



**Centro Universitário de Brasília  
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICPD**

**LILIANE DE SOUZA SANTOS**

**ESPAÇO OU PRÉ-ESPAÇO DAS TIRAS DE HUMOR EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA SÉRIES FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL BRASILEIRO**

Brasília  
2012

**LILIANE DE SOUZA SANTOS**

**ESPAÇO OU PRÉ-ESPAÇO DAS TIRAS DE HUMOR EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA SÉRIES FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL BRASILEIRO**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para obtenção de Certificado de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Revisão de Texto.

Orientador: Gilson Ciarallo

Brasília  
2012

**LILIANE DE SOUZA SANTOS**

**ESPAÇO OU PRÉ-ESPAÇO DAS TIRAS DE HUMOR EM LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA SÉRIES FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL BRASILEIRO**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para a obtenção de Certificado de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*.

Orientador: Gilson Ciarallo

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Nome completo

---

Prof. Dr. Nome completo

**Dedico à família, minha base.**

*Um homem se propõe à tarefa de esboçar o mundo.  
Ao longo dos anos povoa um espaço com imagens de  
províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de  
naves, de ilhas, de peixes, de habitações, de  
instrumentos de astros, de cavalos e de pessoas.  
Pouco antes de morrer, descobre que o paciente  
labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto.*  
**(Jorge Luis Borges)**

## RESUMO

Esta pesquisa fundamenta-se no estudo sobre a diversidade de gêneros textuais encontrados na atualidade, contudo especificamente tratar-se-á do gênero histórias em quadrinhos em formato de tiras. O espaço de fato concedido às tiras de humor encontradas em livros didáticos de Português para séries finais do Ensino Fundamental no Brasil é foco desta monografia. Para que se possa verificar como são as abordagens no que tange ao sentido e ao cômico no material didático buscar-se-á o método qualitativo, pois este permite que a investigação acerca das tiras proporcione o desvendar de seu funcionamento como discurso situado em um dado momento histórico. Procurar-se-á verificar se a relação entre o humor como elemento produtor de sentido e a compreensão nos livros são desconsiderados em relação à sua complexidade discursiva. Para isso, os livros didáticos servirão como fonte sobre a qual extrair-se-á recortes que funcionarão como recursos comprobatórios acerca de como são tratadas as tiras, ou seja, que função exercem nesses materiais. Enfatizar-se-á que o humor e a compreensão nem sempre tem importância central, pois as abordagens presentes nos livros analisados indicam que as tiras são usadas basicamente para: exemplificar e ensinar regras das estruturas linguísticas apenas.

**Palavras-chave:** Tiras, Humor, Espaço, Gêneros textuais.

## **ABSTRACT**

This research is based on studies over the diversity of text genders found nowadays, even though the focus will be specifically directed to comic strips. The space actually granted of humorous comic strips found in Portuguese teaching books for the late elementary grades is the very subject of this monograph. In order to observe how the approaches to meaning and humor in learning materials are, qualitative methods will be used, as this methodology allows the investigation on the strips to provide the uncovering of their working as a time-linked discourse. It will be aimed to find out whether the relation between humor as the sense-producing element and its comprehension in the books are considered as for their discourse complexity. For this, teaching books will serve as a source of data from which extracts will be taken to work as proof regarding how the strips are dealt with, that means, what function they have in these materials. It was found that humor and understanding does not always have central importance, the present approaches in the books analyzed indicate that the strips are used primarily to: exemplify and teach the rules of linguistic structures.

**Key-words:** Strips, humor, Space, text genders.

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 - Calvin e Haroldo por Bill Watterson .....</b>	<b>37</b>
<b>Figura 2-A tira faz parte da série <i>Enquanto isso os homens</i> por Adão Iturrusgarai.....</b>	<b>38</b>
<b>Figura 3-Tira de número 484 por Quino .....</b>	<b>37</b>
<b>Figura 4 - recorte 01.....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 5- recorte 02 .....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 6-recorte 03.....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 7 - recorte 04.....</b>	<b>53</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1 CONDIÇÕES DE INSERÇÃO DOS GÊNEROS HISTÓRIAS EM QUADRINHO E TIRAS DE HUMOR NO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 As Transformações do Currículo.....</b>	<b>11</b>
<b>2 HISTÓRICO DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUA INCLUSÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Histórias em quadrinhos e tiras nos manuais didáticos.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Histórico das Histórias em Quadrinhos e das Tiras.....</b>	<b>23</b>
<b>3 ESTÉTICA E COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS QUADRINIZADAS.....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 As marcas essenciais do gênero sequencial.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 O humor como componente do sentido.....</b>	<b>35</b>
<b>4. O TRATAMENTO DA COMPREENSÃO NAS TIRAS DE HUMOR EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 A compreensão e o humor nas tiras de Livros Didáticos.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2 Modos de abordagens da compreensão e do humor das tiras nos recortes dos Livros Didáticos.....</b>	<b>46</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>64</b>

## INTRODUÇÃO

Os gêneros textuais História em Quadrinhos e as tirinhas são possuidores de popularidade atualmente. Como ocupam espaço significativo nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados às séries finais do Ensino Fundamental, objetiva-se com a presente pesquisa entender como são tratados o humor e a compreensão nestes discursos sequenciais.

Dessa forma, buscar-se-á compreender a relação entre a estrutura (aspectos linguísticos, recursos gráficos) e o acontecimento discursivo (intencionalidade, história de produção, intertextualidade, etc.) na composição de sentido nesses textos híbridos e complexos.

Como a análise a ser realizada no decorrer da monografia consistirá em delimitar quais elementos produzem sentido e comicidade nas tiras em quadrinhos contidos nos livros didáticos feitos para o Ensino Fundamental a fonte para a coleta dos dados materialmente impressos serão, portanto, três Livros Didáticos. O exemplar usado na pesquisa para o 6º ano foi o da coleção *Português: ideias e linguagens*, para o 7º *O projeto Radix – raiz do conhecimento* e para o 8º ano o livro da *Coleção Português entra em Cena*.

Com a posse dos dados já referidos, promover-se-á a análise de seus conteúdos a fim de compreender quais elementos presentes nas tirinhas fazem-na funcionar como tais e de que modo existe espaço ou não para o gênero histórias em quadrinhos nesse material.

Desse modo, a pesquisa pretendida enquadra-se no método qualitativo, uma vez que a decodificação dos dados formais será a ação predominante.

O método da observação não será descartado, pois haverá o trato com material visual, além do trato com verbal.

O presente trabalho foi então estruturado em 4 capítulos.

No primeiro capítulo, o histórico do Currículo revela em que momento houve a mudança nas concepções sobre o que é o texto e como ele deve ser usado em sala de aula. No segundo capítulo, o histórico do gênero sequencial também proporciona compreender em que tempo houve a inserção do gênero histórias em quadrinhos nos Livros Didáticos e por quais motivos as tiras são encontradas com tanta recorrência no material didático para o ensino atual. No terceiro capítulo, há apresentação da estrutura padrão tanto gráfica como conteudista dos discursos quadrinizados a fim de que se possa tratar com propriedade sobre quais são os

meios que as fazem produzir sentido. No quarto e último capítulo, os recortes dos Livros Didáticos são analisados para verificação acerca dos modos de abordagem que a tiras têm nesse material. Portanto, importa o modo como a escola articula as ideias humorísticas das tirinhas com a habilidade de compreensão que tanto quer desenvolver nos discentes.

# 1 CONDIÇÕES DE INSERÇÃO DOS GÊNEROS HISTÓRIAS EM QUADRINHO E TIRAS DE HUMOR NO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

## 1.1 As Transformações do Currículo

A vida em sociedade na contemporaneidade faz ficar evidente que há preocupação em torno da multiplicidade de linguagens existentes com seus muitos suportes e códigos. Para o Ensino de Língua Portuguesa essa multiplicação de formas de se comunicar implica ter de considerá-las no processo de ensino-aprendizagem como variantes desse sistema.

Dessa forma, existe um instrumento teórico orientador das práticas curriculares para atualidade, fruto de conhecimentos historicamente organizados denominado Currículo.

O Currículo nasceu para ser um referencial pedagógico para as nações sobre o qual se organizaria a Educação a partir do período pós -revolução industrial até os dias atuais.

Sobre isso elucida Moreira (1997, p.11):

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. Em virtude da importância desses processos, a discussão em torno do currículo assume cada vez mais lugar de destaque no conhecimento pedagógico.

Já Barreto (1998, p.01) esclarece que as prescrições curriculares nacionais provieram das secretarias estaduais de ensino em âmbito federal. Contudo, isso não significa que os Municípios e Estados não possam ou não devam desenvolver com autonomia as orientações contidas nas prescrições.

No que se refere às transformações por que sofreu o Currículo brasileiro, de acordo com Moreira (2001), tais modificações ficaram nítidas devido ao aumento da preocupação com o ensino.

Até a década de 60 do século XX, segundo Berticelli (2001, p.167) “as questões curriculares eram tratadas em si mesmas”, ou seja, importava categorizar conteúdos e temas sem a direta conexão com o momento histórico-social. Mas, ainda conforme Berticelli (2001, p.168) já se podia, no Currículo ““ler”[...] a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartido e multifacetado (de muitos rostos), polífono (de muitas vozes)”.

Nesse contexto, houve o surgimento da “Nova Sociologia da Educação” que proporcionou, no exterior e no interior do Brasil, uma reforma inclusora da cultura com seu caráter dinâmico e vinculada ao sistema educacional (BERTICELLI, 2001, p.169).

Essa reformulação, na concepção de Moreira (1997, p.12) acontece porque:

A preocupação com a experiência do aluno persiste e amplia-se em definições que chegam a conceber o Currículo como totalidade das experiências por ele vivenciadas, como próprio ambiente em ação. Os que defendem essa perspectiva buscam conhecer e compreender tais experiências, a fim de considerá-las e aproveitá-las em atividades pedagógicas que promovam crescimento individual e social.

Nos anos 70 do século passado, houve ainda mais modificações na apresentação do material curricular. Uma delas foi originada basicamente de duas convenções dicotômicas conhecidas por Currículo formal (com ênfase na prescrição técnica) e por Currículo real (com ênfase na prática, na ação) (MOREIRA, 1997, p. 12). Daí resulta a concepção de Currículo oculto, ele é visto como “normas e valores que são implícita, porém efetivamente transmitidas pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos” (APLLE 1982, p.127 apud MOREIRA, 1997, p 14).

Nos anos 80 do século XX, Moreira (2001) destaca que a ênfase do currículo focava-se, sobretudo, na preocupação com os conteúdos que deveriam ser ministrados e quais métodos deveriam ser adotados pelas escolas. Duas posturas antagônicas surgem, pois desse interesse acerca das práticas pedagógicas, assim “os debates se travam então entre os

defensores de um conhecimento universal, objetivo, a ser dominado por todos os e que propõem uma escola alternativa que integre a construção de um conhecimento [...]”.

Já Barreto (1998, p.08) contextualiza esse momento conteudista do documento curricular, para essa autora

As reformas curriculares geradas nesse contexto foram, de modo geral, muito marcadas pelo discurso que dava ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, contrapondo-se às orientações tecnicistas que prevalecem na década anterior. Nos anos, 70, a questão de *o que ensinar*, por um lado, tinha sido deixada em segundo plano pelas orientações que insistiam nos aspectos operacionais do currículo.

Ainda nos anos 80 (século XX), dentro do Estado brasileiro existia a busca em prol do desvencilhamento do regime militar. A luta pela democracia concretizou-se com a sucessão de Figueiredo por Tancredo Neves em março de 1985. Porém, Lima; Pedro (2004) explicitam que nesse período de redemocratização, o país mostrava um nível de concentração de renda e de desigualdades sociais elevados. Havia, então, miséria no território nacional na medida em que “A renda da maioria dos trabalhadores não subia em compasso com o aumento da produtividade social do trabalho” (LIMA; PEDRO, 2004, p. 12).

Nestas circunstâncias, considerou-se no planejamento curricular o momento histórico (com desigualdade e pobreza) para que ocorresse a inserção de temas e assuntos “indenizatórios”, isto é, os conteúdos a serem trabalhados em sala deveriam promover verdadeiramente um saber significativo como meio de minimizar a pobreza. Mas este conhecimento procedia das classes dominantes. Dito de outro modo, se fortaleceu a ideia de que o conhecimento prévio do aluno proveniente de classes populares deveria ser substituído pelo das classes mais ricas (BARRETO, 1998). Contudo Barreto relativiza essa concepção adotada nos guias curriculares:

A mera declaração de intenções acerca de posicionamento a favor das classes populares não foi, tampouco, capaz de constituir um guia claro para o processo de transposição didática pelo qual passam as disciplinas acadêmicas para configurar o conhecimento escolar. O discurso, com conotação fortemente política, demonstrou frágil interseção com as

proposições dos especialistas, que, efetivamente terminaram por conferir a tônica aos guias curriculares. (BARRETO, 1998, p.11).

Assim como o ideal político de democracia, presente na preocupação dos formuladores do Currículo, não foi suficientemente eficaz o rebuscamento técnico assumido pelo documento na década de 70 também não o foi.

