



ADRIANA RODRIGUES DE SOUZA

**O GÊNERO DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHOS:
ABORDAGEM DA LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA DESTINADOS AOS ANOS INICIAIS**

**LAVRAS - MG
2022**

ADRIANA RODRIGUES DE SOUZA

**O GÊNERO DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ABORDAGEM DA
LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DESTINADOS AOS
ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.



Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder
Orientador

**LAVRAS – MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Souza, Adriana Rodrigues de.

O gênero discursivo história em quadrinhos: Abordagem da
leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa destinados aos
anos iniciais / Adriana Rodrigues de Souza. - 2022.

193 p. : il.

Orientador(a): Marco Antonio Villarta-Neder.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Livro didático de Língua Portuguesa. 2. Gêneros discursivos.
3. Histórias em quadrinhos. I. Villarta-Neder, Marco Antonio. II.
Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu
orientador(a).

ADRIANA RODRIGUES DE SOUZA

**O GÊNERO DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHOS: ABORDAGEM DA
LEITURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DESTINADOS AOS
ANOS INICIAIS**

**THE DISCURSIVE GENRE HISTORY IN COMICS: APPROACH TO READING IN
PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS FOR THE EARLY YEARS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 26 de setembro de 2022.

Profa. Dra. Tacicleide Dantas Vieira - IFRN
Profa. Dra. Helena Maria Ferreira - UFLA



Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder
Orientador

**LAVRAS – MG
2022**

*Direi do Senhor: Ele é o meu refúgio, a minha fortaleza, e Nele confiarei.
Salmo 91:2
A Deus que até aqui tem me sustentado.
Dedico.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conduzir até aqui. Foi um caminho difícil, mas Ele não me deixou desistir e caminhou comigo sempre, me dando confiança e me fazendo acreditar que era possível. Deus me protegeu e foi meu alicerce, me encorajando nos momentos incertos, desde o início.

Gratidão a minha família, por entender minhas ausências e sentimentos durante esta etapa da minha vida.

À Universidade Federal de Lavras, por me propiciar esta oportunidade de novas aprendizagens através do Mestrado Profissional em Educação.

Aos professores que, com paciência e sabedoria, compartilharam comigo seus conhecimentos, me motivando a novos olhares para o mundo, para minha profissão e para mim mesma. Evidencio aqui, professora Dra. Helena, por seu exemplo de gentileza; de mulher; de profissional; enfim, de pessoa, que tanto me inspirou e auxiliou.

Aos colegas, pelo companheirismo, compreensão e persistência frente à realidade que enfrentamos, cheia de incertezas e marcada pelo medo, por tantas perdas sem despedidas que ficaram pelo caminho, e pela constatação de quão frágil é a vida.

Aos membros da banca, professoras Helena, Tacicleide, Mauricéia, e Jaciluz, pela disponibilidade e pelas contribuições preciosas.

Agradeço especialmente ao meu orientador, professor Marco Antonio Villarta Neder, pelos ensinamentos enriquecedores e por compartilhar tanta sabedoria, aceitando e respeitando minhas limitações. Por ser exemplo de força e coragem, mesmo diante de tantas adversidades pelas quais passou durante este período.

Enfim, agradeço pelo dom de viver! Foi Deus quem me conduziu e sustentou até aqui, pois antes de tudo era a fé que me movia, e agora a gratidão!

