativa. Não é necessário seguir essa ordem.



Atividade 2:

- a) Tira → Nomeamos como tira uma vez que esse texto apresenta um desfecho inesperado. A presença de três vinhetas também está de acordo com o formato desse gênero.
- b) Cartum → É um texto que o humor relaciona-se a um fato que não está relacionado ao noticiário: bullying na internet. Na sociedade contemporânea esse tema passou a ser atemporal.
- c) HQ → Podemos nomeá-lo como HQ principalmente pela extensão da narrativa que conta com oito vinhetas.
- d) Tira → É um texto que cria uma narrativa com desfecho inesperado. É possível verificarmos a presença de humor na fala final de Armandinho.

Atividade 3:

a) Requer mediação do (a) professor (a).

b)

- Resposta pessoal.
- Espera-se que o estudante seja capaz de perceber a presença do humor.

c)

(X) interpretar bullying como espírito de equipe.

Momento 10

84



Atividade 1:

a) Resposta pessoal.

b) Resposta pessoal.

Atividade 2:

● Resposta pessoal.

● Resposta pessoal.

● Resposta pessoal.

Momento 11

85



Atividade 1:

Elaboração de roteiro: Resposta pessoal.

Atividade 2:

Comparação de roteiro - Requer mediação do professor.

Atividade 3:

- a) Resposta pessoal. Com mediação do (a) professor (a).
- b) Resposta pessoal. Com mediação do (a) professor (a).
- c) Resposta pessoal. Com mediação do (a) professor (a).

Momento 12

86



Atividade 1:

Produção textual: Mediação do (a) professor (a).

REFERÊNCIAS

87

Autoria desconhecida. **Bullying**. Disponível em: http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/Image/assunto_e/c/harge_bullying.png. Acesso em 25 jun.2022.

Autoria desconhecida. **Cyberbullying**. Disponível em: <http://www.itad.pt/blog/cyberbullying/>. Acesso em 25 jun.2022.

Autoria desconhecida. * **Sem título**. Disponível em: <http://palavrascruzadasunip.blogspot.com/2012/10/>. Acesso em 25 jun.2022.

Autoria desconhecida. * **Sem título**. Disponível em: <https://censuralivre.blogfolha.uol.com.br/2013/05/15/cartoon-contra-o-bullying/>. Acesso em 21 maio 2022.

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/74/76/83/747683a7ea0863fc794504b7983fa849.jpg>. Acesso em 16 maio 2022.

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/810718370404173290/>. Acesso em 16 maio 2022.

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104161052829/tirinha-original>. Acesso em 28 maio 2022.

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/997492203629419/?_rdr Acesso em 28 maio 2022.

BIBE-LUYTEN, Sonia Maria. **O que é história em quadrinhos.** ⁸⁸
São Paulo: Brasiliense, 1987.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5 ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GILMAR. **Jogada certa.** Disponível em:
<https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/03/charge-jogada-certa-lixo-gilmar-com.html> Acesso em 25 jun.2022.

GVT EM PARCERIA COM O CDI APRESENTAM: **USO RESPONSÁVEL DA INTERNET.** Cuca Estúdio Gráfico fev. 2008. Disponível em <https://issuu.com/safernet-brasil/docs/cartilha-gvt> . Acesso em 25 jun.2022.

LEITE, Pedro. **Sofia e Otto.** Disponível em:
<https://www.facebook.com/QuadrinhosAcidos/photos/uma-flor-para-voc%C3%AA-hoje-%C3%A9-o-dia-mundial-de-combate-ao-bullying-a-data-%C3%A9-um-alert/2313335215354523/>
Acesso em 20 maio 2022.

LEITE, Pedro. **Sofia e Otto.** Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CedpxvGOjwQ/?hl=pt-br>. Acesso em 17 junho 2022.

LEITE, Pedro. **Sofia e Otto.** Fonte: Disponível em:
<https://www.facebook.com/sofiaeotto/photos/a.117578315521853/1096310810981927/> . Acesso em 23 de jun 2022.

Mário. ***Sem título.** Disponível em:
<https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2019/12/atividade-com-charge-sobre-bullying.html>, Acesso em 22 maio 2022.

MARTINS, Nelson. **Cyberbullying.** Disponível em:
<https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2020/06/atividade-sobre-tirinha-cyberbullying.html> Acesso em 25 jun.2022.

PLENARINHO CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Turma do Plenarinho contra o bullying.** Gráfica da Câmara. Nº 1. 2020. Disponível em: https://plenarinho.leg.br/wp-content/uploads/2020/07/Bullying_Julho_2020.pdf Acesso em 21 maio 2022.

SANTOS, Fabino. **Koizas da Vida.** Disponível em:
<http://fabianocartunista.blogspot.com/2016/05/charge-bullying-nas-escolas.html> Acesso em 25 jun.2022.

SINGULANO, Júlia. **Cyberbullying.** Disponível em:
<http://carmovicosa.com.br/blogdocarmelo/?p=375>. Acesso em 22 maio 2022.

Souza, Marcelo de. **Bullying involuntário.**
<https://usinacartum.com/blog/comic/bullying-involuntario/>.
Acesso em 03 jan.2022.

SOUZA, Maurício de. ***Sem título.** Disponível em:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26773>. Acesso em 21 maio 2022.

TURMA DA MÔNICA JOVEM. **Bullying além do limite.** Editora Maurício de Souza, n. 45. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1FxZI_M08EQe1sqd-Zz5e35D8LdaZv8Qg/view?ts=62ac75b0. Acesso em 25 jun.2022.

WATTERSON, Bill. * **Sem título.** Disponível em: https://guiadovestibulinho.com.br/wp-content/uploads/2019/10/port_6_ano_2015.pdf. Acesso em 29 maio 2022.

WATTERSON, Bill. ***Sem título.** Disponível em: http://bullying-nem-pensar-803.blogspot.com/2012/08/blog-post_12.html . Acesso em 21 maio 2022.