UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA — PROPEP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

CRISTINA RIBEIRO FERREIRA

AS TIRINHAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ENSINO FUNDAMENTAL: USOS PEDAGÓGICOS E TEMÁTICAS

DUQUE DE CAXIAS
2023

CRISTINA RIBEIRO FERREIRA

AS TIRINHAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ENSINO FUNDAMENTAL: USOS PEDAGÓGICOS E TEMÁTICAS

Dissertação apresentada à Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Área de concentração: Discurso, Cultura e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça

DUQUE DE CAXIAS

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

F383t Ferreira, Cristina Ribeiro.

As tirinhas nos livros didáticos de língua portuguesa de ensino fundamental: usos pedagógicos e temáticas / Cristina Ribeiro Ferreira. – Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2023.
123 f.

Orientadora: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça.

Dissertação (mestrado) – UNIGRANRIO, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Rio de Janeiro, 2023.

1. Tirinhas. 2. Livro didático. 3. Gênero textual . 4. Texto multimodal. I. Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. II. Título. III. UNIGRANRIO.

CDD: 370

Rodrigo de Oliveira Brainer CRB-7: 3396

Cristina Ribeiro Ferreira

AS TIRINHAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ENSINO FUNDAMENTAL: USOS PEDAGÓGICOS E TEMÁTICAS

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em: 03/07/2023

Aprovado pela banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça
UNIGRANRIO

_____

Profª Drª Daniele Ribeiro Fortuna
UNIGRANRIO

_____

Profª Drª Mônica Tavares Orsini
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

AGRADECIMENTOS

À minha primeira professora, minha amada mãe, incansável em estimular a busca pelo conhecimento. A saudade é demais, D. Deir Ribeiro da Silva.

Aos meus irmãos, Professora Especialista Regina Ribeiro Ferreira e Professor Especialista Ricardo Ribeiro Ferreira, por me apoiarem de todas as maneiras possíveis e inimagináveis sempre. Não sei o que seria de mim sem vocês.

Aos meus maravilhosos filhos, vocês significam tudo para mim. Entendo o que é amor por causa de vocês.

À minha querida amiga professora, mestra Luciana Dantas, cujo estímulo me levou a este curso.

A Ana Izabel Martins, que dedicou toda uma madrugada me dando suporte tecnológico para que eu apresentasse meu pré-projeto a tempo da inscrição. Jamais irei esquecer.

Ao meu professor orientador doutor Márcio Luiz Corrêa Vilaça, por toda orientação e indicação para bolsa CAPES que tanto me ajudou.

À professora mestra Marilza Pereira da Silva Roco que me deu o estímulo final de que eu tanto precisava e pela paciência de me ouvir.

A Deus, doador da vida. Sem Ele, nada podemos fazer.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas, graças a Deus, não sou o que era antes.
Martin Luther King

RESUMO

Esta dissertação aborda os usos pedagógicos do subgênero textual tirinha em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Tem como objetivo geral registrar os principais usos desse subtipo das histórias em quadrinhos. Na análise, foram considerados três livros de Língua Portuguesa do 6º ano de diferentes editoras. A escolha dos livros desse ano escolar deve-se ao fato de ser o início do segundo segmento do Ensino Fundamental. A opção pelas obras analisadas foi orientada pela sua ampla utilização em escolas do Ensino Fundamental. Tais obras mostraram-se um recurso especialmente importante durante os dois primeiros anos da pandemia de COVID-19, período em que alunos e professores tiveram de se manter afastados do ambiente escolar. Procura-se nesta pesquisa identificar se o uso do subgênero tirinha tem sido privilegiado nos livros didáticos de Ensino Fundamental e, em função disso, analisar quais temáticas das tirinhas são mais recorrentes, para verificar sua funcionalidade como estratégia pedagógica nos livros didáticos analisados. Tem-se como premissa que a leitura possui importante função social em um mundo cada vez mais conectado pelas redes digitais. A linguagem multimodal assume, nesse contexto, relevante valor comunicativo. Atividades envolvendo textos multimodais tornam-se imprescindíveis para o ensino de leitura e, por isso, são propostas também em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As análises resultam que a aceitação de um subgênero com apelo da cultura de massa e forte apelo semiótico pode ser utilizada com importantes ganhos não só na área de Linguagens como também nas demais áreas do conhecimento em que o Ensino Fundamental se estrutura.

Palavras-chave: tirinhas; livro didático; gênero textual; texto multimodal.

ABSTRACT

This dissertation approaches the pedagogic uses of the comic strips textual subgender in the didactic books of Portuguese Language in Fundamental Teaching. The general objective is to record the main uses of this subtype in comics. Three books of Portuguese Language of 6th grade from different edictors were put in analysis. The choice of books for this school year is due to the fact that it is the beginning of the second segment of Elementary School. The choice of the books was also based on the wide utilization of their publications in fundamental teaching. They showed it as an important tool, especially during the two first years of the pandemic of COVID-19, a time when students and teachers had to be distant from school . This search tries to identify if the use of comic strips subgender has been in advantage in the didactic books of the fundamental teaching and, so that, to analyze what are the more frequent comic strips themes to verify its application as pedagogic strategy in the analyzed didactic books. This study assumed that the reading owes the important social function in time of more and more connection by digital nets. The multimodal language assumes, in this context, relevant communicative value. Activities involving multimodal texts become essential for the reading teaching and, so that, they are also proposed in official documents as the National Common Curriculum Basis (NCCB/BNCC). The analyzes show that the acceptance of a subgender with mass culture appeal and strong semiotic appeal can be used with important gains not only in the area of Languages but also in the others areas in which the Elementary School is based.

Key words: comic strips; didactic book; textual gender; multimodal text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1— Cristina é professora 11

Figura 2 — App Spirit Fanfics 32

Figura 3— Intergenericidade em propaganda Boticário 52

Figura 4 — Mafalda, tirinha argentina 53

Figura 5 — Peanuts, tirinha norte-americana 53

Figura 6 — Tex, HQ italiano 54

Figura 7 — Os balões variam de acordo com a entonação da fala 56

Figura 8 — Capa da HQ Tico-Tico 58

Figura 9 — Capa do premiado MAUS 59

Figura 10 — Memórias Póstumas de Brás Cubas, adaptado aos quadrinhos 59

Figura 11 — Pererê, 1960 62

Figura 12 — Primeira aparição da personagem Mônica em tirinhas, 1963 63

Figura 13 — Os personagens tratam de assuntos atuais como ecologia 64

Figura 14 —- Tirinha no tópico *Divirta-se*, da obra LD1, com abordagem mais lúdica na formação de leitores 66

Figura 15 —- Atividade sobre contos maravilhosos 68

Figura 16 — Texto para estudo do tema "Construindo um mundo melhor" 71

Figura 17 — Tirinha usada como exemplificação de conteúdo gramatical em LD1 84

Figura 18 — Tirinha como suporte para ensino da gramática em LD2 85

Figura 19 — Tirinha como suporte para ensino da gramática em LD2 86

Figura 20 —- Tirinha usada como recurso para fruição de leitura 86

Figura 21— Atividade discursiva a partir de uma tirinha em LD1 88

Figura 22 — Proposta da escrita a partir de uma tirinha em LD2 90

Figura 23 — Atividade de escrita a partir de uma tirinha em LD2 90

Figura 24 — Atividade de semântica em tirinha em LD1 91

Figura 25 — Atividade de interpretação de texto em LD1 92

Figura 26 — Tirinha com conteúdo de abordagem social 93

Figura 27 — Tirinha 1 analisada em LD2 95

Figura 28 — Tirinha 2 analisada em LD2 96

Figura 29 — Tirinha 3 analisada em LD1 97

Figura 30 — Tirinha 4 analisada em LD1 99

Figura 31— Tirinha 5 analisada em LD3 101

Figura 32 — Tirinha 6 analisada em LD3 102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Quadro das principais políticas públicas do livro didático no Brasil 46
Quadro 2 — Quadro comparativo do uso do subgênero tirinha em livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental 79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
EF	Ensino Fundamental
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQ	História em Quadrinhos
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLD	Plano do Livro Didático
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

Introdução 11

1 Alfabetização e letramento: uma distinção necessária 19

1.1 Alfabetização e letramento 20

1.2 Letramento, letramentos, multiletramentos e novos letramentos 27

1.3 A importância da leitura 33

2 As tirinhas nos livros didáticos de língua portuguesa 39

2.1 Livros didáticos no Brasil 39

2.2 Linha do tempo das políticas do livro didático no Brasil 45

2.3 Gênero textual sob a perspectiva sociodiscursiva 47

2.3.1 As Histórias em Quadrinhos e o Sub Gênero Tirinha 53

2.3.2 Maurício de Sousa e Ziraldo, quadrinhos do Brasil 61

3. As tirinhas como estratégia pedagógica em livros didáticos de língua portuguesa no 6º ano do ensino fundamental 65

3.1 Apresentação das obras analisadas 65

3.1.1 Português: Linguagens 68

3.1.2 Tecendo Linguagens 73

3.1.3 Português: Conexão e Uso 77

3.2 Metodologia de análise 79

3.3 Quadro de Pesquisa 80

3.4 Discussão dos Dados 80

3.4.1 Análise quantitativa das tirinhas 82

3.4.2 Há seção que trata das HQs e/ou tirinhas? 84

3.4.3 Há quantas atividades a partir dessas tirinhas? 87

3.4.4 A atividade proposta é discursiva ou objetiva? 88

3.4.5 Qual conteúdo relacionado: leitura, gramática e/ou produção textual? 91

3.4.6 As atividades propostas exploram o vocabulário usado? 93

3.4.7 A atividade proposta desenvolve leitura crítica? 94

3.5 Análise das tirinhas como estratégia de ensino de leitura em livros didáticos 94

3.5.1 Análise de tirinha 1 em LD2 96

3.5.2 Análise de tirinha 2 em LD2 97

3.5.3 Análise de tirinha 3 em LD1 99

3.5.4 Análise Tirinha 4 em LD1 100

3.5.5 Análise tirinha 5 em LD3 100

3.5.6 Análise tirinha 6 em LD3 101

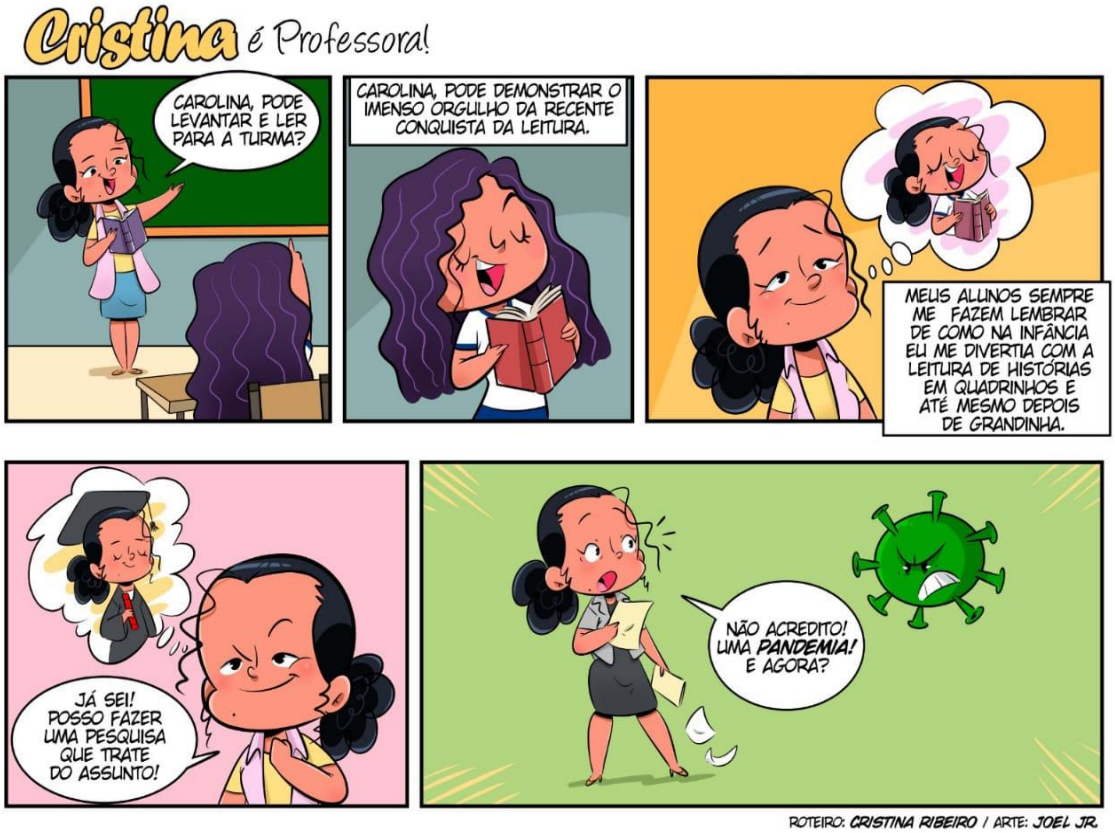
Conclusão 103

Referências Bibliográficas

INTRODUÇÃO

Nos últimos 15 anos, durante meu trabalho como professora alfabetizadora e de Língua Portuguesa, sempre observei o impacto positivo que o domínio da habilidade da leitura causa. Os alunos frequentemente se mostram mais confiantes em se colocarem publicamente e argumentarem com colegas quando se sentem seguros na escrita e na leitura. Desse modo, a função social da leitura é algo que sempre me chamou atenção.

Figura 1: Cristina é professora



Em minha experiência pessoal, minha confiança como leitora surgiu a partir das histórias em quadrinhos (HQs) da personagem Margarida do universo Walt Disney. Quando criança, fiquei feliz ao perceber que lia e entendia aquelas histórias. Agora, adulta, procuro cada vez mais associar as histórias em quadrinhos ao meu trabalho de professora.

O início efetivo desta pesquisa ocorreu concomitantemente com a deflagração da pandemia do vírus Sars-CoV-2 (novo coronavírus), causador da COVID-19. Diante dessa situação, tornou-se necessário evitar aglomerações a fim de diminuir a possibilidade de contágio, e, por esse motivo, as aulas foram suspensas no Brasil.

Nessa nova realidade, houve reorganização da prática escolar, e as aulas on-line viraram rotina por meio do ensino remoto emergencial. Nesse momento de inseguranças e incertezas educacionais, o uso do livro didático contribuiu para manter certa unidade nessa nova dinâmica de aprendizagem, já que se tornou o elo entre alunos, escolas e professores, pois era o material didático disponível sem necessidade de grande movimentação humana.

Todo o sistema de educação no Brasil foi atingido, visto que qualquer aglomeração foi terminantemente desaconselhada. Dessa maneira, as instituições de educação presencial tiveram que se reorganizar rapidamente em um novo, mesmo que temporário, modelo de educação. O ensino remoto emergencial, autorizado pela *Portaria MEC nº 544*, de 16 de junho de 2020, buscou substituir, neste momento de crise sanitária, a educação presencial nas escolas por aulas em meios digitais, enquanto durasse a pandemia. Mais que isso, as instituições de ensino foram autorizadas a adotar estratégias didáticas e pedagógicas, que ajudassem a manter os vínculos cognitivos e emocionais dos integrantes da comunidade escolar no período pandêmico.

O isolamento social provocou impactos, como a falta do contato aluno-aluno e aluno-professor. Em um primeiro momento, efetivamente, o ponto de contato foram os materiais didáticos. Entre eles, o principal, o livro didático que, com indicação dos professores, foi a primeira estratégia que orientou o caminho das ações pedagógicas. Santos e Ecar (2022) divulgaram pesquisa, realizada em escolas estaduais do Estado de São Paulo, demonstrando que 86,7% dos professores incentivaram sempre o uso do livro durante a pandemia. Nessa pesquisa, observaram também que, devido às aulas remotas, os livros didáticos foram considerados pelos alunos de papel importante, o que pode indicar maior autonomia dos alunos na utilização do recurso didático.

Um outro ponto a se destacar é que, no Brasil, assim como em outros países marcados por grande desigualdade social, durante a infância, as condições sociais acompanham a diversidade dos grupos sociais. Dessa

forma, é possível encontrar crianças que frequentam cinemas, teatros e bibliotecas, porém há outras que, desde cedo, acompanham os pais na luta pela sobrevivência. Nessas experiências de vida, todos estão constantemente aprendendo, cada um a sua maneira, conforme suas condições. Torna-se imprescindível, portanto, uma educação que reconheça essa pluralidade cultural, ou seja, que considere “a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, tendo a Ética como elemento definidor das relações sociais e interpessoais” (Brasil, 1997, p.121).

Cabe aos professores, dentro desse contexto, discutir um planejamento adequado à realidade e às experiências dos alunos. Sendo assim, torna-se necessária uma análise do que eles precisam aprender, do que já sabem, do que esperam da escola e de como motivá-los para a leitura. Criam-se, para isso, condições favoráveis à passagem do aluno de um modo de vida restrito a um determinado espaço social para outro em que se torne ativo na transformação de seu ambiente, galgando novos horizontes.

De acordo com o artigo 22 da *Lei de Diretrizes e Bases* (Brasil, 1996, s. p.), “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essa “formação indispensável”, por óbvio, perpassa pela aquisição de habilidades de leitura, e, para que isso ocorra, é necessário também reconhecer que as aprendizagens fora da escola são muito variadas e adquiridas conforme o ambiente socioeconômico e cultural do aluno.

Os processos de aprendizagem escolar diferem daqueles que acontecem em outros espaços sociais. Descobrir como incorporar a bagagem pessoal que o aluno traz da sua vida em comunidade ao desenvolvimento de uma proposta de ensino é o desafio posto para todos nós, educadores.

Planejar aulas de uma disciplina com base nesses conhecimentos pessoais anteriores dos discentes pode resultar em indivíduos mais motivados. Quando se fala do ensino da língua, essa bagagem compreende a experiência desse aluno com todo tipo de leitura e deve ser levada em consideração para um maior sucesso e compreensão do que se lê. A familiaridade é a base para o sucesso tanto na vida escolar quanto na vida social e a tirinha, subgênero

textual definido para análise, apresenta-se como um gênero bastante presente nos livros didáticos de um modo geral, o que propicia a familiaridade com o leitor.

Nesse compasso, há que se ressaltar que a leitura de textos multimodais, como é o caso das tirinhas, nas aulas de Língua Portuguesa, é proposta claramente apresentada pela *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (Brasil, 2018, p. 71-76). A tirinha, ao aliar a linguagem verbal à não verbal, conduz a leitura para além de uma análise linguística, pois requer que a ela se atribua sentido por meio de uma apreciação de aspectos não linguísticos como sons, imagens e cores.

Alguns questionamentos sobre a presença desse subgênero nos livros didáticos se impõem: quais temas são abordados nas tirinhas dos livros didáticos; quais usos pedagógicos são possíveis com as tirinhas; e quais tipos de atividades são propostas a partir das tirinhas nos livros didáticos.

Por essa razão, justifica-se estudar esse tema e analisar as tirinhas nos livros didáticos pela contribuição que a reflexão a respeito da importância dessa variedade de subgênero textual pode gerar. Sendo assim, esta pesquisa está pautada na análise de estratégias, usos e temáticas abordadas no subgênero tirinha em livros didáticos do 6º ano de Língua Portuguesa de três diferentes editoras brasileiras. Esse ano escolar foi escolhido porque ela dá início ao segundo segmento do Ensino Fundamental (EF). Além disso, essa seleção dos livros foi feita com o intuito de realizar observações entre obras que abordassem a mesma etapa de ensino-aprendizagem, mas de editoras diferentes. Buscou-se, assim, evitar que uma visão editorial fosse privilegiada em detrimento das demais, já que um dos objetivos aqui é elaborar um estudo comparativo dos usos das tirinhas nesses materiais.

As tirinhas, por associarem linguagem verbal e não verbal, demonstram sua relevância no contexto atual de tantas possibilidades multimodais, as imagens representacionais (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016, p.9). Além disso, “também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento” (Brasil, 2018, p. 61). A educação para a cidadania no âmbito escolar requer também reflexão sobre as contribuições, os usos e as temáticas desses gêneros textuais multimodais utilizados nos livros didáticos.

O presente trabalho visa dar algumas respostas às reflexões descritas, podendo ainda servir de base para a questão da validade da variedade de gêneros textuais nos livros didáticos utilizados em sala de aula como contribuição no estímulo à leitura.

O objetivo geral é refletir sobre os usos pedagógicos principais do subgênero textual tirinha em livros didáticos do Ensino Fundamental, suas temáticas e a quais estratégias pedagógicas se destinam.

São objetivos específicos: distinguir alfabetização de letramento; definir o subgênero textual tirinha; identificar os usos e as temáticas utilizadas em tirinhas de livros didáticos; analisar as estratégias pedagógicas que se utilizam de tirinhas nos livros didáticos.

A necessidade da leitura é inquestionável no nosso dia a dia e exige do leitor, em várias situações, a compreensão, a tomada de decisões com base na interpretação de textos, como jornais, revistas, cardápios, mensagens de *WhatsApp*, *Facebook*... O aluno tem de estar preparado para lê-los, compreendê-los e interpretá-los, pois a todo momento é necessário tomar uma decisão com base nessas informações. Ainda de acordo com a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), “essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e a efemeridade das informações” (Brasil, 2018, p. 63).

É vasto o material sobre a questão da importância da leitura no espaço escolar. Esse fato nos dá a percepção de quão é necessária uma revisão da literatura relativa ao tema e, para tanto, foram utilizados como referência autores com trabalhos reconhecidamente importantes como Paulo Freire, Ângela Kleiman, Waldomiro Vergueiro, Luiz Antônio Marcuschi, Maria Helena Martins, Magda Soares, Roxane Rojo entre outros.

Também os documentos legais de Educação foram fundamentais, pois norteiam currículos, programas e práticas nos diferentes sistemas educacionais. No Brasil, o instrumento legal que dá suporte à educação nacional é a Lei 9.394/96, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil, 1996, s. p.). Outro documento, não menos importante, é a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, mencionada acima, que define as

aprendizagens essenciais para cada aluno em cada etapa da educação básica. Além disso, dispõe que, para a Língua Portuguesa, é necessário “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação de letramentos" (Brasil, 2018, p. 70).

Utilizaram-se também artigos, dissertações e teses que abordam questões relevantes para esta pesquisa, como a importância da leitura em sala de aula, a ascensão das Histórias em Quadrinhos (HQs) e de seu subtipo tirinha como gênero aceito por adultos e adolescentes, além da importância da variedade de gêneros para o letramento do indivíduo.

É compreensível que a dificuldade de leitura dos alunos gere apreensão entre os professores nas diversas disciplinas. Por exemplo, se o aluno não consegue ler e compreender o texto escrito, poderá haver dificuldade no entendimento de um problema de Matemática. Esta pesquisa destaca a importância da variedade de gêneros textuais utilizados em sala de aula, sobretudo no livro didático, para promover a competência leitora dos alunos tão necessária à aprendizagem de conteúdos diversos e ao desenvolvimento de variadas habilidades.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, desenvolveu suas pesquisas relacionadas à alfabetização de adultos na década de 70. Ele expõe claramente sua visão da importância de uma abordagem transformadora da leitura dentro da escola, ao dizer que:

> Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 1989, p. 9).

Em *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1992), o autor amplia e aprofunda a orientação de que a escola, antes de ensinar a decodificação da escrita, é local de transformação em que os professores, nas aulas de leitura, podem oportunizar que seus alunos sejam agentes de sua própria transformação.

A leitura é, então, instrumento de transformação social. Ângela Kleiman (1989), em uma abordagem da Linguística Aplicada, ao esclarecer como acontece a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, lança luz sobre a

relevância da leitura no que tange ao desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória, da inferência e das perspectivas do complexo processo de uma experiência única e individual que também traz prazer aos sentidos.

Outro trabalho relevante e que aborda o assunto dos quadrinhos na escola é o de Angela Rama, Waldomiro Vergueiro, Alexandre Barbosa, Paulo Ramos e Túlio Vilela. Em *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula,* os autores apontam abordagens a serem consideradas no uso de quadrinhos. A leitura dessa obra pelos docentes pode provocar ou reforçar positivamente experiências com a leitura das HQ's.

Os autores contribuem com sugestões de como preparar o momento anterior e posterior da leitura, de modo a enriquecer e desenvolver o hábito da leitura. Interesse, curiosidade e criatividade são as palavras-chave. O momento anterior e posterior à leitura, mesmo de um texto em livro didático, pode ser enriquecedor.

Apesar de o livro ser mais direcionado a atividades que possam ser desenvolvidas em sala de aula, e não especificamente sobre como trabalhar com livros didáticos, algumas ideias nele presentes permitem concluir que, definitivamente, o livro didático não deve ser um fim em si mesmo, pode e deve ter sempre seu uso ampliado, gerando mais discussões em sala de aula e a proposição de aulas mais ricas.

Destaca-se igualmente a obra *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.* Neste livro, um capítulo inteiro é dedicado à introdução oficial da prática da leitura dos quadrinhos como competência a ser desenvolvida e que tal se deu nos Planos Curriculares Nacionais (PCN's), 2008, que mencionam especificamente essa necessidade.

Sentir, encontrar-se com os próprios sentimentos, deixar-se enternecer, exprimir os sentimentos: estão aqui outras importantes contribuições da leitura, que tem o poder de transformar em palavras o que se sente e fazer com que o leitor perceba que não está só no mundo. Medo, raiva, preguiça, amor, paixão e amizade são fios que nos ligam à condição humana. A leitura deixa transbordar esses e outros sentimentos que imprimem empatia entre os indivíduos. Em um mundo cheio de dores provocadas por ataques racistas, machistas e tantos preconceitos, ter um mecanismo que nos permita perceber o quanto somos todos preenchidos dos mesmos sentimentos é crucial.

Ao falar de leitura prazerosa, as tirinhas não são menos importantes. Elas constituem um subgênero textual significativo para o público infanto-juvenil, por combinar linguagem verbal e não verbal. É de conhecimento amplo que os alunos do 6º ano do EF, em geral, têm em média 12 anos de idade. Nessa faixa etária, boa parte da compreensão ocorre por manipulação e observação direta na formulação de conceitos abstratos e de hipóteses. As HQs e seus subgêneros, como as tirinhas, têm amplo aspecto interdisciplinar, já que podem estabelecer, facilmente, relações entre os componentes curriculares descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto por sua característica de poder se relacionar a qualquer tema como por sua multiplicidade de títulos que atingem variadas idades. Além disso, é material de relativo fácil acesso. Por essa razão, esse subgênero textual foi selecionado para análise nesta pesquisa.

A metodologia adotada neste trabalho é quantitativa e qualitativa, pois além dos dados quantificados nos livros didáticos, faz-se uma interpretação crítica desses dados, com base no referencial teórico resultante de pesquisas em livros, revistas, dissertações, teses e sites relacionados ao tema.

A pesquisa tem como objeto de estudo a variedade do subgênero textual tirinha em três livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental de editoras brasileiras. A delimitação do *corpus* considerou que os livros didáticos fossem de Língua Portuguesa, que a edição escolhida fosse recente, com no máximo cinco anos de publicação, e de editoras brasileiras diferentes.

Os livros utilizados foram: LD1: *Linguagens*, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, da Atual Editora, 2018; LD2: *Tecendo Linguagens,* de Tânia Amaral e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado pelo IBEP, 2018; e LD3: *Conexão e Uso*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, da Editora Saraiva, 2018.

Também por uma questão de delimitação, foram selecionadas 10 tirinhas em cada obra. Em LD2, usamos as únicas 7 presentes.

O ensino da leitura precisa da contribuição científica, da experiência, da prática e sobretudo ser prazeroso para os leitores. No entanto, isso tem sido um desafio para professores, não pela especificidade da prática, mas pela existência de uma gama de alunos que decodificam e codificam textos sem, no entanto, compreender o que estes lhes apresentam.