RESUMO

A linguagem é um processo interlocutivo, com a interpretação de mensagens que atuam e dialogam na interação entre os sujeitos. Ela se concretiza através da construção de enunciados que vão além do texto, pois eles sempre respondem e também provocam uma resposta. Estes enunciados instituem os gêneros do discurso, em seus diferentes usos, de acordo com o campo em que atuam. Com base nessa consideração, é relevante apontar que as práticas escolares, voltadas para esse viés, têm como propósito possibilitar a construção de relações mais significativas quando se associam à vida do sujeito, tornando o estudo dos gêneros mais interessante para o aluno, visto que eles ressaltam o enunciado como um produto e também como um processo. A partir desta afirmativa surge o seguinte questionamento: como tem sido o tratamento dado aos gêneros discursivos, nos processos de leitura de HQ's, em livros didáticos dos anos iniciais da Educação Básica? É possível perceber que algumas práticas pedagógicas possuem certas inadequações que comprometem a proficiência dos alunos. À vista disso, este trabalho se justifica pela relevância para os estudos da linguagem, para as práticas didáticas com os gêneros e para o ensino básico de Língua Portuguesa. Baseando-se nesse respaldo, o objetivo principal da pesquisa é analisar a abordagem das práticas de leitura nas atividades com HQ's, relacionadas ao estudo dos gêneros discursivos em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais. A referida análise contempla a coleção *Ápis* (2017), a fim de verificar se a proposta de leitura das HQ's se pauta em uma perspectiva discursiva. O percurso metodológico do estudo caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, bibliográfica/webliográfica. A escolha por esta coleção corrobora com a avaliação e aprovação da obra pelo PNLB. Realizou-se um estudo teórico sobre o livro didático no Brasil, com a contribuição de autores como Lajolo (2008); Munakata (2003); Bittencourt (2004); Batista (2001); Cargnelutt (2015) e Gomes (2013), articulando-o como um instrumento dialógico, instituindo a instância de um discurso como possibilidade de ação. Para a consecução deste estudo, foram circunscritos os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, Medviédev), em consonância com Geraldi (2006), Silva (2013) e Sobral (2011), e a contextualização teórica sobre o gênero HQ, com as contribuições de Vergueiro e Ramos (2014). O estudo também apresenta apontamentos de Koch e Elias (2010), que discorrem sobre as diferentes concepções de linguagem e leitura. Foram feitos registros reflexivos e observações sistemáticas a partir de algumas categorias analíticas no contexto escolar através da análise das propostas de atividades de leitura de HQ, em livros didáticos dos anos iniciais, sob uma perspectiva discursiva. A partir de todo elucidado, foi possível problematizar a abordagem da leitura de HQ's e ressignificar algumas práticas de linguagem, através de propostas reflexivas que articularam postulados teóricos à prática docente, através da extrapolação das potencialidades da HQ para promoção de discussões do gênero a partir de suas condições de produção, de circulação e de recepção.

Palavras-chave: Livro Didático de Língua Portuguesa. Gêneros discursivos. Leitura.

Linguagem. HQ.

ABSTRACT

The language it is an interlocutive process, with the interpretation of messages that act and dialogue in the interaction between the subjects. It is concretized through the construction of statements that go beyond the text, as they always respond and also provoke a response. These statements establish the speech genres, in their different uses, according to the field in which they operate. Based on this consideration, it is relevant to point out that school practices, aimed at this bias, aim to enable the construction of more meaningful relationships when they are associated with the subject's life, making the study of genres more interesting for the student, since they emphasize the utterance as a product and also as a process. Based on this statement, the following question arises: how has the treatment been to the genres discourses, in the processes of reading comics, in textbooks from the early years of Basic Education? It is possible to perceive that some pedagogical practices have certain inadequacies that compromise the students' proficiency. In view of this, this work is justified by its relevance to language studies, to didactic practices with genres and to the basic teaching of Portuguese Language. Based on this support, the main objective of the research is to analyze the approach of reading practices in activities with comics, related to the study of discursive genres in Portuguese language textbooks of the early years. This analysis includes the Ápis collection (2017), in order to verify if the proposed reading of the comics is guided by a discursive perspective. The methodological course of the study is characterized by a qualitative, bibliographic/webliographic research. The choice for this collection corroborates the evaluation and approval of the work by the PNLD. A theoretical study was carried out on the textbook in Brazil, with the contribution of authors such as Lajolo (2008); Munakata (2003); Bittencourt (2004); Batista (2001); Cargnelutt (2015) and Gomes (2013), articulating it as a dialogic instrument, instituting the instance of a discourse as a possibility of action. In order to carry out this study, the theoretical assumptions of the Bakhtin Circle (Volóchinov, Medvedev) were circumscribed, in line with Geraldi (2006), Silva (2013) and Sobral (2011), and the theoretical contextualization of the comic book genre, with the contributions by Vergueiro and Ramos (2014). The study also presents notes by Koch and Elias (2010), who discuss the different conceptions of language and reading. From all that was explained, it was possible to problematize the approach of reading comics and to re-signify some language practices, through reflective proposals that articulated theoretical postulates to teaching practice, through the extrapolation of the potential of comics to promote discussions of the genre from conditions of production, circulation and reception.