Dessa forma em 1990, o discurso redemocrático acompanhado pelo ideal de cidadania revestiu as concepções sobre as quais os parâmetros escolares deveriam se balizar. A escola, portanto, passa a ser o espaço no qual o cidadão afirma esse novo *status*, em outras palavras, é nesse lugar que os indivíduos devem adquirir criticidade e autonomia em busca da resolução dos problemas sociais. Barreto assim ratifica:

A própria educação deve traduzir-se em direito de cidadania e, ao mesmo tempo, deve municiar a população com um instrumental que lhe permita ser mais efetiva nas suas lutas emancipatórias. O conceito de cidadania passa a expressar mais fortemente a intenção de participação ativa dos cidadãos nos assuntos referentes aos interesses comuns e assume clara associação com a ativação dos direitos sociais. (BARRETO.1998, p.13).

A relação, portanto, entre educação, cidadania e direitos sociais atravessa a evolução da estrutura capitalista, ou seja, a nova organização do capitalismo (mundialização da economia) modifica, mais uma vez, as concepções acerca do ensino brasileiro. Nesse sentido, para Frigotto e Ciavata (2003, p.102) o processo de globalização atinge os patamares educacionais na medida em que

A base conceptual básica em um novo projeto é, primeiro, o reconhecimento dos problemas maiores do mundo globalizado, sob os quais temos que tomar decisões locais. Em segundo lugar, assumir o direito inalienável do povo a uma escola pública de qualidade, que garanta a todos os cidadãos a satisfação da necessidade de um contíguo aprendizado. Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma ação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana.

Todavia, Frigotto e Ciavata (2003) explicam que, nos anos 90 do século XX, o Currículo e com ele o ensino no Brasil ainda não haviam atingido o grau de modificação necessário para promover o desenvolvimento da nação. Isso se deu principalmente porque a prática governamental de Fernando Henrique Cardoso adaptou-se aos paradigmas propostos pelos organismos internacionais, ou seja, a política feita na Era Globalizada subordinava-se à noção de livre mercado. Assim, justifica-se a “intromissão” econômica de entidades internacionais como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Comércio no território nacional, entre outros.

Esses organismos atuaram no processo de privatização dos bens nacionais, uma vez que, o Estado nacional alegou ser ineficiente em sua administração. Por isso mesmo, este transfere sua responsabilidade administrativa (incluindo a direção da educação) à intervenção de outros Estados-nações, então “o que se faz é garantir a produção e reprodução dos interesses do mercado” (NAIDER FILHO, 2008, p.114).

No que tange à educação diretamente, as consequências dessa privatização conseguida e desejada pelo setor empresarial diz Frigotto e Ciavata (2003) acabaram por conferir aos guias curriculares as noções decorrentes desse novo pensamento globalizado, dito de outro modo, as competências e habilidades passariam pelo crivo da empregabilidade. Promover ensino nesse sentido é promover meios para incluir cidadãos no mercado de trabalho, com isso visou-se ao fortalecimento e à emersão da economia brasileira.

Barreto (1998, p. 28) corrobora o que foi mencionado acima com as seguintes assertivas:

Os princípios ordenadores do currículo estão fortemente ancorados em problemáticas da sociedade contemporânea, como a construção de identidade, a análise das relações sociais geradas no e pelo trabalho e valorização deste, a preservação do ambiente e da saúde, o conhecimento e o respeito à diversidade das expressões culturais e a condenação de quaisquer formas de discriminação [...]. Aproximando-se da perspectiva da *cidade educativa* os grupos formuladores dessas propostas buscam incentivar a interação da escola com a população [...] de modo a possibilitar a ampliação da esfera da participação cidadã em um espaço de convívio [global]...”

De acordo com Reis (s.d) desde 1824 havia preocupação em legislar em prol da educação no país. As reformas sofridas por todo o sistema educacional passaram pelas adaptações feitas, não só em âmbito curricular, mas também institucional (criação do Ministério da Educação) e legislativo. No setor legislador, a Lei de Diretrizes e Bases de n.º 9.394 de 1996 é

Considerada uma “prova de maturidade” no dizer do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e uma revolução na educação brasileira, após 25 anos de vigência da 5.692/71, a LDB busca o pleno desenvolvimento da pessoa humana e suas inovações caracterizam um projeto para a educação, que visa a mobilizar toda a sociedade brasileira acompanhada de uma clara vontade política de mudar. Na discussão do projeto de lei no Senado, até chegar aos 91 artigos aprovados, defendeu-se arduamente fortalecimento da descentralização e a democratização do espaço escolar.  
(REIS, s.d)<sup>1</sup>

Como já fora dito, as intencionalidades oriundas das camadas sociais formuladoras e reformuladoras das diretrizes educacionais têm vínculo com momento histórico-ideológico-cultural de produção desse material. É por isso mesmo que Frigotto, Ciavata (2003) e Barreto (1998) concordam ao afirmarem que muitas vezes a organização econômica capitalista, a tecnologia que globaliza, a hierarquização governamental, a mídia escrita e digital, tudo isso contribuiu e contribui para a modificação e para a criação de novos projetos e espaços educacionais, assim estes nem sempre representam os verdadeiros anseios das camadas populares, mas sim aquilo que a classe favorecida economicamente prescreve como bom.

Mantendo-se a mesma direção de análise, percebe-se que as interferências geradas por meio da inter-relação entre realidade social e contexto escolar não se esgotam. Mota (2010) corrobora o acima referido quando menciona que a sociedade do tempo atual

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/projetos/professoresprodacademica/Breve%20Hist%20F3ria%20da%20Legisla%20E7%20Educacional%20no%20Brasil.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

(midiática e dotada de múltiplas linguagens) é tendenciosamente dominante, portanto existem influências que ultrapassam as instâncias meramente jornalísticas ou governamentais e passam a invadir discurso pedagógico afim de “instaurar a necessidade de repensar (reformular)[...] o modo de ensinar, de ler, etc.” (MOTA, 2010, p.60).

Na tentativa de atender às demandas pedagógicas das últimas décadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vêm como uma proposta de padronização de medidas a serem adotadas pelos profissionais da educação no Sistema de Ensino Nacional. Entretanto, esse material também não está isento de possuir tonalidades ideologicamente construídas por grupos da elite.

Assim os PCNs aconcoram-se, pois na ideia de que as situações vividas pelos indivíduos sociais devem nortear os acontecimentos em salas de aulas. Isto é, aquilo que acontece no mundo deve servir como referencial sólido para o ensino significativo. Tal tendência é lógica e meritória, mas para Barreto (1998, p.40)

tal como estão, as orientações vão de encontro com o próprio princípio federativo e chegam mesmo a se contrapor à própria noção de currículo, cuja efetivação supõe o trabalho de professores e alunos no cotidiano escolar e dentro do respeito à autonomia das escolas.[...]Tudo indica porém, que se prevalecerem tais orientações curriculares extensas e detalhadas, que roubam o espaço a reformulações diversificadas em qualquer instância tenderá a ocorrer uma excessiva homogeneização, senão da prática escolar, certamente do discurso que a informa.

No que tange à seleção dos conteúdos de Língua Portuguesa, já nas décadas finais do século XX, a inserção da teoria gêneros textuais nos Parâmetros Curriculares Nacionais textuais amplia o que significa lidar com o ensino de língua no Brasil. Mais especificamente, as tiras e as histórias e em quadrinhos servem como exemplo dessa tentativa vincular fatos extraescolares a acontecimentos intraescolares, nesta perspectiva:

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino, assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em

função de sua circulação social, em gêneros literários de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (PCNs, 1998, p.53).

Assim, na triagem traçada pelos PCNs há inclusão do gênero “de imprensa” tira e da charge como textos que necessariamente devem ser objetos de ensino da linguagem escrita para o português.

Contudo, a “homogeneização excessiva” que engendra as práticas na escola temida por Barreto (1998) pode dar sinais de sua existência por meio da expressiva quantidade desses gêneros encontrados nos manuais didáticos para o Ensino Fundamental e Médio. É nesse contexto da produção de livros didáticos que pautará as considerações feitas a seguir.

## **2 HISTÓRICO DO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUA INCLUSÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS**

### **2.1 Histórias em quadrinhos e tiras nos manuais didáticos**

Cada forma de comunicar implica uma revelação da vida social em seu contexto interativo. Portanto, tratar da comunicação na atualidade requer considerar a perspectiva de gêneros, uma vez que ela, consoante Marcuschi (2008, p. 155):

Refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composição funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Com base nessa definição poder-se-á considerar as histórias em quadrinhos e as tirinhas gêneros textuais, pois essas narrativas são textos híbridos constituídos de linguagem verbal e não verbal detentores de discursividade, funcionalidade e certa regularidade delineadas por interações comunicativas marcadas historicamente.

Porém, há que se considerar a partir de que momento histórico esse modelos textuais foram inseridos nos livros didáticos de Português. Marinho (1998, p.48) situa este instante, referindo-se às vertentes funcionalistas, e principalmente, à teoria das Funções da Linguagem postulada por Roman Jakobson (1896-1982). Este estudo proporcionou que escola adotasse-a para estudo de Língua Portuguesa introduzindo aí os elementos da comunicação, assim tentava-se

Construir um campo de estudos compatível com um momento de rica variedade de suportes de escrita e, portanto de tipos de textos, principalmente combinando recursos verbais e não-verbais. Importante, nesse momento, é a capacidade do “emissor” e do “receptor” (MARINHO, 1998, p.48).

Outras vertentes epistemológicas surgidas no século XX, tais como: o Estruturalismo saussuriano, a Semiologia, o Gerativismo chomskiano, o Construtivismo Piagetiano, o Pragmatismo e o sociointeracionismo vigotskyano, fizeram ocorrer mais mudanças nos conteúdos e nos métodos de aprendizagem. Fez-se existir nos manuais e nas gramáticas didáticas, em consequência, seções que se destinaram a incorporar tais teorias. Essa inclusão, entretanto, aconteceu com a mitigação das complexidades inerentes às teorias.

Além disso, por um lado, a tradição prescritiva que remontava a antiguidade clássica, alicerçada no cânone literário e na retórica, cedeu um pouco do seu espaço ocupado nos livros para que conteúdos vinculados às correntes supracitadas aparecessem com relevância no material didático, mas por outro lado “A produção de compêndios de gramáticas destinados ao ensino secundário(ou médio) prossegue ao longo do século XX” (AZEREDO, 2008, p.34) portando recortes teóricos da linguística moderna.

Outras modificações ocorreram no âmbito do Ensino de Língua Portuguesa quando mais uma linha teórica se firma no cenário do saber. Nessa concepção denominada Análise do Discurso o texto é visto como elemento principal sobre o qual se deve obter informação acerca da natureza de sua enunciação, de seu funcionamento, da intencionalidade do discurso e etc. Orlandi (2005) mostra quais fatores influenciaram para que as perspectivas se focalizassem no enunciado textualizado. Nesse quadro

A análise do Discurso[...]surge em um contexto intelectual afetado por duas rupturas. De um lado, com o progresso da Linguística, era possível não mais considerar o sentido apenas. Isto permitia à análise de discurso não[visar o que o texto quer dizer(posição tradicional da análise de conteúdo à análise de conteúdo face a um outro texto) mas como um texto funciona. De outro, nesses mesmos anos, há um deslocamento no modo como os intelectuais encaram a “leitura”. (ORLANDI, 2005, p.20).

Com isso fica evidente que a escola, por meio do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adota uma nova postura fundamentada nos moldes propostos pela Linguística com enfoque nos objetos textuais, desse modo Marcuschi (2008, p.51) indica

Que o ensino de Língua deva dar-se através de textos[...] sabidamente, essa é também uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

Consoante a postura descrita acima é possível então encontrar nos PCNs orientações balizadas em: que o discurso acontece pela interação textual entre um sujeito e outro marcada social, funcional e historicamente. O texto é a materialização do discurso, seu depositário, por isso mesmo é formado tanto por elementos contextuais quanto linguísticos. Nessa postura adotada pelos guias curriculares, a noção de discurso une-se também à perspectiva dos gêneros textuais porque este último é tido como um enunciado com finalidade, estilos e estruturas próprias configurados também pelos usos sociais, ou seja, os gêneros são os textos que figuram em planos sociais e que por sua recorrência acabam por gerar modelos de comunicação relativamente estáveis. Tais modelos textuais, por sua vez, portam discursos. Na visão de Marcuschi (2008) o discurso é então “uma enunciação em que entram os participantes e a situação sócio-histórica de enunciação” (MARCUSCHI, 2008, p.84). Nas palavras encontradas no próprio documento, tem-se:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos-letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases-que descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm haver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser no texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.23).