A pesquisa em livros didáticos de Ensino Fundamental se propõe a demonstrar de que maneira o subgênero tirinha tem sido utilizado nos livros de Língua Portuguesa do 6º ano. Com isso, pretende contribuir para a atuação de professores de Ensino Fundamental, sendo fonte de pesquisa a respeito dos usos pedagógicos das tirinhas.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro deles, “Alfabetização e letramento: uma distinção necessária”, procura definir teoricamente alfabetização, letramentos e a importância da leitura. O segundo, “As tirinhas nos livros didáticos de Língua Portuguesa”, trata dos livros didáticos no Brasil, da linha do tempo das políticas públicas relativas a esses materiais, dos gêneros textuais e do subgênero tirinha. Por fim, o terceiro capítulo, “As tirinhas como estratégia pedagógica em livros didáticos de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental”, está subdividido em cinco partes: a primeira apresenta as obras selecionadas; a segunda discorre acerca da metodologia de análise; na terceira, é apresentado o quadro de pesquisa; na quarta, é apresentada a análise quantitativa do corpus; por fim, na quinta parte, é realizada uma análise qualitativa de 6 tirinhas, duas de cada obra, de maneira a observar o uso desses textos como estratégia no ensino de leitura.

Apesar de esta pesquisa ter sido feita em livros de Língua Portuguesa, o uso das tirinhas em outros componentes curriculares é possível e demonstra efeitos muito relevantes para a aprendizagem. Não importando a idade que o leitor tenha, a leitura é uma viagem de autoconhecimento. Os autores já citados e outros utilizados nesta pesquisa orientam esta dissertação a respeito do poder de transformação social da leitura, do uso de gêneros variados, que auxiliam essa transformação positiva, e do recurso valioso que as tirinhas podem apresentar em livros didáticos.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA

Como apontado anteriormente, este primeiro capítulo pretende discutir a relação entre letramento e alfabetização. Aborda também a importância do papel do professor como intermediador do processo de letramento. Aliás, função que não é exclusiva dele, mas de toda escola, tendo clara a concepção desta como agência de letramento (Kleiman, 2007).

Este capítulo está dividido em três partes: nesta primeira seção, serão discutidos a alfabetização e o letramento; na segunda, diferentes conceitos relacionados ao termo letramento; na terceira, apresentam-se pontos de vista teóricos acerca da importância da leitura.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A estudiosa Magda Soares (1999) apresenta bem nítidos os conceitos de letramento e alfabetização em seu trabalho *Letramento em verbete: o que é letramento?* Aponta que, se para a alfabetização tem-se a aquisição das habilidades motoras e a presença da tecnologia da escrita e leitura, para letramento, tem-se a condição de se exercer o papel em uma sociedade extremamente letrada. Ademais, as duas condições devem coexistir e se complementar.

A concepção da pesquisadora encontra alguma afinidade com a definição de leitura de Maria Helena Martins (1988), que qualifica o ato de decodificar sem compreender o que lê, de forma mecânica, como um ato insignificante. Além disso, a autora ressalta a necessidade de um intercâmbio entre “decodificação *versus* compreensão” (Martins, 1988, p. 33) e compreende a leitura como algo amplo e com função social que começa antes da escolarização.

Neste ponto, essa compreensão se une a Paulo Freire (1989), quando diz que a *leitura do mundo* vem antes da leitura como comumente é definida. Em seu método, a alfabetização parte de palavras do lidar diário para a decodificação e uso social, a compreensão do mundo. A atuação de Freire, mesmo que anterior aos estudos do letramento, encontra espaço definitivo neste trabalho ao também reafirmar, de forma recorrente, a indiscutível dimensão social da leitura.

Bem próximos às pesquisas de Magda Soares (1999) e Paulo Freire (1989) estão os trabalhos da professora Ângela Kleiman (2007) que defende projetos de letramento nas escolas, “agências de letramento por excelência” (Kleiman, 2007, p. 4). Esses projetos seriam baseados em práticas discursivas em que se desenvolvam os saberes da perspectiva social da escritora, que, para ela, devem ser tanto princípio quanto objetivo, cuja pergunta estruturante

é “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?” (Kleiman, 2007, p. 6).

Há bem pouco tempo, seria impensável tamanha atenção à educação escolar e ao fato de que crianças e adolescentes passam pelos bancos escolares sem capacidade de interpretação e/ou criticidade social. Afinal, alfabetizar era meramente ensinar a ler e escrever.

A noção da importância do domínio da leitura e da escrita passou a existir, mais especificamente em termos legislativos, a partir da Constituição de 1934 em seu Capítulo II, Art. 50 (Lobo Neto, 2014). Foi essa Carta Magna que primeiro ditou em nosso país o ensino obrigatório e mesmo assim apenas por quatro anos. Somente em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, essa obrigatoriedade passou a acolher alunos dos 4 aos 17 anos.

É preciso entender que é necessário ir muito além da decodificação e reprodução dos signos no processo de leitura e escrita, para maior perspectiva de real inserção e sensação de pertencimento em uma sociedade cada vez mais grafocêntrica. Nas palavras de Ferreiro, através de Martins e Spechela (2012, p. 3), “é recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema da alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos)”.

O ideal é que a criança esteja completamente alfabetizada ao fim do ciclo da alfabetização, que compreende os três primeiros anos de escolarização. Para isso, é necessário ter em mente que há vários fatores interferentes nesse processo.

Vivemos em um mundo letrado, as informações escritas estão por todos os lados, as redes sociais se multiplicam, contratos são assinados todos os dias, então é imperativo seres sociais que saibam ler e compreender esse mundo tão diversificado e grafocentrado. Nota-se que a necessidade do saber lido e escrito não é fato somente de nossos dias. Saber ler e escrever sempre significou poder. No Brasil, o acesso escolar ser direito de todos, sem dúvida, é uma das grandes conquistas sociais da Constituição de 1988.

Muito além de um processo de memorização de sons de letras e combinações silábicas, é necessário que os profissionais da educação compreendam, sobre a alfabetização, que a linguagem representada por símbolos gráficos é também parte de uma construção social de levantamento

de hipóteses e que a criança, bem antes da escolarização formal, tem acesso a variadas situações linguísticas, como rótulos, propagandas, placas, redes sociais, entre outros:

> Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (Ferreiro,1999 *apud* Martins; Spechela, 2012, p. 3).

À psicolinguista argentina Emilia Ferreiro, assim como a Piaget, de quem foi aluna (Ferrari, 2008), são atribuídos os pilares do construtivismo, que, ao contrário do que alguns pensam, não é um método, e sim uma análise teórica de como se desenvolve a aprendizagem da leitura e escrita.

As pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) destacam níveis estruturais de pensamento em que toda criança deve passar, são eles: pré-silábico, nível silábico, silábico-alfabético e alfabético. No primeiro nível, a criança reinventa a escrita até chegar ao terceiro nível em que lê e compreende pequenos textos.

As estratégias de alfabetização para crianças devem diferir das estratégias da alfabetização de adultos, afinal, entre esses últimos, deve-se levar em conta a realidade do aluno e seu dia a dia, pois, dessa maneira, poderá inferir significado ao que lhe é exposto.

Essas estratégias devem incluir ambiente letrado e gêneros textuais diversificados, como *poemas, músicas, rótulos, prosas, calendários, histórias em quadrinhos*, entre outros. Nesse ambiente letrado escolar, esse aluno terá maior contato com Ju situações linguísticas diversas e poderá ter mais elementos para formular suas hipóteses de leitura e escrita, e maiores oportunidades de uma alfabetização bem-sucedida.

É verdade que o aluno, criança ou adulto, já pertence, de um modo geral, a um ambiente letrado e com ele convive. Na escola, esse contato deve ser considerado prioritário, assim como a oportunidade de experimentar e testar teorias de escrita e leitura. A escola organiza o aprendizado e oportuniza que a criança transforme toda essa experiência em competência leitora (conseguindo unir as partes de um texto que se integram e identificar uma ideia

principal) e que ela seja capaz também de concatenar visões, ressignificar palavras e contextos, tornando-se ainda um ser social capaz de lidar e entender seus sentimentos e desejos.

É próprio das crianças experimentarem, construírem hipóteses e pô-las à prova, e é nesse jogo de experimentos que se constrói e se pavimenta uma alfabetização sólida que perpassa pelo letramento. A alfabetização que abraça o letramento liberta, oportuniza, proporciona percepção do próprio desenvolvimento metacognitivo e crítico.

Ao fazer um bolo sem usar, por exemplo, o fermento, ou ainda sem um produto adoçante, mesmo que não seja um total desastre, pode-se concordar que este não terá o dulçor desejado. A relação entre a alfabetização e o letramento pode ser assim comparada. Para a receita ser saborosa e agradável, deve haver todos os ingredientes, e, quanto melhores eles forem e quão cuidadoso e atencioso for o cozinheiro, melhores as chances de um resultado impecável.

Pode-se dizer que há níveis de letramento ao se considerar que este é um processo que começa antes da escolarização e continua com o fim dessa fase. Diz-se, popularmente, que ser letrado em algo é compreender sobre um assunto específico, entretanto essa não é a dimensão que existe no âmbito da educação, e não se pode confundir isso.

A estudiosa Emília Ferreiro vê letramento e alfabetização como sinônimos: “na sua visão [da autora], pode ser usado o termo ‘letramento no lugar de alfabetização’, mas o que ela [a autora] não aceita é ‘a coexistência dos dois termos. Isto é que não funciona’” (Ferreiro, 2008 *apud* Schneider, 2011, p. 1).

No entanto, apesar de esta pesquisa encontrar apoio em seus estudos sobre os níveis de desenvolvimento da escrita, foi adotada aqui a perspectiva de Freire, que afirma que “na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede - a leitura do mundo” (Freire, 1978, p. 68), ou seja, o letramento é algo bem mais profundo e extenso e pode inclusive não incluir a escolarização formal.

Deve-se ressaltar que Paulo Freire não fala sobre o conceito de letramento, já que seus estudos são anteriores. Trata-se tão-somente da

aproximação dos pensamentos, pois tanto Freire quanto os estudos do letramento contemplam a extensão social anterior à alfabetização formal escolar.

Letramento independe de escolarização, no entanto, a escola tem sido chave para se compreender o mundo, e este é um de seus objetivos, colocar-se ativamente no papel de oportunizar o desenvolvimento ao proporcionar vivências sociais práticas de leitura e escrita.

Os indivíduos podem ser expostos à atividade do letramento em diversos lugares. Ruas, shopping, supermercados, transportes públicos e comerciais estão cheios de situações sociais em que a necessidade do letramento está presente. Pode-se perceber assim a amplitude compreendida nesse conceito.

Para acompanhar e desenvolver um trabalho que auxilie os alunos a descortinar esse mundo amplo e tão diverso, o professor precisa evitar atividades mecânicas e investir em diferentes atividades e textos. O contato com gêneros diversos deve ser estimulado e ofertado diariamente.

O docente é o maior responsável por criar um ambiente de letramento. Agendas, diários, livros dos mais diversos autores, assuntos e gêneros devem ser uma companhia constante no mundo em que se pretende esse processo.

Ao professor cabe a intencionalidade, a sensibilidade, a organização e o conhecimento. Ele precisa reconhecer, por exemplo, que a escrita auxilia a leitura e vice-versa, e ter a sensibilidade em desenvolver atividades adequadas a cada nível de desenvolvimento de seus alunos. Além de organização para oferecer experiências diversificadas e ainda a intencionalidade de quem deve capitanear todo esse movimento.

É preciso também reconhecer que qualquer método pode ter vantagens e desvantagens e que não há método infalível. Atividades textuais bem selecionadas e diversificadas implicam no desenvolvimento da função social da alfabetização plena, pois possibilitam desenvolver nos alunos uma reflexão sobre seu papel social e seu valor pessoal, e lhes permitirão maior protagonismo da própria existência.

Esse acesso à leitura e à escrita é um direito de cidadania, função do sistema escolar e objetivo da escolarização. O indivíduo letrado deixa de ser passivo e passa a ser ativo, interage e interfere no seu mundo, é capaz de

perceber necessidades, de escutar e avaliar as falas diferentes e de fazer-se ouvir, conhecendo seus direitos e deveres.

Argumentar que letramento e alfabetização são dois conceitos diferentes é extremamente importante. Apesar de serem conceitos distintos, e embora devam andar juntos, um não diminui o outro, ao contrário, potencializam-se as características que cada um carrega e suas respectivas percepções conceituais tornam-se mais visíveis. A escola, dentro deste mundo letrado, é responsável por demonstrar as regras da forma escrita, ainda que seja perceptível que toda criança traz consigo uma gramática interna.

Há muitos desafios a serem superados pelos professores, tais como imobilidade política, não disponibilidade de materiais de leitura, salários desanimadores, uma direção escolar pouco compreensiva, entre outras tantas variáveis. Cabe-lhes criatividade e muita personalidade para transpor empecilhos que são vividos em boa parte das escolas do país.

Em geral, as escolas têm os livros didáticos como fonte de boa parte de seu suporte didático-pedagógico. Diante desse fato, questiona-se: como esses livros tratam a questão do letramento? Quais estratégias usam para alcançá-los? A resposta tem sido a variedade de gêneros textuais. Seria essa diversificação capaz de alcançar o letramento na escola? No caso de livros didáticos, se não é a resposta, pelo menos pode ser parte dela.

Conforme esclarece Luiz Antônio Marcuschi, apesar de autores brasileiros tratarem da questão alfabetização/letramento, muitas abordagens e práticas sofrem influência de outras culturas, já que boa parte de nossos estudiosos têm formação no exterior e/ou se apoiam em teorias de autores estrangeiros (Marcuschi, 2008). São importantíssimos visões diferentes e cruzamento de informações e ideias, no entanto, não se pode esquecer que cada cultura é única e o que pode ser adequado para o país A ou B pode ser insípido e não suprir as necessidades dos alunos brasileiros, que vivem sua própria realidade político-sociocultural.

Outra prática que pode se tornar comum é encapar a velha didática com roupas sociais como, por exemplo, ocorre com a questão do racismo, que muitas vezes é abordada em um único capítulo de um livro, para dar conta da exigência política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, no entanto, deveria ser assunto do cotidiano e ser discutido profundamente.

As teorias e técnicas de alfabetização são variadas, porém, além de cada sociedade e cultura ser única, cada pessoa também é. O professor deve estar atento ao fato de que um método que funciona com um aluno pode ser ineficiente para outro. Acionada a sensibilidade em sala de aula, o profissional perceberá as necessidades de cada aluno em fase de alfabetização. Nas palavras de Carvalho:

> Quem se propõe a alfabetizar baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. (Carvalho, 2008 *apud* Martins; Spechela, 2012, p. 7).

O letramento deve dar as ferramentas para o aluno entender, entre outras questões, o motivo das desigualdades sociais que o cercam, a razão pela qual a maioria dos pais saem de madrugada para trabalhar, voltam tarde e não conseguem suprir as necessidades básicas da família, mesmo que poucos outros nem trabalhem e, no entanto, os recursos lhes sobejam.

Muitos processos humanos são mecânicos; parte da escrita também é, porém, sendo própria dos seres humanos, convive com imprevistos, alta e baixa da criatividade, e infinitas emoções. Assim também é boa parte da aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de toda mecânica que esses processos possam envolver, há, e não se pode deixar de lado, todo um emocional entremeado a eles, e é, com esse aspecto, que se deve compartilhar toda dimensão político-social do letramento. A escrita e a leitura estão impregnadas na vida diária, permeando a vida social e particular dos indivíduos.

A linguagem escrita é própria da cultura em seu sentido mais antropológico, quaisquer que sejam as características que identificam um povo. Não pertence exatamente à escola. Na verdade, a escola também pertence a essa cultura, cabendo-lhe organizar, formalizar e mediar a aprendizagem da leitura e da escrita. Em seu trabalho, o profissional deve provocar e instigar a participação e reflexão dos alunos sobre variados temas, suas causas e possíveis consequências. O ponto de partida deve ser textos legitimados

socialmente, sempre se observando como a sociedade está sendo reproduzida no discurso (Silva, 2018).

Goulart comenta a respeito dos efeitos da apropriação dos gêneros: “que possibilitaria aos sujeitos a sua sucessiva integração e aprofundamento na vida social, tornando-os mais livres e criativos para reinventar continuamente gêneros e linguagens sociais” (Goulart, 2014, p. 48). O indivíduo internaliza e torna-se instrumentalizado para personalizar e potencializar o *como, o quê* e *quando* se expressar.

Conforme afirmado anteriormente, se a diversificação de gêneros textuais trabalhados nos livros didáticos não for a resposta completa para letramento na sala de aula, e não é, acredita-se que seja parte dele, já que, em geral, pelo menos nas turmas de 2º segmento do EF, os livros didáticos são o principal material de apoio dos professores.

Alcançar uma alfabetização que nos livre do analfabetismo funcional é desafio para toda nossa sociedade e de modo especial para a escola. Perceber como se desenvolve a aprendizagem e compreender que perspectivas e métodos estão em constante evolução auxilia uma jornada que só estará aperfeiçoada ao se considerar a necessidade de se envolver, na dimensão social da alfabetização, o letramento escolar.

1.2 LETRAMENTO, LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS

Até por volta da década de 80, a expressão *alfabetização co*mpreendia a decodificação e a codificação de símbolos linguísticos de uma língua, fato considerado como suficiente para um aluno ser considerado pronto para a sociedade letrada. O aluno escolarizado que era capaz de ler e escrever atendia às necessidades dele e da sociedade. Alguns textos eram apresentados, mas adquirir a capacidade da escrita e da leitura em si atendia ao objetivo do ensino dos primeiros anos. Maria da Graça Costa Val ressalta, no entanto, que “nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das primeiras letras” (Val, 2006, p. 18)

Os processos que envolvem a aquisição da escrita e da leitura, longe de serem simples, compreendem exercícios mentais e mecânicos complexos, além de resultarem em desenvolvimento cognitivo. Entretanto, assim como saber e apropriar-se dos mecanismos de leitura e escrita é importante, também o é saber interagir com as práticas sociais de um mundo cada vez mais grafocêntrico (Rojo; Moura, 2019).

Com o conceito de letramento, passou-se a entender que, muito além de codificar e decodificar, a escrita e a leitura possuem uma dimensão social que a escola não pode ignorar.

A pesquisadora Magda Soares apresenta bem nítidos, e esta pesquisa compartilha da mesma visão, os conceitos de letramento e alfabetização em seu trabalho *Letramento em verbete: o que é letramento?* (Soares, 1999). A autora aponta que, para a alfabetização, há como elementos essenciais a aquisição das habilidades motoras e a presença da tecnologia da escrita e leitura; para o letramento, há a condição de se exercer o papel em uma sociedade extremamente letrada, além das duas condições anteriores, que devem coexistir e se complementar.

Ao delegar à designação “alfabetização” a simples decodificação e codificação de representações gráficas de fonemas, pode-se facilmente concluir que seu valor é diminuto, pois passaria a significar algo mais simples e mecânico em um contexto que se deseja e se espera ser muito mais ampla a relação entre o indivíduo e a escrita.

No entanto, longe disso, codificar e decodificar toda gama de fonemas e símbolos gráficos de uma língua é importante para qualquer pessoa em uma sociedade grafocêntrica, além de demandar, conforme descrito nas pesquisas sobre a psicogênese da escrita de Ferreiro e Ana Teberosky, processos psicológicos importantes de busca de solução para os problemas encontrados em determinada ordem de progressão. Segundo as pesquisadoras, o aluno elabora progressivamente um sistema de representações, uma conduta que resultará finalmente na aquisição da escrita (Mendonça, 2011, p. 38).

Alfabetização e letramento devem, portanto, apresentar estreita relação, verdadeira coexistência quando se buscam maiores chances para que os alfabetizandos alcancem níveis desejáveis e satisfatórios de proficiência leitora. Conforme aponta Martins, "decodificar sem compreender é inútil; compreender

sem decodificar, impossível" (Martins, 1988, p. 32). Para a autora, codificar e decodificar precisam do elemento *compreensão* e a compreensão necessariamente inclui a decodificação.

O termo *letramento* surgiu na década de 80 como tradução da palavra "literacy". Trata-se de um processo contínuo que começa antes mesmo de o aluno chegar à escola e que o seguirá depois da sua saída da instituição escolar, pois ele trata das práticas sociais que envolvem a linguagem, tanto as valoradas quanto as não valoradas em sociedade. (Bortolin; Sesti, 2011, p.1)

Deve-se primeiro reconhecer que ler e interpretar devem ser duas faces da mesma moeda e, a partir disso, diferenciar letramento e alfabetização. Em poucas palavras, a alfabetização seria todo processo de codificação e decodificação do mundo da leitura, ou seja, nas palavras de Magda Soares, em vídeo do projeto Alfaletrar, seria "uma tecnologia aprender a transformar sons em letras e letras em sons" (Soares, 2017, s. p.).

O letramento, no entanto, é mais profundo e abrange o desenvolvimento da capacidade de interpretar o mundo que nos cerca. Ainda acompanhando o pensamento de Magda Soares,

> o letramento que é aprender a produzir textos, a ler e compreender o que lê, a ajustar o texto que escreve, para quem escreve, em que contexto escreve, com que objetivo escreve. Ele deve saber lidar e identificar diferentes gêneros de texto, isso é letramento. (Soares, 2017, s. p.).

Trata-se de dois processos que devem ser inseparáveis: o letramento e a alfabetização. O letramento é a interpretação de mundo, por meio da escrita; e a alfabetização, o codificar, adquirir a escrita, e o decodificar, apossar-se da capacidade da leitura. O letramento seria ampliado como consequência ao se adquirir escrita e leitura, atendendo assim aos aspectos histórico-sociais de uma sociedade.

O letramento é ampliado e desenvolvido a partir das práticas sociais. Estas, incontáveis que são, interferem, em uma referência agora no plural, nos estudos que, mais uma vez, se expandem. Com isso, têm-se os letramentos. "Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Por isso, o conceito passa ao plural: **letramentos** (Grifo do autor)" (Rojo; Moura, 2019, p. 16).

Do entendimento de que o processo de letramento começa desde antes da entrada da criança na escola e se estende mesmo após sua saída, compreende-se que também não se trata só de um processo, mas de vários, pois são várias as situações, ainda que não privilegiadas pela escola, em que a escrita é utilizada. Daí denominar-se doravante no plural: letramentos.

Letramentos, então, ocorrem também fora da escola. Muitos são ignorados pelas instituições de ensino, ou porque nem se sabe de sua existência, ou porque são julgados como irrelevantes. A proposta não é abandonar as práticas já estabelecidas, mas sim compreender que a escola não é mais fonte de todos os saberes. Como exemplo, pode-se citar o uso do caixa eletrônico que, apesar de não ser um letramento privilegiado na escola, está ligado à cultura e às práticas sociais, e exige conhecimento e aprendizagem. As necessidades locais, as reais necessidades diárias, devem ser entronizadas nas práticas escolares.

É importante dizer que não é necessário ser alfabetizado para que se participe de variadas práticas sociais. Um analfabeto, por exemplo, frequenta cultos religiosos, usa seu cartão bancário e as linhas de transporte público.

Para dar conta das novas demandas da sociedade, há outras correntes que, seguindo os princípios do letramento, veem na educação um modo de promover a igualdade, em especial nas disciplinas de línguas. A partir delas, deve-se oportunizar a constituição de identidades múltiplas e não padronizadas, devido à flexibilidade que essas disciplinas oferecem aos professores, que podem levar para sala textos diversos e autênticos, sem estarem necessariamente presos ao material didático. É o caso da teoria do multiletramento, para a qual o indivíduo deve analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos — como já era proposto pelos letramentos.

Multiletramentos, segundo Roxane Rojo (2012, p. 13), têm dois eixos significativos: diversidade cultural de produção e diversificação de textos. Textos estes que, outrora baseados na linguagem verbal, seja oral ou escrita, cada vez mais avançam para o apelo da linguagem visual, na verdade multissemiótica. No outro eixo da direção, há textos produzidos que manifestam variados padrões, ou seja, a pluralidade cultural ganha voz.

As leituras e as práticas com fundamentos jornalísticos e científicos, que sempre foram privilegiados pela escola, podem e devem continuar sendo

objeto de estudo pelos alunos, porém, as práticas locais, a cultura do lugar, também devem adentrar os portões. A escola deve conectar-se com esses letramentos exteriores até então deixados de lado por ela.

Trata-se de além de deixar de ignorar o multiculturalismo, ou seja, a convivência entre diferentes culturas que nos rodeiam, e também ser inclusiva, utilizando atividades pautadas na igualdade e na valorização das potencialidades que há na diversidade (Bavaresco; Tacca, 2016), que tem seu avanço ainda mais acelerado e aparentemente irreversível, como consequência direta da globalização. Por diferenças existentes entre essas culturas, os conflitos também aparecem como consequência dessa aproximação.

Dentro das escolas, a abordagem do multiculturalismo tenta justamente evitar esses conflitos. O aluno deve perceber que não há cultura melhor ou pior, que somente há diferenças. É preciso compreender que cor de pele, origem geográfica, gênero ou identidade sexual não nos fazem melhor ou pior. Além disso, deve-se aprender a conviver com as diferenças que nos fazem tão peculiares e tão igualmente humanos.

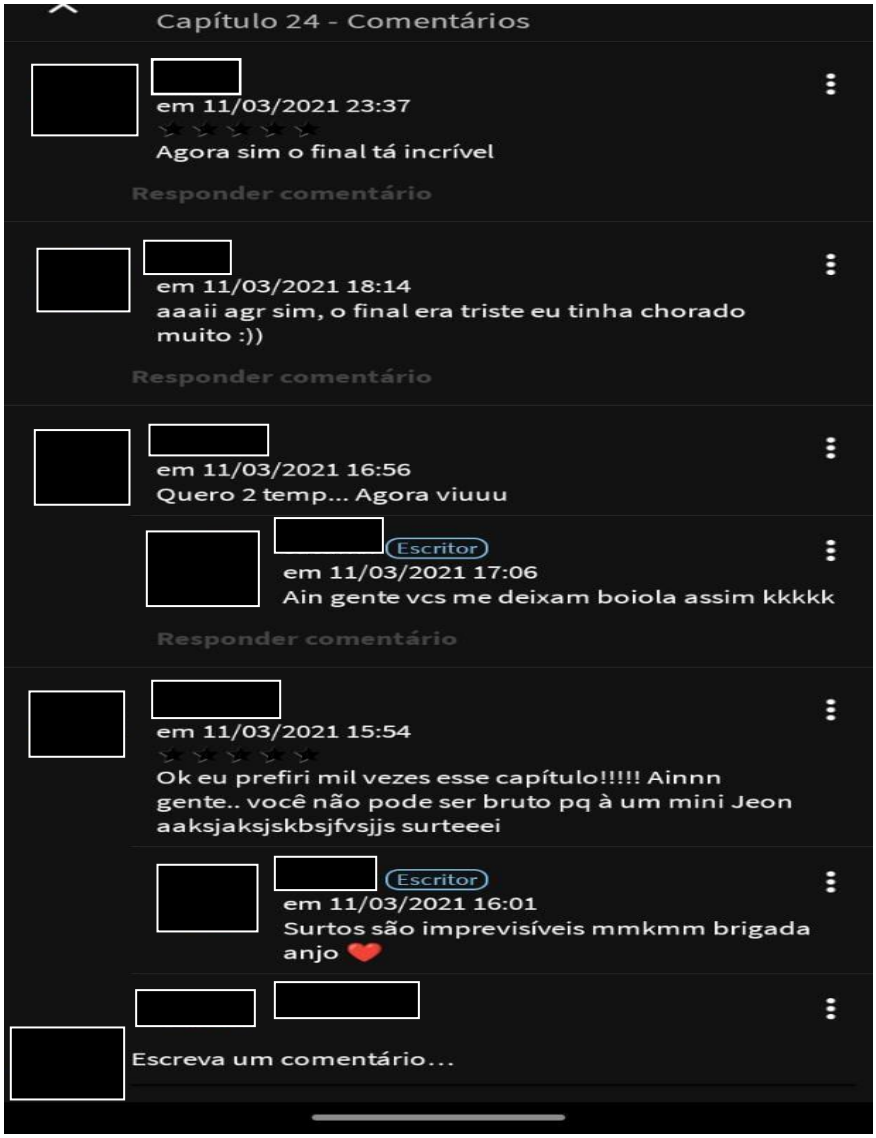
Essa aproximação e mescla de culturas reflete na linguagem. Novos gêneros do discurso surgem, ou são descobertos pelos alunos: *animes*, *stop motions*, aplicativos de grupos sociais. Esses gêneros devem ser tratados com interesse nas aulas, principalmente as da área da linguagem.