Keywords: Portuguese Language Textbook. Discursive Genres. Reading. Language. HQ.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 01 - História em quadrinhos I
- Figura 02 - História em quadrinhos I (cont.)
- Figura 03 - História em quadrinhos I (cont.)
- Figura 04 - Atividades: interpretação do texto I
- Figura 05 - Atividades: interpretação do texto I (cont.)
- Figura 06 - Atividades: prática da oralidade I
- Figura 07 - História em quadrinhos II
- Figura 08 - História em quadrinhos II (cont.)
- Figura 09 - Atividades: interpretação do texto II
- Figura 10 - Atividades: interpretação do texto II (cont.)
- Figura 11 - Interpretação do texto II (cont.)
- Figura 12 - Atividades: interpretação do texto/prática de oralidade II
- Figura 13 - História em quadrinhos III
- Figura 14 - História em quadrinhos III (cont.)
- Figura 15 - Atividades: interpretação do texto III
- Figura 16 - Atividades: interpretação do texto III (cont.)
- Figura 17 - Atividades: interpretação do texto III (cont.)
- Figura 18 - Atividades: interpretação do texto III (cont.)
- Figura 19 - Atividades: prática de oralidade III
- Figura 20 - História em quadrinhos IV
- Figura 21 - História em quadrinhos IV (cont.)
- Figura 22 - Atividades: interpretação do texto IV
- Figura 23 - História em quadrinhos V
- Figura 24 - Atividades: interpretação do texto V

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Critérios de avaliação das obras didáticas de Língua Portuguesa: anos iniciais

Quadro 02 - Gêneros do discurso e as esferas de atuação

Quadro 03 - Quadro geral da coleção

Quadro 04 - Conteúdos do 1º ano

Quadro 05 - Habilidades de leitura abordadas no 1º ano

Quadro 06 - Propostas para ampliação de leitura (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental

Quadro 07 - Conteúdos do 2º ano

Quadro 08 - Habilidades de leitura abordadas no 2º ano

Quadro 09 - Conteúdos do 3º ano

Quadro 10 - Habilidades de leitura abordadas no 3º ano

Quadro 11 - Conteúdos do 4º ano

Quadro 12 - Habilidades de leitura abordadas no 4º ano

Quadro 13 - Conteúdos do 5º ano

Quadro 14 - Habilidades de leitura abordadas no 5º ano

Quadro 15 - Análise da HQ - “Enquanto você dormia...”

Quadro 16 - Análise da HQ - “O Menino Maluquinho”

Quadro 17 - Análise da HQ - “Horácio”

Quadro 18 - Análise da HQ - “Cascão”

Quadro 19 - Análise da HQ - “Falando a mesma linguagem”

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CGPLI	Coordenação Geral dos Programas do Livro
CNDL	Comissão Nacional do Livro Didático
CNE	Conselho Nacional de Educação
FAE	Fundação de Assistência aos Estudantes
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQ	História em quadrinhos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
WEB	Rede que conecta computadores por todo mundo – internet