Conforme já mencionado, as análises feitas em sala de aula no Brasil devem pautar-se nas ideias postas acima. Nesse sentido, para atender às orientações supra-referidas profissionais formadores dos materiais didáticos formulam os livros didáticos e gramáticas buscando inserir textos com variados gêneros. Bezerra (2010) explica como de fato ocorre a intervenção do Estado, por meio da avaliação dos livros promovida pelo Ministério da Educação (MEC), portanto:

A relação do MEC com o livro didático vem bem antes dos anos 1990: desde 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu condições para a produção, importação e utilização do livro didático. Em 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) para coordenar as ações relativas à produção, edição e distribuição do livro didático; em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF); em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pela execução dos programas do livro didático; em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF; em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo PNLD, que imprimiu várias mudanças na avaliação de livro didático; e em 1996, é iniciado o processo de avaliação desse livro nos moldes atuais. (BATISTA, 2000 apud BEZERRA, 2010, p.4)

Já Marcuschi (2008) deixa claro que ao se analisar os livros didáticos produzidos com base na relevância dos gêneros, nem sempre há tanta variabilidade como preconizam os PCNs, os tipos e modos textuais que aparecem nos manuais e gramáticas são para Marcuschi(2008) “sempre os mesmos”, “ Os demais textos figuram apenas para ‘enfeite’ e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática” (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Como exemplo, as histórias em quadrinhos e as tiras apesar de relevantes para o Ensino de Língua Portuguesa, consoante a orientação já assinalada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, aparecem em muitos livros de didáticos de Português como textos destinados apenas ao entretenimento. Deve-se frisar entretanto que ter tiras como textos atrativos e que visem o despertar do leitor praticante não é necessariamente problemático,

mas sim usar textos complexos apenas como pretextos para exercícios linguísticos . Apesar disso, Mendonça (2010, p. 218) declara que

Com o avanço das pesquisas lingüísticas e educacionais, os preconceitos contra essa espécie de texto foram diminuindo. No universo dos livros didáticos de português (LDPs), por exemplo, até os anos 1970, raramente havia HQs [Histórias em quadrinhos]; na década de 1990, por outro lado, praticamente todos os LDPs apresentam esse gênero entre os textos selecionados. Ainda assim, as seções destinadas às HQs permanecem sendo as menos “importantes”, do tipo “Divirta-se”, “Só para ler” ou “Texto suplementar”.

Marcuschi (2010) esclarece que a “cultura eletrônica” -fase atual- propicia a explosão de novos gêneros tanto orais quanto escritos. Este autor, porém, salienta que essas novas formas de comunicar sempre se ancoram em formas antigas, havendo com isso releituras ou mutações inovadoras de modelos velhos de comunicação.

## 2.2 Histórico das Histórias em Quadrinhos e das Tiras

No caso das Histórias em quadrinhos (doravante denominadas HQs) e das tirinhas, embora já se possa verificar seus rudimentos na pré-história com a arte rupestre (IANONNE e IANONNE,1994 apud MENDOÇA, 2010, p.210) a origem desses gêneros de fato está atrelada ao aparecimento dos *Comics* americanos no fim do século XIX. Mendonça (2010, p.210) cita *The Yellow Kid* de Richard Outcault como uma das primeiras publicações com heróis postos em quadrinhos. A partir daí, as histórias em quadrinhos ganharam cada vez mais espaço na mídia escrita. Isso produziu uma reformulação no modo de conceber a arte e linguagem. Assim, elucida Cirne (1970, p.10):

De fato, os quadrinhos surgiram como uma conseqüência das relações tecnológicas e sociais que alimentavam o complexo editorial capitalista, amparados numa rivalidade entre grupos jornalísticos (Hearts VS. Pulitzer), dentro de um esquema preestabelecido para aumentar a vendagem de jornais,

aproveitando os novos meios de reprodução e criando uma lógica própria de consumo.

Dito de outro jeito, o leitor dos quadrinhos passou então a consumir um produto massificado em ampla escala que lhe exigia modificação mental para compreender tanto as relações intersemióticas, isto é, relações entre signos de natureza variada (HOUAISS, 2004, p. 674) existentes nas narrativas quadrinizadas quanto à configuração do mundo midiático, globalizante, tecnológico. Mota (2010, p.35) explicita tal aspecto:

Ao produzir novas tecnologias de linguagem, junto com elas, novos processos de significação, isto é, novas formas de textualização dos sentidos e dos discursos (o cinema, a fotografia, as histórias em quadrinhos [...] são bons exemplos ) a sociedade midiática instaura, ao mesmo tempo, novas posições de sujeito, um novo olhar diante de um mundo eminentemente permeado por diferentes linguagens (verbal e não verbal conjuntamente), estabelecendo, com isso, diferentes relações do homem com o universo sócio-cultural.

Essa nova relação que se estabeleceu foi motivada pela noção de que os alunos deveriam ler, compreender e elaborar textos “mais atuais , mais próximos de sua realidade (não só jornalísticos, mas também os literários)” (BEZERRA, 2010, p. 48). A realidade das últimas décadas, portanto, por seu caráter predominantemente capitalista e tecnológico permite a propagação de ideais burgueses que influenciam globalmente a cultura das pessoas. Disso resulta que os quadrinhos inventados sob a égide da massa industrial e tecnológica, assim como todo texto, possui intencionalidade marcada historicamente. As intenções das publicações em sequência, muitas vezes, assumem conotação política, Mota (2010, p.45) exemplifica o viés político das narrativas em quadrinhos quando cita

[...]“Príncipe Valente” [como a história ] do príncipe que lutava contra os hunos ,isto é, os germânicos. Na selva africana, Tarzan lutava contra os soldados nazistas. Dentre os que mais tiveram sucesso está o Super-Homem. Este personagem incitou a criação de dezenas de super-heróis tais como Batman, Capitão Marvel, Homem de Ferro, Hulk, entre outros.

Antes, porém, das Histórias em Quadrinhos terem ganhado popularidade, Proença (2003, p.183) revela que a reprodutividade decorrente da evolução tecnológica do cinema e da fotografia priva a narrativa quadrinizada de ter caráter “sacro”, iniciatório, destinado a poucos espectadores, como passam a ser designadas obras produzidas antes da revolução foto-cinematográfica. Ao contrário, por serem objetos produzidos e publicados em quantidade suficiente para atender milhões de consumidores, as HQs alimentam a demanda editorial capitalista subvertendo a ideia de que para ser considerado objeto artístico é necessário não haver reprodução. Assim é que o recurso da quadrinização adapta-se muito bem à cultura contemporânea e politicamente global. Cirne (1970, p. 11) legitima tais considerações:

A arte sempre exigira uma atitude contemplativa de seus poucos e privilegiados espectadores: com a explosão das técnicas reprodutoras (no século passado: a fotografia, a litografia, o cinema), caminhos implosivos puderam ser traçados em função de milhões de consumidores. [assim]-Novos materiais proporcionaram novas possibilidades visuais, sonoras e ambientais[;]Todo objeto ou projeto gráfico que violente estruturas arcaicas, mesmo as relativas apenas à forma artística, tem conotações políticas.

Dessa forma todo texto situado dentro da funcionalidade dos gêneros forma sua própria configuração, com as Histórias em Quadrinhos não é diferente, estas estão intimamente ligadas ao seu momento de produção. Mais precisamente em 1930, com a crise mundial ocasionada pela queda na Bolsa de valores de Nova Iorque, os quadrinhos promoveram à nação americana uma nova forma de lazer, uma vez que, o divertimento da massa populacional ficou afetado a partir dessa crise “É talvez por isso que se explica como o gênero ‘Aventura’ chegou ao auge e um turbilhão de histórias surgiu nessa época, explorando ao máximo essa mina de ouro.” (LUYTEN, 1985 apud MOTA, 2010, p.44)

Assim, podem ser citadas a seguir as principais obras quadrinizadas que contribuíram para disseminação do gênero no mundo, a partir da publicação de *The yellow kid*, conforme a cronologia delineada por Marny (1988).

Nos Estados Unidos, em 1895, Richard Felton Oultcault produz *The yellow kid*, essa obra é tida como precursora porque foi a primeira a inaugurar o recurso do balão. Os *comics*, assim denominados nesse país, tinham a intenção primeira de fazer rir. Rudolph Dirks elabora os *Katzenjammer Kids*, no *New York Journal*. Teve também *Krazy kat (1911)* de George Heriman –que narra as aventuras de um gato, um cão e um rato. Em 1924, Pat Sullivan lança o *Gato Félix*. Já em 1928, *Mickey Mouse* surgiu por intermédio de Walt Disney. Em 1929, as aventuras de *Popeye* fizeram sucesso (criação de Elzie Segar), também nesse mesmo ano *Tarzan of Apes (Tarzan e os macacos)* de Hal Foster inaugura o tema selva como adaptação da obra de E. R. Borroughs. Em 1930, Lee Falk escreveu *Fantasma* que teve ilustrações de Ray Moore, Will Eisner lança na mesma década *The Spirit. Flash Gordon* é ilustrado por Alex Raymond. Em 1938, Jerry Siegel e Shuster criam *Superman*, já no ano seguinte Bob Kane faz surgir *Batmam*. Em 1950, Charles M. Schulz publica *Os Peanuts* (MARNY, 1988).

Na França, as *Figuras de Épinal* por Jean Charles em 1820 é um das primeiras manifestações rumo às *Bandes dessinées*. Mas, somente em 1905, *Bécassine* feita por Gauthier- Languereau figura em *La semaine de Suzette*. Em 1924, Forton aparece com *Bibi Fricotin*. Em 1936, há o lançamento de Bayard – seminário voltado para os rapazes da época. Em 1959, as histórias de *Astérix e Obélix*, com edições de Dargaud, aparecem no seminário *Pilote*. Em 1964, tem-se *Barbarela* produzida por Jean- Claude Forest (MARNY, 1988).

Na Itália, Os *Pieds Nickelés* são publicados em 1966, pelas edições Azur. Em 1967, *Jodelle* de Guy Peellaert e Pierre Bartier surgiu. *Lulu* é desenhada em 1967 por Yves Saint-Leurent. Em 1968, a *Saga de Xam* por Nicloas Devil ganha espaço no universo da ficção científica (MARNY, 1988).

No Brasil, em 1867 Ângelo Agostini publica *As Cobranças* –obra considerada como precursora dos quadrinhos feitos nacionalmente reproduzida pelo jornal o Cambrião.

“Em 1905, com o lançamento da revista O Tico-Tico, tem início a publicação sistemática de quadrinhos brasileiros.”(ALVES, 2003,p. 31).

Entre os anos 40 e 50 (século XX), após o *boom* das histórias americanas feitas por Walt Disney com animais protagonizando enredos nos quadrinhos tais como *Mickey, Pateta, Pato Donald, Tio Patinhas*, houve tentativa desse escritor de estabelecer relações amigáveis com o Brasil, por isso o personagem Zé Carioca (1961) representa essa influência norte-americana na cultura nacional. Tal atitude, porém foi rejeitada mais tarde, mormente, em 1960 e 1970, quando o momento de mais liberdade política e expressiva permitiu que a produção de Histórias em quadrinhos por autores brasileiros fosse mais elaborada no que tange as peculiaridades culturais e artísticas dessa época. (PAULA; SILVA, s.d, p.3).

A partir daí, publicou-se os quadrinhos: de Maurício de Souza -*Turma da Mônica, Bidu e Franjinha, Chico Bento* ; *A turma do Pererê, O Menino Maluquinho*, ambos de Ziraldo, seguindo uma linha *underground* tem –se *Chiclete com Banana* de Angeli; *Níquel Náusea* de Fernando Gonsales, *Piratas do Tietê* de Laerte, *Geraldão* de Glauco, entre outros.

Firmada a tradição de se fazer histórias em quadrinhos. Nacionalmente, as histórias em quadrinhos já referidas e consagradas servem hoje como rica fonte de textos para o trabalho desenvolvido na escola, principalmente porque estes mostram aspectos e símbolos identitários nacionais. Nos anos 80, firmava-se uma anticultura que tentava rejeitar os modelos culturais massificados produtores de uma infinidade de super-heróis norte-americanizados “Dentre os mais conhecidos estão Homem aranha, Hulk, Thor, Homem de ferro, *X-men*, [*Superman* de Siegel and Shuster e *Batman* de Bob Kane]”(JARCEM, 2007, p.8)consequentemente:

O público jovem foi o alvo principal desse processo de mudança. Eles eram o grupo de consumo favorito para as indústrias de cultura e representam um grupo ideal para o capitalismo na medida em que eles são definidos no mercado por sua posição como consumidores, e não como produtores. Entretanto, contradizendo as previsões mais pessimistas das teorias da manipulação, em que os jovens se apresentam completamente envolvidos pelo mercado capitalista, nos anos 80 apareceram muitas tribos urbanas. Mesmo

que se possa falar que elas são um resultado da globalização uma vez em que eles consomem produtos globais oferecidos de fora, esse argumento não é suficiente para explicar as relações complexas que essas tribos criam com as culturas globais. (SILVA, 2002 ,p. 15).

As culturas globais originam, portanto, uma nova forma de expressão por meio de quadrinhos e balões denominada tiras. Isso ocorre porque estas são textos que podem proporcionar discussões acerca da cultura de um país de forma rápida, sintética e eficaz. Para as tribos urbanas o acesso a esse tipo de linguagem pode servir como meio de protesto mais eficaz principalmente por ser um instrumento mais imediato de crítica, apesar disso, as tiras não raramente aparecem com cunho humorístico, desse modo para Mendonça (2010, p. 214):

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser seqüenciais (“capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas”.

Conforme Mota (2010, p.45) as tirinhas aparecem devido à falta de espaço nos jornais. Essa falta de espaço também é usada para justificar a inserção das tirinhas nos livros didáticos ao invés das Histórias em quadrinhos completas. Estes quadrinhos mais reduzidos vigoram nas publicações comerciais e os desenhistas devem obedecer à lógica da lucratividade comercial por isso “Os jornais já têm suas páginas de quadrinhos cheias de tiras populares, e a única maneira de um jornal trazer uma nova tira é cortar uma velha tira.”(Depósito do Calvin, 2010)<sup>2</sup>

Desse modo também é possível que as narrativas em quadrinhos apresentadas em uma só faixa horizontal passem a vigorar fora do espaço midiático típico. Os gibis e livros didáticos são exemplos de suportes diferenciados dos periódicos. Portanto, a falta de espaço também é usada como razão para a “invasão” das tirinhas nos livros didáticos ao passo que as Histórias em Quadrinhos completas são encontradas especificamente nos gibis.