É preciso abordar textos com linguagens variadas e mescladas que exigem compreensão de como cada uma se caracteriza e se desenvolve. A multiplicidade de culturas implica em multiplicidade de textos, tidos como eruditos ou não. Na verdade, os textos são híbridos, produções essencialmente diferentes.

Para a produção de textos multimodais, são necessárias novas ferramentas, como áudio, vídeo, imagens e edições, além dos já conhecidos papel, tesoura, lápis e borracha (Rojo; Moura, 2012). A ideia é acrescentar, não substituir. Professores e alunos devem atualizar-se, acompanhando o desenvolvimento digital que exige novas competências para interpretação e produção de textos midiáticos, pois, além dos recursos das linguagens orais e verbais, exige-se o conhecimento em manipulação de recursos sonoros e de vídeo.

Há ainda a possibilidade da interatividade com o texto: são bons exemplos as *fanfics* e aplicativo de doramas Viki, locais onde os telespectadores conversam entre si através dos aplicativos enquanto assistem/leem os vídeos/textos. Cumpre dizer que a interatividade vem de toda parte do mundo. Nas *fanfics*, a interação é tão colaborativa que o(a) autor(a) pode mudar o rumo da narrativa de acordo com as interações nos comentários com seus leitores:

Figura 2: Comentários em aplicativo Spirit Fanfics.



Fonte: Spirit Fanfics, 2021

Pode-se interagir e também produzir. Não se é mais mero espectador ou receptor, agora é possível até mesmo compor textos multissensoriais próprios

a partir de outros, como um *ebook* que apresenta imagens, sons e produz efeitos de vibração sincronizados com um texto verbal (Silva, 2021).

Um aspecto notável é que a noção de propriedade intelectual nessa atmosfera é mais plástica. A nuvem dita as regras, e elas quase não existem.

Aplicativos de redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* se desenvolvem e se mantêm a partir da colaboração de seus próprios membros, que são criadores, co-criadores e reprodutores dos textos disponibilizados nas plataformas (Santos, 2014).

Novos desafios estão se abrindo à escola, mas não é momento e nem motivo de se preocupar porque a solução deve ser a atitude docente de se apropriar dos novos estudos e práticas. Sobretudo, saber lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais, lendo, ouvindo, assistindo e produzindo textos que empregam meios semióticos distintos, considerando concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção, como valores políticos, econômicos, morais etc., em situações socioculturais diversas.

Essa nova teoria foi proposta pelo Grupo de Nova Londres em meados dos anos 90 no Centro de Comunicação e Cultura da Universidade de Queensland, na Austrália. Nesse contexto, teve início um projeto internacional com alguns teóricos da pedagogia crítica a fim de discutir o futuro do letramento, considerando a rápida mudança pela qual passa o mundo em questões tecnológicas e de informação (Rojo; Moura, 2012).

Vive-se em um mundo letrado. As redes sociais e os aplicativos se multiplicam, e as informações escritas estão por todos os lados, mas agora elas têm som, cor e movimento. É imperativo seres sociais que saibam ler, compreender esse novo mundo tão sinestésico, principalmente em um mundo cada vez mais digital, cuja acessibilidade aos alunos é anterior à escola. As tecnologias devem ser objeto de interesse dentro da escola também.

1.3 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura, ainda que por fruição diletante, tem objetivos. Podendo ser de simples higiene mental ou recreativa (busca de prazer, entretenimento e

distração), leitura técnica (que necessita de alguma habilidade prévia para ser compreendida), leitura de informação (ligada à cultura) ou ainda uma leitura de estudo (busca conhecimento sobre o objeto) (Arana; Keblis, 2015, p. 5). Ciente desses objetivos, tem-se em mente que não há leitura melhor/pior ou superior/inferior. O que pode haver é diferença de objetivo do leitor.

Neste subcapítulo, discute-se a importância da leitura sob a perspectiva do analfabetismo e do analfabetismo funcional, contra os quais ainda se luta no Brasil. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional, “o nível elementar *de analfabetismo funcional* é o que mais concentra indivíduos (...) mesmo que a população tenha cada vez mais escolaridade” (Indicador..., 2018), (Grifo nosso).

Em geral, a mediação para aprendizagem da leitura se dá nas escolas. Mas o que é leitura? Os PCNs definem como

> um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que saiba sobre a língua (...). Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (Brasil, 2001, p. 53).

Sabe-se que a educação escolarizada chegou ao Brasil com os portugueses nos tempos coloniais. Se hoje é lei que toda criança e adolescente até os 17 anos esteja na escola, na época do domínio português, só tinham acesso à escrita e à leitura poucos privilegiados. A escola, geralmente iniciativa de padres jesuítas, começou pouco a pouco a ser disponibilizada à população, porém os índices de analfabetismo ainda eram altíssimos. Somente na Constituição de 1934 houve a obrigatoriedade de estudo, mesmo assim de apenas 4 anos:

> Somente no texto constitucional de 1934 é que a obrigatoriedade é incluída e a educação é declarada como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo Estado. É indicado o ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. No entanto, não é explicitada claramente a faixa etária em que esse ensino primário seria obrigatório, embora se declare que deveria ser extensivo aos adultos (Saveli; Tenreiro, 2011, p. 4).

Mas, por que a leitura é tão importante? Por que são tão importantes leis que definam a obrigatoriedade e a universalidade da educação escolar? Porque somente a alfabetização, a decodificação e a codificação dos caracteres de nossa língua, não supre a necessidade social de criticidade em relação a textos lidos, tendo a escola a incumbência de transformar o cidadão em leitor crítico. É de suma importância que haja obrigatoriedade e universalidade e que todo cidadão se aproprie desse direito.

Martins (1988, p.18) relata uma fala de uma mulher na Revista *ISTO É* em 1981 sobre a televisão: “para entender televisão tem que saber ler. Eu não sei ler, então não entendo nada”. A autora comenta a seguir que “outra inferência do raciocínio expresso está na importância dada à leitura da escrita como ponte para outro entendimento, o que é comum à maioria das pessoas” (Martins, 1988, p.19).

Aí está a necessidade da leitura: ser a ponte que liga leitor e entendimento. Poder-se-ia acrescentar, ligar esse leitor a outros olhares, apresentá-lo a outros ângulos de uma mesma questão. “Ler é transformado com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode também vir a ser a liberação dos dominados” (Martins, 1988, p. 19).

A perspectiva de que a leitura é a ponte para o entendimento pode soar como algo na contramão do pensamento de Freire que considera que “primeiro temos a leitura de mundo; depois a leitura da palavra.” (Freire,2006 *apud* Silva, 2018, p.18), ou seja, para ele já há entendimento bem antes da leitura. Podemos notar, então, que Freire fala sobre a *leitura de mundo* e que a autora faz referência à leitura dos signos que compõem uma palavra, sendo esta leitura, então, a que faz referência como sendo ponte para o entendimento.

A *leitura de mundo*, no entanto, é representada por conhecimentos extraescolares, que o ser humano começa a desenvolver assim que nasce. A partir desse conhecimento de mundo, pode-se construir a ponte para o entendimento, uma visão ampliada do mundo que nos cerca, do mundo em que vivemos e moldá-lo de acordo com nossas necessidades como seres sociais.

A leitura escolar precisa ser entendida como ferramenta que construirá esse ser social. Em um mundo que privilegia a escrita nas relações sociais,

tomar posse da leitura de letras não é só ser parte, é sentir-se parte. Isto faz muita diferença.

É grande a distância entre ser e sentir-se ser. Essa transformação emocional é grande parte do papel da escola, principalmente no que tange à leitura, que não deve ficar relegada a somente um pequeno momento da aula e sim ser a aula; a leitura é o centro, o motivo.

Silva (2018, p. 19) expõe que “a leitura que se faz na escola precisa ser intencional e sistemática. Não deve ficar restrita a um canto ou hora da leitura ou a projetos esporádicos”. Desse modo, ao aplicar a leitura como aula, o ato de ler poderá cumprir papel de protagonista, efetivando os objetivos da educação escolar, elencados nas competências definidas pela BNCC como, por exemplo, “argumentar com base em fatos e informações e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Silva, 2018, p.11).

Fato é que tudo que marca o indivíduo de alguma maneira fica prensado em sua mente. Da mesma forma, a leitura deve envolver experiências pessoais para que fique guardada na memória. “(...) A aprendizagem em geral e da leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta alguns riscos” (Martins, 1988, p. 20).

Ao se dispor a aprender a ler, energias sob forma de exigências são desprendidas, que, por sua vez, sob forma de expectativa, podem facilmente se tornar em medo e frustração. Talvez esse pensamento resulte em não aprender, ou negar-se a estabelecer uma relação com a leitura. É necessário que a criança aprenda desde o começo a enfrentar todos esses desafios diários, compreenda o porquê e para quê da leitura, qual a finalidade dessa aprendizagem. Aqui também o professor como mediador é de fundamental importância. É ele que estabelecerá parceria com o aluno, e, a partir desta, poderá realizar uma conexão pessoal entre o estudante e a leitura.

A compreensão de leitura, em uma visão mais simplista, é a decodificação de símbolos gráficos, de signos, mas a aprendizagem verdadeira é a que produz raízes, aquela que o leitor se envolve no processo. Quando há tal envolvimento, esse leitor deixa a posição de mero expectador e passa à posição de ator.

Quando o professor é quem escolhe o que vai transmitir, adota a posição vertical em relação aos alunos, a tão dispensável educação bancária de Freire (1987) se estabelece e o leitor ainda é mero espectador, mero decodificador. “O exercício da autoridade competente, a prática democrática, vencendo os preconceitos pelo respeito. A exigência do assumir o direito e o dever de fazer opções, tomar decisões, fazer política, lutar para melhor viver.” (Schran; Carvalho, s.d., p.17)

A leitura eficiente em seu propósito social deve estar ligada à vida diária dentro do contexto em que o leitor vive, desse jeito estará plena de significados, de sentido e nexo, ela se aprofundará, pois estará conectada à necessidade do educando. Por isso, “ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular” (Martins, 1988, p. 29).

O objetivo é que se perceba a necessidade de que se veja a leitura como um processo de compreensão, não importando a linguagem. Assim, alcançará real eficiência, pois é concebida e mediada de forma mais extensa e ao mesmo tempo intensa. Segundo Roxane Rojo, “a leitura deve ser o eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, deve ser considerada uma prática voltada para a formação de leitores e não de ‘alfabetizados’” (Rojo et alii, 2012, p.82).

Segundo Martins (1988), a noção de texto deve ser ampliada ao incluir diferentes linguagens. Isso seria inferir sentido ao texto, seria este diálogo com a leitura que traria ao leitor a proficiência que se pretende como professor. O profissional de sala de aula "passar a ler *com*”, sempre considerando a situação do aluno que será inequivocamente influenciado por todas as circunstâncias sociais que o envolvem ou ainda outros textos lidos.

Fato é que nenhuma leitura é igual, mesmo que lidas pela mesma pessoa. Sensações e percepções mudam com o tempo; os seres humanos estão em constantes mudanças. O que hoje não faz o menor sentido, em pouco tempo, pode estar em um círculo de total conexão com o indivíduo. Dessa maneira e por esses motivos, o professor tem o papel de criar o ambiente propício para as descobertas desses leitores, proporcionando condições para que haja um relacionamento entre leitor e leitura. Tal experiência é singular, tendo em vista que outro leitor não terá a mesma

experiência, ainda que esteja em contato com o mesmo texto. Por conseguinte, diferentes conexões e reações devem ser esperadas (Martins, 1988).

Toda essa experiência com a leitura não deve ser vista como responsabilidade unicamente do professor de Língua Portuguesa, ao contrário, cabe a todos os docentes, seja ele de qual área do conhecimento for:

> é preciso que todos os professores trabalhem em conjunto e estabeleçam metas relacionadas com suas disciplinas, com o objetivo de ensinar o aluno a ler diferentes tipos de textos e a perceber diferentes formas de leitura e entendimento (Arana; Klebis, 2015, p.6).

Cabe aqui uma pequena reflexão sobre a irrefutável importância de se pensar interdisciplinarmente em nossas escolas. A “organização interdisciplinar dos componentes curriculares” (Brasil, 2017) propiciará esse almejado trabalho em conjunto com todos ou com grupos e o desenvolvimento da leitura de nossos alunos só tem a ganhar com isso.

2 AS TIRINHAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para analisar o papel do livro didático no país, é interessante conhecer também um pouco da trajetória do livro didático no Brasil e, antes disso, responder a algumas perguntas como: de onde vem a noção de livro? Como eram os primeiros livros? Como os livros didáticos começaram a ser concebidos em nosso país?

Também aborda este capítulo a noção de gêneros textuais sob a ótica de que são textos usados para a comunicação humana e definidos de acordo com a situação histórica e social a qual estejam submetidos. Como tal, devem ser apresentados nos livros didáticos da forma o mais variada possível.

Mais à frente, tratando ainda de gêneros textuais, o foco volta-se especificamente a um subgênero dos quadrinhos, a tirinha, cujo uso nos livros didáticos constitui-se o cerne de nossa pesquisa.

Esta análise se justifica tendo por base a informação de ser o livro didático o recurso didático mais utilizado no país e entendendo que seu uso “é quase imprescindível diante da realidade nacional de ensino” (Leal; Oliveira, 2007, p.1)

Este capítulo explora ainda, mesmo que brevemente, a história do livro didático no Brasil e a transformação do conhecimento científico em conhecimento didático, ou seja, como o conhecimento científico chega ao livro didático e então à sala de aula. Também trata da adoção nacional desse livro e como esse fato reverbera no dia a dia escolar.

2.1 LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

O formato encadernado, com capa, ilustração e texto, é provavelmente a primeira ideia que vem à mente diante da palavra “livro”. No entanto, o caminho foi longo para os livros até como os conhecemos hoje: “A madeira oriunda do reino vegetal foi um dos primeiros e principais suportes de escrita, chamadas de tablita” (Ferreira, 2010).

O livro, na forma impressa, surgiu a partir da imprensa de Gutemberg no século XVI. Os poucos livros que circulavam até então eram escritos à mão, um por um. Os livros assumiram nova dimensão; se antes eram quase

inacessíveis e raros pelas dificuldades de reprodução, com o advento da imprensa, novas ideias puderam ser mais rapidamente difundidas. Os livros se tornaram um meio de comunicação em rápida expansão com a consequente maior disponibilidade de livros e artigos. (Ribeiro; Chagas; Pinto, 2007).

O alfabeto usado na escrita desses livros também cumpriu longa jornada desde os ideogramas, desenhos estilizados e simples que representavam o real, até os primeiros signos que permitiram a invenção do primeiro alfabeto por volta de 1500 a.C. A mudança de signos gráficos, cada um representando uma palavra, para signos que representavam sons e que podiam ser combinados entre si para representar qualquer coisa foi uma revolução. O alfabeto que temos hoje foi uma longa construção de muitos séculos. (Rojo; Moura,2019).

Na trajetória do livro, desde os tabletes de argila até o *e-books* atuais, é interessante notar que um traço os une: a pouca acessibilidade do povo a tais recursos. O acesso tanto aos tabletes argilosos quanto aos *e-books* faz parte do cotidiano de uma única parcela da sociedade que se distingue das demais pelos recursos financeiros de seus integrantes. A partir desse ponto, percebe-se a importância da universalização do acesso aos livros. Dados do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira* (INEP) apontam que 55% das escolas brasileiras não contam com biblioteca ou sala de leitura (Haje; Becker, 2018).

Renata Costa (2009), em texto produzido para o site Nova Escola, relata sobre a trajetória do livro como é conhecido hoje, desde a descoberta do papiro, passando pelo uso do couro, que, por ser um material de melhor acesso e maleabilidade, proporcionava maior durabilidade. É possível imaginar a dificuldade de armazenar tabletes de argila altamente frágeis. Sob forma de rolos, os pergaminhos eram enrolados em bastões de madeira ou marfim.

Ainda no mesmo artigo, Costa (2009) fala do papel, que teve sua história inicial no Egito, onde se descobriu o papiro, produto final de uma planta do rio Nilo, de onde se retirava uma fibra cuja superfície aceitava a escrita. A palavra papel, inclusive, origina-se do latim *papyrus*. Até Gutemberg e a sua Revolução da Imprensa, em 1439, os livros eram escritos manualmente, podendo levar mais de um ano para um exemplar ficar pronto, elevando em muito seu custo de produção e, por consequência, seu valor da venda (Costa, 2009).

Produzir livros foi proibido no Brasil por muito tempo. Apesar de os colonizadores portugueses terem chegado ao país em 1500, somente se tornou possível produzir novos livros legalmente a partir de 1808, quando a Família Real chegou às terras brasileiras, trazendo uma máquina de tipografia e instalando aqui a Impressão Régia. Note como as leis de acesso à escrita se dão em torno do poder financeiro dominante (Costa, 2009).

Se a história do livro no Brasil começou oficialmente em 1808, sob a égide da família imperial, importa saber como ele chegou aos dias atuais em que se procura a universalização do acesso à leitura com projetos, principalmente, das Secretarias de Educação.

Aline Zacheu e Laura Castro (2015), no artigo *Dos tempos imperiais ao PNLD: Problemática do livro didático no Brasil*, descrevem uma trajetória de lutas, proibições e de invariável tônus ideológico governamental. O artigo se debruça, assim como esta dissertação, na questão do livro didático, que tem sido usado com a roupagem de acesso e uniformização de ensino, mas servindo, invariavelmente, a interesses econômicos e ideológicos dominantes:

> Os projetos educacionais elaborados a partir de 1827, quando foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, estendendo-se até a primeira década do século XX, apresentavam as contradições de uma sociedade influenciada pelo ideário liberal europeu, buscando adaptá-lo à realidade da elite brasileira (Zacheu; Castro, 2015, p. 2).

Hoje, em uma busca pela democratização de acesso ao livro, a escolha do livro didático nas escolas públicas é feita pelos professores. Uma oportunidade de fazê-la com atenção redobrada e análise criteriosa do profissional de sala de aula, de maneira que este livro escolhido atenda da melhor maneira possível às necessidades dos alunos que o utilizarão.

O uso de livros didáticos no país tem sua história entremeada com as primeiras escolas públicas:

> Têm-se registros do uso de livros didáticos no Brasil no período imperial desde 1820, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas do país. Nessa década se iniciou também a produção de manuais editados nas gráficas brasileiras, ocorrendo a maturidade de sua produção entre os anos de 1860 e 1880, com a ampliação do Ensino Primário no Brasil (Zacheu; Castro, 2015, p. 2).

O uso destes livros didáticos, segundo Circe Bittencourt tem duas fases importantes. Na primeira, percebe-se uma forte influência estrangeira, principalmente francesa e alemã; na segunda, obras de cunho nacional com foco nas transformações ocorridas na sociedade do século XIX. De uma maneira ou de outra, a importância do livro didático é peça-chave para assegurar a concretização dos projetos educacionais. (Bittencourt, 1993 *apud* Zaqueu; Castro, 2015).

Nesse contexto, em 1827, Visconde de Cairu, em uma das primeiras obras dirigidas a professores, alertou para “(...) o perigo que poderia haver ao se difundir ‘as luzes’ para as classes inferiores (...) temia ainda o risco que as classes dominantes correriam em perder uma preciosa mão de obra subserviente” (Bittencourt, 1993, p. 28). Tal posição revela o poder do livro e da leitura para a separação de classes, com a valorização social dos grupos letrados.

Boa parte da preocupação nas Escolas de Primeiras Letras era “a religiosidade e virtuosismo [...] destinada aos professores de Primeiras Letras. Utilizava como principal referência as Sagradas Escrituras" (Zacheu; Castro, 2015, p. 4). Os primeiros livros didáticos seguiam o mesmo alinhamento, porém, a partir do século XX, as ideias se multiplicaram e o ensino da leitura adotou o chamado Livro de Leitura como centro da aprendizagem, e, a partir da adoção da escola laica, fábulas também ganharam espaço:

> Apesar da existência das cartilhas, para o curso elementar o Livro de Leitura passou a ser o material didático fundamental, capaz de formar o espírito dos alunos. [...] e despertar nos alunos o gosto pela leitura, além de seus conteúdos possibilitarem o desenvolvimento moral...Com o advento da escola laica, as fábulas ganharam espaço nas obras didáticas, substituindo os conteúdos morais e cívicos (Zacheu; Castro, 2015, p. 6).

Sobre a religiosidade dos primeiros livros didáticos há autores que, inclusive, defendem a ideia de que esses materiais foram concebidos para complementar a Bíblia:

> No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado pelas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os

> alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados (Oliveira *et al. apud* Michel, 2015, s. p.).

Em 1930, os livros didáticos, dessa vez com autores nacionais e procurando atender a peculiaridades de traços mais brasileiros, alcançaram grande parte do país. Nesse período, durante o governo Vargas, surgiu o *Instituto Nacional do Livro* (INL), “órgão que tinha por função zelar e ampliar pela produção do livro didático no país” (Zacheu; Castro, 2015, p. 7), e ainda, em 1938, foi criada a *Comissão Nacional do Livro Didático* (CNLD). Zacheu e Castro explicam: "Neste momento, o livro didático é uma ferramenta essencial para concretização e reprodução ideológica do Estado Novo” (ZACHEU; CASTRO, 2015, P. 7).

Porém, apesar de toda ideologia e censura na Era Vargas, não se pode negar o avanço na distribuição de livros didáticos durante esse período, que durou até fins da ditadura militar. Outro importante órgão desse período foi a *Fundação Nacional do Material Didático* (FENAME), que ficou responsável por produzir livros a preço de custo e depois se tornou responsável pelo Programa do Livro Didático (PLD).

Com a redemocratização, a FENAME transformou-se até chegar em 1985, quando surgiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que hoje distribui, de três em três anos, livros de História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Ciências, Geografia e Espanhol para toda a rede de ensino público do país, segundo dados do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2020), e repõe unidades danificadas anualmente.

O livro didático que é utilizado nas salas de aula das escolas públicas brasileiras passa por algumas etapas. Apesar de poder ser fruto de só um autor ou ainda mais de um, deve cumprir certos trâmites como revisão de pesquisadores e consultores. Além disso, deve passar por uma comissão de avaliadores do Ministério da Educação (MEC) e os materiais aprovados passam a fazer parte do Guia do Livro Didático. No caso das escolas públicas, os profissionais de sala de aula escolhem quais títulos utilizarão e cada diretor de unidade escolar envia a listagem dos livros eleitos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A adoção do livro didático pelas escolas gera várias pautas: a busca pela normatização do material gera engessamento do trabalho do professor? É realmente um mal necessário? É possivelmente o único material impresso de várias escolas? Reproduz ideologias questionáveis? São confiáveis já que são construídos por autores pesquisadores da área? Esses e outros questionamentos perpassam o assunto. Apesar de todas essas questões, esta pesquisa considera que o livro didático é um recurso importante, desde que se observe sua qualidade.

A busca pela normatização do livro didático, sobretudo nas escolas públicas, acontece desde o regime militar e permanece até os dias atuais. A questão é: quais as consequências para o dia a dia escolar? Esses livros, em geral, são concebidos por estudiosos do assunto, o que lhes confere certo grau de confiabilidade tanto por parte dos alunos quanto dos professores, porém não se pode ser ingênuo e confiar na neutralidade de um discurso. No momento, a adoção deste ou daquele livro nas escolas públicas é de livre escolha do professor, desde que pertença a uma lista pré-estabelecida (Miranda, 2004).

Há quem considere o livro didático um mal necessário, mas concorda com sua adoção, contando com o espírito crítico de cada professor. Creditam sua aquiescência por serem sabedores da dificuldade de acesso a livros por boa parte dos alunos e/ou por considerá-los veículos de conhecimento técnico e assuntos científicos acessíveis (Martins, 1988).

Esta pesquisa defende a posição de que o livro didático demonstra ser sim uma ferramenta adequada para sala de aula, além de ser, como demonstrado muitas vezes, o único material disponível.

O conhecimento científico, mais complexo por natureza, sofre adequações para constar nos livros didáticos, e ainda outros ajustes podem ser feitos pelo professor, a fim de adequar o livro a seus alunos. Esse processo recebeu o nome de “Transposição Didática" (Chevallard, 2000, p. 45), que “consiste nos mecanismos gerais que permitem a passagem de um objeto de saber a objeto de ensino” (Brandão, 2013, p. 38).

Como se pode imaginar, a linguagem utilizada por cientistas dificilmente será adequada a uma sala de aula cheia de crianças ou adolescentes. Por

meio da Transposição Didática, o conteúdo científico é filtrado e, mais ainda, alinhado a uma linguagem acessível até chegar às salas de aula.

Essa transposição deve sofrer mediação principalmente do professor, que é o profissional de educação conhecedor das características de seus alunos e pode efetivamente tornar possível que o saber científico seja "transformado em saber disponível" (Brandão, 2013, p. 38).

Nas palavras de Chevallard (2000, p. 45, tradução nossa): "o trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado 'transposição didática".[1] Ou seja, do saber sábio (científico) ao saber escolar, há grandes transformações e adaptações, isso é a transposição didática. Linguagem e abordagens são revisitadas para que se tenha uma fala alinhada tanto aos alunos quanto à essência do saber sábio inicial.

2.2 LINHA DO TEMPO DAS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

A linha do tempo abaixo, sintetizada no Quadro 1, demonstra as principais políticas da trajetória pela qual o livro didático, principalmente nas escolas públicas, passou no Brasil até a atualidade. Os programas coexistem e/ou vão sendo substituídos de acordo com os governos da época.

Em 1929 nasce o INL, Instituto Nacional do Livro, cujo objetivo era legitimar os livros produzidos no país dando-lhe maior credibilidade. Cinco anos mais tarde, no entanto, é que recebe atribuições definidas: fariam dicionários, bibliotecas e enciclopédias.

Em 1938 surge a CNLD, Comissão Nacional do Livro Didático, sob o governo do Estado Novo, cuja responsabilidade era de produzir e controlar política e ideologicamente o conteúdo das edições.

Quase trinta anos mais tarde, em 1966, sob regime militar, o programa recebe novo nome, COLTED, Comissão do Livro Didático, além de produzir os livros, assume uma nova função: distribuir os livros didáticos.

Em 1971, chega o PLIDEF, Programa do Livro Didático para o ensino Fundamental, com a atribuição de gerenciar os recursos financeiros; cinco

[1] "El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*".

anos depois, a FENAME, Fundação Nacional do Material Escolar, fica responsável pela execução do PLIDEF com a extinção do INL.

Quase 10 anos depois,1983, a FAE, Fundação de Assistência ao Estudante, substitui a FENAME e, em 1985, o PNLD substitui o PLIDEF e estabelece uma distribuição de livros didáticos mais estável nas escolas públicas.

Quadro 1 — Quadro das principais políticas públicas do livro didático no Brasil

ANO	INSTITUTO	OBJETIVOS
1929	INL — Instituto Nacional do Livro	Legitimar os livros didáticos nacionais.
1934	INL — Instituto Nacional do Livro	O instituto recebe finalmente atribuições: fazer dicionários, bibliotecas e enciclopédias.
1938	CNLD — Comissão Nacional do Livro Didático	Produzir e controlar político-ideológico de livros didáticos.
1966	COLTED — Comissão do Livro Técnico e Livro Didático	Produzir e distribuir o livro didático sob censura do regime militar.
1971	PLIDEF — Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental	Gerenciar recursos financeiros.
1976	FENAME — Fundação Nacional do Material Escolar	Ser responsável pela execução do PLIDEF com extinção do INL.
1983	FAE — Fundação de Assistência ao Estudante	Substituir a FENAME.
1985	PNLD — Programa Nacional do Livro Didático.	Substitui o PLIDEF. Distribuir continuamente livros didáticos em escolas públicas.

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017), Michel (2015) e FNDE (2017)

Hoje, o PNLD é de responsabilidade do FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e de acordo com o Edital PNLD 2023 de 08/07/2021 adquire e distribui “obras didáticas, literárias e pedagógicas destinadas aos estudantes, professores e gestores das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica pública, das redes federal,

estaduais e municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público” (Fundo..., 2023).