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO.....	19
1.1 Livro didático e educação no Brasil: primeiros apontamentos.....	20
1.2 A conjuntura educacional nos anos de 1960 a 1970.....	21
1.3 A produção de livros didáticos no Brasil a partir de 1980.....	25
1.4 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	26
1.5 O PNLD e as políticas educacionais.....	27
2 NOÇÕES TEÓRICAS BASILARES	35
2.1 Os gêneros do discurso	35
2.2 A construção dos gêneros a partir dos enunciados.....	39
2.2.1 Conteúdo temático.....	40
2.2.2 Estilo.....	42
2.2.3 Construção composicional.....	44
2.3 Concepções de linguagem	47
2.3.1 A linguagem como expressão do pensamento.....	48
2.3.2 A linguagem como instrumento de comunicação.....	49
2.3.3 A linguagem como forma de interação.....	50
2.4 As concepções de leitura.....	52
2.4.1 A aprendizagem da leitura centralizada no autor.....	53
2.4.2 A aprendizagem da leitura centralizada no texto.....	55
2.4.3 A aprendizagem da leitura centralizada na interação autor-texto-leitor.....	56
3 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES EM RELAÇÃO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS	60
3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os gêneros discursivos.....	60
3.2 A Base Nacional Comum Curricular e os gêneros discursivos.....	64
3.3 Implicações do estudo dos gêneros discursivos na aprendizagem.....	69
3.4 Uma concepção discursiva a partir do livro didático.....	71

4	ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA A ABORDAGEM DA LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	74
4.1	Metodologia.....	78
4.2	As estratégias de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	79
4.2.1	Conteúdos de leitura e habilidades para o 1º ano do Ensino Fundamental.....	82
4.2.2	Conteúdos de leitura e habilidades para o 2º ano do Ensino Fundamental.....	90
4.2.3	Conteúdos de leitura e habilidades para o 3º ano do Ensino Fundamental.....	97
4.2.4	Conteúdos de leitura e habilidades para o 4º ano do Ensino Fundamental.....	103
4.2.5	Conteúdos de leitura e habilidades para o 5º ano do Ensino Fundamental.....	109
5	O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE LEITORA ATRAVÉS DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS.....	116
5.1	O gênero história em quadrinhos (HQ).....	117
5.2	Corpus de análise	119
5.2.1	O gênero HQ e atividades leitoras para o 1º ano do Ensino Fundamental.....	119
5.2.1.1	O gênero HQ: análise da abordagem	128
5.2.1.2	A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva	133
5.2.2	O gênero HQ e atividades leitoras para o 2º ano do Ensino Fundamental.....	135
5.2.2.1	O gênero HQ: análise da abordagem II.....	140
5.2.2.2	A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva II.....	146
5.2.3	O gênero HQ e atividades leitoras para o 3º ano do Ensino Fundamental.....	148
5.2.3.1	O gênero HQ: análise da abordagem III.....	155
5.2.3.2	A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva III.....	162
5.2.4	O gênero HQ e atividades leitoras para o 4º ano do Ensino Fundamental.....	163
5.2.4.1	O gênero HQ: análise da abordagem IV.....	170
5.2.4.2	A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva IV.....	172
5.2.5	O gênero HQ e atividades leitoras para o 5º ano do Ensino Fundamental.....	173
5.2.5.1	O gênero HQ: análise da abordagem V.....	179
5.2.5.2	A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva V.....	181

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS.....	187

INTRODUÇÃO

Como profissional da Educação, atuo como professora do Ensino Fundamental nos anos iniciais, em uma escola da rede estadual. A prática docente me permite e incita a estar em constante construção de conhecimentos; prática extremamente necessária devido às demandas que a Educação, como ação transformadora, propõe.

Estar em sala de aula é um desafio. Todos os dias me deparo com a realidade, que sempre é um estímulo para mudanças. Essa questão ficou mais evidente para mim, lecionando aulas de Língua Portuguesa, em atividades leitoras, sendo explícita a dificuldade de muitos alunos em compreender e interpretar um texto ou realizar uma inferência. Era perceptível o desinteresse no desenvolvimento das atividades. Essa percepção me despertou certa inquietação. Como provocar o gosto dos alunos para as práticas leitoras, sem que estas se tornem práticas mecanizadas, sem sentido e sem significado? Como desenvolver essa competência como um processo de produção de sentidos? A partir desses questionamentos, surgiu a necessidade de buscar novos conhecimentos, novas práticas que pudessem sanar as dificuldades encontradas, ou pelo menos abrir novas possibilidades para práticas mais exitosas.