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis em : <<http://depositocalvin.blogspot.com/2008/06/perfil-calvin.html>>, acesso em 15/04/2011.

Por isso pode-se citar na atualidade as tiras de: Henfil (*Fradim*-1997), Bill Watterson com *Calvin and Hobbes*(1985)Dik Browne com *Hagar* (1973), Quino com *Mafalda*(1964),Jim Davis com *Garfield*(1978),Glauco com *Casal Neuras*(1984), Luis Fernando Veríssimo com *As Cobras*(1975), Adão Iturrusgarai com *Aline*(1990), Caulus, *Vida de Passarinho*(1995)(SILVA, 2002). Essas obras publicadas em sua maioria em jornais, depois vieram a ser apresentadas nos materiais didáticos de Língua Portuguesa conforme atestam as informações bibliográficas contidas nos próprios manuais.

Ainda para Mendonça (2010, p.212) as tiras de quadrinhos já designadas por ela de subtipos provenientes das histórias em quadrinhos, funcionam como recortes destas, todavia o caráter sintético não quebra a sequência dessas narrativas. Essa autora também distingue as HQs da charge e do cartum, nisso a autora explicita que:

O cartum surgiu depois da charge, e é uma forma de expressar idéias e opiniões, seja uma crítica política, esportiva, religiosa, social, através de uma imagem ou uma sequência de imagens, dentro de quadrinhos ou não; podendo ter balões ou legendas. A charge “envelhece”, como a notícia, enquanto o cartum é mais atemporal. O cartum e a HQ diferenciam-se: ambos compõem-se de um ou mais quadrinhos com uma sequência narrativa. Essa sequência é opcional para o cartum e obrigatória para a HQ, a qual conta com personagens fixos[...]  
(MENDONÇA, 2010, p. 212)

Com base no fora descrito acima, pode-se verificar que na cultura visual predominante no fim século XX e no XXI, formas de comunicação coexistem. Mas há inegavelmente disputa de mercado que intenciona a atração de mais público consumidor. Essa “luta”, muitas vezes ocasiona aprimoração de tecnologias por isso Oliveira (s.d, p.7) menciona que

Os quadrinhos também têm servido de inspiração para a criação de obras em outros meios. Um dos principais deles é o cinema. Os super-heróis exemplificam bem tal diálogo. Batman foi um dos mais adaptados para o cinema. O clima sombrio e nebuloso das aventuras desse personagem foi transposto para as telas por nomes como Tim Burton, em *Batman, o Retorno*, de 1989 e Christopher Nolan, com *Batman Begins*, em 2005.[...]  
Em outras produções cinematográficas, a busca em revelar o universo dos quadrinhos também se faz presente como em *X-Men*, no qual os mutantes dos quadrinhos demonstram suas habilidades no cinema, e o *Quarteto*

*Fantástico* que também faz uso de elaborados efeitos especiais para recriar o universo dos super heróis com poderes especiais.

Também no fim do século XX, há aliança entre a técnica da feitura de desenhos à computação gráfica com vistas a modernizar as produções em quadrinhos e não perder o público consumidor já conquistado. Motivados por esse ideal, os grupos editoriais abriram espaço para os desenhos animados japoneses. Na visão de Luyten (2000) o mangá, decorrente das animações japonesas, só emergiu quando as editoras das HQs esqueceram-se de pensar nos novos leitores e tentaram fazer edições luxuosas que privilegiavam os antigos leitores. Assim, um dos grandes criadores dos Mangás, Osamu Tesuka, é evidenciado como proeminente artista por Paula, Silva (s.d,p.10). A assertiva de Sato (2005, p. 33) corrobora o antes exposto quando concebe que

Um dos poucos desenhistas japoneses a ganhar o título de ‘mangá no *kamisana*’(‘deus dos quadrinhos’), Osamu Tesuka é um divisor de águas em duas mídias distintas: nos quadrinhos e na animação. Um dos poucos a ter conseguido equilibrar com sucesso o compromisso comercial com a produção artística em ambas as áreas.

Em resumo, as HQs e a tiras em quadrinhos fazem com que o público identifique-se com os personagens contidos pela dualidade entre bem e mal, elementos inerentes às civilizações mais variadas. Por isso mesmo, tornaram-se tão populares e estão atualmente em grande quantidade nos manuais e nas gramáticas dedicadas ao ensino fundamental no país.

Cirne (1970, p.15) assegura que esses gêneros não podem ser considerados “ópio Literário” ou literatura subversiva (como já fora vista em meados dos anos de 1950) já que fazem parte da produção cultural popular, embora reproduza padrões comportamentais burgueses. Na ótica de Cirne (1970) a criatividade e os recursos usados na elaboração das narrativas em quadrinhos superam as críticas já formuladas, uma vez compreendido o valor dessas formas textuais. Esse valor serve senão para a resolução de problemas políticos para expô-los ao conhecimento da sociedade através de sua linguagem híbrida (verbo-visual).

Trazer à tona como são e como se articulam entre si os itens das Histórias e das tiras em quadrinhos para compor sua textualidade é matéria ao capítulo que se segue.

### 3 ESTÉTICA E COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS QUADRINIZADAS

#### 3.1 As marcas essenciais do gênero sequencial

Uma das principais características dos quadrinhos,[é] o balão – de formato ligeiramente circular, retangular etc, cujo interior encerra diálogos, idéias, pensamentos ou ruídos[...] (CIRNE, 1970, p.19).

As histórias em quadrinhos são assim designadas por apresentarem ao leitor informações em quadros que necessariamente precisam aparecer em sequência, visto que a compreensão acontece por meio do desvendamento dessa sequenciação, mas não só por isso. Compreender os sentidos dos enunciados discursivos que assumem um determinados gêneros é saber como funciona tal gênero num dado momento histórico. Eisner (1995, p.8) aponta que há nas tiras e nas HQs sobreposição de imagens e palavras formando um complexo e híbrido jogo semântico, que exige do público habilidades de interpretação para os campos verbais e visuais. Conforme o supracitado por Cirne(1970) além das narrativas terem a quadrinização como peculiaridade, fica evidente que uma das marcas mais expressivas desse gênero quadro a quadro é o balão, este recurso é o portador da verbalidade das HQs e das tiras. As oralidades comumente aparecem sem marcação de parágrafo ou travessões.

Na perspectiva de Eisner (1995) os balões não são apenas meios de dispor a oralidade dos personagens. Estes só de aparecerem em formato específico já comunicam algo ao leitor. Um exemplo disso pode ser visto na representação de um pensamento que não foi verbalizado. O balão que representa esse tipo de acontecimento é denominado de “balão de pensamento”, este diferencia-se do balão de fala verbal (arredondado ou retangular) porque se apresenta geralmente em formato de nuvem. Cirne (BENAYOUN apud CIRNE, 1970 p.20) aponta para as principais espécies de balões:

O balão censurado é aquele que contém, no interior, símbolos (caveiras, estrelas, exclamações, espirais, meandros) indicativos de palavrões [...]; o balão personalizado determina, através dos caracteres tipográficos, a personalidade ou a nacionalidade das pessoas [...]; o balão mudo é que

apresenta o vazio; o balão atômico tem a forma de cogumelo atômico, expressando o espanto do personagem diante de certas idéias ou fatos etc.

Já Silva (2002) ratifica ser o balão traço predominante das Histórias em Quadrinhos e das tirinhas porque dentro dele está outro elemento importante para personificação desse gênero: as onomatopeias. Ainda conforme Silva (2002, p. 45) tais onomatopeias

[...] são palavras , letras, sinais e desenhos que procuram reproduzir os sons, os ruídos , as idéias etc.; qualquer elemento da realidade que encontre dificuldade de ser expresso sucinta e precisamente, como a linguagem dos quadrinhos exige, pode ser representado pelas onomatopéias. Uma diferença entre o quadrinho e sua arte mais próxima, o cinema, é que os quadrinhos não possuem som, não se ouve o que está acontecendo; para superar essa limitação é que são utilizados os recursos onomatopaicos, as histórias em quadrinhos desenvolvem seus próprios recursos.

As onomatopeias desenvolvidas pelos quadrinistas, muitas vezes, com o passar do tempo ficam cristalizadas, e chegam até mesmo, conforme corrobora Cirne (1970, p. 23), a constituir “signos previamente codificados pelo uso”. Estas são responsáveis, portanto, pela representação sonora dos acontecimentos, mas também podem ser usadas como recurso enfático.

Moacy Cirne (2000, p. 23) revela outra especificidade característica dos quadrinhos que são os cortes feitos nessas narrativas, esses cortes são responsáveis por dar impressão aos que leem das mudanças espaço-temporais ocorridas nas histórias. Silva (2002) afirma que o leitor usa sua imaginação para conferir o movimento de que as tiras e as HQs carecem. O dinamismo obtido por meio dos cortes tem importância fundamental para as tiras. Nelas o artista que as produz, além de condensar as informações para caber no espaço mínimo, procura não encerrar todo o sentido nos últimos quadros para gerar suspense que deve atrair o público para o dia seguinte, isso quando publicadas em jornais (CIRNE, 1970).

No que se refere ao tempo das narrativas sequenciais, os elementos gráficos podem auxiliar ao leitor a compreender sua passagem, mas segundo Eisner(1995) as linhas usadas para delimitar os quadros são as principais responsáveis por conferir mudança cronológica. É desse modo que “As linhas desenhadas em torno da representação de uma cena, que atuam como um dispositivo de contenção da ação ou de um segmento de ação, têm entre as suas funções a tarefa de separar ou decompor o enunciado total.” (EISNER, 1995, p. 28).

Ainda conforme Eisner (1995) as letras com seus tamanhos e formas variadas também influenciam na semântica das tiras e HQs. Elas podem ser consideradas tanto meios de verbalizar o pensamento dos personagens quanto como um elemento gráfico imagético também usado para explicitar situações ou expressões de acordo com a disposição que assume no quadro. Portanto, Silva (2002, p. 48) afirma:

Em relação aos textos dos quadrinhos nota-se que os tipos de letra também informam a respeito do andamento das ações. Geralmente utilizam-se as letras de imprensa, mas também se usa a letra escrita à mão, que se indica uma maior aproximação com a psicologia da personagem. O tamanho das letras informa diferentes intensidades de voz; dessa maneira letras maiores indicam uma voz dita num tom mais alto enquanto letras menores indicam o oposto. Outras possibilidades de expressão ocorrem quando a forma da letra é ondulada, imitando o som de uma música; ou quando as letras saem dos balões e invadem todo o texto indicando que aquele som tomou conta de todo o ambiente.

Ainda há outro aspecto que deve ser relevado quando há referência à identidade dos quadrinhos. Esse aspecto está no foco ou na captura dos eventos. Silva (2002, p.46) revela que

Para a correta interpretação dos quadros é necessário se deter sobre mais um elemento, denominado ângulo de visão, que é o ponto a partir do qual se observa a ação. Esse pode ser de três tipos: o *médio* ocorre como se a cena estivesse acontecendo à altura olhos; o *superior* observa a ação de cima; e por fim o *inferior*, que se coloca abaixo dos personagens.

Além disso, o autor precisa selecionar as imagens, letras, balões para compor sua história de forma mais coerente e atrativa possível, uma vez que, o leitor pode desviar seu olhar a qualquer momento saltando do primeiro quadro ao último, com isso pode estragar a estratégia elaborada para trazer lógica e sentido somente após a leitura de todas as etapas da narrativa. O desenhista, então, necessita ser habilidoso para conseguir registrar aquilo que é mais relevante para o leitor. É preciso fazer seleções de cenas que estão ininterruptas para enquadrar apenas a mais importante. Por isso para Eisner (1995, p. 41):

Essencialmente, a criação do quadrinho começa com a seleção dos elementos necessários à narração, a escolha da perspectiva a partir da qual se permitirá que o leitor os veja e a definição da porção de cada símbolo ou elemento a ser incluído. Assim a execução de cada quadrinho implica o desenho, a composição, além do seu alcance narrativo. Boa parte disso se faz com a emoção ou instituição incorporadas no “estilo” do artista. A compreensão da capacidade de leitura visual do leitor, porém, é uma questão intelectual.

### **3.2 O humor como componente do sentido**

Pelo exposto até aqui, o gênero histórias em quadrinhos, como já mencionado, é fruto de uma sociedade que têm meios globais para consumir e se relacionar, fato que transforma a cada momento o espaço e a produção da cultura. Os textos gerados a partir dessa organização, assim como todo enunciado, refletem os principais aspectos contextuais nos quais seus criadores estão inseridos. Os desenhistas usam quase sempre os recursos gráficos já detalhados acima típicos das HQs. Entretanto, a permuta de elementos gráficos feita de acordo com a intenção do artista configura seu estilo, assim assegura Eisner (1995). É por isso que as histórias nem sempre comunicam de modo homogêneo, desse modo apresentam diversas categorias tais como: narrativas de terror, de aventura, de ficção científica, de erotismo, etc.