2.3 GÊNERO TEXTUAL SOB A PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA

A maior qualidade da educação oferecida, para que sirva à formação plena de cidadãos, tem a competência da linguagem como uma das maiores competências a ser desenvolvida. Mas o que é linguagem e como se relaciona com a língua?

> [...] a linguagem é uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado. O que isso significa? Isso significa que a língua não é fruto de construção individual, descontextualizada, mas é prática social, ou seja, se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre sujeito e o mundo (Barroso, 2011, p. 138).

O domínio da linguagem pressupõe posse de elementos que nos completam como seres capazes de viver em sociedade. Dominar a linguagem não pressupõe precipuamente escolaridade, porém é objetivo da escola que quem se submete à sua sistematização domine tal habilidade. Essa habilidade é altamente social, daí surge a necessidade de abordar a linguagem sob uma visão interacionista sociodiscursiva, voltada “para o ensino da língua em seus usos e promove uma revisão sobre as práticas de linguagem, elegendo como objetivo de ensino o texto empírico, atualizado em diferentes gêneros textuais orais e escritos” (Barroso, 2011, p. 138).

O interesse nos estudos sobre gêneros, mesmo que hoje esteja em vitrine, ocorre desde antes de Aristóteles e Platão. Ambos já tinham tratados bem robustos sobre o assunto. Aristóteles, por exemplo, discutia sobre a existência dos elementos do discurso: quem fala, o assunto sobre o qual se fala e quem ouve. Fez ainda estudos sobre gêneros que foram sendo ampliados e chegaram até a atualidade, porém em uma visão distinta (Marcuschi, 2008).

Estudiosos de variados âmbitos e, principalmente, o professor de línguas têm se interessado pelo estudo dos gêneros, e esse não é um fenômeno

exclusivo do Brasil, mas sim de várias conceituadas escolas pelo mundo. De Bakhtin, Bergmann, Halliday, entre outros, não são poucos os que escrevem sobre o assunto (Marcuschi, 2008). Principalmente por estar presente funcionalmente no dia a dia e também no ensino de línguas (Dias, 2012).

Então, afinal, o que é gênero? Várias escolas discutem o assunto e não é difícil deduzir que profusas são também as teorias. Sendo assim, esta pesquisa adota a perspectiva de Marcuschi, que segue a proposta dialógica de Bakhtin acerca da linguagem: “Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem” (Marcuschi, 2008, p. 152).

Porém, antes de falar sobre gênero, é imprescindível abordar o conceito de tipologia textual. O tipo está para a construção de base teórica e é dividido, segundo Marcuschi (2008), em: descrição, narração, exposição, argumentação e injunção. Abaixo, definiu-se brevemente os tipos textuais e exemplificamos alguns gêneros em que geralmente há predominância desses tipos.. É importante observar que os gêneros, como uma notícia ou um conto, podem apresentar, variados tipos em si e considerou-se o modo predominante.

a) descrição — é quando há a existência de enumeração de características de seres, ambientes ou acontecimentos e geralmente predominam em gêneros como cardápio e receita culinária;
b) narração — é a história que envolve personagem, tempo e espaço. Fábulas, conto, notícias e biografias seriam amostras de gêneros em que usualmente predomina esse tipo;
c) argumentação — tem como exemplo de sua concretização, gêneros em que frequentemente predominam, a carta argumentativa e a tese. Seriam os textos que pretendem convencer alguém de algo;
d) injunção — tem como exemplos, gêneros em que habitualmente predominam, o manual de instrução, a receita e a propaganda. São os textos que têm objetivo de instruir, dar o passo a passo para uma realização;
e) exposição — são textos informativos, precisos com conceitos e ideias. É o tipo que comumente predomina nos gêneros artigos acadêmicos e notícias.

A argumentação é um desses tipos que fazem parte das necessidades dos alunos, já que resolver conflitos com argumentos é algo que, sem

discussão alguma, faz falta em nossa sociedade. Barroso (2011) acrescenta sobre a argumentação: “está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é promover a adesão do outro, para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião através de convencimento ou persuasão” (Barroso, 2011, p. 141).

Continuando a discussão sobre gênero, se o tipo está para a teoria, o gênero está para a materialização. Outro ponto importante é que a lista de gêneros é aberta, no entanto, “são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (Marcuschi, 2008, p. 155). O gênero tem forma limitada e preconcebida, todavia, não impede a imaginação. Prova disto é que os gêneros vão do diálogo informal às teses dos cursos de mestrado (Dias, 2012).

Não se pode esquecer da dimensão histórico-social do gênero, pois sua existência está para a realização, e, como tal, está ligado ao objetivo do uso em um tempo histórico e social que sempre está em mudança, seja de maneira mais lenta ou mais rápida (Marcuschi, 2008). É importante esclarecer que tipo e gênero não se excluem, ao contrário, se completam. Na verdade, não existe um sem o outro.

Ao se falar de forma preconcebida e limitada, refere-se aos contornos inerentes a este ou aquele gênero, seus contornos de essência. O subgênero tirinha, por exemplo, tem o formato de ter poucos quadrinhos, geralmente três ou quatro, mesmo que excepcionalmente possa apresentar pouco mais, pouco menos. Podemos, também, exemplificar a forma inerente ao gênero poema, que, mínima e essencialmente, deve apresentar estrofes, versos e linguagem poética.

Outras definições para gênero são: “entidades de natureza sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas” (Dias, 2012). Nessa perspectiva, ressalta-se o caráter social do gênero. Outra definição que segue esse caminho é “caráter infinito e não catalogável da comunicação e interação social” (Silva, 2018).

Rojo destaca que os gêneros são “...modelos discursivos que permeiam as relações sociocomunicativas dos sujeitos” (Rojo et al., 2012, p.147). Acrescenta-se a isso o fato de serem “entidades que funcionam em nossa vida

cotidiana ou pública para nos comunicar e para interagir com outras pessoas" (Rojo; Barbosa, p 16, 2015).

O gênero está assim intrinsecamente ligado ao homem social que delibera demandas, se comunica, interage, se defende, acusa, planeja, ou seja, homem localizado em determinada situação histórico-social para quem a comunicação através de um gênero ser-lhe-á ferramenta em suas demandas da vida.

Por qual gênero optar em determinada situação linguística, saber utilizá-lo e usá-lo a contento é um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa. O aluno deve perceber qual gênero traduzirá e suprirá suas necessidades linguísticas e que o gênero varia de acordo com a situação em que se encontre. Quando a escola oportuniza a apreciação de uma gama ampla e variada de gêneros ao seu aluno, contribui justamente para que ele tenha mecanismos para bem movimentar-se no exercício da cidadania, ou seja, no exercício da interação humana:

> Acreditamos que, abordando os gêneros, a escola estaria dando ao aluno a oportunidade de se apropriar devidamente de diferentes gêneros textuais socialmente utilizados, sabendo movimentar-se no dia a dia da interação humana, percebendo que o exercício da linguagem será o lugar da sua constituição como sujeito. A atividade com a língua, assim, cremos nós, favoreceria o exercício da interação humana, da participação social dentro de uma sociedade letrada (Silva, 2010, p. 73).

Quais as etapas mínimas na confecção de um e-mail, um bilhete, uma mensagem de *Facebook* ou *Instagram* ou ainda as etapas de uma receita? Essas são habilidades que fazem parte da vivência linguística social. A capacidade deve ser tanto de reconhecer como de reproduzir, ou ainda perceber inadequações e adequações necessárias e que melhor se relacionam com a situação em que esse aluno se encontra.

Para isso, é necessário que o aluno seja exposto à maior variedade possível de gêneros. Entretanto, não se pode dizer que todos eles devem ser apresentados, pois seu número é quase infinito, tanto quanto são incontáveis as situações linguísticas a que uma pessoa será exposta durante sua vida. Sendo assim, a escola deve, por meio dessa exposição de gêneros, subsidiar a convivência desse aluno aos principais. A estratégia é: "selecionar

procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares" (Brasil, 2018, p. 74).

Quais gêneros seriam esses? A escola deve procurar essa resposta dentro da própria sala de aula com os alunos. Perguntar-lhes quais suas necessidades e preferências será um excelente ponto de partida, além de o professor se guiar pelas orientações da BNCC.

Geralmente, os gêneros são fáceis de ser identificados por sua forma mais estável. Segundo Sousa:

> Quando nos deparamos com um texto (..) ativamos mecanismos para identificá-los, reconhecê-los e nomeá-los ou categorizá-los de acordo com a percepção que temos de traços e de estruturas que já trazemos em mente (…) (Sousa, 2012, p. 52).

Entretanto, não é difícil notar que um mesmo gênero pode apresentar vários tipos textuais. Não se pode imaginar que o gênero, ligado que é à realização e ao homem histórico-social, manteria isolado e intacto um único tipo dentro de si.

Se em uma carta constam instruções de como consertar um computador e a descrição de um local para onde o remetente tenha viajado, há, no mínimo, 2 tipos textuais: injuntivo e descritivo. Pode ser ainda que seja contado um fato pitoresco ocorrido nessa viagem, e aí já seriam 3 tipos, pois, na mesma carta, haveria além da injunção e da descrição, a visualização da narração. A esse acontecimento, nem um pouco incomum, Marcuschi (2008) chama de heterogeneidade tipológica.

Pode ainda um gênero apresentar-se sob forma de outro, como, por exemplo, um poema ter aspecto de receita, ou seja, um gênero com aspecto de outro. Nesse caso, há a intergenericidade: "Quando acontece o fenômeno de um texto ter aspecto de um gênero, mas ter sido construído em outro" (Silva, 2010, p. 65). As duas situações não são nem um pouco incomuns, aliás, são cotidianas.

Pode-se tomar como exemplos de intergenericidade muitas propagandas. Veja este poema: "para que beleza?/ beleza para refletir/no espelho/para contagiar/agir e transformar…/em todos os lugares,/em todos os

olhares,/por onde você passar./beleza para ter leveza,/para a vida inteira./Para acreditar!" e mais embaixo: "O Boticário/ acredite na beleza"(Sousa, 2012). Esse é um exemplo claro de um texto de gênero anúncio publicitário que se apresenta como o gênero poema, ou seja, um caso de intergenericidade:

Figura 3: Intergenericidade em propaganda Boticário

Fonte: Sousa, 2012

Mais acima, foi defendida a ideia de que se busque entre os alunos qual ou quais gêneros devem ser mais trabalhados, que satisfaçam suas necessidades e seus desejos. A argumentação acaba assumindo um papel de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, pois os alunos devem ser capazes de articular argumentos de tal maneira que consigam diminuir os eventuais atritos nos espaços escolares. No entanto, não há a mínima pretensão de se idealizar esse tipo como solução para essas questões, pois é notório que os problemas possuem outras raízes e não é objetivo desta pesquisa discuti-los aqui. De qualquer modo, a argumentação pode estar presente em variados gêneros textuais. Inclusive nas Histórias em Quadrinhos (HQs).

As HQs e seus subgêneros, como as tirinhas, constituem-se em gêneros apreciados por crianças e adultos, sejam as mais simples ou as mais complexas.

2.3.1 As Histórias em Quadrinhos e o Subgênero Tirinha

Historietas, tirinhas, *comics strips*, *bandes dessinées.* Sim, as histórias em quadrinhos, ou ainda sob a forma de seu subtipo tirinha, podem ser encontradas nos livros didáticos, jornais e revistas, e são sucesso garantido entre crianças, adolescentes e adultos em diversos países do mundo.

Na figura 4, vê-se Mafalda, tirinha argentina cuja personagem principal é uma menina curiosa e perspicaz.

Figura 4 — Mafalda, tirinha argentina

Fonte: Portero (2019)

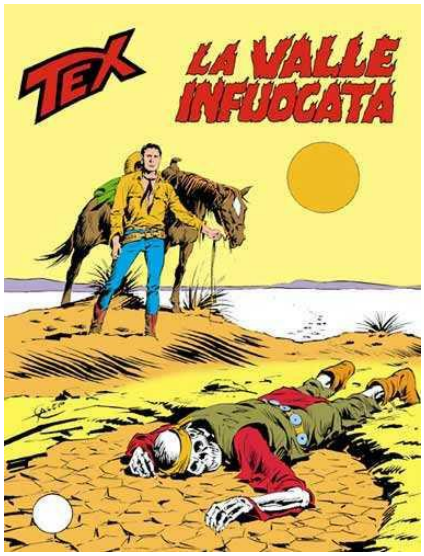
Na figura 5, um trecho do personagem Charlie Brown, caracterizado pela má sorte e melancolia.

Figura 5 — Peanuts, tirinha norte-americana

Fonte: Maranhão (2020)

Na figura 6, capa da HQ Tex, história de origem italiana que tem por personagem um *cowboy*.

Figura 6 — Tex, HQ italiano



Fonte: Comic Vine (c2021)

Nota-se, assim, não só o alcance mundial dos quadrinhos, como a variedade de estilos, temas e apresentação ao público.

Esse material, geralmente bem aceito em sala de aula, é um rico recurso na formação de alunos em relação às competências almejadas em Língua Portuguesa. Para isso:

> cabe ao professor compreender os elementos que compõem o gênero HQs para saber elaborar atividades para que o aluno não somente analise o texto ou elementos linguísticos, mas também todos os elementos que compõem o gênero e as condições de produção (Santos; Silva, 2019, p. 107).

De acordo com Rama e Vergueiro (2020, p. 10), as HQs são encontradas em variados subgêneros: charges, *comics*, mangás, tirinhas, entre outros. As tirinhas são como as histórias em quadrinhos, porém mais curtas. Utilizam-se, em geral, 3 ou 4 quadrinhos, nunca mais que uma página, normalmente cômicas ou cheias de ironias e críticas. As tirinhas surgiram nos jornais após a publicação de desenhos satíricos voltados para imigrantes fazendo sucesso nas publicações, pois os traços cômicos foram preservados. (Rama; Vergueiro, 2020, p.10).

No Brasil, as formas de referência podem variar bastante. Em um levantamento de Ramos (2013), podem ser chamadas, entre as cinco maiores

denominações, de *tira, tirinha, tira cômica, tira de jornal* ou ainda *tira de quadrinhos*, sempre conservando a linguagem irônica, crítica ou cômica.

Um quadro de *registros de expressões sinonímicas de tira/ tirinha* a partir da pesquisa de Ramos (2013) demonstra claramente essa variação de denominação. Foram encontradas 12 variedades de designações. Ramos (2013) em suas considerações finais, preconiza: ”O ponto comum entre todas é o uso de um termo-base, tira ou tirinha, utilizado isoladamente ou com o acompanhamento de algum complemento (…)Todas essas formas coexistem nos campos acadêmicos (…)”..

Verifica-se que a forma de apresentação do gênero é bem conhecida e descrita, porém a sua denominação pode variar bastante. Note-se, no entanto, que mesmo com denominações instáveis, são facilmente identificados por acadêmicos e leitores.

No *blog* da Editora Parábola Editorial, Ramos (2017) cita pesquisa feita em 2014 nas escolas públicas de São Paulo. Aos alunos do 3º ao 9º ano e da 3ª série do Ensino Médio foi feita a pergunta: “que tipo de livro você gosta de ler?”. Entre as respostas, a leitura de *narrativas em tiras* ficou em primeiro lugar com 45% da preferência. Essa pesquisa demonstrou pelo menos dois fatos: mais uma das denominações possíveis, narrativa em tirinha, e a paixão dos alunos de todas as idades pelas tirinhas em quadrinhos. Elegemos a forma *tirinha* neste trabalho.

Muitos adultos ainda se divertem com o gênero e alguns motivos pelos quais tais textos são tão procurados e apreciados podem ser elencados. Para começar, são repletos de falas curtas, geralmente, de fácil entendimento, têm linguagem direta, muitos são irônicos e/ou cômicos, são bem ilustrados e muitas vezes coloridos. Pode ser descrito como: “(...) um gênero discursivo que tem em sua estrutura fatos, personagens, tempo, possui uma linguagem clara e direta, buscando desta maneira uma clareza em sua compreensão” (Santos; Silva, 2019, p. 103).

Os textos curtos são, em geral, fáceis de interpretar, e as ilustrações facilitam mais ainda o entendimento, ao mesmo tempo em que podem criar todo mistério, cenário irônico e dar um toque de verossimilhança. “Esta ligação com a escrita e os desenhos torna mais atraente o conteúdo a ser estudado,

além de possibilitar que o aluno tenha uma percepção clara do gênero" (Santos; Silva, 2019, p. 115).

O gênero apresenta características bem próprias. Balões com as falas também representam emoções e situações de conversação, linguagem verbal e não verbal se combinam para contar a história, ilustrações a cada diálogo e que, em geral, são imprescindíveis para a boa interpretação do conteúdo a ser lido.

No uso dessas linguagens, verbal e não verbal, ora uma, ora outra, pode se sobressair. No entanto, uma marca fundamental está no uso dos balões, conforme se verifica na Figura 7, pois eles vão delimitar o gênero, neles o pensamento dos personagens ganha vida. "... o tamanho das letras e tipos de balões que indicam a intensidade da voz. Isso permite que os leitores possam 'escutar' sem que nenhum som seja emitido" (Silva, 2001).

Figura 7 — Os balões variam de acordo com a entonação da fala

Fonte: Maurício de Sousa (1998)

Na verdade, as ilustrações e falas se complementam de tal forma e são tão inseparáveis que se tornam uma arte, o que sugere que a utilização desse gênero em sala de aula pode facilmente estimular a criatividade entre os alunos, aumentar o vocabulário e ser uma lufada de ar fresco nas aulas de Língua Portuguesa, pois auxilia o estímulo à aprendizagem através da leitura:

> Além disso, ajuda a fortalecer o gosto dos alunos pela leitura, por este gênero fazer uso dos códigos visual e verbal, que são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo, seja de crianças ou jovens. Com a ampliação do vocabulário e da leitura, o aluno poderá melhorar o seu conhecimento a respeito da língua e assim conseguirá ter um repertório melhor no momento das conversas ou interações em sala de aula e fora dela, e no momento de realizar as discussões e análises a respeito de determinado gênero lido (Santos; Silva, 2019, p. 106).

O repertório lexical do indivíduo permite expressar emoções e desejos e assim interagir. O léxico é patrimônio sociocultural e sua ampliação significa maior compreensão e também perpetuação da cultura de uma comunidade (Assunção, 2015). É, então, desejável que este léxico esteja em contínua ampliação e a arte sequencial pode ser recurso valioso nesta busca, se considerarmos haver boa aceitação entre crianças e jovens.

Os primeiros registros do impulso do homem em se comunicar através da arte gráfica são chamados de figuras rupestres. Essas primeiras figuras retratam atividades do dia a dia do homem pré-histórico (Soares,2017). Aqui no Brasil, há exemplares dessas pinturas no Piauí, no Rio Grande do Norte e na Paraíba. Aliás, segundo o site Arte Brasileira UTFPR (2012), o Brasil é o país que possui a maior concentração de arte rupestre do mundo.

A combinação de arte gráfica e escrita como gênero surgiu ainda no final do século XIX e mantém a mesma forma de linguagem até hoje. A primeira HQ, “The Yellow Kid”, foi criada em 1895 e saiu das mãos do artista Richard Outcault (Vieira Júnior, 2020). A história sequencial em quadrinhos com diálogos em balões fez enorme sucesso imediatamente.

No Brasil, “Tico-Tico" de 1905 (Fig. 8) foi a primeira publicação nacional do gênero, tendo como principais personagens “Bolão”, “Reco-Reco” e “Juquinha”. Apesar do formato francês, os temas e os assuntos eram nacionais. Somente após 1930, a revista começou a publicar algumas histórias norte-americanas, como “Gato Félix” e “Mickey Mouse” (Blog da Biblioteca Nacional, 2015).

Figura 8 — Capa da HQ Tico-Tico

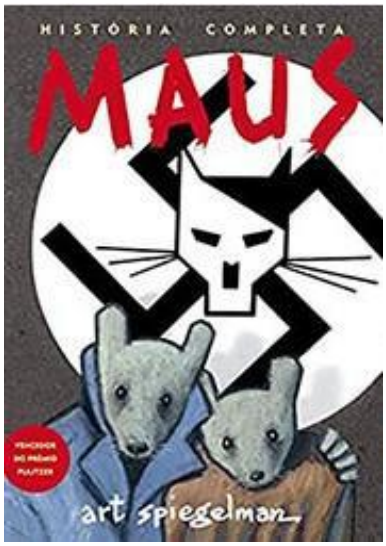
Fonte: Museu dos Gibis (2015)

O gênero, assim como em outros países, enfrentou muita resistência e até desprezo de professores e pais, pois foi acusado de poder afastar as crianças de leituras já estabelecidas como superiores. A leitura de quadrinhos era, portanto, considerada nociva aos alunos. No entanto, a arte sequencial encontrou o coração da criançada e pouco a pouco começou também a aparecer nos livros didáticos (Rama *et al*, 2011).

No ano de 1954, o médico psiquiatra Fredric Wertham levou ao ápice, em sua tese *"Seduction of Innocent"*, a ideia de que os maus comportamentos juvenis eram culpa, em boa parte, da leitura dos quadrinhos. Eclodiu, então, a *Comics Code Authority*, um tipo de regramento em que se determinava quais quadrinhos se podia ou não publicar (Rama; Vergueiro, 2020). O Brasil foi atingido com força por tal teoria. Maurício de Sousa, cartunista brasileiro, relatou seus sentimentos estudantis ao ver no pátio da escola onde estudava uma fogueira de gibis promovida por um professor: "quando vi aquele fogaréu no meio do pátio, achei algo muito triste" (Batistoti, 2018, s. p.).

Apesar de certo enfraquecimento da aceitação diante de uma verdadeira campanha de demonização do conteúdo feita por volta dos anos 50, na década seguinte os quadrinhos ressurgiram com força, sendo, inclusive, dignos de um Pulitzer em 1992. "Maus" (Fig. 9) conta a história dos pais de Art Spiegelman, sobreviventes de Auschwitz (Ravaglio, 2018).

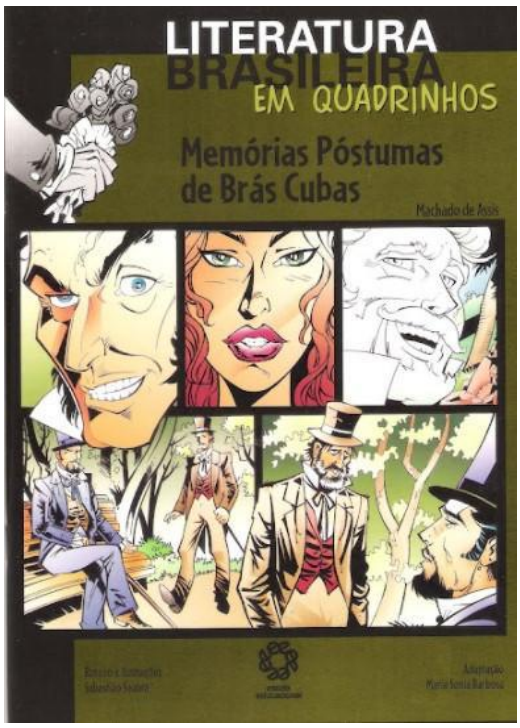
Figura 9 — Capa do premiado MAUS



Fonte: Oliveira (2020)

Apesar de os quadrinhos mais famosos serem de super-heróis, aqueles sequenciais em que texto e imagens se complementam podem contar variadas histórias, inclusive dramas pessoais. Hoje há, inclusive, clássicos da Literatura adaptados para o gênero (Fig. 10).

Figura 10 — Memórias Póstumas de Brás Cubas, adaptado aos quadrinhos



Fonte: Grasel (2016)

HQs não são Literatura, e isso não é nenhum demérito, muito pelo contrário. O professor Petry (2017) explica que as HQs estão no mesmo nível que a Literatura. A arte sequencial é, na verdade, a nona arte.

> Ora, não é literatura porque não precisa ser literatura para ser considerada arte. Aliás, há um termo mais correto que a denomina, proposto pelo desenhista e mestre do gênero Will Eisner: arte sequencial. O processo de elaboração é diferente do processo literário. O escritor escreve um roteiro que será ilustrado, diagramado e colorido. O objetivo final é chegar a uma história, uma narração, em que a imagem se complemente com as palavras, às vezes sem elas. A literatura, por sua vez, é arte da palavra. Se há ilustrações, elas são tão-somente o complemento (claro que há ilustrações que salvam um livro muito ruim, mas aí é outra história). O escritor de HQ, portanto, escreve roteiro, que não faz parte de nenhum gênero literário, pois seu objetivo é guiar os passos de uma produção de audiovisual ou de imagem. A HQ tem suas linguagens e recursos próprios, fazendo parte de um sistema distinto do literário. Ao dizer que HQ não é literatura, não se está desmerecendo-a, bem pelo contrário. Ela não precisa estar atrelada a nenhuma outra arte porque ela existe por si só, sendo inclusive chamada de Nona Arte. A música (1ªArte), a dança (2ª), a pintura (3ª), a escultura (4ª) e o teatro (5ª) não são literatura (6ª), assim como não o são o cinema (7ª) e a fotografia (8ª). Por que a história em quadrinhos seria? (Petry, 2017, n. p.).

A denominação dos quadrinhos como nona arte começou como uma complementação de uma lista criada por Ricciotto Canudo em um manifesto no início da década de 20, quando se extasiou com o cinema. Segundo Foguel, “Ricciotto Canudo o considerou a mais completa das artes, pois englobava todas as outras artes. E em 1923 publicou o ‘Manifesto das Sete Artes’” (Foguel, 2016, p. 181). O termo foi utilizado pela primeira vez, de acordo com o site *Nona Arte* (2021), na maior feira de quadrinhos do mundo, a *Cité Internationale de la Bande Dessinée et de l’Image:*

> Também é amplamente aceito como uma arte legítima - a “nona arte”, de acordo com um termo usado desde a década de 1960. Foi consagrado como tal na Cité Internationale de la Bande Dessinée et de l’Image em Angoulême, um centro cultural que inclui um museu, o Musée de la Bande Dessinée, além de uma biblioteca especializada, uma livraria e um cinema. O museu é designado como Musée de France, colocando-o na mesma categoria que o Louvre - que, por acaso, realizou uma exposição do BD em 2009 em conexão com a editora de quadrinhos Futuropolis (Nona Arte, 2021, s. p.).

A criação de quadrinhos consiste em etapas: primeiro são escritas as falas e narrações, se for o caso; depois entra em ação o desenhista, que, por vezes, é a mesma pessoa e desenvolve todo cenário e personagens com

expressões faciais, gestos e falas em balões, os quais são muito característicos desse gênero. Além disso, os balões são diversificados, pois cada diagramação indica diferentes sentimentos ou falas: o sussurro é indicado por um balão pontilhado; o grito, por um balão de fala também característico; a indiferença pode ser indicada por um balão como um cubo de gelo derretendo e assim por diante. A citação a seguir explica essa sequência criativa:

> o autor da HQs escreve a mesma em um único período e após a escrita parte para os desenhos: daí vai imaginando cada quadrinho, desenho e como inserir as palavras escritas dentro dos quadrinhos de maneira que passe a mensagem que este quer transmitir e que seja atrativo para seus leitores. Na produção das HQs existem etapas, por isto muitos quadrinhistas consideram que fazer HQs é um grande desafio (Santos; Silva, 2019, p. 118).

Elevada à condição de nona arte, as HQs, por sua abordagem multimodal e semiótica, garantem maior dinamismo ao texto. Multimodal, porque se compõem de no mínimo duas formas de linguagem, a escrita e a imagem semiótica, que adentram o mundo dos sentidos e dos significados. E por que é semiótica? Cada cor, cada fonte, cada expressão, cada traço foi pensado e exprimem algo no quadrinho. Nada está ali por acaso. Há, portanto, motivos mais que suficientes e satisfatórios para que se pesquise como são os usos dessa arte nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Brasileiros são bem conhecidos pelo bom-humor de seu povo. Não é por acaso que foi eleito, de novo, o povo mais legal do mundo em 2017 pela CNN TRAVEL (2017) e descrito pelo jornalista alemão Philipp Licheterbeck, morador do Rio de Janeiro desde 2012, como povo de humor indestrutível (Dw, 2018). Um povo tão ligado ao humor e que inclusive o usa como uma válvula de escape para tantas mazelas de seus cidadãos deve conceder em seus livros escolares privilégio a um subgênero tão ligado ao riso e à graça de ser brasileiro: os quadrinhos.