Assim, o Mestrado Profissional em Educação aconteceu em minha vida: primeiro, como uma necessidade de aprimorar meu trabalho; segundo, como um sonho de dar continuidade aos estudos e terceiro, como um presente, cheio de encantos e conhecimentos! A partir desses conhecimentos pude entender como é importante o papel da linguagem como ação social, e então, trilhar por esse caminho para tentar responder às minhas inquietações.

A linguagem vai além de sua representação real em seu conjunto de regras; ela é capaz de produzir sentidos, através das relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos, que compreendem e se fazem compreender. Ela pode ser entendida por várias perspectivas, como por exemplo, pela comunicação utilizada como instrumento para se transmitir uma mensagem através de códigos (signos); também pela expressão do pensamento e pela forma de interação entre os sujeitos, a partir de atividades humanas que se efetivam nas práticas sociais que possibilitam uma compreensão do mundo de forma a suscitar uma ação sobre ele. Essa interação é feita por meio de atividades verbais, escritas, orais ou gestuais, onde o sujeito se comunica através da língua e com o uso de signos. É importante salientar que este uso se concretiza de maneira dinâmica, social, interativa, e ele acontece mediante um processo de construção de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos, que são compartilhados continuamente nas relações.

Partindo dessa afirmação referencia-se Bakhtin em sua concepção sobre os gêneros, ligados às condições sociais de produção, elucidando o conceito de enunciados e articulando-se o emprego da linguagem como ação social, que acontece na interação constante e contínua entre um falante e um ouvinte. Todo enunciado, além de seu objeto, responde ao enunciado de outros que o antecederam e que suscitam uma resposta. É importante destacar que o enunciado se constitui por seu conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional, que o torna particular em cada campo de utilização da língua e concebe a definição de Gêneros do Discurso. (BAKHTIN, 2011). Ao considerar gêneros como enunciados, eles devem responder, e, ao mesmo tempo, provocar uma resposta. Assim é necessário verificar não apenas suas características formais, mas refleti-lo como processo em suas condições de produção, circulação e recepção.

À vista disso, se a linguagem é uma ação social, não podemos pensar o sujeito se não pensarmos também na relação que ele estabelece com o outro e na posição que ele ocupa no mundo. Essa ação social se concretiza, por exemplo, na leitura, na compreensão de textos e na escrita. Esse uso da linguagem representa um processo cognitivo, onde acontece uma interação entre os sujeitos nos atos de ler e compreender. Assim, quando se analisa seu uso através dessas práticas pedagógicas, é possível constatar que os saberes se compõem em um contexto sócio-histórico, que se evidencia principalmente no espaço escolar.

Na escola as práticas sociais decorrem a partir das diferentes linguagens, que se efetivam pelo contato com a leitura e a escrita. Usadas como instrumentos de inclusão social, elas se tornam basilares na realidade comunicativo-discursiva, que acontece através de um gênero.

Evidenciando-se a importância do papel da escola no processo de comunicação social, torna-se pertinente levantar o questionamento sobre as práticas desenvolvidas no âmbito escolar, assim como os suportes utilizados. Em um mundo em constante transformação, desenvolver habilidades diversificadas como capacidade de inferência, análise e articulação diante dos conflitos tem sido um desafio, frente às práticas de leitura e escrita propostas ainda hoje. Muitas vezes elas são descontextualizadas da realidade do aluno, não representam nenhum desafio intelectual a ele, nem contribuem para um entendimento global.