No que tange aos quadrinhos que aparecem em formato de tiras, normalmente estes apresentam o humor como elemento que faz parte de sua constituição. Adota-se como

definição de humor aquela que o afirma como recurso capaz de romper com paradigmas lineares da língua, em sentido amplo as categorias humorísticas subvertem o senso de normalidade linguística, sendo, contudo, compreensível pelas informações contextuais intrínsecas aos sujeitos discursivos, mas nem sempre há como objetivo e como consequência o riso.

No dizer de Costa (2002) a comicidade é um campo de sentido dentro do sistema linguístico que pode ser formado por: distorções (deformidades do objeto); exageros (acentuação intencional das formas, dos fatos e das atitudes); disposições das imagens (codificações visuais); ambiguidades (duplo sentido); evidenciações (consiste em explicitar aspectos consagrados pelo sendo comum); rupturas discursivas (quebra da linearidade, da sequência lógica do enunciado).

Na perspectiva de Travaglia (1990) todas as estratégias listadas acima auxiliam na criação dos objetivos principais das obras que contém humor, são eles: criticar paradigmas sociais com intenção rompê-los; denunciar comportamentos negativos ao evidenciar sua existência; promover catarse (o riso pelo riso) e a liberdade de expressão mais plena, pois o cômico pode romper censuras sociais ao se discursar sobre temas mais ou menos proibidos.

Possenti, ainda sobre o rir, (2001, p.73) pondera que as línguas dispõem aos usuários recursos muito complexos para gerar humor. No caso da ambiguidade, este autor aponta que para provocar o riso, não é suficiente o uso de um vocábulo com dois ou mais sentidos contextuais distintos, o cômico ambíguo também pode ser formado com o auxílio de elipses, de cacofonias, de segmentação e de fusão atípicas de termos. Possenti (2001, p. 74) ainda aponta que os discursos humorísticos podem valer-se da intertextualidade, para ele:

[...] muito freqüentemente piadas estabelecem relações intertextuais(exigem conhecimentos prévios, partilhados).Por isso, muitas piadas deixam de fazer sentido em pouco tempo. É que dependem fortemente de fatores circunstanciais.

Os quadrinistas não se eximem (e nem podem), portanto de marcar seus discursos com suas percepções individuais acerca da sociedade em que vivem, visto que comunicar implica uma interação. O humor e o sentido no caso das histórias em quadrinhos e das tiras é resultado da interação entre os campos verbais e visuais e elementos histórico-culturais. No visual, a comicidade depende do arranjo das imagens, dos exageros idiossincráticos dos personagens. No campo verbal, o humor pode ocorrer segundo o modo como o qual o autor se pronuncia diante de algum fato, a escolha desse fato e tratamento dado a este podem apontar para os recursos responsáveis pelo cômico. (MOTA, 2010).

A seguir a análise das tiras poderá mostrar como os elementos viso-verbais se agrupam e funcionam para gerar significado e humor em textos como os de *Calvin and Hobbes* (*Calvin e Haroldo*) do artista plástico e cartunista William Bill Watterson; A ativista *Mafalda* criada pelo desenhista Joaquim Salvador Lavado conhecido comumente por Quino e a última das quatro tiras que compõem o fim da primeira série intitulada de *Enquanto isso os homens de Adão Iturrusgarai*<sup>3</sup>.



Figura 1 – Calvin e Haroldo por Bill Watterson

<sup>3</sup> Informações disponíveis em <[http://adao.blog.uol.com.br/arch2011-05-01\\_2011-05-31.html](http://adao.blog.uol.com.br/arch2011-05-01_2011-05-31.html)> <[http://porniuma.blogspot.com/2010\\_03\\_21\\_archive.html](http://porniuma.blogspot.com/2010_03_21_archive.html)>; <<http://diegosioli.wordpress.com/tag/tirinhas/page/2/>>. Acesso em: 30 maio 2011.



presença dos elementos essenciais às narrativas sequenciais tais como os balões. Nas tirinhas mostradas, dentro dos balões há palavras que realmente foram ditas pelos personagens e não apenas pensadas ou imaginadas. Na figura 1, o tamanho das letras no balão do primeiro quadro informa que a sonoridade decorrente da fala de Calvin é mais alta do que as falas pronunciadas por este personagem nos quadros seguintes.

A legenda que aparece em todos os quadros da figura 02 é responsável por expor ao leitor o que pensa o personagem existente na narrativa. As cenas dispostas abaixo dessas legendas servem para evidenciar situações concretas que legitimam as considerações tecidas pelo personagem. Ainda em relação às falas postas na figura 02, as onomatopeias reproduzem a sonoridade do arrotto da mulher e do choro do bebê, o que confere mais verossimilhança à obra.

Nos três quadros da tira de Mafalda e de Calvin há sequência temporal, ou seja, um evento seguido de outro pode ser percebido pelo leitor por meio dos cenários que mudam estrategicamente atrás dos personagens, a lacuna gráfica entre os quadros não inviabiliza o interlocutor de perceber que o lapso de tempo entre um acontecimento e outro é pequeno, percebe-se, portanto essa duração temporal elíptica. Na figura 02, porém, não há como o leitor saber quais situações vieram primeiro e quais são posteriores, pois não se intenciona marcar gradativa e rigidamente um encadeamento de atos, a ênfase está no presente, na conclusão chegada no momento da enunciação. Apesar disso a linearidade discursiva (leitura a ser feita da esquerda para direita) é mantida por meio da legenda.

Quanto à construção do humor e sentido que se pode extrair do discurso contido na tirinha do Calvin, o cômico consiste em considerar a resposta da mãe para a pergunta do menino de modo literal, isto é o garoto obedece prontamente à ordem dada por sua genitora. O humor reside na aparência paradoxal dos discursos construídos pela pessoa que ordena, ao seguir o comando Calvin parece causar desapontamento ou desaprovação. A compreensão do

leitor se dá justamente quando este percebe que mesmo a criança tendo obedecido ordem, ocorre ao simultaneamente o descumprimento de outra que lhe é elípticamente anterior, assim “não suje a casa ou não pise no tapete” confronta semanticamente com “Pare de berrar, Calvin! Se quer dizer algo venha até a sala”, sem a interposição dessas mensagens o interlocutor é incapaz de compreender o sentido da tira.

Na figura 02, as críticas feitas ao comportamento feminino nos três primeiros quadros levam o leitor a pensar que a classe feminina está displicente nos cuidados domésticos, entretanto enquanto ocorre displicência feminina os indivíduos masculinos assumem as funções das mulheres, tomando para si inclusive a vaidade feminina e isso ainda é passível de riso na sociedade contemporânea. Ainda é de surpreender quanto os homens podem estar preocupados com sua própria aparência. O autor da tira joga com o estereótipo masculino, invertendo os valores que podem ser considerados como sinônimo de masculinidade.

Na figura três a linha cômica da tira é tênue. Miguelito é encontrado por Mafalda sentado em uma calçada qualquer. No primeiro quadro este personagem tem a postura de quem está confabulando, refletindo seriamente, suas mãos condizem com a fisionomia que expressa isso. A concentração do menino só é quebrada quando Mafalda o indaga a respeito da finalidade de sua ação. Ao dar a resposta, o conhecimento compartilhado e a criticidade do leitor são postos à prova. Isto é, ao dizer “estou esperando alguma coisa da vida” deve-se supor que em algum momento Miguelito certamente ouviu discursos repetidos que afirmam ser necessário planejar ou querer algo durante a existência, por isso se deve “esperar” algo da vida. Sem reflexão a voz do garoto reproduz o senso comum, a dos discursos repetidos, que ele reafirma sem realmente analisar aquilo que está pronunciando. A superficialidade interpretativa do garoto atinge Mafalda num jogo de antíteses (criticidade e não criticidade),

no qual metaforicamente a menina personifica o senso crítico e menino a massa reprodutora de valores e conceitos cristalizados que não geram reflexão.

Após a consideração sobre as prováveis operações linguísticas, discursivas usadas para a construção do sentido nas tiras, fica evidente que produzir enunciados nunca é tarefa simples. Isso fica mais evidente no que tange à formação do humor. As tiras, em especial as cômicas, não devem ser relegadas a análises pouco acuradas, e nem podem ser consideradas como conhecimento que serve apenas para distração, diversão e por isso mesmo devam ser banalizadas. Na concepção de Mota (2010, p. 115) é mister rejeitar a noção de que o campo da comicidade é desprovido de seriedade, regularidade e sistematização. Entretanto, apesar dos enunciados humorísticos explorarem recursos provenientes do sistema linguístico, ele é também mecanismo desestabilizador desse sistema quando rompe com a logicidade do discurso isso se dá porque “[...] o trocadilho, a charada, os jogos de palavras, o humor são feitos com a língua e sobre ela, por isso são reveladores do seu caráter oscilante, paradoxal e contraditório” (MOTA, 2010, p.115).

Logo, considerar toda a complexidade do gênero quadro a quadro é tarefa obrigatória aos que pretendem de algum modo lidar com essa linguagem. Diante deste quadro, o tratamento da compreensão e do humor dado ao gênero tirinhas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental será alvo das reflexões feitas no capítulo seguinte.

## 4 O HUMOR NAS TIRAS CONTIDAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

### 4.1 o Humor nas tiras de Livros Didáticos

Para Mota (2010) os Livros didáticos (LDs) só apareceram de fato depois do advento da imprensa, pois esta tornou o livro, de maneira geral, como algo acessível a mais pessoas. Toda importância que é relegada a esses materiais para ensino foram sendo consagrados e legitimados à medida que a história do homem se transformava. Em virtude disso

Os LDs de Línguas, tal como os conhecemos hoje, também um dia não existiram. Logo, eles não são, como se poderia pensar, um produto que esteve sempre aí em sua evidência, com seu formato, seu conteúdo, sua maneira de recortar, organizar e apresentar o “saber”. Antes, LD é parte de um contexto mais amplo; ele é, pois parte constitutiva de um processo histórico-social, ideológico. Noutras palavras, enquanto legitimador de um saber lingüístico e metalingüístico, o LD, assim como outros instrumentos lingüísticos que circulam em nossa sociedade (tais como: gramáticas, dicionários, enciclopédias, etc.), tem sua história [...]. (MOTA, 2010, p. 73)

Os Livros Didáticos são provavelmente na atualidade considerados indispensáveis para aqueles que lidam com o processo de aprendizagem porque são tidos como fonte de um saber consagrado pela ciência, é guia dos docentes que por sua natureza garante continuidade e sistematização acerca do que deve acontecer em sala de aula. Assim,

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina* o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4).

Os contextos sociais em que são produzidos esses materiais didáticos são, pois relevantes para a formatação deles. A maneira como estes se apresentam modulam ações pedagógicas (do professor, do aluno, do autor) da mesma maneira em que foram modulados

pelas instituições sociais. Para Mota (2010, p.80) “toda instituição impõe formas ritualizadas que funcionam no sentido de controlar os discursos e os sujeitos que falam”. As produções textuais escolhidas para estar em cada página visam, então, à garantia de que o papel de cada envolvido no cenário educacional não sofra grandes modificações.

Como já mencionado, a escola usa em seu discurso didático falas e intenções de outras esferas sociais, que considera atuais, no intuito de preparar o aluno para vivência em comunidade. Esse ensino vinculado ao mundo real, promovido por intermédio dos manuais, na visão de Lajolo (1996) deve atender às demandas de sua clientela, ou seja, do alunado, nessa perspectiva os alunos anseiam por conhecimentos padronizados e aceitos pela sociedade que pode ser alvo de aceitabilidade ou de contestação, por isso expõe: “É só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los.” (LAJOLO, 1996, p. 6).

Para o ensino de Língua Portuguesa Marcuschi (2008) assinala que o alvo dos livros Didáticos é basicamente o desenvolvimento das potencialidades comunicativas dos discentes. No entanto este autor esclarece qual seria a real função da escola na vida de pessoas que a frequentam já sabendo se comunicar.

Em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão envolvidas, no trato de língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio lógico. (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Marcuschi (2008) conclui que o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula para o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar análises que considerem as práticas textuais-discursivas e suas condições de produção. A compreensão de um texto para esse autor passa por esquemas mentais, entre os quais estão: capacidade de decodificar e inferir sobre os sinais

linguísticos, de perceber intertextos, de acionar experiências numa relação de semelhança, de perceber a situação histórica do enunciado, de partilhar normas sociais, de dominar tecnologias, etc. Tudo isso faz parte de um conhecimento já internalizado pelos leitores/falantes (também produtores de textos) que devem ser acionados no ato da leitura para que não haja comprometimento da compreensão. Por isso, este autor assinala que os enunciados textualizados são dotados de opacidade e de complexidade. Usar o texto com objeto de ensino consiste em ter de considerar tais aspectos para que não se descarte a riqueza linguística de fontes textualizadas, logo:

A noção de compreensão como simples decodificação só será superada quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual.(MARCUSCHI, 2008, p. 269).

Travaglia (2009) ratifica o fato de a compreensão ser ato criativo quando articula que para compreender, ou seja, ler significativamente um texto é necessário não esquecer da intenção do autor, além disso, há considerações específicas feitas por cada leitor, assim ele tece suas próprias conclusões em relação ao enunciado no ato da leitura, há também a intenção que toda obra apresenta por meio da relação entre seus constituintes, por isso “podemos buscar qual sentido o autor pretendia com seu texto, ou o sentido que o leitor estabelece para o texto, ou quais os sentidos que o texto possibilita sejam estabelecidos.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 62).