2.3.2 Maurício de Sousa e Ziraldo: quadrinhos do Brasil

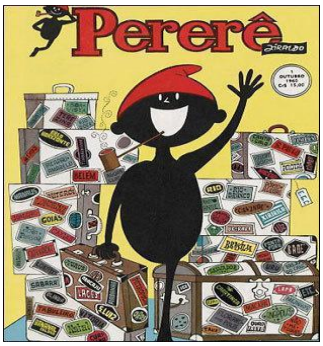
Os quadrinhos no Brasil têm história e dentro dessa história bem sucedida

temos vários reconhecidos cartunistas nos dias de hoje. Destacamos dois: Ziraldo e Maurício de Sousa.

Esta escolha se dá pelo fato de serem, atualmente, os mais conhecidos autores de revistas em quadrinhos do país, reconhecidos tanto aqui quanto no estrangeiro. Suas tirinhas são presença recorrente em livros didáticos de todo país.

Ziraldo Alves Pinto, conhecido apenas como Ziraldo, é cartunista, desenhista, ilustrador e repórter brasileiro. Nascido em Minas Gerais, é criador do famoso personagem “Menino Maluquinho”. Em 1960, o autor publicou *A Turma do Pererê* (Fig. 11) , a primeira revista em quadrinhos a cores totalmente brasileira.

Figura 11 — Pererê, 1960



Fonte: Muzeez (2017)

Turma do Pererê alcançou uma das maiores tiragens da época, sendo proibida a partir de 1964 pelo governo militar, já que Ziraldo não escondia sua posição contrária ao novo regime, chegando também a ser preso no dia seguinte à promulgação do AI-5. A revista voltou a circular a partir dos anos 70 pela Editora Abril.

Mais recentemente, Ziraldo também participou de projetos como a “Oficina do Texto”. No projeto, as crianças, com auxílio do professor, escrevem textos e ou sequência de imagens que são impressos com o nome das crianças como coautoras, associando-se a nomes como de Ziraldo. O autor é criador de vários personagens de quadrinhos e tem seu talento reconhecido com premiações tanto no Brasil quanto no exterior.

Outra figura importante que merece destaque nesse contexto é de um dos mais conhecidos cartunistas do Brasil: Maurício de Sousa, natural de São Paulo e pai de 10 filhos. A maioria de seus personagens é inspirada neles.

Começou como repórter policial, porém seu sonho sempre foi viver de desenho. Seu primeiro personagem em quadrinhos, Bidu, saiu, a princípio, em tirinhas do Jornal Folha da Manhã em 1959, e a ele se seguiram os personagens Franjinha e Cebolinha. Bidu foi inspirado no cachorrinho da família do autor. Outro personagem interessante é Horácio, um dinossauro que é o alter ego do cartunista (Batistoti, 2018).

A personagem mais icônica, inspirada em sua própria filha, Mônica, surgiu alguns anos depois, conforme Fig. 12, já em 1963 (Frazão, 2021). Mônica é uma menina que se utiliza de seu coelho Sansão para punir os meninos que lhe aborrecem principalmente dando nós nas orelhas do seu bichinho de pelúcia. Depois de uma sequência de personagens masculinos, Mônica foi a primeira personagem feminina e se tornou a mais popular (Batistoti, 2018).

Figura 12 — Primeira aparição da personagem Mônica nas tirinhas de Maurício de Sousa em 1963

Fonte: Doneda (2020)

Os personagens abordam também situações que envolvem assuntos importantes como ecologia, respeito ao próximo e inclusão, como se vê na Fig. 13. Há também personagens como Dorinha, que é deficiente visual, e Luca, que é cadeirante, entre mais de outros 20 personagens em mais de 60 anos de dedicação aos quadrinhos (Sousa, 2014).

Figura 13 — Os personagens tratam de assuntos atuais como ecologia

Fonte: Depósito de Tirinhas (2013)

Os personagens de Maurício de Sousa são conhecidos em vários locais, como Rússia, EUA e América Latina, e são largamente utilizados nos livros didáticos do Brasil. Tendo mais de 3 mil produtos licenciados, já é o terceiro maior estúdio de animação do mundo. Uma marca brasileira forte e respeitada (Sousa, 2017).

3. AS TIRINHAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, foram aplicadas sete perguntas ao corpus da pesquisa para se delinear e chegar à conclusão dos usos pedagógicos do gênero textual tirinha em 3 livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental. Foi também observado como os três volumes abordaram os gêneros textuais e as tirinhas, como estratégia para alcançarmos nosso objetivo geral, qual seja, refletir sobre os usos pedagógicos principais do gênero textual tirinha em livros didáticos do Ensino Fundamental, suas temáticas e a quais estratégias pedagógicas se destinam.

Buscaram-se também respostas aos seguintes questionamentos: se o uso das tirinhas tem sido privilegiado nos livros didáticos do Ensino Fundamental; quais temas são abordados nas tirinhas dos livros didáticos analisados; quais usos pedagógicos são possíveis com as tirinhas; e quais atividades são propostas com as tirinhas nos livros didáticos analisados.

Logo abaixo, uma apresentação de cada livro. Descrevemos as divisões e subdivisões: capítulos, unidades, tópicos e subtópicos. Registramos o objetivo de cada um desses itens e pontuamos como foram tratadas variadas linguagens e temáticas.

3.1 APRESENTAÇÃO DAS OBRAS ANALISADAS

Nesta seção, apresentamos uma análise dos livros didáticos selecionados, principalmente no que tange à organização dos assuntos tratados e das atividades propostas.

3.1.1 *Português: Linguagens*

Identificado como LD1, a obra do Professor Doutor pela PUC-SP William Cereja e da Professora Doutora pela Unicamp Carolina Dias Vianna, tem 368 páginas, algumas delas são coloridas, e é apresentada com capa ilustrada de cor cereja. O exemplar analisado é da 9. ed. de 2018 e é direcionado a alunos.

A capa do livro indica que seu conteúdo está de acordo com as normas da BNCC.

São 4 unidades divididas em 3 capítulos, que se subdividem em 5 tópicos: *Estudo do texto*, *A língua em foco*, *De olho na escrita*, *Produção de texto* e *Divirta-se*. O tópico *Divirta-se* está ao final de cada capítulo. Em geral, é uma charge ou tira com o único propósito de, como o tópico diz, divertir o aluno. Veja como *Divirta-se* apresenta-se no capítulo 3, à página 361:

Figura 14: Tirinha no tópico *Divirta-se*, da obra LD1, com abordagem mais lúdica na formação de leitores.

Fonte: CEREJA; VIANNA, 2008, p.361.

Percebe-se que não há por parte do livro didático nenhuma exigência de atividade e ou análise do texto apresentado. A rigor, o único objetivo é o entretenimento. Aliás, fato que chamou muito atenção durante a análise: a abordagem do texto como recreação. Depreende-se que o livro didático LD1, procura, então, uma abordagem mais lúdica na formação de leitores.

A leitura excessivamente complexa, cansativa e saturada de exigências pode acarretar, como bem diz Baskar (2015), "toda sorte de preconceitos em relação ao ato de ler, que passa a ser visto como algo complicado e enfadonho". A busca da leitura pelo prazer é dessa maneira bem-vinda nos livros de Língua Portuguesa.

As unidades são encabeçadas por um texto, mas que não é único. Cada unidade contém vários gêneros textuais para análise do aluno. No primeiro capítulo, por exemplo, são, pelo menos, 16 variedades entre contos de fadas, tiras, cartazes, reportagens, fábula. O livro didático também faz questão de

valorizar os autores do texto que esteja em estudo. Em breves textos, a vida do autor do texto é abordada de forma resumida.

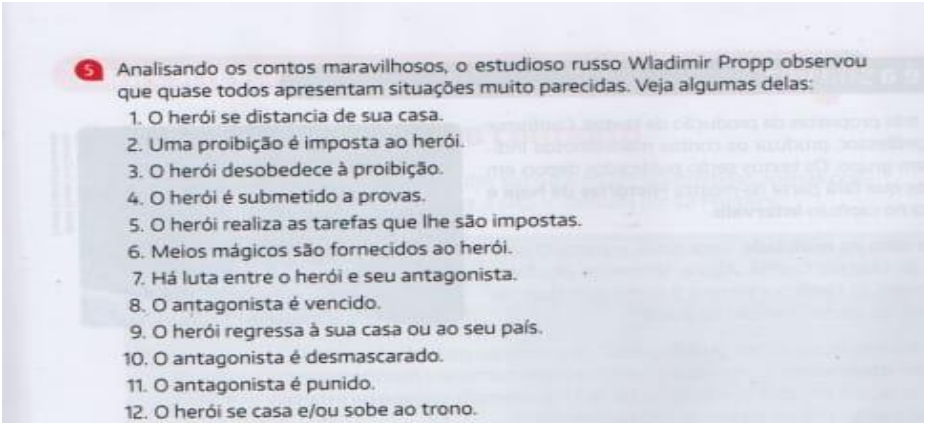
O subtítulo *Estudo do texto* trata tanto de interpretação textual quanto de questões sobre as principais características do gênero do texto em análise. Sobre o texto *A Revolta das Palavras*, à página 61, por exemplo, aparecem perguntas como “Segundo o texto, como as palavras e suas definições são organizadas no dicionário?" (interpretação textual), “O que dá início ao conflito do texto?”(remete ao tipo textual) e “As fábulas normalmente terminam com uma moral que resume um ensinamento ilustrado pelo texto. Que ensinamento a fábula lida transmite?” (referência direta ao gênero textual).

Em *A língua em foco* são explicados, conceituados e exemplificados conteúdos gramaticais. Sempre partindo de um texto, cujo gênero varia, a proposta é pôr o texto em evidência e, antes da conceituação propriamente dita, o aluno deve responder a algumas questões para a construção do conceito desejado. O conceito é bem explícito e aparece em destaque no texto, dentro de um retângulo com indicação colorida, sob o nome *Conceituando. A*li, não só há o conceito do assunto abordado, como esclarecimentos complementares. Em seguida, o livro didático apresenta os exercícios que também, em geral, partem de um texto.

De olho na escrita geralmente aborda questões gramaticais de fonética e ortografia. Nem sempre o item aparece no capítulo. Por vezes, em seu lugar aparece o item *Para escrever com adequação* (2 vezes) ou ainda *Para escrever com expressividade* (1 vez)*,* ou também *para escrever com técnica* (1 vez) e *Para escrever com coerência e coesão* (1 vez)*.* O foco é melhorar a escrita de palavras e a redação em geral, desse modo, nesses itens temos: escrita de diálogos, fonema e letra, uso do dicionário, ordem alfabética, discurso direto e indireto, coesão e coerência.

Em *Produção de texto,* o aluno é convidado a produzir um texto cujo gênero foi detalhadamente apresentado, inclusive com passo a passo e ou indicações de estudiosos do assunto. É exemplo disso, quando à página 31, ao tratar do gênero conto de fadas, o livro didático remete à análise de Wladimir Propp sobre as situações que quase todo conto de fada apresenta:

Figura 15: Atividade sobre contos maravilhosos em LD1



5 Analisando os contos maravilhosos, o estudioso russo Wladimir Propp observou que quase todos apresentam situações muito parecidas. Veja algumas delas:

1. O herói se distancia de sua casa.
2. Uma proibição é imposta ao herói.
3. O herói desobedece à proibição.
4. O herói é submetido a provas.
5. O herói realiza as tarefas que lhe são impostas.
6. Meios mágicos são fornecidos ao herói.
7. Há luta entre o herói e seu antagonista.
8. O antagonista é vencido.
9. O herói regressa à sua casa ou ao seu país.
10. O antagonista é desmascarado.
11. O antagonista é punido.
12. O herói se casa e/ou sobe ao trono.

Fonte: CEREJA;VIANNA, p.31.

Abordagem pertinente e esclarecedora, pois fica perceptível ao aluno que há um estudioso por trás de cada informação trazida. Que há alguém que se dedicou a estabelecer similaridades a respeito do assunto. É uma busca pela personalização do conhecimento, da compreensão de que informações devem ser oriundas de estudos meticulosos.

3.1.2 *Tecendo Linguagens*

Identificado como LD2, a obra de Tania Amaral Oliveira, mestra em Ciências da Comunicação pela USP, e Lucy Aparecida Melo Araújo, mestra em Língua Portuguesa pela PUC-SP, tem 288 páginas.

As ilustrações, em geral, são coloridas, a capa é branca com algumas figuras geométricas coloridas. O exemplar traz a indicação de que o livro didático está de acordo com as orientações da BNCC. A editora é a IBEP.

O conteúdo está dividido em 4 unidades e estas em 2 capítulos. Os capítulos em 17 tópicos: *Para começo de conversa*, *Prática de leitura*, *Por dentro do texto*, *Trocando ideias*, *Conversa entre textos*, *Reflexão sobre o uso da língua*, *De olho na escrita*, *Hora da pesquisa*, *Reflexão sobre o uso da língua*, *Conversa entre textos*, *Na trilha da oralidade*, *Produção de texto*, *Ampliando horizontes* e *Preparando-se para o próximo capítulo*.

Também neste livro didático, há box com a biografia dos autores de alguns gêneros apresentados. Tal característica é relevante para a

aprendizagem, conforme destaca Michel Foucault, em debate no *College de France*, presidido por Jean Wahl, acerca da importância do autor:

> Essa noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia e das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, acredito que não se deixa de considerar tais unidades como escansões relativamente fracas, secundárias e sobrepostas em relação à primeira unidade, sólida e fundamental que é a do autor e da obra. (FOUCAULT, 1969, p.5)

Sim-Sim (*apud* Oliveira, 2015, p. 8) afirma que “a compreensão leitora é definida como uma atividade complexa (...) refere-se à atribuição de significados ao que se lê, seja essa leitura de palavras, frases ou textos”, ela é vista como habilidade do leitor em interpretar o texto.

Conhecer o autor de um trabalho situa a obra no tempo e no espaço fornecendo elementos muitas vezes necessários e importantes para a interpretação das palavras e ideias do texto, seja ele escrito ou falado. Os contextos social e histórico podem explicar a escolha de palavras, comportamento de personagens de um texto e ser motivo de comparação entre épocas e sociedades.

As unidades se iniciam com o tópico *Para começo de conversa*. Nele é feita uma pequena introdução que podem ser algumas perguntas preparatórias para o texto que virá logo a seguir no tópico *Práticas de leitura*. Cada capítulo recebe um nome que norteia os assuntos desenvolvidos: *Quem é você?*, *Aprendendo a ser poeta*, *Da escola que temos à escola que queremos* e *Nossos relacionamentos*.

O tópico *Trocando ideias* é descrito pelo próprio livro como de “cunho subjetivo” (Oliveira; Araújo, 2018, p.17). Trata-se do momento da aula para “reforçar valores éticos, como respeito, deferência, empatia e consideração entre alunos” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 17). A iniciativa baseia-se nas habilidades descritas em EF69LP13 e EF69LP15 da BNCC que correspondem a “Buscar conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou relevância social” (Base..., p.145) e de respeitar “os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos” (Base..., p.145), respectivamente.

O tópico *Prática de leitura* traz textos de variados gêneros. Na introdução da leitura dos textos, as autoras do livro didático procuram, em geral, conectar a próxima leitura com as anteriores da unidade. Apesar da variedade de gêneros, um deles é privilegiado em cada capítulo. No primeiro capítulo é a biografia, no segundo capítulo é o poema e assim por diante.

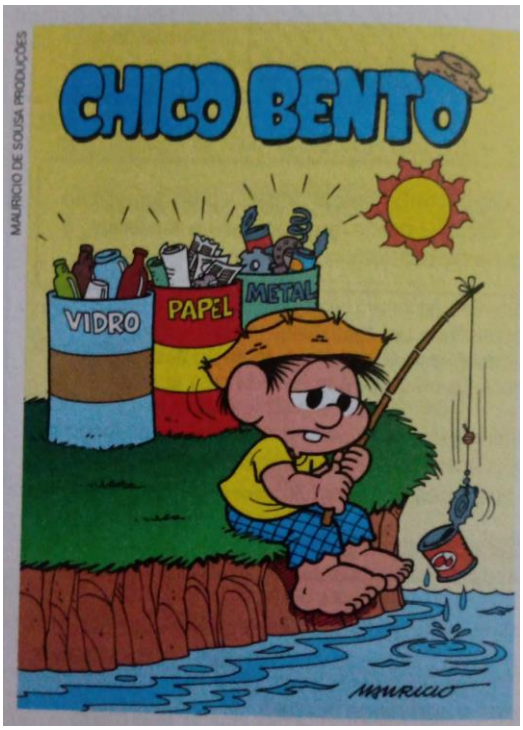
Por dentro do texto traz questões de interpretação textual, nas quais o assunto gênero é muitas vezes abordado. À página 115, a atividade número 5 pergunta: “As partes A e B remetem a que gênero textual?”, ou ainda, à página 181, indaga-se, em relação ao gênero entrevista: “Como o texto está organizado?”. Inclusive, na página 88 do capítulo 3, há um box para tratar da definição de gênero: “Ao conjunto de textos orais e escritos, com características específicas, damos o nome de **gêneros**.”(grifo das autoras)(Oliveira; Araújo, 2018, p.88).

Reflexão sobre o uso da língua trata de conteúdos gramaticais, em conformidade com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e a gramática normativa. O livro analisado segue o estudo tradicional da gramática, dividido em três partes: Fonética, que trata dos fonemas; Morfologia, que trata da estrutura, formação e classificação das palavras; e Sintaxe, que trata da relação entre as palavras em orações e períodos. As regras ensinadas na obra seguem a orientação normativa, ainda que o título faça referência ao uso, o que geraria uma expectativa de uma diversidade de usos linguísticos a se explorar nas atividades.

Por óbvio que, na escola, não se ensina a Língua Portuguesa, pois que o aluno, nos primeiros anos da educação básica, já possui um domínio da língua materna, mesmo ainda não alfabetizados são capazes de se expressar, se fazer entender e ser entendidos (Silva, 2017). No entanto, a escola se ocupa de promover o ensino da gramática normativa, e, mesmo que receba resistência por parte de alguns, é importante na construção de uma ativa participação, principalmente das minorias, na sociedade (Teixeira; Botassini, 2014).

Conversa entre textos apresenta textos relativos ao assunto tratado no capítulo. Por exemplo, o capítulo 5 tem por título *Construindo um mundo melhor* e traz na página 156 a capa de uma revista em quadrinhos, que remete ao debate da questão da poluição das águas pelo lixo:

Figura 16: Texto para estudo do tema “Construindo um mundo melhor”



Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.156.

O assunto tratado precipuamente no capítulo é a poluição ambiental causada pelo acúmulo de lixo sem tratamento. A apresentação da capa do gibi no tópico é mais um elemento que dá corpo à mensagem protecionista do meio ambiente no capítulo. O texto do tópico é acompanhado por questões de interpretação textual que remetem, no caso, ao tema ambiental tratado.

Na trilha da oralidade procura tratar de pontos da linguagem oral. São propostas rodas de debate, contação de “causos” e pesquisa em formato de entrevista familiar. As atividades são, portanto, para desenvolver a oralidade, o que é de suma importância no desenvolvimento escolar.

Jacinto defende “ser a fala uma atividade muito mais central na comunicação cotidiana das pessoas do que a escrita” (Jacinto, s.d., p.6). Mais adiante, também afirma que o domínio das habilidades oral e escrita é que insere o falante no meio social e de forma efetiva, pois este pode se informar, defender suas ideias e ainda se expressar e produzir cultura (Jacinto, s.d.).

Produção de texto é o tópico em que o livro didático “propõe práticas de produção de textos em diversos gêneros” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 7). A cada

tópico é proposta uma atividade de produção textual em que o aluno deve desenvolver um gênero. No primeiro capítulo, por exemplo, ao aluno é solicitado que produza uma autobiografia, já que é o gênero mais abordado em todo capítulo.

Para a produção do texto proposta, é sugerido ao aluno um passo-a-passo: que retorne às informações coletadas na seção *Hora da pesquisa*, que faça um planejamento de acordo com o público a quem se quer atingir e que, após a escrita, o aluno ainda avalie, reescreva e por último faça uma apresentação oral de sua escrita. Na apresentação oral, o livro didático chama a atenção para o tom de voz a ser empregado e para o desenvolvimento da prática do saber ouvir.

A produção pelo aluno de gêneros diversificados, coloca à prova os conhecimentos adquiridos e analisados durante as aulas. É o momento convergente e produtivo em que o aluno testa a si mesmo e pode sanar dúvidas que ocasionalmente aparecem no decorrer do processo.

A BNCC sugere em sua habilidade EF69LP12 que se desenvolvam "estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (...) e avaliação de textos orais(...)" (Brasil, 2018, p.145). A atividade, ao pedir que o aluno produza um texto e o apresente de forma oral, procura desenvolver essa habilidade, além de proporcionar o aprimoramento da entonação, do ritmo e da expressão facial que implicarão uma leitura mais aprimorada, principalmente na interpretação de textos.

Ampliando horizontes apresenta para o aluno sugestões de filmes, livros e sites com o objetivo de ampliação dos temas tratados no capítulo. Por exemplo, o capítulo 4, que é intitulado *Nossos relacionamentos*, tem como sugestões dentro desse tópico, a leitura dos livros *A porta do meu coração*, de Telma Guimarães, *De repente dá certo*, de Ruth Rocha, *Quase cachorro e quase menino*, de Carlos Queiroz Telles, *Papai não é perfeito*, de Sônia Salerno Forjaz e *Pela estrada afora*, de Leo Cunha. Todos os livros indicados tratam de relacionamentos familiares, inclusive com os animais domésticos. Não há neste capítulo indicação de leitura de tirinhas ou HQs.

Preparando-se para o próximo capítulo é o tópico de encerramento de todos os capítulos e, como o próprio nome sugere, propõe atividades, geralmente pesquisas, cujo objetivo é delinear o capítulo que está prestes a

começar. No caso, o tópico que fecha o capítulo 4 antecipa o tema do capítulo 5 sobre o tratamento adequado que se deve dar ao lixo doméstico. O tema do capítulo 5 está sob o título *Construindo um mundo melhor*.

3.1.3. *Português Conexão e Uso*

É o livro didático identificado como LD3, obra da Mestra, pela PUC, Dileta Delmanto e da mestra, pela USC, Laiz B. de Carvalho. As duas mestras são professoras da rede pública e particular de São Paulo.

O livro tem 356 páginas e as ilustrações são coloridas. A capa é lilás com algumas letras estilizadas em verde e preto. O conteúdo está dividido em 8 unidades e estas em dois capítulos denominados *leitura 1* e *leitura 2*. Os capítulos estão divididos em 11 tópicos. Há também boxes com minibiografias dos autores dos textos. O exemplar utilizado na pesquisa é dirigido a professores e foi obtido no site da Editora Saraiva. A edição analisada é de 2018.

O tópico inicial chama-se *Abertura da unidade.* Nele o livro apresenta fotos, óleos sobre tela, banners e mural em muro. Traz, em seguida, um box com breve explicação e algumas perguntas para respostas pessoais relacionadas com a ilustração. Apresentam-se ao aluno os objetivos do capítulo.

O tópico *Leitura 1 e 2* são leituras principais apresentadas uma no início do capítulo e outra na metade. Antes de cada texto há algumas perguntas e uma pequena introdução que apresenta ao aluno o assunto a ser tratado. Os textos principais são relacionados a outros de gêneros variados que seguem a mesma linha temática.

Observa-se, por exemplo, que a leitura 2 da unidade 2, na página 62, traz a Declaração Universal dos Direitos das Crianças. O texto que vem a seguir é a entrada no dicionário do verbete "princípio", logo após, uma tirinha do personagem Armandinho, em que o protagonista cita direitos universais infantis. Essa tirinha é seguida de um texto jornalístico sobre crianças que lutam pelos seus direitos através de um bloco carnavalesco. Como parte do texto jornalístico, é apresentada a letra do samba do bloco, que se encerra com um pedido de respeito ao estado de direito.

Exploração do texto é o tópico em que o livro didático trata, como descrito na página 4, da “função social e a organização do gênero a que pertence o texto lido, além de outros recursos”.(Delmanto; Carvalho, 2018, p.4)

O tópico *Atividade de escuta* está voltado para atividades ligadas à oralidade. O aluno é convidado à apreciação de vídeos, *podcasts*, animações etc. Desenvolver a oralidade, em geral, vai sendo deixado de lado gradativamente com o passar dos anos na vida escolar. Depois da educação infantil, atividades como canto e contação de histórias, poemas e parlendas passam a não ser mais tão comuns.

O resgate de ações que desenvolvam a oralidade, principalmente em tempos de forte uso de linguagens multimodais na comunicação, são boas perspectivas em um livro didático.

Reflexão sobre a língua é assim descrita no próprio livro: "As atividades desta seção permitem que você reflita sobre o funcionamento da língua e sobre o uso de recursos linguísticos e gramaticais, necessários para interação social competente e expressiva” (Delmanto; Carvalho, 2018, p.4). Ao conferir um exemplo do tópico, percebe-se o uso de um texto imagético, no caso, uma charge, um dos subtipos das HQ’s, assim como a tirinha.

O referido exemplo é o exercício “C” da questão 6 que se encontra na página 104. Trata-se de uma charge em que há a figura de um Papai Noel em um shopping e uma criança com uma cartinha erguida na mão para entregá-lo. A criança fala: ”Querido Papai Noel, trouxe uma cartinha", ao que o Papai Noel responde: “Só aceito cartão.” O humor e a crítica social são elos entre os subtipos das HQ’s charge e tirinha.

O humor é parte indissociável da tirinha. Textos de humor têm como elemento básico o chamado *gatilho* que deverá ser bem entendido sob pena da não compreensão do texto. O gatilho pode ser acionado por ambiguidade, quebra de expectativa e outros fenômenos que podem constar no texto ou dependerem de conhecimentos prévios do leitor (Ferreira, 2010).

Tirinhas são textos curtos, de final inusitado e surpreendente que provocam efeito de humor nos leitores, justamente pelo final inesperado, por meio da quebra de expectativa, chegando ao efeito cômico esperado pelo cartunista. Esse efeito é alcançado utilizando-se de recursos verbo-visuais (Vergueiro;

Ramos, 2020), conforme acontece na tirinha do exercício na questão 6 acima mencionada.

Dentro do tópico *Produção escrita e produção oral* é abordada a construção de produções escritas e orais. Carta de reclamação, narrativa de ficção, recontar uma narrativa, representação de cena, relato de viagem, jogral, poema visual e exposições orais são algumas das propostas feitas. O exercício de produções escritas e orais é um momento em que se deve colocar em prática a orientação descrita por Bagno, ao criticar a ideia de que toda pessoa que domina a gramática normativa escreve melhor: “Afinal, se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores” (Bagno, 2007, p.62).

A citação é esclarecedora ao apontar que saber a gramática é realmente importante, no entanto a realização escrita encontra-se em outro compasso com suas complexidades e nuances próprias. São várias as camadas que interagem: expressões idiomáticas, retórica e nível de intimidade com o assunto abordado são algumas dessas camadas que alargam as palavras dentro da semiótica.

Com a denominação *Cultura digital*, os autores pretendem que se desenvolvam no aluno determinadas habilidades para lidar com o mundo digital. Como identificar uma *fake news*, o que são *vlogs*, como postar uma reclamação e o respeito ao opinar nas redes, além dos memes, são alguns dos pontos tratados.

Os memes, gênero multimodal de alto teor cômico, dão a tônica das redes sociais mais acessadas. Há, inclusive, várias páginas totalmente dedicadas a eles. É a Richard Dawkins que se deve a criação do termo *meme*. A ideia seria que o meme fosse como uma *cultura infecciosa* que se espalhasse entre as pessoas. O que pode soar pejorativo, descreve a verdade de que, uma vez nas redes, os memes se espalham e se transformam na velocidade da luz, já que é muito comum que, ao mesmo tempo que compartilhem, os usuários também os modifiquem imprimindo sua própria digital criativa (Limor; Shifman, 2013).

Em *Aprender a aprender,* pretende-se esclarecer ao aluno questões pertinentes à aprendizagem acadêmica. Como se estuda? Como se pesquisa? Como se produz um cartaz? Como usar um dicionário? Essas são algumas perguntas que esse tópico busca responder. No sexto ano, a vida escolar do

aluno toma outro tônus. Agora, o aluno tem que lidar com os mais variados professores e um nível de exigência em suas produções cada vez maior.

Do texto para o cotidiano procura, de acordo com a apresentação do tópico, refletir sobre cidadania, ética, meio ambiente e pluralidade cultural (Delmanto; Carvalho, 2018, p.5). Refletir e alcançar uma relação de respeito e tolerância deve ser buscado em um mundo cada vez mais plural.

Produção do ano é um tópico que tem duas entradas principais: a primeira na página 42 e a segunda na página 286 do livro didático em questão. A proposta é de construção de um almanaque, tarefa que deverá ser realizada durante todo o ano com a escrita de textos com uma sinalização especial. Os textos reunidos devem formar, ao final do ano letivo, um almanaque de um grupo de 3 ou 4 alunos. Na página 286, o LD3 dá orientações de como terminar a atividade.

Os almanaques se popularizaram no Brasil com a Imprensa da Independência em 1821. Esse evento marca a história da imprensa no país com a insubmissão da imprensa ao controle régio. Os almanaques tratavam à época, assim como hoje, dos mais variados assuntos. Podiam tratar desde horários de trens e tabelas de preços a assuntos administrativos, havia também almanaques literários, entre outros. (Trizotti, 2008).

A cada duas unidades há entrada para o tópico *Conhecimento interligado* que tem a proposta de explorar interdisciplinarmente as relações entre Língua Portuguesa e as demais áreas (Delmanto; Carvalho, 2018, p.5). À página 148, por exemplo, sob o título *Do antigo Egito ao ciberespaço*, há a história da comunicação humana através de uma linha do tempo traçada de 2600 A.C., com seus escribas, ao século XXI da comunicação instantânea.

A linha do tempo apresentada explica que os escribas tinham uma função fundamental no Antigo Egito: escrever tudo que lhes era ditado. A escrita e a leitura eram um privilégio, já que poucos tinham essa oportunidade. Mais de 4 mil anos depois, a partir de 1957 D.C. começa a se desenvolver o que conhecemos como internet e, no início dos anos 2000, começa a se ter acesso a programas que permitem comunicação em tempo real através de mensagens de texto (Delmanto; Carvalho, 2018, p.149).

Encerrando a Unidade aparece ao final de cada unidade apresentando algumas questões sobre os assuntos tratados, abrindo espaço para respostas

pessoais e fazendo uma revisão avaliativa do que foi estudado. Sobre avaliação, Libâneo (2006, p. 195) dita que se “deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem.” Dessa forma, essa revisão avaliativa dá ao próprio aluno e também ao educador visão mais nítida sobre o alcance dentro da aprendizagem proposta.

A análise pormenorizada dos livros didáticos deu-nos uma visão mais próxima de como são apresentados e tratados os gêneros. Pode-se observar que há preocupação em abordagens próximas à teoria dos Multiletramentos, que de acordo com Roxane Rojo se apoiam nos pilares da diversidade cultural de produção e da diversificação de textos (Rojo, 2012), já que há esforço em variar os gêneros. A maior parte das atividades apresentadas de alguma maneira foi conectada a gêneros textuais que vão desde contos árabes passando pelos almanaques e dicionários até os atualíssimos memes, apresentando, dentro do possível, diversidade cultural de produção. Também foi observada a preocupação em apresentar não só gêneros variados, mas os autores desses gêneros. Utilizaram-se para isso de minibiografias desde Velázquez e Exupéry, passando por Malala e Ziraldo até Lorraine Massey, “estilista independente e ativista em defesa dos cabelos cacheados” (Cereja; Vianna, 2018, p.217).

3.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE

A escolha por analisar as obras do 6ª ano deveu-se a ser a porta de entrada do segundo segmento do EF, além de ser momento de grandes mudanças para a vida escolar dos alunos, já que a dinâmica das aulas muda consideravelmente.

A faixa etária do 6º ano é geralmente a partir dos 11 anos, justamente na fase em que os alunos se encontram em transição do estágio operatório concreto, segundo estabelece Piaget, para o estágio operatório formal, em que os raciocínios dedutivo, lógico e abstrato se apresentam mais desenvolvidos. Nessa fase, ocorre a busca pela identidade e autonomia pessoal que consequentemente contribuem para o desenvolvimento da formação da personalidade do indivíduo (Schirmann *et al*., 2019).

Os 3 livros escolhidos do 6º ano de Língua Portuguesa do EF são propositadamente de editoras diferentes. A ideia é ter uma diversidade dos usos das tirinhas, e não como a editora A ou B ou ainda o autor X ou Y utiliza esse subgênero. A quantidade foi delimitada em três, por ser possível a análise dentro do tempo limite disponível para esta pesquisa. Embora o subgênero tirinha possa ser usado em diversas matérias, aqui foi restrito o seu uso a livros didáticos de Língua Portuguesa.

Optou-se por trabalhar com as 10 primeiras tirinhas de cada livro, já que a contagem total dos três livros totalizou quase 100 tirinhas. O quantitativo de trinta tirinhas, sendo dez de cada obra, pode ser considerado um volume de amostra que delineia bem as propostas de trabalho desses livros e também uma quantidade suficiente visando à análise satisfatória dentro do tempo disponível.

Como metodologia de análise, foram adotados determinados critérios. Inicialmente, fez-se um levantamento quantitativo das ocorrências das tirinhas em cada livro didático selecionado, a fim de avaliar o quanto o conteúdo subgênero tirinha foi objeto de estudo na obra.

A partir daí, passou-se a uma análise qualitativa da abordagem das tirinhas como estratégia didática. Para isso, observou-se se o autor escolheu desenvolver atividades a partir da tirinha. Verificou-se se a atividade proposta era discursiva ou objetiva, se exigia resposta por escrito, se era uma questão aberta ou do tipo fechada, com enunciados como *marque a opção correta.*

Procurou-se também verificar o conteúdo relacionado à atividade com a tirinha, se era uma atividade de leitura, de algum aspecto gramatical ou se a tirinha era um texto motivador para a produção textual.

Um aspecto importante para a atividade leitora é a compreensão do vocabulário, por isso buscou-se observar se a atividade proposta trabalhava o vocabulário apresentado na tirinha.

Por fim, verificou-se se a atividade proposta desenvolvia leitura crítica. Talvez a resposta a essa pergunta tenha sido a mais importante desta análise, já que esta pesquisa segue a concepção de que um leitor crítico e sua plena inserção social sejam os maiores objetivos da leitura.

Para melhor visualização e comparação dos resultados obtidos, criou-se o quadro comparativo abaixo, com os resultados da coleta de dados em 3 livros

didáticos de Língua Portuguesa de 6º ano do EF, a partir dos critérios de análise definidos acima. O quadro permite uma comparação das obras, com dados quantitativos, e fornece melhor visualização, facilitando o entendimento das informações obtidas.

A identificação dos livros se dá pelas denominações LD1, LD2 e LD3 e sua descrição se encontra nas seções 3.1.1 a 3.1.3 deste trabalho.

3.3 QUADRO DE PESQUISA

Quadro 2 — Quadro comparativo do uso do gênero tirinha em livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental

	LD1	**LD2**	**LD3**
1) Quantas tirinhas há?	51	7	41
2) Há seção que explica as características da tirinha/HQ?	Sim	Não	Sim
3) Há outras atividades a partir das 10 primeiras tirinhas?	Sim 5 Não 5	Sim 6 Não 1	Sim 10 Não
4) A atividade proposta é discursiva ou objetiva?	Objetiva 0 Discursiva 5	Objetiva 1 Discursiva 5	Objetiva 0 Discursiva 10
5) Quais conteúdos são relacionados à atividade com a tirinha (leitura, interpretação, gramática e/ou produção textual)?	Gramática 3 Leitura 0 Interpretação 2 Prod. textual 0	Gramática 3 Leitura 0 Gram.+ Leitura 3 Interpretação 1 Prod. textual 0	Gram. + Interp. 5 Leitura 0 Interp. 2 Prod. textual + Interpretação 2 Prod. textual 1
6) As atividades propostas exploram o vocabulário usado nas tirinhas?	Sim 2 Não 3	Sim 1 Não 6	Sim 5 Não 5
7) A atividade proposta desenvolve leitura crítica?	Sim 0 Não 5	Sim 4 Não 3	Sim 3 Não 7

Fonte: Elaboração para esta pesquisa (2021)

3.4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo busca registrar as respostas aos questionamentos apresentados no Quadro 2, e apresenta o resultado da análise realizada a partir das sete perguntas formuladas no quadro de pesquisa apresentado na seção 3.3. Evitaram-se perguntas em que julgamentos pessoais pudessem estar envolvidos, mesmo havendo o conhecimento de que nenhum discurso é isento de parcialidade, a partir da verdade de que somos seres pertencentes a uma comunidade carregada de valores e experiências únicas, sabedores de que, mesmo de modo implícito, nossos valores impregnam nossas palavras. (Brandão, s.d.). Dessa forma, na análise dos dados, algumas opiniões de cunho profissional, baseando-se em estudos amplamente aceitos por pesquisadores da comunidade, foram emitidas.

Buscou-se realizar a análise a partir do referencial teórico apresentado nos primeiros capítulos deste trabalho. O resultado obtido foi distribuído em subtópicos, a fim de garantir a clareza da exposição dos dados observados no *corpus* analisado. Em algumas destas subseções, as colocações foram mais estendidas, pois foram julgadas de maior interesse ao título desta dissertação.

Idealizou-se, a princípio, realizar observações somente das 10 primeiras tirinhas de cada livro, como já explicado anteriormente, devido à contagem total de textos ser maior que o tempo disponível para análise. Sendo assim, a amostra foi constituída pelas 10 primeiras tirinhas. Entretanto, deve-se chamar a atenção para o fato de que o objeto LD2 possuía apenas sete, e, com isso, a pesquisa foi realizada com 27 tirinhas no total. A pesquisa obteve as respostas indicadas a seguir.

3.4.1 Análise quantitativa das tirinhas

Os primeiros dados pesquisados foram para responder à pergunta: “quantas tirinhas há no livro?” e dão conta de que no primeiro livro (LD1) foram identificadas 51 tirinhas; no segundo (LD2), apenas sete; e no terceiro (LD3), 41. Foram considerados aqui os textos que os autores designaram textualmente de tirinha ou equivalente e/ou aqueles que apresentaram entre dois ou quatro quadros e narrativa completa. Nessa análise, é perceptível uma

diferença bem grande da quantidade de tirinhas se comparadas a primeira e a terceira obras com a segunda.

Com isso, é possível deduzir que não há um consenso quanto à importância da abordagem de tal subgênero entre autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, pelo menos não entre os que fazem parte desta pesquisa. Esse resultado demonstra certo descompasso entre a atualidade e o que é ensinado nas escolas. A BNCC especifica que

> em Língua Portuguesa, os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas de atividades humanas e do pleno exercício da cidadania (Brasil, 2018, p. 67).

A variedade de textos, conforme o documento legal, é que dá base, quando se consideram os estudos de Língua Portuguesa, para esse desejado pleno exercício da cidadania. Os livros didáticos de Língua Portuguesa devem, então, garantir essa variedade, principalmente em relação a um subgênero multimodal com todos os elementos para ser bem aceito na faixa etária dos alunos do 6º ano como a tirinha, um gênero que garante tanto formação quanto prazer como a BNCC (Brasil, 2018) exige para o eixo da linguagem.

Qualquer tentativa de comunicação entre seres humanos, seja através da modalidade oral ou modalidade escrita, significa a produção de um gênero textual, desta feita a pluralidade de abordagem de gêneros dentro dos livros didáticos de Língua Portuguesa não pode ser negligenciada. Tal abordagem deve ter o texto como figura central que resultará em “habilidades ao uso significativo da linguagem”. (Base..., 2017, p.67)

Uma abordagem em que o texto não seja mero pretexto facilita a compreensão do texto e o desenvolvimento da opinião crítica. “Dessa forma, é essencial que o professor busque textos extras para complementar a aula (...) muitas aulas de leitura não possuem atividades que estimulem a interpretação ou a compreensão de textos e quando são acompanhadas por falhas graves” (Carvalho, 2021). Uma dessas falhas é a utilização do texto exclusivamente para ensinar gramática normativa. Textos são bem mais ricos e o professor

pode e deve aprofundar-se ao explorá-lo com seus alunos, ou seja, tratar o texto como o que ele é: uma rede de relações e de sentidos.

3.4.2 Há seção que trata das HQs e/ou tirinhas?

Para responder à segunda pergunta, “há seção que trata das HQs e/ou tirinhas?”, investigou-se se havia alguma abordagem a respeito das tirinhas ou das HQs que as tratasse como gênero, tais como um capítulo, uma seção ou um comentário mais detalhado, abordando, como conteúdo a ser trabalhado, o gênero HQs e/ou tirinhas, e suas características próprias. As tirinhas como subgênero das HQs têm aspectos próprios e marcantes: desenhos em 3 ou 4 quadrinhos, geralmente, comicidade, criticidade e ou ironias.

Somente em LD1 e LD3 foram encontrados setores sobre o assunto. Foi possível perceber dessa maneira alguma desatenção com um subgênero tão apreciado pela faixa etária do 6º ano. O gênero aparece em LD2, mas as características que o identificam como tal não foram observadas como conteúdo a ser estudado.

Rama e Vergueiro postulam que:

> a ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização. (Rama; Vergueiro, 2020, p. 31)

O subgênero tirinha tem características próprias que podem e devem ser ressaltadas. Riquíssimo, o subgênero permite desde críticas sociais até o simples lazer. No Brasil, geralmente é marcado por comicidade, ironia e sarcasmo. Apesar de algumas diferenças de nomenclatura, tal gênero reúne quadrinhos, até quatro ou seis, mas são facilmente identificáveis pelos leitores. O gênero é de tipo narrativo e mescla linguagem verbal e não verbal.

Desta maneira, é um gênero imprescindível para ser trabalhado em livros didáticos. A abordagem, pode e deve ser feita, tanto em análise das características que apresentam, assim como utilizá-lo como gancho para análises de assuntos sociais e gramático-normativos.

Destacamos a abordagem de LD1 que fez um trabalho muito completo. No total foram utilizadas 51 tiras em LD1. Foram dedicadas 14 páginas a essa tarefa, inclusive divididas em 2 capítulos, para tratar do gênero das histórias em quadrinhos e ainda foram abordados os aspectos próprios das tirinhas.

A primeira fala aparece na página 21. Nela, o autor, na seção *Conceituando,* caracteriza a tirinha como multimodal: ”Esse é o caso, por exemplo, da tira lida, que apresenta imagens e palavras.” (Cereja; Vianna, 2018, p.21). Depois, em mais pelo menos dois momentos, os autores aprofundam o assunto.

À página 111, os autores tratam do gênero História em Quadrinhos e apresentam um quadro explicando o surgimento do verbete “gibi” para referir-se às revistas de história em quadrinhos: “no Rio de Janeiro foi lançada uma revista em forma de quadrinhos que tinha esse nome e fez o maior sucesso entre crianças e adolescentes” (Cereja; Vianna, 2018, p.111).

Ainda tratando do assunto, as páginas seguintes destacam os elementos básicos da história em quadrinhos: narrativa, legenda, fato, personagens, tempo, espaço, balão, onomatopeias, interjeições, personagem, linguagem simples e informal e personagens.

Em sequência, à página 114, o aluno é convidado a construir, ele mesmo, a partir de uma piada, uma história em quadrinhos seguindo orientações que são disponibilizadas do tipo passo-a-passo. A partir daí, mais duas atividades são propostas: a número 2 em que deverá construir uma tira com tema livre e a número 3 em que poderá usar a criatividade para preencher os balões em uma tirinha pré-disponibilizada, em que as falas foram suprimidas.

Para encerrar esse primeiro momento, à página 116, na seção *Divirta-se*, uma tirinha do personagem Gaturro é sugerida para leitura, como forma de lazer do estudante.

No segundo momento, à página 139, os autores ampliam os conceitos dos elementos das histórias em quadrinhos. Propõem novas atividades de criação de textos para histórias em quadrinhos pré-disponibilizados. Observa-se que muitas vezes os autores usam *quadrinhos* como variante para tirinhas.

O subgênero tirinha é tratado na página 114, atividade 2. É conceituado como “história com três ou quatro quadrinhos” (Cereja;Vianna, 2018). Pede-se

ao aluno que confeccione ele mesmo uma tirinha em que minimamente estejam presentes os balões com fala e personagens.

Outra característica interessante e exclusiva desse material foi apresentar a história em quadrinhos também como uma atividade de leitura em mais uma de suas inúmeras facetas: o lazer. As tirinhas, que têm “esse modo de narrar em que a história aparece dentro de quadros e se mostra por imagens,(...) seduz crianças e adultos” (Ramos; Feba, 2011, p.217). A leitura tem várias facetas, uma delas é a sedução. O livro didático LD1 traz essa característica à tona quando usa as tirinhas como estratégia didática de ensino de leitura.

3.4.3 Há quantas atividades a partir dessas tirinhas?

Observando os usos pedagógicos das 27 tirinhas dos livros pesquisados, percebe-se que, em geral, as tirinhas aparecem como fonte de apoio para situações variadas: gramática, leitura, interpretação de texto e produção textual, podendo ou não haver associações entre elas. Da totalidade das tirinhas analisadas, somente em 6 delas não houve formulação de atividades posteriores.

A tirinha da figura 17 da obra LD1 é utilizada somente como exemplificação para conteúdo:

Figura 17: Tirinha usada como exemplificação de conteúdo gramatical em LD1

Fonte: Cereja; Vianna, p.49, 2018.

Também isso ocorre nos quadrinhos da página 59, em LD2 (Fig.18). Nesse caso, a tirinha é suporte tanto para a abordagem de conteúdo de gramática quanto para interpretação textual. A primeira questão, inclusive, está diretamente ligada ao gênero: a) *Você consegue perceber humor nessa tirinha?* Perceba que o autor não pergunta como foi construído o humor, mas sim se o leitor percebe a existência ou não do humor. Não há resposta correta, há justificativa coerente:

Figura 18: Tirinha usada como suporte para conteúdo gramatical em LD2

Fonte: Oliveira; Araújo, p.59.

Após seis perguntas discursivas, os autores entram abruptamente com questões de substantivo concreto e adjetivo pátrio sem nenhuma menção ao texto (fig18). A tirinha de Hagar, o horrível, foi utilizada na seção *De Olho na Escrita*. Entre 4 itens, a tirinha aparece no terceiro. O primeiro item aborda o conteúdo de *prefixo* e o segundo item aborda o conteúdo *sufixo.* No item 3, a tirinha dá origem a 6 atividades divididas em 5 questões, todas discursivas.

A primeira atividade trata da percepção do aluno do humor da tirinha, a segunda é uma questão com resposta pessoal: "*'não vestem nada que pareça novíssimo'. Você concorda que esse seja mesmo um modo de pensar e agir dos adolescentes? Por quê?"* A terceira trata de substantivo e a quarta é sobre locução adjetiva, a quinta chama atenção do aluno para o contexto da expressão "novo vestido" e a última trata do uso do sufixo "-íssimo" dentro da

tirinha. Após, a seção começa a explicar o uso dos prefixos -esa,-eza como substantivo abstrato ou como adjetivo pátrio.

A tirinha da figura 19 tem uma única atividade: "Em sua opinião, o comentário do segundo personagem, no último quadrinho, ‘É você que lê devagar!’, tem razão de ser? Explique sua resposta.”

Figura 19: Tirinha como suporte para ensino de gramática em LD2.

Fonte: Delmanto; Carvalho, p.109.

O objetivo é levar o aluno a refletir sobre a importância da leitura bem feita, ou seja, bom uso da entonação e fluidez. Após, os autores convidam os alunos a exercitarem sua fluência “transformando-se em apresentadores de tv”.

Outro uso, em particular, chamou atenção: o uso de textos em livros didáticos sem um exercício específico, apenas como fruição. Longe de críticas, pelo contrário, a iniciativa causou boa impressão porque abre o leque dos usos da leitura dentro do livro didático, como se pode observar na fig. 17 (Cereja; Vianna, 2018, p.44)

Figura 20: Tirinha usada como recurso para fruição da leitura

Fonte: Cereja; Vianna, p.44.

O texto como ponto de partida para atividades e/ou para conceituar conteúdos é bastante proveitoso, afinal, por se tratar de um livro didático, era de se prever que certo enfoque fosse direcionado aos conteúdos próprios da escolaridade.

Sobre usar o texto como ponto de partida ou como pretexto, Geraldi afirma:

> não vejo por que um texto não possa ser pretexto, ao contrário, é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que estas venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato do texto ter sido pretexto (GERALDI, 1985, p. 85).

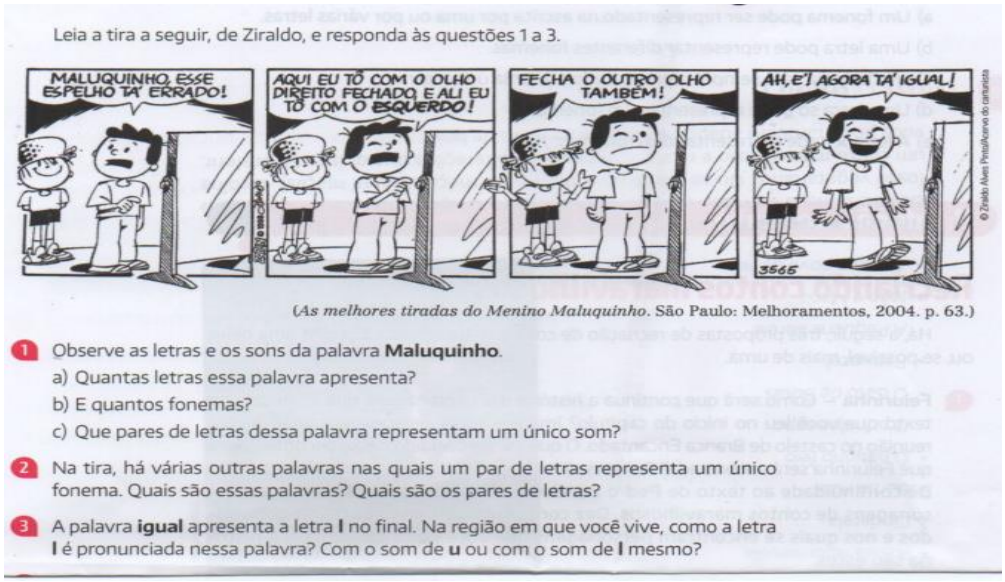
O conteúdo contextualizado aponta para uma aprendizagem observada dentro de sua realização social. Dessa forma, pode-se afirmar que atinge mais efetivamente os objetivos da relação ensino-aprendizagem, já que o aluno tem a oportunidade de observar como aquele conteúdo tratado é vivido por ele em seu dia a dia, afastando a ideia de que o assunto abordado não seja proveitoso porta afora da escola.

3.4.4 A atividade proposta é discursiva ou objetiva?

Como resposta à pergunta “A atividade proposta é discursiva ou objetiva?”, obteve-se resposta quase unânime: somente uma das atividades formuladas, em uma das tirinhas analisadas no corpus, realizou-se sob a proposta objetiva. Todas as demais atividades estavam foram sob perspectiva discursiva.

Na Fig. 21, observa-se um caso de atividade discursiva a partir de uma tirinha:

Figura 21: Atividade discursiva a partir de uma tirinha em LD1



Fonte: Cereja; Vianna, 2018, p.57.

Tanto as questões gramaticais quanto as de interpretação textual exigiram dos alunos respostas formuladas de forma personalizada. Esse tipo de resposta requer a concatenação de ideias, a síntese de conceitos e ainda a aplicação de conhecimentos gramaticais.

Apesar de todo mérito que questões discursivas têm, praticamente só utilizar um tipo de formulação de perguntas não amplia a experiência dos alunos na resolução de questões. Questões objetivas são largamente utilizadas em concursos, ENEM e outras seleções. De acordo com a LDB, Lei 9394, ART. 22: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, s. p.).

Preparar o aluno para situações diárias, proporcionando experiências de circunstâncias que reproduzam a convivência social, é aspecto relevante na educação escolar, não pode e nem deve sofrer desatenção.

3.4.5 Qual conteúdo relacionado: leitura, gramática e/ou produção textual?

Das 27 tirinhas observadas, os autores majoritariamente optaram, como bem observado no quadro anterior, por formular questões de gramática e interpretação textual. Atividades de interpretação textual são inequivocamente importantes: além de desenvolverem raciocínio lógico, ampliam vocabulário e desenvolvem a percepção da ideia principal dos textos.

O dia a dia exige que, a todo momento, os indivíduos tenham sua capacidade de interpretação textual bem apurada e desenvolvida. Fazer a leitura correta de textos, contextos e subtextos também auxiliará na busca pelo êxito no trabalho e nos estudos posteriores. Certamente, não é menor a importância das atividades de conteúdo gramatical. O domínio da gramática é importante à medida que pode determinar o poder de expressar bem um pensamento e fazer-se entender pelos outros.

Posto que escrever é tão importante quanto ler, apenas duas ocorrências de atividades de escrita de textos foram encontradas a partir das tirinhas. É na prática da escrita que dúvidas, por exemplo, de ortografia, surgem e podem ser sanadas, que o gosto pela escrita é desenvolvido, que se pratica o argumento e a percepção da construção de um gênero.

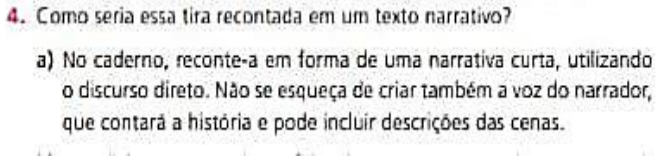
Essa percepção se dá em relação às tirinhas. Em LD1, por exemplo, há a indicação de escrita de textos em todas as unidades. As proposições a partir do subgênero tirinha, reforça-se, levando em consideração os três livros analisados, são raras, pois foram encontradas apenas 2 ocorrências de propostas de escrita a partir de tirinhas.

Na obra LD3 (Delmanto; Carvalho, 2018, p.27), destaca-se a atividade de escrita a partir de tirinha, conforme as figuras 22 e 23:

Figura 22: Proposta de escrita a partir de uma tirinha em LD2.

Fonte: Delmanto; Carvalho, 2018, p.27

Figura 23: Atividade de escrita a partir de uma tirinha em LD2.


4. Como seria essa tira recontada em um texto narrativo?

a) No caderno, reconte-a em forma de uma narrativa curta, utilizando o discurso direto. Não se esqueça de criar também a voz do narrador, que contará a história e pode incluir descrições das cenas.

Fonte: Delmanto; Carvalho, 2018, p.27

A proposição da escrita de um gênero a partir de outro faz com que esses textos dialoguem entre si. O diálogo entre textos, a intertextualidade, são extremamente comuns. Escrever poesia a partir das tirinhas ou criar um cartaz ou propaganda ou ainda vice-versa podem ser muito boas sugestões. A BNCC divide as práticas de linguagem em quatro, sendo uma delas a escrita:

> Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção -explícita ou não- de diferentes vozes nos textos (Brasil, 2018, p. 140).

A frequente escrita permite que o aluno entenda a construção de cada gênero trabalhado em sala de aula, essa reflexão só tem a enriquecer seu vocabulário, sua oralidade, ou seja, é a escrita como arma potente no fazer-se social.

3.4.6 As atividades propostas exploram o vocabulário usado nas tirinhas?

Das 21 atividades observadas resultantes das tirinhas, dois terços, exatas 14, desdobraram-se em exercícios que trabalhavam semântica.

Observa-se em LD1 (Cereja e Vianna, 2018, p.49) um caso de tirinha com atividade de semântica, conforme a figura 24:

Figura 24: Atividade de semântica em LD1

Fonte: Cereja; Vianna, 2018, p.49.