Já a orientação postulada pelo MEC (2010) em parceria com as Secretarias de Estado da Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), resulta na publicação do guia de Livros Didáticos para serem adotados em 2011. Nesta publicação há indicações de quais textos são mais relevantes ao ensino de nível fundamental, por consequência indica-se quais são os livros mais apropriados. Pôs-se em destaque o processo de aprendizagem realizado nas

escolas públicas. O guia para adoção dos livros didáticos visa a colaborar para o trabalho feito em sala que, na concepção do documento deverá:

Ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita; desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais; propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem; aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS: PNDL 2011, 2010, p.12).

O guia enfatiza que a eficiência em leitura e em escrita deve ser garantida do mesmo modo que se deve assegurar aos alunos o domínio da linguagem oral e escrita formais demandadas pela esfera pública no Ensino Fundamental. A fonte pelo qual isso deverá ocorrer está no material didático preparado para as séries finais do Ensino Fundamental que são: 6º, 7º, 8º e 9º anos. As diretrizes a serem seguidas pelos livros para propiciar que os alunos tornem-se bons comunicadores pautam-se nos seguintes critérios:

*desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;*

*pleno acesso ao mundo da escrita; e, portanto, a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social; a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira; o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística; o domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido; a práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. Nesse sentido, *as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDP) a eles destinados. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas.* (grifos nossos).*

Em suma a proficiência em leitura e em elaboração de textos tão requerida na declaração acima tem como base a compreensão, sem a qual dificilmente o aluno que lê ou que ouve mal habilitar-se-á para aquisição de novos conhecimentos. Portanto, após a evidenciação de quais habilidades são relevantes para gerar preparo no ensino de Língua Portuguesa, é fundamental- mas não somente isso-verificar se a habilidade de compreender o humor e o gênero Histórias em Quadrinhos e tiras como discursos estão tendo a valoração preconizada pelo Guia de Livro Didático PNLD 2011.

Por isso fazer-se-á uma análise sobre os recortes feitos nos Livros Didáticos indicados pelo Guia do Livro.

#### **4.2 Modos de abordagens da compreensão e do humor das tiras nos recortes dos Livros Didáticos**

Em relação ao 6º ano adotou-se coleção *Português: ideias e linguagens* de Castro e Delmanto (2009) para a feitura dos recortes e posteriores considerações acerca dos modos de abordagem do humor e da compreensão nesse livro.

Na resenha apresentada Guia do Livro a crítica feita a essa obra revela que o ponto forte dela tem base na articulação entre “o trabalho de leitura e produção de texto” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010) já o ponto fraco se baseia na predominância de abordagens no nível da frase, além de a obra dar ênfase no desenvolvimento de competências linguísticas no campo estritamente gramatical sem apresentar a mesma relevância aos textos literários (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Quanto ao destaque dado às marcas linguísticas no *Português: ideias e linguagens*, Tavaglia (2009) esclarece que esses aspectos “unidades da língua (fonemas, morfemas, palavras, orações, frases), construções, categorias, entonações etc.” (TRAVAGLIA, 2009, p.62) podem servir como pistas para induzir o leitor a chegar no sentido do texto.

Na obra analisada, entretanto, o uso desses meios para se atingir compreensão muitas vezes não atinge o grau de análise necessário para desenvolver bem as competências, visto que, os comandos das questões nem sempre orientam os discentes para obtenção de informações menos superficiais acerca dos textos. Nessa obra, apesar da orientação de que as análises promovidas pelos manuais devem objetivar o desenvolvimento da reflexão sobre a língua e seu funcionamento. Há prioridade para o estudo sobre: localização de palavras pertencentes a classes gramaticais; regras de acentuação, de pontuação ou de ortografia em nível frasal desprezando o texto e sua complexidade discursiva (situação de produção, intencionalidade, intertextualidade, inferências, conhecimento partilhado). Logo, o entendimento sobre o funcionamento dos textos fica comprometido. Nesse quadro, verifica-se que o ato de ensinar fica incompleto, fragmentado.

Conforme já dito, as tiras ocupam espaço significativo em todo Livro didático. Muitas, porém, servem meramente para ilustrar situações de comunicação nas quais apenas os recursos gramaticais são enfocados. Não há nestes casos menção acerca do funcionamento desses textos, do impacto social que estes podem causar, sobre a intenção do autor ou como os elementos visuais contribuem para produzir sentido juntamente com os recursos verbais. No recorte 01 (situado abaixo) fica evidente essa abordagem.

## Exercícios

1. Procure na tira abaixo os substantivos a que se referem os adjetivos e locuções destacados.

CALVIN / Bill Watterson



Calvin, Bill Watterson © 2005 Watterson/Dist. by Atlantic Syndication

2. Atribuir uma qualidade depende de **quem** atribui e em que **situação**. O que é bom para um não o é para outro; o que é aceitável em uma situação talvez não o seja em outra. Observe a avaliação de um mesmo filme por três críticos diferentes e pelo público. (O número de estrelas indica a avaliação: fraco, uma estrela; regular, duas; bom, três; e ótimo, quatro.)

### ★★ A DONA DA HISTÓRIA

(Br/2004, 84 min.) – *Drama Romântico*. Dir. Daniel Filho. Com Marieta Severo, Débora Falabella, Antônio Fagundes, Rodrigo Santoro. Uma mulher de 50 anos conversa com a jovem que foi nos anos 1960, revivendo sonhos que ficaram no passado.

(O Estado de S. Paulo, 1 out. 2004.)

### ★★★ A DONA DA HISTÓRIA

(Br/2004, 84 min.) – *Drama Romântico*. Dir. Daniel Filho. Com Marieta Severo, Débora Falabella, Antônio Fagundes, Rodrigo Santoro, Fernanda Lima. Uma mulher de (...).

(Jornal da Tarde, 2 out. 2004.)

### A DONA DA HISTÓRIA ★-★★★★

Brasil, 2004. Direção: Daniel Filho. Com: Marieta Severo. Mulher de 50 anos revê seu passado ao se encontrar com ela mesma, aos 18 anos, e questiona suas decisões. 84 min. 10 anos.

(Folha de S. Paulo, 9 out. 2004.)

(Em preto, cotação do crítico; no destaque em azul, cotação do público.)

Observe as estrelas atribuídas: para o crítico de um jornal, o filme é ★; para outro, é ★; para outro, ainda, é ★ e para o público é ★. regular / bom / fraco / ótimo

O mesmo vale para diferentes situações:

O que seria uma “boa roupa”:

- para ir à praia?
- para ir à escola?
- para ir a uma festa?
- para uma caminhada?
- para ir a uma aula de ginástica?

Responda e, depois, compare com as respostas dos colegas e veja se, nas mesmas situações, ainda há diferenças de opiniões entre vocês.

3. Vamos fazer uma avaliação dos melhores grupos musicais? A classe sugere dez nomes, que serão anotados na lousa pelo(a) professor(a). Depois vocês, individualmente, vão atribuir estrelas a cada grupo citado (uma para ruim, duas para regular, três para bom e quatro para ótimo). Depois comparem os resultados. Se os alunos preferirem, podem avaliar cantores, atores, atrizes, grupos de rock... O importante é que façam a avaliação e percebam como a adjetivação depende de quem avalia.

153

## Recorte 01

O texto serve de base para localização de classe gramatical adjetivo. É evidente que a construção do sentido dá-se pelo uso dos adjetivos como mecanismo enfático das informações dadas pelo pai de Calvin. Todavia qual a base para produção de humor foi usada na tira, isto é, como Calvin (sendo criança) compreende as estratégias de argumentação de seu genitor acerca do consumo em sociedade midiática, sendo capaz de formular um discurso que não contra-argumenta simplesmente as ponderações postas, seu discurso contesta de forma indireta as informações ao questionar a própria herança genética.

Volte ao **Texto 1** (p. 11) e responda:

- Quantos parágrafos tem a primeira parte do texto (até o trecho “E talvez tenha nascido quase ao mesmo tempo que a humanidade.”)? <sup>5</sup>
- Diga em quais desses parágrafos são desenvolvidas as seguintes ideias:
  - O tempo antes da escrita é chamado de pré-história. <sup>3º</sup>
  - Os primeiros seres humanos comunicavam-se oralmente e só depois por escrito. <sup>5º</sup>
  - Era importante que todos chamassem as coisas pelos mesmos nomes. <sup>2º</sup>
  - Ninguém sabe exatamente quem inventou a primeira palavra. <sup>1º</sup>
  - Antes da escrita, velhos das tribos primitivas contavam histórias para as crianças. <sup>4º</sup>

**Lembrete:**  
A divisão do texto em parágrafos é muito importante para organizar a exposição de ideias, principalmente em textos informativos, como os dois primeiros desta Unidade. Lembre-se disso quando redigir os seus textos.

Estamos apenas introduzindo o assunto. Voltaremos várias vezes a ele nas próximas Unidades e volumes.

- Em que tipo de portador (suporte) foi encontrado o texto **História da Língua Portuguesa**? Em que outros portadores seria possível encontrar textos como esse? *Internet. Em livros, suplementos de jornais, revistas especializadas (como Revista Língua Portuguesa) ou de interesse geral (como Veja, Época), livros didáticos.*

### Exercício

Releia as duas primeiras questões da seção **O tecido do texto** e observe a tira abaixo. Depois, faça o que se pede:



- Para quem e por que a garotinha está telefonando? *Para a avó, a fim de se desculpar por não ter agradecido um presente recebido.*
- Lendo o último quadrinho, o que descobrimos? *Que ela não estava falando com a avó, mas deixando recado na secretária eletrônica.*
- Considerando sua resposta anterior, podemos dizer que ocorreu interação, comunicação entre as duas? *Não, pois ela não chegou a falar com a avó.*
- Só a partir de que momento a comunicação poderá efetivamente acontecer? *A partir do momento em que a avó ouvir a mensagem gravada.*
- Explique a fala da garota no último quadrinho. *Sugestão: É mais fácil porque não precisamos ouvir as recriminações, as queixas, as discordâncias do interlocutor.*

22

### Recorte 02

No recorte 02, buscou-se destacar o emissor e o receptor da mensagem (teoria da comunicação) com as perguntas: “Para quem a garotinha está telefonando?”, “Considerando sua resposta anterior, podemos dizer que ocorreu interação, comunicação entre as duas?”. Relevante, pois o realce nos elementos que envolvem a comunicação. No que tange à

mensagem, a referência ao conteúdo dela é sinalizada com a pergunta “lendo o último quadrinho, o que descobrimos?”. Contudo, o modo como esse questionamento aparece conduz o aluno a se ater a um nível superficial do acontecimento comunicado. Responder que a garota fala com a secretária eletrônica é muito evidente, senão óbvio. Ao invés disso poder-se-ia questionar: Como esse texto auxilia para criticar o uso de excessivo de aparelhos eletrônicos, que ao invés de facilitar, atrapalham o ato comunicativo? Outras indagações poderiam auxiliar na construção da compreensão plena, tais como: por que a atitude do cachorro parece condenar a ação da menina? Quais recursos gráficos demonstram isso? Qual expectativa é quebrada ao se fazer a leitura do último quadro da tira? Entre outras.

Em relação ao 7º ano adotou-se coleção *Projeto Radix – Português* de Cavallette e Terra (2009) para verificar a abordagem dos meios geradores de compreensão e de humor.

A resenha apresentada no Guia do Livro revela que o ponto forte da obra está no trato com a modalidade oral (MEC, 2010) já o ponto fraco tem predominância nos exercícios que focam nas competências metalinguísticas, ou seja, assim como na coleção supra-analisada, o enfoque é nos aspectos gramaticais da Língua. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA e MEC, 2010).

Ao analisar o Livro Didático, percebeu-se novamente que o tratamento acerca da compreensibilidade textual das tiras e de seu processo de formação humorístico são irrelevantes. Os comandos das questões em sua maioria consistem apenas em fazer os alunos identificarem a quais classes pertencem as palavras que compõem os enunciados das tiras, incentivá-los a identificar qual é o sujeito e predicado nas orações dentro dos balões, ou a perceber qual palavra não tem concordância com as demais. São quase nulos os exercícios que mencionam a comicidade do gênero em quadros. O recorte 02 demonstra tais assertivas.

- 2 • Leia dois trechos da reportagem **Brasileiros torturados**, extraídos da revista *Galileu*:



▲ arara-azul-de-lear



▲ jararaca-ilhoa



▲ aranha-marrom

MÓDULO 4

2. Os animais mais apreciados são as araras-azuis-de-lear e os papagaios-de-cara-roxa, cujo contrabando em tubos de PVC foi descrito no início desta reportagem. / Jararacas-ilhoas, segundo a Renctas, custam no mercado internacional o mesmo que micos-leões-dourados. O grama do veneno liofilizado (em pó) das serpentes alcança cotação mundial de 400 dólares. Um grama do veneno de corais-verdadeiras custa 31,3 mil dólares. A mesma quantidade de secreção de aranhas-marrons passa dos 24,5 mil dólares. 3. Respostas pessoais. Segundas-feiras, guardas-sóis, beija-flores, bem-te-vis, guarda-roupas, couves-flores, porcos-espinhos, alto-falantes, pombos-correio ou pombos-correios, bananas-maçã ou bananas-maçãs. Professor(a): Comente com os alunos que, em **alto-falantes**, a palavra **alto** é invariável, como em "falar alto"; ele fala alto/eles falam alto; **banana-maçã** e **pombo-correio**, assim como **banana-prata** e **banana-ouro**, apresentam duas formas de plural. Motivo: substantivos compostos em que o segundo elemento indica semelhança, finalidade ou limita o primeiro tradicionalmente fazem o plural com flexão do primeiro elemento. Modernamente, porém, gramáticos e dicionaristas registram a flexão dos dois elementos. 4. São contra-ataques!