A semântica está intrinsecamente ligada ao letramento. À vista da tirinha acima, a palavra “tipo”, largamente utilizada pela população, foi anexada à “-ite”, resultando em “tiponite”. A noção do uso do vocábulo e do significado dos sufixos que são usados para indicar doenças e inflamações dará ao aluno a noção exata do significado do neologismo usado. Assim, percebe-se a semântica, o significado das palavras, ligada ao letramento, pois que o conhecimento anterior dos significados é que possibilitará a real compreensão do novo vocábulo.

A Língua, viva como é, constrói e reconstrói seus sentidos todos os dias. Assim, perceber essas sutilezas torna-se significativo para uma real conexão comunicativa.

> O que Saussure chama de “sentido” é a mesma coisa que *conceito* ou ideia, isto é, a representação mental de um objeto ou da realidade social em que nos situamos, representação essa condicionada [...]

> pela formação sociocultural que nos cerca desde o berço (Carvalho, 1982, p. 48)

Ainda em LD1 (Cereja; Vianna, 2018, p.202), observa-se uma atividade sobre vocabulário a partir de uma tirinha de Iturrusgarai, conforme expresso na fig. 25 a seguir:

Figura 25: Atividade de interpretação de texto em LD1

Fonte: Cereja; Vianna, p.202)

Resumidamente, semântica é o estudo dos sentidos das palavras ou sentenças. Em geral, quando se precisa saber o significado de alguma palavra, recorre-se ao dicionário, no entanto, nem sempre os significados de palavras e/ou sentenças podem ser encontrados em um dicionário.

O exercício aponta para uma questão semântica importante, que é o efeito de sentido que uma expressão pode gerar (item a). Como se dá essa produção de sentido nesta situação de enunciação? O último quadrinho da tira traz um número. Os números são exatos, nos dizem uma quantidade e não deixam margem para maiores interpretações, correto? Parece que nem sempre. O número do último quadrinho é quase impossível de ser lido e na verdade, o autor não tem esse objetivo. A dificuldade de leitura do número é que gera o entendimento pretendido pelo cartunista de que a fofoca é algo que se espalha incrivelmente rápido. O aluno perceberá que o caso não é a transcrição do número e sim o sentido da indicação de um comportamento tipicamente humano. A respeito, Jamal e Dalmaschio postulam que “O sentido está posto como uma questão enunciativa e se constitui sócio-historicamente a

partir do acontecimento do dizer” e mais adiante afirmando que tal visão vai “desfazendo a ideia da significação como algo absoluto. (Jamal; Dalmaschio, 2011, p.1)

3.4.7 A atividade proposta desenvolve leitura crítica?

~~D~~as 21 tirinhas, a partir das quais se desenvolveram atividades, somente 7 abordaram questões claramente de reflexão social. Em um mundo cada vez mais globalizado, cujas questões humanas saltam aos olhos através das mídias, mergulhado em mudanças cada vez mais rápidas e com problemas que exigem soluções tanto quanto urgentes, os livros utilizados pelas escolas não podem se escusar, de modo nenhum, em abordar tais questões.

O desenvolvimento da leitura crítica é nos PCNs e na BNCC um dos principais objetivos da escolarização. Saber como modificar o mundo ao redor, desenvolver olhar crítico às situações sociais em que vive e agir sobre elas transforma os indivíduos em cidadãos.

Em LD3 (Delmanto; Carvalho, 2018, p.67), verifica-se uma tirinha com abordagem para reflexão social:

Figura 26: Tirinha com conteúdo de abordagem social

1. Leia a tira do personagem Armandinho. Você sabia que ele tem um sapo como animal de estimação?

BECK, Alexandre. Dia Internacional dos Direitos Humanos. *Tiras Armandinho*, 10 dez. 2014. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104917306394/10-de-dezembro-dia-internacional-dos-direitos>. Acesso em: 4 abr. 2018.

- Releia algumas frases extraídas dos balões de fala do personagem e indique a quais princípios da declaração estão relacionadas as palavras destacadas. Se necessário, consulte um dicionário.
  I. Todas as pessoas nascem **livres e iguais** [...].
  II. e devem agir [...] com espírito de **fraternidade**.

2. Releia o último quadrinho. O que você entende por agir com “espírito de fraternidade”?
   - Nesse quadrinho, texto e imagem estão relacionados entre si? De que forma?

Fonte: Delmanto; Carvalho, 2018, p.67.

Na tirinha, é citado trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos exercícios a pergunta instigadora “O que você entende por agir

com ‘espírito de fraternidade’?” O aluno é provocado a refletir sobre *fraternidade.* Vocábulo que traz à tona conceitos como *amizade, união e amor*. Excelente oportunidade para que se reflita dentro da sala de aula sobre questões profundas como bullying, exploração trabalhista, abuso de drogas, meio ambiente, poluição, direitos das crianças.

Esses e outros assuntos tão atuais não podem ficar de fora da educação escolar. Conforme ressalta a BNCC: "As perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua” (Brasil, 2018, p. 246).O texto pode e deve servir de provocação para embasamento e aprofundamento no debate de questões de tanta relevância.

3.5. ANÁLISE DAS TIRINHAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS

A seguir, foram eleitas duas tirinhas de cada um dos livros didáticos analisados para verificar como são utilizadas como estratégia de ensino de leitura. O critério adotado na seleção foi considerar as atividades de interpretação propostas para as tirinhas. Buscamos também trazer à luz informações sobre os cartunistas.

3.5.1. Análise de tirinha 1 em LD2

O livro *Tecendo Linguagens*, LD2, não teoriza sobre o subgênero *tirinha* que os autores preferiram nomear por *tira*. Na página 112, há uma tirinha de Armandinho, Fig. 27, com apresentação colorida, o personagem de Alexandre Becker que surgiu despretensiosamente em um caderno de economia de jornal de Santa Catarina, onde ficou por quase 20 anos, foi logo presença em vários jornais e atualmente conta com quase um milhão de seguidores no Facebook.

Figura 27: Tirinha 1 analisada em LD2

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.112)

Personagem inquieto, reflexivo, de cabelos azuis, seus temas geralmente são direitos humanos, em suas ramificações, e ecologia, além de outros temas importantes e atuais. Uma de suas marcas é o desenho incompleto dos adultos, pois mostra apenas as pernas desses personagens.

As atividades desenvolvidas em relação à tirinha foram 3 perguntas discursivas de interpretação textual, porém voltadas a uma leitura levemente crítica, seguida mais abaixo de outras perguntas, em que o foco é o conteúdo de pronomes. A tirinha serve de contextualização para essa pergunta e mais 3 que vêm a seguir, todas sobre pronomes. A tirinha é bem terna, fala sobre dar importância às coisas mínimas, porém mais importantes da vida: o amor e necessidades básicas supridas.

O vocabulário também não foi trabalhado. Levando em consideração também os poucos exemplos deste gênero no livro, o autor poderia ter explorado mais, visto ser um gênero tão apreciado pela faixa etária. Armandinho é um personagem riquíssimo, sendo comparado à Mafalda de Quino e a Calvin de Watterson, e genuinamente brasileiro.

A tirinha está na seção *Aplicando conhecimentos*. Reitera-se que é importante tratar o texto como texto, ou seja, como conteúdo a ser explorado. Analisar a forma, como foi construído, possíveis intenções do autor. Assim sendo, causa estranheza nenhum tratamento ser dado ao vocabulário da tirinha. É importante esclarecer que essa observação diz respeito à tirinha em

apreciação, pois em outros gêneros exemplificados nos livros há também abordagem mais lexical.

3.5.2 Análise de tirinha 2 em LD2

Abaixo, em LD2, verifica-se o mesmo tratamento de “tira” e a não abordagem da teoria sobre o gênero HQ ou tirinha. Trata-se da tirinha de Calvin, personagem de Bill Watterson que, acrescente-se, tinha uma visão bem anticapitalista sobre as tirinhas e lutou por mais reconhecimento e valorização de seu trabalho que, em suas palavras, não é valorizado. Hoje vive mais isolado da mídia e não desenha mais o personagem comercialmente.

Calvin é um menino de seis anos que vive acompanhado por um tigre, Haroldo, personagem sarcástico, que é brinquedo de pelúcia com quem o menino vive várias aventuras imaginárias. O menino é aventureiro e sonhador. Suas “façanhas”, na maioria das vezes, são tentativas de fuga da realidade.

Figura 28: Tirinha 2 analisada em LD2

Fonte: Oliveira; Araújo, 2018, p.127.

A tira se encontra na seção *De olho na escrita,* com o cabeçalho *Acentuação das proparoxítonas e oxítonas*. Pela introdução da tirinha, percebe-se o conteúdo que passará a ser abordado. Após a tirinha, há uma pergunta discursiva de interpretação textual “Esse texto mostra relação mãe e filho. Que conflito a tirinha expõe na relação entre Calvin e a mãe?”

O texto, rico, é pouco explorado e serve como pretexto para a introdução das regras de acentuação. Compreendemos que o autor até aborda

certas características do gênero, mas muito ligeiramente, sem aprofundamento. O único objetivo são as acentuações e não o texto em si. Daí por diante, todas as questões seguintes são relativas às regras da acentuação de proparoxítonas e oxítonas.

A abordagem léxico-semântica, tão importante para a compreensão do texto e ampliação do vocabulário dos alunos, não recebe atenção, apesar de a palavra “estraçalhar” ser um bom motivo para estudar sinonímia, antonímia e sobretudo a estranheza que suscita um filho dizer para a mãe que seu tigre, de pelúcia, lembremos, tem ordens de *estraçalhar*…

A seção *De olho na escrita* do livro descreve como seu objetivo apresentar “atividades para que o aluno conheça a ortografia da língua e aprenda a escrita correta das palavras” e assim se limita às atividades que propõe.

3.5.3. Análise de tirinha 3 em LD1:

O cartunista responsável pela tirinha abaixo é o brasileiro Adão Iturrusgarai. Ele também é humorista, escritor e artista plástico. Sua personagem mais conhecida é *Aline*, cujos temas são direcionados mais aos leitores adultos. Iremos tratar de uma tirinha que foi publicada inicialmente na Folha de São Paulo, onde Iturrusgarai trabalhou até este ano.

Figura 29: Tirinha 1 analisada em LD1.

Fonte: Cereja; Vianna, 2018, p.49.

A tirinha ao mesmo tempo que critica o gerundismo e o excesso de uso da expressão “tipo”, ao que chama de *tiponite,* porém também cria uma palavra, afinal, *tiponite* é um vocábulo que não existe. Outro fato curioso é uma PHD em Português, crítica de como o povo se expressa, ao mesmo tempo fazendo uso de um neologismo. Essas são algumas das pistas, no mínimo curiosas, a serem seguidas pelo leitor.

Uma outra questão a ser tratada pode ser as regras arbitrárias resultantes de uma convenção social da gramática normativa e suas relações com os regionalismos que traduzem uma cultura, além dos neologismos a partir do uso de afixos. Conversar sobre o porquê dessas regras e sobre a convivência da chamada norma padrão com outras gramáticas pode ter resultados efetivos no que tange à reflexão dos usos da língua nativa. A gramática descritiva, por exemplo, apresenta as realizações da fala, sem levar em conta o “certo” ou “errado” e ainda a gramática interna que faz com que mesmo os que não têm contato com as regras da gramática normativa utilizem regras básicas da língua.

Antes da tirinha, mais precisamente à página 45, os autores do livro didático abordam o assunto dentro do tópico. *A língua em foco* sob o título de "*A variação linguística".* O texto aborda questões como norma-padrão, variedades de prestígio, preconceito linguístico e gíria.

As tirinhas, em geral, se utilizam muito do subtexto. Como exploramos na análise da tirinha 1 de LD1, toda informação deve ser explorada em um texto, mais ainda nos que mesclam linguagem verbal e linguagem não verbal, ou seja, os de linguagem multimodal como as tiras. Em tempos de redes sociais, *outdoors* e memes, aprender a reconhecer e perceber uma linguagem tão cheia de nuances deve ser objeto de olhar atento dos livros didáticos.

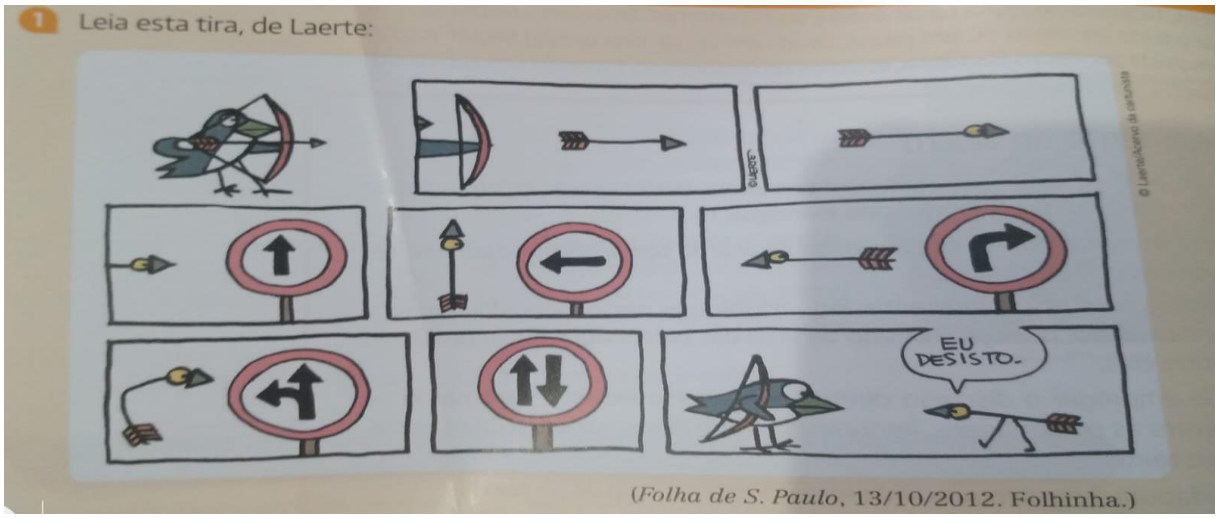
A completa formação cerebral se dá entre os 20 e 25 anos de idade, fato que justifica a recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria de que os jovens entre 11 e 18 anos fiquem no máximo 3 horas diárias diante de uma tela, incluindo notebooks, celulares e videogames. No entanto, o acesso dessa faixa etária a esses dispositivos é de seis a oito horas (Gigliotti, 2020). Dessa maneira, é muito importante, quanto mais cedo possível, os jovens e adolescentes receberem orientação de como avaliar as informações com as quais são bombardeados diariamente.

3.5.4. Análise tirinha 4 em LD1

A seguir uma tirinha da cartunista brasileira Laerte Coutinho (Fig. 30) que, dentre várias criações, tem uma personagem direcionada a leitores infantis. Trata-se de Suriá, menina de 9 anos de idade, trapezista e moradora de um circo. Ela é negra, fato bastante excepcional no mundo dos quadrinhos.

A tirinha em questão encontra-se na página 82 de LD1. Logo após, há mais 5 textos que compõem um item intitulado *Passando a limpo.* O texto está quase ao final da Unidade 1 do livro didático e faz parte de uma revisão de conhecimentos interpretativos. Todas as atividades propostas depois são sobre a própria tirinha.

Figura 30: Análise da tirinha 4 em LD1.



Fonte: Cereja; Vianna, 2018, p.82)

Quando se fala da linguagem das HQ's e seus subgêneros, a relação imagem e texto sempre chama atenção. Mas e quando o elemento escrito está ausente ou, como no exemplo, quase totalmente ausente? Nesse caso, a informação somente está contida nas imagens. O leitor pode facilmente entender as imagens das placas.

A respeito da tirinha, a questão proposta é: "A flecha lançada pela personagem procura seguir os sentidos indicados pelas placas de trânsito. A desistência da flecha, anunciada no último quadrinho, se deve: a) à pouca força

de vontade que ela tem/ b) à incompreensão do significado de sinais/ c) às alterações constantes/ d) à impossibilidade de seguir, ao mesmo tempo, os dois sentidos indicados na placa do antepenúltimo e do último quadrinho" (Cereja; Vianna, 2008, p.82).

A opção A "pouca força de vontade" deve ser descartada, afinal, ela obedece a todos os comandos em pelo menos 5 quadrinhos, só desiste ao se deparar com as duas últimas placas. A opção B "incompreensão do significado dos sinais" também pode ser descartada, afinal, ela obedeceu às outras 3 placas. Infere-se, portanto, que ela entende as placas e o motivo da desistência, então, seria outro. A opção C "alterações constantes de sentido indicadas nas placas" não pode estar correta, pois a flecha obedece às três primeiras placas sem nenhum tipo de hesitação. A opção D, "impossibilidade de seguir, ao mesmo tempo, os dois sentidos indicados" é a resposta correta. A flecha ainda olha a próxima placa que também indica dois sentidos e percebe que não há realmente como prosseguir. Somente aí, desiste.

Deve ficar claro que somente uma primeira leitura dificilmente dará conta de uma interpretação textual, assim, para a compreensão de uma tira, "A compreensão obtida pelo leitor depende dos conhecimentos que o mesmo detém sobre o assunto lido" (Araújo, 2015, p.11).

Ao fazer uma interpretação de texto, o aluno irá observar, deduzir, inferir e por fim posicionar-se a respeito da questão proposta. A sequência, por vezes, pode se alterar. Algumas vezes pode ser necessário refazer alguns passos já que certas hipóteses precisam ser confirmadas ou afastadas, no entanto, posicionar-se ao final será fundamental para que a resposta seja dada.

3.5.5. Análise de tirinha 5 em LD3

A tirinha abaixo (Fig. 31) é do cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado, o Quino. O artista é muito conhecido no Brasil por sua personagem icônica Mafalda. Um de seus personagens é Miguelito, menino que muitas vezes tem dificuldades de compreender Mafalda posto que geralmente faz suas interpretações de modo literal.

Na idade em que geralmente as crianças estão cursando o sexto ano, 12 anos, é justamente a fase do desenvolvimento em que estão deixando a

infância e caminhando para a adolescência. Os conflitos geracionais podem começar a aparecer, por isso pôr em discussão em sala assuntos tão ligados ao dia a dia dos alunos pode ser de extrema valia.

Figura 31: Análise da tirinha 5 em LD3

Fonte: Delmanto; Carvalho, 2018, p.60.

Na tirinha em preto e branco acima, o menino critica a falta de paciência dos pais com comportamentos que para ele são típicos das crianças, afinal, “querer ter um filho que nunca dê trabalho é fácil”, diz ele. O pequeno vê a relação entre pais e filhos como um jogo e os responsáveis cobrarem que se comportem bem o tempo todo seria “falta de espírito esportivo!!” em suas próprias palavras.

No livro analisado, é apresentada a questão *O que é espírito esportivo? Por que Miguelito acha que querer ter um filho que nunca dê trabalho é falta de espírito esportivo?* A questão abre um variado leque de discussões, desde relações familiares até a questão posteriormente tratada de antônimos. Há várias possíveis atividades a serem propostas a partir dos diferentes gêneros apresentados nos livros didáticos. Pode-se, por exemplo, propor que se faça um círculo de troca de experiências ou ainda que registrem para leitura posterior o que mais estranham/gostam na geração de seus cuidadores.

3.5.6. Análise tirinha 6 em LD3

A tirinha abaixo é da cartunista e jornalista brasileira Cecília Whitaker Pinto. Ela é a responsável pela criação do personagem *Pato,* publicado nos jornais de maior circulação do país e autora de diversos livros infantojuvenis.

Figura 32: Análise da tirinha 6 em LD3.

Fonte: Delmanto; Carvalho, 2008, p.107.

A tirinha acima, encontrada na página 107 de LD3, faz parte de uma sequência de exercícios cujo objetivo é fixar o conteúdo reticências. A partir dela foram propostas três questões. Uma delas trata da construção do humor na tirinha.

As tirinhas cômicas, como é o caso da tirinha em análise, têm sua construção de humor a partir da construção de sentidos inusitados, no caso em análise, a partir da citação de animais que dificilmente são lembrados quando se fala em ecologia. Fato que provoca o riso, mas também remete a reflexão do comportamento humano de fazer exclusões do que ele considera pequeno ou sem valor e que o faz, muitas vezes, sem consciente percepção, provocando o aluno a analisar a si mesmo, seu próprio modo de pensar e suas escolhas pessoais.

Ramos e Vergueiro (2020, p. 187) preconizam: "Humor e entendimento textual são elementos interligados, um depende do outro. Nesse sentido, ler piadas, crônicas, tiras (...) pode ser elemento importantíssimo para exercitar a capacidade de intelecção dos estudantes" e no parágrafo seguinte: "As tirinhas cômicas e outros gêneros de quadrinhos ligados ao humor podem trazer boas contribuições ao serem aplicados em sala de aula" (Ramos; Vergueiro, 2020, p. 187).

CONCLUSÃO

Ao começar esta dissertação, sentiu a autora um misto de emoção e encantamento. Emoção pela expectativa de mais um passo a ser dado dentro da caminhada profissional e encantamento por realizar um sonho.

No entanto, por mais que imaginasse problemas a serem superados, nem ela e nem ninguém poderiam nem em suas mais criativas e longínquas divagações imaginar ter de enfrentar uma pandemia com todas as consequências pessoais e sociais pertinentes.

A pandemia do Covid-19 trouxe a este trabalho intercorrências tais que implicaram em alterações na pesquisa pela dificuldade de contatos pessoais peremptórios e, consequentemente, um pré-projeto bem diferente desta dissertação.

Entregue à nova pesquisa, junto com o professor orientador, a autora interessou-se pelas histórias em quadrinhos, mais especificamente pelas tirinhas e em como são exploradas nos livros didáticos tão largamente utilizados em salas de aula, sejam elas de escolas públicas ou privadas. As tirinhas se utilizam de recursos gráficos e são muito bem aceitas em todas as fases da alfabetização. Na verdade, até os adultos as amam.

A autora, humana que é, aquiesce ao fato de que pode, mesmo após várias revisões, cometer falhas e por isso se desculpa antecipadamente a qualquer possível deslize cometido, posto que se coloca na condição de observar e emitir alguns juízos sobre os livros didáticos analisados.

Ao chegar à chamada fase alfabética, designação dada por Emília Ferreiro à fase da escrita em que a criança já se apropriou de todo o conjunto de regras de nossa língua, a criança apreendeu a escrita e a leitura por meio de vários canais antes mesmo de chegar à escola. Propagandas e rótulos de produtos já envolvem a criança no mundo letrado em que vive.

Até por volta da década de 80, o processo de alfabetização era considerado completo quando a criança codificava e decodificava símbolos linguísticos. À época, o aluno capaz de ler e escrever era confirmado como alfabetizado. No entanto, um problema chamava a atenção dos professores: a incapacidade de alguns de interpretar o que liam.

A compreensão do que significa ser alfabetizado, então, se expande. A partir dos estudos sobre letramento, passou-se a entender que deveriam incluir também práticas sociais: o aluno deve agora, portanto, saber quando, como e por que se utilizar da leitura e escrita e quais suas consequências no mundo grafocêntrico.

Surge junto com a alfabetização, o *letramento*. Se a alfabetização estava para a decodificação e codificação, o letramento está para a ideia que não basta somente ler e escrever, os alunos devem compreender o que leem e escrevem e devem também produzir os mais variados tipos de textos. Duas faces, mesma moeda.

Mais adiante, o entendimento se amplia. Passa-se a perceber que os *letramentos,* sim, agora no plural, ocorrem também fora da escola, dado que são inúmeras as situações de práticas sociais que cercam o nosso dia a dia. Entender o mundo que nos cerca perpassa em fazer a leitura de mundo que por sua vez contempla ter acesso ao maior número de gêneros quanto possível.

A leitura, essa porta mágica, é que pode e dará acesso a todo esse mundo. Necessária e fundamental, é a leitura que pode transformar e ampliar a visão do mundo que nos cerca. Em uma realidade em que poucas escolas realmente conseguem dar acesso a seus alunos a uma variada biblioteca, boa parte desse acesso à leitura no dia a dia fica por conta do livro didático, que, no Brasil, era oriundo inicialmente da Europa.

A história do livro no Brasil começa oficialmente no país em 1808 com a Imprensa Régia. Os livros didáticos começam a ser produzidos juntos com a instalação das primeiras escolas públicas em 1820, ainda sob forma de manuais e, algum tempo depois, mais próximo da forma como os conhecemos hoje.

Os primeiros livros didáticos eram tidos como suporte das Escrituras Sagradas e foram pouco a pouco introduzidos no ensino da leitura e escrita nas chamadas Escolas de Primeiras Letras. Só mais tarde, com a educação laica, gêneros como os contos de fadas também puderam constar dos livros didáticos.

Por volta do Estado Novo, os livros didáticos tomaram vieses fortemente ideológicos, porém adotaram-se autores nacionais que

buscassem a cultura e a forma. Vários programas foram responsáveis pelos livros para ensino escolar: FENAME, PNLD, FNDE… Em geral, a ideia era - e ainda é - que os livros sejam eco da voz dos especialistas. Observamos 3 deles e buscamos analisar o uso que fazem das tirinhas como estratégia de ensino de leitura.

A linguagem só se concretiza quando continuamente compartilhada e é um dos principais elementos que nos fazem seres sociais. Daí a grande importância de uma educação que se utilize de textos sociais variados em suas salas de aula. Ainda que sob forma de livros disponibilizados em salas de leitura e/ou nos textos de seus livros didáticos, é imperioso que o aluno tenha contato, reflita e ainda reproduza textos de gêneros diversificados.

O gênero carrega em si forte conexão com o histórico-social, pois está intrinsecamente ligado ao concreto, ao que é realizado. Os telegramas, à guisa de exemplo, eram largamente usados no passado e hoje já não tanto, demonstração de como o gênero está ligado ao tempo e ao uso social. A concretização do tipo textual está relacionada ao objetivo do texto, que pode ser descrever, narrar, argumentar, dissertar, ser injuntivo ou expositivo.

É interessante notar dois fenômenos. O primeiro é que dentro de um mesmo gênero podem ser observados variados tipos, caracterizando, assim, uma heterogeneidade tipológica. Ou ainda um gênero pode apresentar-se sob aspecto de outro, é a chamada intergenericidade, muito comum em propagandas.

Sucesso estrondoso desde que surgiu em 1894, as histórias em quadrinhos encontraram também forte movimento de resistência entre professores e pais. No Brasil, até fogueiras em pátios escolares… Mas nada pode resistir aos encantos das HQ's. O gênero mais amado pelos leitores nas escolas também foi aparecendo nos livros didáticos, sob a forma de seus subtipos, dentre eles, a tirinha. No Brasil, vários cartunistas se destacam, hoje, Mauricio de Sousa com a inconfundível Turma da Mônica, Ziraldo com a Turma do Pererê, Laerte Coutinho, Adão Iturrusgarai dentre tantos outros talentos.

A tirinha, um dos subgêneros das HQ's, mereceu destaque neste trabalho por sua potencial aceitação em todas as etapas escolares, fato que pode ser facilmente entendido por seu forte apelo gráfico: variadas cores,

> tipos de balões, personagens de todos tipos ganham vida nos quadrinhos somados a falas em geral curtas e diretas e seu não raro humor peculiar. Normalmente, a apresentação deste gênero é de 3 ou 4 quadrinhos recheados com altas doses de ironia, humor e críticas sociais e/ou políticas.

Mesmo que os livros didáticos ainda sejam tema de polêmicas em alguns meios, não se pode negar a importância de seu uso, já que quase a totalidade das escolas no país dele se utiliza diariamente, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares. Dentro das escolas, os textos que unem variadas linguagens, no caso das HQs imagens e palavras, servem ao propósito de trabalhar linguagens multimodais, cuja utilização reflete as de um mundo cada vez mais digitalizado e semiótico, e encontram indicação de uso inclusive na BNCC.

A utilização de gêneros, ao invés de tipos textuais como ponto de partida, pretende oportunizar que alunos simulem situações que encontram ou encontrarão em seu dia a dia e estejam mais preparados para tais momentos. As tirinhas podem ser valiosas aliadas, pois abordam todo tipo de assunto e permitem desenvolver senso crítico, objetivo da educação.

Rama e Vergueiro (2020) falam sobre como as HQs e seus subgêneros podem ser fortes aliadas no desenvolvimento das habilidades linguísticas, já que são recebidas de forma entusiasta pelos alunos. Dessa maneira, eles se mostram mais motivados a participar das atividades propostas.