"Os animais mais apreciados são **arara-azul-de-lear** (*Anodorhynchus leari*)\* e o **papagaio-de-cara-roxa** (*Amazona brasiliensis*), cujo contrabando em tubos de PVC foi descrito no início desta reportagem.

[...]

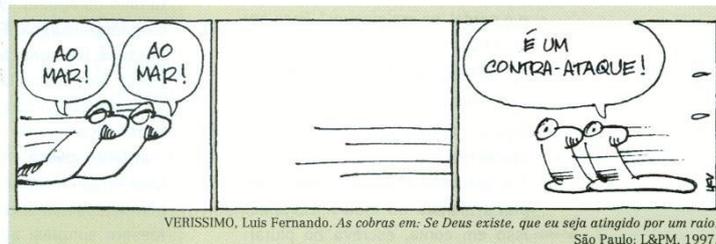
Uma **jararaca-ilhoa** (*Bothrops insularis*), segundo a Renctas, custa no mercado internacional o mesmo que um **mico-leão-dourado**. O grama do veneno liofilizado (em pó) da **serpente** alcança cotação mundial de 400 dólares. Um grama do veneno de **coral-verdadeira** (*Micrurus frontalis*) custa 31,3 mil dólares. A mesma quantidade de secreção de uma **aranha-marrom** (*Loxosceles sp*) passa dos 24,5 mil dólares."

*Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, ano 11, n. 127, fev. 2002. p. 31.

- \* As palavras em **italico** e entre parênteses são os nomes científicos dos animais citados. Elas são escritas em **latim**, uma língua morta, mas que é utilizada na Ciência para dar nomes a plantas e animais, no mundo inteiro.

Reescreva os trechos acima no caderno, passando as palavras destacadas para o plural. Atenção: não deixe de fazer as alterações necessárias nas frases.

- 3 • Em nosso cotidiano, usamos vários substantivos compostos, como segunda-feira, guarda-sol, beija-flor, bem-te-vi, guarda-roupa, couve-flor, porco-espinho, alto-falante, pombo-correio, banana-maçã etc. Crie frases usando esses substantivos compostos no plural.
- 4 • Leia a tirinha a seguir:



VERISSIMO, Luis Fernando. *As cobras em: Se Deus existe, que eu seja atingido por um raio*. São Paulo: L&PM, 1997.

No caderno, passe para o plural a frase do último quadrinho.

110

Recorte 03

Nesse excerto vê-se ausência de cuidado com os elementos visuais, despreza-se o contexto de produção, ignora-se a ambiguidade dos vocábulos postos no primeiro quadro visto que se pode pensar no sentido das palavras "ao mar" "ao mar" que significam fuga do ataque. A inferência que se faz aqui é significativa, pois por meio de um conhecimento partilhado é possível perceber que na verdade elas se preparam para atacar quando

pronunciam essas frases. A duplicidade de acepções é o principal fator de produção como humor que também conta com a quebra de expectativa, porque no último quadro pode-se descobrir que toda a resignação dos répteis desaparece ao visualizarem apenas<sup>4</sup> os respingos de água.

A Coleção *Português em cena* de Miranda, Sigliano, Timponi e Garcia para 8º ano do Ensino Fundamental foi adotada porque a mesma é usada como material didático em escola pública apesar de não fazer parte das obras indicadas pelo Guia dos Livros Didáticos para 2011. O Guia, consoante sua autodesignação, é um recurso que orienta a práticas escolares no que se refere à escolha do material didático (MEC, 2010), isto é, são diretrizes e não ordens para procedimentos educativos.

Essa obra traz em seu bojo uma pequena quantidade do gênero tiras e histórias em quadrinhos. As abordagens em relação ao funcionamento das tiras, entretanto, são mais fundamentadas, em comparação à coleção *Projeto Radix* (2009). Apresenta também tiras para fechamento de seção com a seguinte orientação: “Para ler, pensar e se divertir”

---

<sup>4</sup> Infere-se que as cobras viram somente gotas de água e por isso recuaram por meio da disposição dos elementos viso-verbais. Imaginar que elas viram outras coisas é exceder os limites de interpretabilidade a partir dos elementos linguísticos que estão postos na tira.

4. Leia os quadrinhos abaixo.



e) O texto do cartunista foi criado a partir do poema *A canção do exílio*. O contexto histórico é diferente, assim como os gêneros discursivos apresentados. Além disso, o poeta manifesta uma visão idealizada da pátria, enquanto o cartunista apresenta visão crítica sobre ela. Professor, ajude os alunos a perceber que o contexto em que o poema foi escrito era completamente diferente do atual, que apresenta a devastação da Mata Atlântica brasileira. Hoje, sabe-se que esse tipo de vegetação foi amplamente devastado desde a colonização, tendo em vista o processo de urbanização do país. Além disso, desafie os alunos a relacionar os textos ao seu contexto de produção: Dias é romântico e manifesta uma visão exaltada e idealizada, enquanto Caulos apresenta um olhar crítico sobre a realidade de seu tempo.

CAULOS. *Vida de passarinho*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1989. p. 5.

- Os quadrinhos acima apresentam uma relação de intertextualidade direta com qual dos poemas que você leu nessa seção? Eles apresentam uma relação de intertextualidade com o poema de Gonçalves Dias.
- O ponto de vista de quem canta a pátria é o mesmo nos dois textos? Não. No poema, trata-se de um eu-lírico exilado, enquanto nos quadrinhos é o sabiá quem canta.
- Releia as falas do sabiá do segundo ao quinto quadrinho. O que elas apresentam? Elas apresentam versos da *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias.
- E quanto às falas do pássaro nos dois últimos quadrinhos? Que efeito o cartunista quis criar com a inserção dessas falas? Espera-se que os alunos percebam que, ao final, a personagem reconhece que é como o sabiá dos versos, entretanto a natureza é bem diferente da exaltada na canção.
- Que elemento comum existe entre os dois textos? O que difere?
- Refleta e responda: um leitor que não conhecesse o poema de Gonçalves Dias entenderia o texto *Vida de passarinho* da mesma forma? Justifique sua resposta. Espera-se que os alunos percebam que não, porque esse conhecimento prévio é fundamental para entender todas as intenções do quadrinho.

**Recorte 04**

No recorte 04, a primeira pergunta é indício de que a obra articula a compreensão dos textos interligando o funcionamento discursivo deles. Os textos referidos na segunda pergunta são *Vida de passarinho* e *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias. O leitor tem acesso a este último quando se reporta à página 102 da mesma obra. Ainda sobre o segundo

questionamento a habilidade de compreensão pode ser mais desenvolvida nos alunos porque os faz pensar sobre dois discursos e sua interação, ou seja, é possível começar a verificar que os textos são dotados de relações entre discursos, fato que faz parte da composicionalidade dos enunciados “identificação de unidades e subunidades textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 85). A quarta pergunta “E quanto às falas do pássaro nos dois últimos quadrinhos? Que efeito o cartunista quis criar com a inserção dessas falas?” permite que o aluno reflita acerca dos funcionamentos das palavras em discurso produzidos por autores em situações de práticas linguísticas. No último questionamento: “Reflita e responda: um leitor que não conhecesse o poema de Gonçalves Dias entenderia o texto *Vida de Passarinho* da mesma forma?” revela-se preocupação em despertar que o conhecimento prévio é fundamental para ampliar a capacidade de compreender enunciados. Entretanto, a abordagem compreensiva da tira foi formulada intencionando trabalhar aspectos no campo verbal da obra, o campo imagético fica desimportante, pois que, nenhuma menção se faz a ele. Os textos em quadrinhos são produtos discursivos de linguagem verbal e visual. O humor no caso desta tira só é entendido pela união dessas duas linguagens, como não houve menção à visual, conseqüentemente a análise do leitor fica comprometida.

## CONCLUSÃO

Pelo até aqui exposto, estudar as formas de comunicação de um grupo social requer indubitavelmente considerar o histórico dessa comunidade. Há que se considerar também quais padrões comportamentais influenciam a interação comunicativa entre os indivíduos.

Por isso os acontecimentos e situações da era globalizada tecnológica provocaram e provocam ainda novas formas de se fazer e conceber a comunicação e o seu ensino.

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, formulados com bases nas demandas sociais que emergem na contemporaneidade, considera-se que os textos são atualmente o objeto de ensino de uma escola que se quer atual e contextualizada. Para isso, os métodos e as práticas educacionais valem-se dos gêneros textuais que são vigentes nesta época.

É dessa concepção que se adotou a inclusão dos gêneros histórias em quadrinhos nos Livros Didáticos de Português, que, como já mencionado, provieram da mídia escrita e passaram a figurar depois no suporte livro.

O caráter sintético, narrativo e humorístico das tiras ajudam a proporcionar certa tonalidade lúdica e moderna aos manuais para o ensino de Língua Portuguesa.

É preciso lembrar, todavia, que o gênero quadrinhos é portador de discursividade construído por seus autores, pelo momento histórico de elaboração, por intertextos, pela visão de mundo do leitor e seu conhecimento prévio. Todos esses elementos são constituintes desses enunciados práticos-interativos, por isso mesmo não simulacros linguísticos.

Após as análises feitas nos livros didáticos usados para as séries finais do Ensino Fundamental em 2011, constatou-se que embora as recomendações dos Parâmetros

Curriculares Nacionais e do Guia de Livro Didático PNLD 2011, tenham sido respeitadas as abordagens presentes nos livros analisados indicam que as tiras são usadas basicamente para: exemplificar e ensinar regras das estruturas linguísticas; introduzir temas no início de seção; obter informações superficiais sobre a tira. Na última coleção analisada, porém percebeu-se um cuidado maior em relação à compreensão do gênero tira, pois que tal obra considerou as inscrições feitas no campo verbal. Entretanto, os recursos visuais produtores de sentido nas tirinhas quase sempre foram postos de lado no tange à análise de sua relação com o campo verbal.

Dessa forma, considera-se a comicidade, como mecanismo de produção de sentido, não tão importante. Esse humor nem sempre como já dito intenciona o riso pelo riso, muitas vezes, as tiras tratam de assuntos sérios com sua linguagem peculiar.

Sob o enfoque discursivo, todo texto significa pela reunião de seus constituintes textuais e para-textuais (contexto), portanto os recursos gramaticais não devem ser as únicas fontes a serem investigadas na busca pela reconstrução do sentido. Para analisar discursos é imprescindível considerar acontecimento e estrutura. Do modo como estão postos os meios para se desenvolver a compreensão dos discentes, fica-se árdua a tarefa de aprender e de ensinar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Bruno Fernandes. *Superpoderes, malandros e heróis: o discurso da identidade nacional nos quadrinhos brasileiros de super-heróis*. 2003, 123 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Pernambuco.2003.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2.ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAUER, M.W; GASKELL, G; ALLUM, N.C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M.W; GASKELL, G.(org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.17-33.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 1998, 05-40.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber(Org.). *O Currículo nos limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 159-175.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: DIONÍSIO, P.D; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A(org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.39-49.

CIRNE, Moacyr. *A explosão criativa dos quadrinhos*. 2 ed.Petrópolis: Editora Vozes,1970.

\_\_\_\_\_.*Quadrinhos , sedução e paixão*.Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COSTA, Camilo F. R. *Linguagem e Cartum... Tá rindo do quê?* INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. BA/Set. 2002.

CASTRO, M. C.; DELMANTO, D. *Português: ideias & Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2009.

CLÁUDIA, M; SIGILIANO, N.[et al.].*Português em cena*. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

DEPÓSITO DO CALVIN. Disponível em:

<<http://depositocalvin.blogspot.com/2008/06/perfil-calvin.html>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

EISNER, Will . *Quadrinhos e arte seqüencial*. [tradução Luís Carlos Borges]. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Campinas, SP, vol. 24, n.82, p.93-130, 2003.

GASPAR, N.R. Saber e Memória: reconhecimento e reconstrução de sentidos na imagem. In: GREGOLIN, M.R; SARGENTINI, V(org.). *Análise do Discurso: Heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Editora Claraluz. 2008, p.179-189.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss de língua portuguesa*. 2.ed.Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JARCEM René G. R. História das Histórias em quadrinhos. *História, imagens e narrativas*. n.5, p. 1-9, set./2007.

LAJOLO, Marisa. *Livro Didático: um (quase) manual de usuário*. Brasília, ano 16, n. 69, p.3-9, 1996.

LUYTEN, S.M. B. *Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses*.São Paulo: Hedra, 2000.

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

\_\_\_\_\_.Gêneros Textuais :Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, P.D;MACHADO, A.R;BEZERRA,M.A(org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010,p. 19-49.

MARINHO, Marildes. A Língua Portuguesa nos Currículos de Final de Século.In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.). *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Fundação Carlos Chagas, 1998, p.43-90.

MENDONÇA, Márcia R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.In:DIONÍSIO, P.D;MACHADO, A.R;BEZERRA,M.A(org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 209-224.

MARNY, Jacques. *Sociologia da Histórias em quadrinhos*. Porto: Livraria Civilização, 1988.

MOREIRA, A. F.B. Currículo, Utopia e Pós modernidade. In: MOREIRA, A. F.B.(Org.). *Currículo: Questões Atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber(Org.). *O Currículo nos limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 09-31.

MOTA, Ilka de Oliveira. A comicidade no contexto lingüístico escolar : quadrinhos de humor em livros didáticos de inglês como língua estrangeira.2010. 286 f. Dissertação (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, 2010.

NAIDER FILHO, Enéδιο. *A reforma do Estado e da Educação na década de 1990: a refuncionalização da escola via implementação da eficiência mercadológica*. São Paulo, v.7, n.1, p.113-120, 2008.

OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier. *Elaborando narrativas: o dialogismo e a intersecção de linguagens nos quadrinhos*. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/40\\_Maria\\_Cristina\\_XO.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/40_Maria_Cristina_XO.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2011.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: Formulação e Circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2ª Ed. 2005.

PAULA, Ana Patrícia de; SILVA, Nadilson Manoel. *O Mercado de Quadrinhos em Direção à animação: o caso da produção de Maurício de Souza*. Artigo apresentado ao NP Produção Editorial, do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, Universidade Católica de Pernambuco.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M.W; GASKELL, G.(org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.319-339.

PEDRO, Antonio; LIMA, Lizânias de Souza. *História da civilização ocidental: ensino médio*. São Paulo: FTD, 2004.

POSSENTI, Sírio. *O humor e a Língua*. Campinas, SP, vol. 30, nº 176, p. 72-74, 2001.

PROENÇA, Graça. *História da arte*. São Paulo: Editora Ática. 2003.

REIS, Amália Salazar. *Breve História da Legislação Educacional no Brasil*. Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/projetos/professoresprodacademica/Breve%20Hist%F3ria%20da%20Legisla% E7% E3o% 20Educacional% 20no% 20Brasil.htm>>. Acesso em: 18 maio 11.

SATO, Cristiane A. A Cultura Popular Japonesa. In: LUYTEN, S.M.B.(org.). *Cultura pop Japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005.

SILVA, Nadilson M. *As Histórias em Quadrinhos tornam-se adultas*. Artigo-INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA, 2002.

\_\_\_\_\_. *Fantasia e Cotidiano nas Histórias em Quadrinhos*. São Paulo: Annablume, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guias de livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Portuguesa*. Brasília, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é engraçado: categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Leitura: Revista do departamento de Letras Clássicas e Vernáculas*. Universidade Federal de Alagoas, CHLA, p. 43- 79, 1992.

\_\_\_\_\_. *Leitura em uma perspectiva micro: os recursos lingüísticos*. In: ANDRADE, C.A.B de(org.). *Texto, discurso e suas práticas*. São Paulo: Terracota, 2009.p.61-77.

TERRA, Ernani; FLORIANA, Toscana Cavllete. *Projeto radix*: portzuguês. São Paulo: Siprione, 2009.

## ANEXO A – Recorte 01

## Exercícios

1. Procure na tira abaixo os substantivos a que se referem os adjetivos e locuções destacados.

CALVIN / Bill Watterson



Calvin, Bill Watterson © 2005 Watterson/Dist. by Atlantic Syndication

2. Atribuir uma qualidade depende de **quem** atribui e em que **situação**. O que é bom para um não o é para outro; o que é aceitável em uma situação talvez não o seja em outra. Observe a avaliação de um mesmo filme por três críticos diferentes e pelo público. (O número de estrelas indica a avaliação: fraco, uma estrela; regular, duas; bom, três; e ótimo, quatro.)

★ ★ A DONA DA HISTÓRIA  
(Br/2004, 84 min.) – *Drama Romântico*. Dir. Daniel Filho. Com Marieta Severo, Débora Falabella, Antônio Fagundes, Rodrigo Santoro. Uma mulher de 50 anos conversa com a jovem que foi nos anos 1960, revivendo sonhos que ficaram no passado.  
(*O Estado de S. Paulo*, 1 out. 2004.)

★ ★ ★ A DONA DA HISTÓRIA  
(Br/2004, 84 min.) – *Drama Romântico*. Dir. Daniel Filho. Com Marieta Severo, Débora Falabella, Antônio Fagundes, Rodrigo Santoro, Fernanda Lima. Uma mulher de (...).  
(*Jornal da Tarde*, 2 out. 2004.)

A DONA DA HISTÓRIA ★ - ★ ★ ★ ★  
Brasil, 2004. Direção: Daniel Filho. Com: Marieta Severo. Mulher de 50 anos revê seu passado ao se encontrar com ela mesma, aos 18 anos, e questiona suas decisões. 84 min. 10 anos.  
(*Folha de S. Paulo*, 9 out. 2004.)  
(Em preto, cotação do crítico; no destaque em azul, cotação do público.)

Observe as estrelas atribuídas: para o crítico de um jornal, o filme é ★; para outro, é ★; para outro, ainda, é ★ e para o público é ★. regular / bom / fraco / ótimo

O mesmo vale para diferentes situações:

O que seria uma "boa roupa":

- para ir à praia?
- para ir à escola?
- para ir a uma festa?
- para uma caminhada?
- para ir a uma aula de ginástica?

Responda e, depois, compare com as respostas dos colegas e veja se, nas mesmas situações, ainda há diferenças de opiniões entre vocês.

3. Vamos fazer uma avaliação dos melhores grupos musicais? A classe sugere dez nomes, que serão anotados na lousa pelo(a) professor(a). Depois vocês, individualmente, vão atribuir estrelas a cada grupo citado (uma para ruim, duas para regular, três para bom e quatro para ótimo). Depois comparem os resultados. Se os alunos preferirem, podem avaliar cantores, atores, atrizes, grupos de rock... O importante é que façam a avaliação e percebam como a adjetivação depende de quem avalia.

## ANEXO B – Recorte 02

Volte ao **Texto 1** (p. 11) e responda:

- Quantos parágrafos tem a primeira parte do texto (até o trecho “E talvez tenha nascido quase ao mesmo tempo que a humanidade.”)? <sup>5</sup>
- Diga em quais desses parágrafos são desenvolvidas as seguintes ideias:
  - O tempo antes da escrita é chamado de pré-história. <sup>3º</sup>
  - Os primeiros seres humanos comunicavam-se oralmente e só depois por escrito. <sup>5º</sup>
  - Era importante que todos chamassem as coisas pelos mesmos nomes. <sup>2º</sup>
  - Ninguém sabe exatamente quem inventou a primeira palavra. <sup>1º</sup>
  - Antes da escrita, velhos das tribos primitivas contavam histórias para as crianças. <sup>4º</sup>

**Lembrete:**  
A divisão do texto em parágrafos é muito importante para organizar a exposição de ideias, principalmente em textos informativos, como os dois primeiros desta Unidade. Lembre-se disso quando redigir os seus textos.

Estamos apenas introduzindo o assunto. Voltaremos várias vezes a ele nas próximas Unidades e volumes.

- Em que tipo de portador (suporte) foi encontrado o texto **História da Língua Portuguesa**? Em que outros portadores seria possível encontrar textos como esse? *Internet. Em livros, suplementos de jornais, revistas especializadas (como Revista Língua Portuguesa) ou de interesse geral (como Veja, Época), livros didáticos.*

### Exercício

Releia as duas primeiras questões da seção **O tecido do texto** e observe a tira abaixo. Depois, faça o que se pede:



- Para quem e por que a garotinha está telefonando? *Para a avó, a fim de se desculpar por não ter agradecido um presente recebido.*
- Lendo o último quadrinho, o que descobrimos? *Que ela não estava falando com a avó, mas deixando recado na secretária eletrônica.*
- Considerando sua resposta anterior, podemos dizer que ocorreu interação, comunicação entre as duas? *Não, pois ela não chegou a falar com a avó.*
- Só a partir de que momento a comunicação poderá efetivamente acontecer? *A partir do momento em que a avó ouvir a mensagem gravada.*
- Explique a fala da garota no último quadrinho. *Sugestão: É mais fácil porque não precisamos ouvir as recriminações, as queixas, as discordâncias do interlocutor.*

## ANEXO C – Recorte 03

- 2 • Leia dois trechos da reportagem **Brasileiros torturados**, extraídos da revista *Galileu*:



▲ arara-azul-de-lear



▲ jararaca-ilhoa



▲ aranha-marrom

## MÓDULO 4

2. Os animais mais apreciados são as araras-azuis-de-lear e os papagaios-de-cara-roxa, cujo contrabando em tubos de PVC foi descrito no início desta reportagem. / Jararacas-ilhoas, segundo a Renctas, custam no mercado internacional o mesmo que micos-leões-dourados. O grama do veneno liofilizado (em pó) das serpentes alcança cotação mundial de 400 dólares. Um grama do veneno de corais-verdadeiras custa 31,3 mil dólares. A mesma quantidade de secreção de aranhas-marrons passa dos 24,5 mil dólares. 3. Respostas pessoais. Segundas-feiras, guarda-sóis, beija-flores, bem-te-vis, guarda-roupas, couves-flores, porcos-espinhos, alto-falantes, pombos-correio ou pombos-correios, bananas-maçã ou bananas-maçãs. Professor(a): Comente com os alunos que em **alto-falantes** a palavra **alto** é invariável, como em "falar alto": ele fala alto/eles falam alto; **banana-maçã** e **pombo-correio**, assim como **banana-prata** e **banana-ouro**, apresentam duas formas de plural. Motivo: substantivos compostos em que o segundo elemento indica semelhança, finalidade ou limita o primeiro tradicionalmente fazem o plural com flexão do primeiro elemento. Modernamente, porém, gramáticos e dicionaristas registram a flexão dos dois elementos. 4. São contra-ataques!

"Os animais mais apreciados são **arara-azul-de-lear** (*Anodorhynchus leari*)\* e o **papagaio-de-cara-roxa** (*Amazona brasiliensis*), cujo contrabando em tubos de PVC foi descrito no início desta reportagem.

[...]

Uma **jararaca-ilhoa** (*Bothrops insularis*), segundo a Renctas, custa no mercado internacional o mesmo que um **mico-leão-dourado**. O grama do veneno liofilizado (em pó) da **serpente** alcança cotação mundial de 400 dólares. Um grama do veneno de **coral-verdadeira** (*Micrurus frontalis*) custa 31,3 mil dólares. A mesma quantidade de secreção de uma **aranha-marrom** (*Loxosceles sp*) passa dos 24,5 mil dólares."

*Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, ano 11, n. 127, fev. 2002. p. 31.

- \* As palavras em itálico e entre parênteses são os nomes científicos dos animais citados. Elas são escritas em **latim**, uma língua morta, mas que é utilizada na Ciência para dar nomes a plantas e animais, no mundo inteiro.

Reescreva os trechos acima no caderno, passando as palavras destacadas para o plural. Atenção: não deixe de fazer as alterações necessárias nas frases.

- 3 • Em nosso cotidiano, usamos vários substantivos compostos, como segunda-feira, guarda-sol, beija-flor, bem-te-vi, guarda-roupa, couve-flor, porco-espinho, alto-falante, pombo-correio, banana-maçã etc. Crie frases usando esses substantivos compostos no plural.
- 4 • Leia a tirinha a seguir:



VERISSIMO, Luis Fernando. *As cobras em: Se Deus existe, que eu seja atingido por um raio*. São Paulo: L&PM, 1997.

No caderno, passe para o plural a frase do último quadrinho.

## ANEXO D – Recorte 04

## 4. Leia os quadrinhos abaixo.



e) O texto do cartunista foi criado a partir do poema *A canção do exílio*. O contexto histórico é diferente, assim como os gêneros discursivos apresentados. Além disso, o poeta manifesta uma visão idealizada da pátria, enquanto o cartunista apresenta visão crítica sobre ela. Professor, ajude os alunos a perceber que o contexto em que o poema foi escrito era completamente diferente do atual, que apresenta a devastação da Mata Atlântica brasileira. Hoje, sabe-se que esse tipo de vegetação foi amplamente devastado desde a colonização, tendo em vista o processo de urbanização do país. Além disso, desafie os alunos a relacionar os textos ao seu contexto de produção: Dias é romântico e manifesta uma visão exaltada e idealizada, enquanto Caulos apresenta um olhar crítico sobre a realidade de seu tempo.

CAULOS. *Vida de passarinho*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1989. p. 5.

- Os quadrinhos acima apresentam uma relação de intertextualidade direta com qual dos poemas que você leu nessa seção?  
Eles apresentam uma relação de intertextualidade com o poema de Gonçalves Dias.
- O ponto de vista de quem canta a pátria é o mesmo nos dois textos?  
Não. No poema, trata-se de um eu-lírico exilado, enquanto nos quadrinhos é o sabiá quem canta.
- Releia as falas do sabiá do segundo ao quinto quadrinho. O que elas apresentam?  
Elas apresentam versos da *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias.
- E quanto às falas do pássaro nos dois últimos quadrinhos? Que efeito o cartunista quis criar com a inserção dessas falas?  
Espera-se que os alunos percebam que, ao final, a personagem reconhece que é como o sabiá dos versos, entretanto a natureza é bem diferente da exaltada na canção.
- Que elemento comum existe entre os dois textos? O que difere?
- Reflita e responda: um leitor que não conhecesse o poema de Gonçalves Dias entenderia o texto *Vida de passarinho* da mesma forma? Justifique sua resposta.  
Espera-se que os alunos percebam que não, porque esse conhecimento prévio é fundamental para entender todas as intenções do quadrinho.