Abordar questões sociais, como meio ambiente, direitos das crianças e desigualdade social, são ótimas oportunidades de debates entre alunos. As tirinhas conseguem abordar essas e outras questões com razoável leveza, sem, no entanto, diminuir a importância de tais temas, ao contrário, são capazes de provocar profundas reflexões e questionamentos.

No Brasil, ganham várias designações: tira, tirinha, tirinha de jornal e outras, porém as designações um pouco variadas não parecem ser problema para os leitores, pois não há confusão para identificá-las.

Por todas essas questões, as tirinhas são recursos valiosos quando utilizados também nos livros didáticos.

Em uma síntese da análise quantitativa e qualitativa, atestamos que somente em LD1 e LD3 registramos seções sobre o subgênero tirinha. As 27 tirinhas retiradas dos livros didáticos que utilizamos para compor nossa análise

deram origem, em sua maioria sob forma de questões discursivas, a estudos variadas de gramática, leitura, interpretação de texto e produção textual. Dois terços das atividades geradas eram de semântica e, das 27, apenas 7 abordaram questões com temáticas claramente sociais.

É importante frisar que as tirinhas ou as HQs não são por si só mais importantes que este ou aquele gênero, não se pretende aqui defender seu uso exclusivo ou preponderante. A ideia defendida nesta pesquisa é para que tal gênero encontre também seu lugar ao sol, posto sua aceitabilidade entre os discentes, por toda sua versatilidade de aproveitamento e por ser um gênero em total compatibilidade com a linguagem multimodal atual.

Considerando que a HQ é um gênero que ainda sofre certa rejeição, mesmo que injustificada, os números encontrados fazem crer que seu uso vem crescendo e que elas começam a ocupar merecidamente seu lugar lado a lado com os outros gêneros.

No entanto, não se pode dizer o mesmo sobre o tratamento dispensado a esse gênero nas estratégias pedagógicas, já que em um dos livros não foram discutidas suas características como gênero. Seria ideal que o aluno pudesse identificar e também conhecer as funções e as características de um gênero e, assim, saber quando, como e onde usá-lo.

Os alunos devem conhecer, inclusive, os dados históricos que fundamentam o gênero, ou seja, ter a oportunidade de vê-lo não só como um texto, mas como uma ferramenta com objetivos definidos, compreendendo, assim, que os gêneros não existem por existir; eles cumprem também um papel na sociedade.

O uso da tirinha como pretexto para atividades ou como ponto de partida, na maioria das aparições, para abordagem de conteúdos é mesmo assim importante. Destaca-se ainda a sua presença nos livros analisados para mera fruição do aluno.

À medida que, parafraseando trecho já citado de Geraldi (1985), não há problema que textos sirvam de pretextos, os textos devem ser usados de todas as maneiras e em todos os momentos, diariamente, em todas as aulas, fazendo parte da teoria e da prática escolar.

Ainda há muito que se repensar sobre a importância de enriquecer o vocabulário com atividades que levem os alunos a refletir sobre significados e usos das palavras e sentenças.

A língua é viva, move-se para refletir comportamentos, desejos, culturas de grupos e povos que estão em constante transformação. A língua, então, acompanha essas transformações, pois é ela que admite a conexão que somente a comunicação permite.

O maior objetivo da escolarização deve ser o desenvolvimento da percepção crítica, ou seja, instrumentalizar o aluno para que interaja com o mundo transformando-o para melhor. Como esse aluno se vê no mundo, como vê o outro no mundo, como vê o próprio mundo são percepções que podem e devem ser ampliadas a partir de debates nas escolas e o subgênero tirinha pode estar no centro dessas atividades.

Nessa verdadeira missão, as tirinhas são recursos preciosos, devido à sua linguagem atual e à aceitação quase natural pelos alunos que a associam também à cultura de massa dos super-heróis. As tirinhas, textos de forte apelo semiótico, podem ser utilizadas com bom retorno por qualquer área do conhecimento e com maiores ganhos ainda na área de Linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ricardo. **O que é subtexto e como utilizar este recurso?** Clube de autores. 28 de setembro de 2020. Disponível em: https://blog.clubedeautores.com.br/2020/09/o-que-e0subtexto-e-como-utilizar-este-recurso.html. Acesso em: 12 abr. 2022.

ALVES, Fernando José. **A discussão dos valores éticos-morais:** A ética mínima nos ensinos de Filosofia à luz do pensamento de Adela Cortina**.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: Acesso em: 21 fev 2023.

ANDRADE, Marcelo. **Educar para tolerância:** os desafios da ética de mínimos. Departamento de educação. PUC-Rio. s.d.

ARANA, Alba R.A., KLEBIS Augusta B.S.O. **A Importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno**. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR 26 a 29/10 de 2015.

ARAÚJO, Iracy de Sousa Pereira. **Estratégias de leitura do texto literário em turmas do 7º ano do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8199. Acesso em:30 jun. 2021.

ARAÚJO, Philipe Pereira Borba. IV CONEDU. Multiletramentos no Brasil: uma revisão do surgimento do conceito e suas implicações nas pesquisas brasileiras recentes na área de educação. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37494. Acesso em: 17 mai. 2022.

ARTE BRASILEIRA UTFPR**. Arte rupestre no Brasil.** Paraná: UTFPR, 2012. Disponível em: https://bit.ly/3DN7let. Acesso em: 18 dez. 2020.

ASSUNÇÃO, Célia Davi de. **Ampliação vocabular:** glossário de textos do livro didático de Língua Portuguesa “Vontade de Saber Português do 9º ano”. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/17730/1/AmpliacaoVocabularGlossario.pdf Acesso em: 06 mar. 2022.

BAGNO, Carlos. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Bakhtin e a construção do sujeito contemporâneo. **Ave Palavra: Revista digital do curso de Letras**, ed.15, n.1, semestre de 2013. Alto Araguaia: UNEMAT, 2013. Disponível em:<http://www2.unemeat.br/avepalavra/EDICOES/15/artigos/adriana.pdf> Acesso em: 13 abr. 2022.

BARROSO, Terezinha. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. **Signum:** Estudos das Linguagens, Londrina, v. 14, n. 2, p. 135-156, 2011. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/9409/9584 Acesso em: 22 mar. 2022.

BASKAR, Marcos.2015 **A importância da Literatura de entretenimento e a diferença entre essa e a Literatura Comercial.** Disponível em: https://portalescrevendo.wordpress.com/2015/12/14/a-importancia-da-literatura-de-entretenimento-e-a-diferenca-desta-e-a-literatura-comercial/. Acesso em 11 abr. 2022.

BATISTOTI, Vitória. **Mauricio de Sousa:** conheça a trajetória do criador da Turma da Mônica**.** [*S. l.*]: Revista Galileu, 2018. Disponível em: Acesso em: 30 ago. 2021.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. **Multiculturalismo e Diversidade Cultural: uma reflexão**.Unoesc & Ciência-ACHS. Joaçaba,v.7,n.1,p.61-68,jan./jun. 2016. Disponível em https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/issue/view/232 Acesso em: 11 mar. 2023.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Acervo - O Tico-Tico, a mais importante revista voltada para o público infanto-juvenil no Brasil**, [20--]. Disponível em: https://bit.ly/38GAeuE. Acesso em: 27 fev. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico:** Uma história do Saber Escolar. Tese (Doutorado em História) **–** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo,1993. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/pt-br.php Acesso em: 11 maio 2021.

BLOG DA BIBLIOTECA NACIONAL. **FBN I Acervo – O TICO-TICO a mais importante revista voltada para o público infanto-juvenil no Brasil.** 2015. Disponível em: https://blogdabn.wordpress.com/2015/11/11/fbn-i-acervo-o-tico-tico-a-mais-importante-revista-voltada-para-o-publico-infanto-juvenil-no-brasil/. Acesso em: 21 fev. 2023.

BORTOLIN, Denice; SESTI, Rose Carla. **Letramento**. IV Jornada de Pesquisa em Psicologia: desafios atuais nas práticas de Psicologia. Santa Cruz do Sul:UNISC, 25 e 26 de novembro de 2011. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/10214 Acesso em: 05 maio 2021

BRANDÃO, Jefferson Dagmar Pessoa. **O papel do livro didático no processo de ensino aprendizagem:** uma introdução do conceito de função. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Matemática para professoras) – Centro de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2079/1/PDF%20-

%20Jefferson%20Dagmar%20Pessoa%20Brand%C3%A3o.pdf> Acesso em: 18 abr. 2022.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso.** Coordenado pelo professor Dr. Ataliba de Castilho. São Paulo: USP, s.d.

BRASIL, Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file Acesso em: 21 mar. 2021

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**/Brasília: MEC/SEF,1997. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro101.pdf . Acesso em: 25 mar. 2022.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**: fundamentos e visão crítica. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1982.

CARVALHO, Marco; SCHRAM Sandra. **O pensar educação em Paulo Freire: Para uma pedagogia de mudanças**. Prof. Me. orientador do PDE e docente do curso de Pedagogia UNIOESTE/CASCAVEL/PR. Professora especialista do programa PDE/SEED/IES. s.d. Disponível em: Acesso em: 27 mar. 2021

CARVALHO, Robson Santos de. **Texto não é pretexto: gêneros, habilidades, competência e ensino de leitura.** In: APARÍCIO, Ana Silvia Moço;SILVA, Sílvio Ribeiro da (Org.). **Gêneros Textuais**: Mediadores no ensino e aprendizagem de línguas. Campinas-SP:Pontes, 2018. cap.7, p.155-167.Resenha de RODRIGUES, Carolina Adriana. Resenhando. Alfenas, v.3, n.3, 2021.

CEREJA, William, VIANNA, Carolina Dias. **Português Linguagens**. 6º ano. São Paulo: Atual Editora,2018.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica:** del saber sabio al saber enseñado**.** Buenos Aires: Ed. Aique, 2000.

CNN TRAVEL. **As nacionalidades mais legais do mundo: onde você se classifica?** Barry Neild. 12 de julho de 2017. <https://edition.cnn.com/travel/article/coolest-nationalities/index.html> Acesso em: 14 maio 2022.

COMIC VINE. **TEX #255**. [*S. l.*]: Gamespot, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3ttdvLZ. Acesso em: 07 set. 2021.

COSTA, Renata. Quem inventou o livro? **Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/2547/quem-inventou-o-livro. Acesso em: 09 dez. 2020.

DELMANTO, Dileta e CARVALHO,Laiz B. de. **Português: Conexão e Uso**. 6º ano. Ensino Fundamental. Anos Finais. Componente Curricular: Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

DEPÓSITO DE TIRINHAS. **Bidu.** [*S. l.*]: Tumblr, 2013. Disponível em: https://bit.ly/3nfP3wJ. Acesso em: 07 set. 2021.

DIAS, Laice Raquel. **Gêneros Textuais para produção de textos escritos no livro didático.** Anais da SIELP, vol.2, número 1. Uberlândia.UBUFU,2012. Disponível em:http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_166.pdf Acesso em: 08 mar. 2022.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUES. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/humor/> Acesso em: 14 maio 2022.

DOCUMENTÁRIO **Paulo Freire Contemporâneo**. Produção de Alexandre Fischgold. [*S. l.*]: TV Escola. 2007. Vídeo 53(min). Disponível em: https://bit.ly/3jJ693S. Acesso em: 28 nov. 2020.

DONEDA, Priscila. **Turma da Mônica empodera meninas com o projeto "Donas da Rua".** [*S. l.*]: Revista Claudia/Grupo Abril, 2020. Disponível em: https://bit.ly/2WQ4Nex. Acesso em: 06 set. 2021.

DW MADE FOR MINDS. Philipp Licheterbeck. **O humor indestrutível dos brasileiros.** 2018. Disponível em: < https://www.dw.com/pt-br/o-humor-indestrut%C3%ADvel-dos-brasileiros/a-44604926 > Acesso em 14 maio 2022.

FERRARI, Márcio. **Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a educação**. [*S. l.*]: Nova Escola, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao> Acesso em: 22 nov. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRA, Maria Thaizza Rafaelly da Silva. **A evolução do livro: Do papiro ao ipad**. Monografia como requisito para conclusão do curso de Bibliografia. UFRN. Natal/RN, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/39923/3/EvolucaoDoLivro_Ferreira_2010.pdf Acesso em: 17 dez. 2021.

FOGUEL, Israel. **A Magia da Nona Arte**. São Paulo: Clube dos Autores, 2016.

FOUCAULT, Michael. **O que é um autor?** Bulletin de la Societè Française de Philosophie,63º ano, nº3, julho-setembro de 1969,ps. 73-104. (Société Française de Philosophie, 22 de fevereiro de 1969; debate com M. de Gandillac, L. Goldmann,J. Lacan, L. d'Ormesson, J.Ullmo, J.Wahl). Disponível em: https://www5.pucsp.br/cps/downloads/biblioteca/2016/foucault__m__o_que_e_um_autor__.pdf Acesso em: 23 maio 2022.

FRAZÃO, Dilva. **Maurício de Sousa,** cartunista brasileiro**.** [*S. l.*]: Ebiografia, 2021. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mauricio_de_sousa/. Acesso em: 06 set. 2021.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 49 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**.17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Bruno. O multiculturalismo na educação. Plataforma EDUCapes. Disponível em: http://educapes.capes.gov.br. Acesso em: 21 nov. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Histórico.** Brasília, DF: FNDE, c2017. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico. Acesso em: 14 dez. 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital PNLD 2023**. Brasília, DF. 2021. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/14094-edital-pnld-2023. Acesso em: 04 dez. 2022.

GARCIA Tânia M.F. Braga e MORAES, Marcelo Antonio Bueno. **O Livro Didático de História no Trabalho Remoto em Regime Especial**: Revisitando teorias, Conceitos e Funções. 2020. XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Disponível em:https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606667434_ARQUIVO_68dbe96bc4f0da741318d70c4607d452.pdf Acesso em: 23 jan. 2022.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: Leitura & Produção. 2. ed. Cascavel/PR: Assoeste, 1985.

GIGLIOTTI, Analice. Como as redes sociais estão adoecendo? **Veja Rio**. <https://vejario.abril.com.br/coluna/manual-de-sobrevivencia-no-seculo-21/redes-sociais-adoecendo-jovens/> Acesso em: 14 abr. 2022.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bahktiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 13 ago. 2021.

GRASEL, Rafael. **Memórias Póstumas de Brás Cubas HQ ou:** o livro “espírita” menos moralizante do Brasil. [*S. l.*]: Estúdio Rafelipe, 2016. Disponível em: https://bit.ly/2VlnJkW. Acesso em: 07 set. 2021.

HAJE, Lara; BECKER, Márcia. Dados do INEP mostram que 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura. **Agência Câmara Notícias,** 2018. Disponível em: https://bit.ly/3kWfBQA. Acesso em: 21 fev. 2021.

HADDAD, Jamil Almansur. **Interpretações de Mil e uma noites**. Conferência organizada por Aida Hanania para o Centro de Estudos Árabes da USP. Semana da Cultura Árabe realizada em junho de 1986. Transcrição de Cecília N. Adum. Disponível em: http://www.hottopos.com/collat6/jamyl.htm Acesso em: 25 de setembro de 2021.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-intermediario/ Acesso em: 27 fev. 2022.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo**. São Paulo: IPF**,** 2016. Disponível em: https://bit.ly/38ABuz4. Acesso em: 27 fev. 2021.

JACINTO, Carla Rosangela. **A Importância do espaço à oralidade no ambiente escolar**. Estudo do curso de Letras orientado pela Profª Drª Cristina Maria de Oliveira e Profª Christiane Jaroski Barbosa. Faculdade Cenecista de Osório.RS. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/pdf/a_importancia_do_espaco_a_oralidade_no_ambiente_escolar.pdf Acesso em: 25 out. 2022.

JAMAL, Angela Maria Alves Lemos, DALMASCHIO, Luciani. **A leitura e seus efeitos de sentido: uma perspectiva de análise.** Anais do SILEL.Volume 2. Número 2. Uberlândia.EDUFU,2011. UFMG. Acesso em: 23 fev. 2023. Disponível em: http://ileel.ufu.br

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI,Carla Viana; CANI,Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade:ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas,SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela. Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v, 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/KITKA/Downloads/242-Texto%20do%20Artigo-704-1-10-20080402.pdf. Acesso em: 09 ju. 2021.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campos: Pontes Editores, 1989.

LEAL, Djaci Pereira, OLIVEIRA, Terezinha. **Livro didático:** sua importância e necessidade ao processo ensino aprendizagem**.** Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_djaci_pereira_leal.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LOBO NETO, Francisco José. A educação na Constituição de 1934: 80 anos de um capítulo específico da Carta Magna. **Revista Trabalho Necessário**. [*S. l.*], ano 12, n. 19, p. 180-188, 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Terceirão não tira férias e fica em casa aprendendo**. São Luiz: SEDUC, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2.ed. São Paulo: Cortez

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARGENS - Revista Interdisciplinar. VOL.14. N. 22. Jun 2020. (p. 88-100). Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9647/6801. Acesso em: 03 out. 2021.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. A importância do Letramento na Alfabetização. **Ensaios pedagógicos:** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, [*S. l.*], p. 1-11, 2012. Disponível em: https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf Acesso em: 06 set. 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliações da Aprendizagem**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem> Acesso em: 13 abr. 2022.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Psicogênese da língua escrita**: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização/Conteúdo e didática de alfabetização 2. São Paulo: Unesp, 2011.

MICHEL, Fernanda Vach. **A Origem do Livro Didático**. [*S. l.*]: Brasil Escola**,** 2015. Disponível em: https://bit.ly/3DLc9km. Acesso em: 04 set. 2021.

MIRANDA, Sonia Regina. LUCA, Tania Regina de. **O livro de história hoje**: um panorama a partir da PNLD. Vol.24, nº48 pp.123-144. Associação Nacional de História. São Paulo, 2004.

MORAL. **Michaelis on-line**. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/ Acesso em: 15 abr. 2022.

MULTIRIO. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/17018-a-import%C3%A2ncia-da-oralidade-em-todas-as-etapas-da- Acesso em: 22 ago. 2021.

MUSEU DOS GIBIS. **Almanach do Tico Tico 1907!** O 1º Almanaque de Quadrinhos do Brasil. [*S. l.*]: Museu dos Gibis, 2015. Disponível em:http://museudosgibis.blogspot.com/2015/02/almanach-do-tico-tico-1907-o-1.html?spref=pi Acesso em: 21 fev. 2023.

MUZEEZ. **Gibi A Turma do Pererê (Anos 60**). [*S. l.*]: Muzeez, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3ySPDlY. Acesso em: 06 set. 2021.

NASCIMENTO, Ieda Maria Nesi. O dicionário como instrumento pedagógico na ampliação do léxico e na valorização da produção escrita. UNIOESTE, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_unioeste_iedamarianesinascimento.pdf Acesso em: 06 set. 2021.

PEREIRA, Renato Rodrigues; NATIN, Odair Luiz. **Dicionário enquanto gênero textual: por uma proposta de categorização.** Acta Scientiarum. Language and Culture,41(1), e43835. Jan-June (2019). Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/333986863_Dicionario_enquanto_genero_textual_por_uma_proposta_de_categorizacao Acesso em: 26 out. 2021.

NONA ARTE. **Nona Arte?** [*S. l.*]: Nona Arte, 2021. Disponível em: http://www.nonaarte.com.br/. Acesso em: 04 set. 2021.

OLIVEIRA, Vinicius Andrade de. **Resenha: Maus**. Paraná: Unicentro, 2020. Disponível em: https://www3.unicentro.br/petfisica/2020/10/21/resenha-maus/. Acesso em: 07 set. 2021.

OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. Quadrinhos, Literatura e Intertextualidade. **Literartes,** nº8,2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/145827/148720 Acesso em: 16 set. 2021.

OLIVEIRA, Natane Batista de. **A relação do conhecimento prévio com a compreensão leitora mediante um olhar psicopedagógico.** TCC apresentado ao curso de Bacharelado de Psicopedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicopedagogia. Orientadora: Profª Drª Mônica Dias. UFPB, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3013 Acesso em: 17 ago. 2021.

OLIVEIRA, Tania Amaral e ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens Língua Portuguesa. 6º ano. Ensino Fundamenta**l. Manual do professor. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

O FASCÍNIO do Antigo Egito. Disponível em: http://www.fascinioegito.sh06.com/papiros.htm Acesso em: 05 mar. 2022.

PORTERO, Antonio. **Salir com la cara limpia a certia edad no es posible ya**. [*S. l.*]: Cuanto Cabron, 2019. Disponível: https://bit.ly/3zSmJUi. Acesso em: 06 set. 2021.

PETRY, Cassionei Nichey. **Por que HQ não é literatura.** [*S. l.*]: Digestivo Cultural, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3kWXkma. Acesso em: 19 dez. 2020.

RAMA, Angela *et al*. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: PUCPR, 2011.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

RAMOS, Flávia Brocchetto; FEBA, Berta L.Taglliari. Leitura de história em quadrinhos na sala de aula. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta L. Taglliari.(org.). **Leitura literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.213-244.

RAMOS, Paulo. **Narrativas em tiras - quadrinhos na sala de aula.** [*S. l.*]: Parábola Editorial, 2017. Disponível em: https://bit.ly/2WOgNNC. Acesso em: 30 ago. 2021.

RAMOS, Paulo. Tira ou Tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Revista Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 42, n. 3, p. 1281-1291, 2013. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/931 Acesso em: 30 ago. 2021.

RAVAGLIO, Márcia de Souza. **História em quadrinhos:** gênero, estrutura e sociedade. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras**) –** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-07122018-105505/pt-br.php Acesso em: 09 ago. 2021.

RIBEIRO, Gerlaine M., CHAGAS, Ricardo L.; PINTO Sabrine L. O Renascimento cultural a partir da imprensa: o livro e sua nova dimensão no contexto social do séc.XV. **Akrópolis**, Umuarama,v.15,n. 1 e 2,p. 29-36, jan/jun.2007. Disponível em: https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1413/0 Acesso em: 17 jun. 2021.

ROJO, Roxane Helena, MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane Helena, MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H., BARBOSA J.P. **Hipermodernidade, letramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAMPAIO, Ana Maria; POMARI, Elisa Paletti; ALMEIDA, Jaqueline; ZANETTI, Marina Helena e PIACENTI, Raquel. **Mafalda e Quino**. IFCH-UNICAMP.s.d. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/eha/chaa/PDFTrabs/MI-Mafalda-Quino.pdf Acesso em: 18 ago. 2022.

SANTOS, Carlos Cesar dos; ECAR Ariadne Lopes. **O Uso dos Livros Didáticos no Ensino Médio Técnico no Contexto Pandêmico.** 2022. sciELO preprints. Disponível em: file:///C:/Users/KITKA/Downloads/THE+USE+OF+TEXTBOOKS+IN+TECHNICAL+HIGH+SCHOOL+EDUCATION+IN+THE+PANDEMIC+CONTEXT+%20(2).pdf Acesso em: 11 mar. 2023.

SANTOS, Francisco Coelho, CYPRIANO, Cristina Petersen. Redes sociais, redes de sociabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. jun. 2014. Disponível em https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/k5ykGdRVvtzwfCq9Twh6ZGq/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 05 dez. 2022.

SANTOS, Milena; SILVA, Cícero. O Gênero História em Quadrinhos no Ensino: uma análise de livro didático de Língua Portuguesa. **Web Revista Sociodialeto**, [*S. l.*], v. 10, n. 29, p. 101-121, 2019. Disponível em: http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/239/212 Acesso em: 25 out. 2021.

SATURXX. **Um Preguete da Mamãe**. Spirit Fanfics. Aplicativo. Acesso em: 1º nov. 2021.

SAVELI, Esméria de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Escolarização obrigatória no Brasil: Aspectos Históricos e Constitucionais.** *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/824?show=full Acesso em: 12 abr. 2022.

SCHIRMANN, Neiva Guimarães Miranda *et. al*. **Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: CEMEP/UEPB, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60497 Acesso em: 16 jun. 2021.

SCHNEIDER, Maria Luísa. Alfabetização ou Letramento? *In*: KIECKHOEFEL, Josiane Cardozo. **Da alfabetização ao letramento**. Massaranduba: IESAD, 2011.

Secretaria da Educação Governo do Estado do Paraná. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. **Cadernos PDE**, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_ufpr_detlevuwesurkamp.pdf Acesso em: 18 ago. 2022.

SHIFMAN, Limor. **Memes em um mundo digital: reconciliando-se com um encrenqueiro conceitual**. Wiley Online Library. 2013. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcc4.12013> Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, E. P., AMORIM, G, GUEDES G, SANTOS. J, MOUSINHO, R. A influência de mídias multissensoriais na aprendizagem de crianças com transtorno de leitura. **Rev. Psicopedagogia 2021**;38(115):104-120. Disponível em: https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/664/a-influencia-de-midias-multissensoriais-na-aprendizagem-de-criancas-com-transtorno-de-leitura Acesso em: 23 jul. 2021.

SILVA, Fernando de Souza Pereira da. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira na sala de aula.** Dissertação. São Paulo: USP. SP, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-08022017-112025/publico/2017_FernandoDeSouzaPereiraDaSilva_VCorr.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

SILVA, Nadilson M. **Elementos para análise da história em quadrinho**. INTERCOM. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, set.2001. Disponível em: http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/145679190592438538598866043670438455063.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

SILVA, Sílvio Ribeiro. Gênero Textual e Tipologia Textual: Colocações sob dois enfoques teóricos. **Soletras**, São Gonçalo, ano X, n. 20, p. 64-75, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/KITKAT/Downloads/5165-19258-1-SM%20(4).pdf Acesso em:30 out. 2021.

SILVA, Solimar. **Práticas de Leitura:** 150 ideias para despertar o interesse dos alunos. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

SOARES, Ana Cecília. **História da Arte**. Sobral: Inta, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento**.** Entrevista cedida ao Projeto Alfaletrar. **Fundação Lemann.** [*S. l.*], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aworj9UvHgk>. Acesso em 14 fev. 2021.

SOUSA, Maurício. **A Turma da Mônica e a saúde bucal**. [*S. l.*]: Editora Maurício de Sousa/IMS, 1998. Disponível em: https://bit.ly/2X1D8Yy. Acesso em: 07 set. 2021.

SOUSA, Maurício. **Em biografia, Maurício de Sousa revela trajetória até se tornar quadrinista**. Entrevista concedida a Adriana Izel. Correio Braziliense, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://bit.ly/38EIsTN. Acesso em 23 ago. 2021.

SOUSA, Maurício. **Maurício de Sousa fala sobre criação de personagens com deficiência.** Entrevista concedida ao site Vida mais Livre. Movimento Down, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://bit.ly/3yO2V3h. Acesso em: 06 set. 2021.

SOUSA, Maria M. F. de. A Intergenericidade e a construção de sentidos em anúncios publicitários. **Revista de Letras**, nº31,vol.(½) jan./dez.2012. Disponível em: http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1070/1032 Acesso em: 19 set. 2022.

TEIXEIRA, Maria Lúcia Fernandes; BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. **A Importância dos estudos gramaticais para o desenvolvimento da competência linguística.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Artigos. Secretaria de Educação do Governo Estadual do Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_port_artigo_maria_lucia_fernandes_teixeira.pdf Acesso em: 25 nov. 2021.

TRIZOTTI, Patrícia Trindade. **Almanaques:** história, contribuições e esquecimento**.** DIALOGUS, Ribeirão Preto, v.4, n.2008. Disponível em: http://unimaua.br/comunicacao/publicacoes/dialogus/2008/pdf/almanaques_historia_contribuicoes_esquecimento_2008.pdf Acesso em: 18 out. 2021.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? Práticas de leitura e escrita. MEC/2006, p. 18 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf Acesso em:13 jan. 2022.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** São Paulo: Contexto,2020.

VIEIRA JÚNIOR, José João. **Darwin em quadrinhos:** Uma análise de obras que divulgam a vida e obra do cientista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/12559 Acesso em: 15 set. 2021

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. **Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil.** *In:* JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14, 2015, Marília. Anais [...]. Marília: UNESP, 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf Acesso em: 27 jun. 2021.