Observa-se em algumas práticas escolares certa incoerência com a concepção de leitura proposta. Ainda é possível identificar em alguns suportes didáticos, atividades baseadas em concepções de leitura com foco somente no autor ou no texto, de modo a limitar o aluno a uma prática de decodificação ou simples extração de informações. Segundo dados de uma pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2010),

grande parte dos alunos que chegam ao quarto ano do Ensino Fundamental não desenvolve a habilidade leitora de maneira eficiente para realizar as atividades básicas do cotidiano.

O modo como algumas atividades são apresentadas na utilização do livro didático, no processo de aprendizagem, no espaço da sala de aula, levanta questionamentos sobre os objetivos desta pesquisa, que se respaldam na análise de atividades leitoras com o gênero histórias em quadrinhos desenvolvidas para os anos iniciais da Educação Básica. A questão da seleção de gêneros textuais, as atividades de compreensão de texto, a abordagem dos próprios textos, podem contribuir para um desempenho superficial e até mesmo ineficaz de leitura para os alunos, que atribuem a esta atividade uma simples prática de decodificação de sinais gráficos, sem sentido ou finalidade, como mero instrumento de ensino, menosprezando-a como um acontecimento comunicativo.

O texto utilizado para as atividades, sem priorizar a leitura como prática essencial, é outra condição para o fracasso na formação de alunos leitores. Observa-se que as práticas de estudo de um texto resumem-se apenas a uma base para o ensino gramatical ou se limitam a retirar informações objetivas, através de uma aprendizagem mecânica, com recortes de partes que estão explícitas no texto dentro de um livro didático, sem possibilitar ao aluno a elaboração de inferências e uma atitude ativa/responsiva em relação a ele. Esta aplicação não contribui para a compreensão e o uso efetivo dos gêneros.

Um olhar mais atento sobre essas premissas nos desperta a seguinte interrogação para problematizar o estudo: como tem sido o tratamento dado a HQ enquanto gênero discursivo, nos processos de leitura, em livros didáticos destinados aos alunos dos anos iniciais da Educação Básica?

É importante salientar que a leitura, assim como a escrita, é um processo interativo, em que o leitor, com os seus conhecimentos diversos, é capaz de interagir com o texto para poder compreendê-lo. Partindo dessa afirmativa, é relevante analisar que os conhecimentos prévios que o aluno traz devem ser considerados no processo de construção dos saberes. Essa construção é basilar para a compreensão do sujeito também fora da escola, visto que os conhecimentos científicos, mediados pelo ato de ler e escrever, aprendidos na escola, fazem parte da constituição do aluno como ser social.

A leitura é uma atividade complexa, capaz de construir diferentes sentidos e fazer com que o sujeito se perceba como agente da própria língua, de maneira a ser uma ação fundamental para a formação dos alunos. Neste sentido o papel da escola não deve ser apenas o da aprendizagem da leitura e escrita de forma linear e condicionada.

Tendo em vista todo o exposto, a justificativa para este estudo se fundamenta na perspectiva de análise desses pressupostos com o propósito de trazer contribuições para a formação docente e para ressignificação das práticas escolares com gêneros discursivos.

A maneira como se vê o aprendiz, como mero reproduzidor dos conteúdos em sala de aula, o descaracteriza como sujeito capaz de desenvolver sua criticidade. Estas práticas idealizam um espaço escolar que não estimula o aluno. Muitas vezes ele participa de uma atividade de leitura somente pelo uso obrigatório do livro didático com atividades fora de seu contexto.

Percebe-se que ainda existem práticas pedagógicas embasadas em atividades descontextualizadas, principalmente no que tange à proposta de trabalho com os gêneros, no uso do livro didático, nas atividades de leitura, considerando apenas dados pré-existentes de um texto.

Diante das explanações pontuadas, o principal objetivo dessa pesquisa é analisar a abordagem das práticas de leitura nas atividades com histórias em quadrinhos, relacionadas ao estudo dos gêneros discursivos em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais. A referida análise contempla a coleção Ápis (2017) destinada ao Ensino Fundamental I, a fim de verificar se a proposta de leitura se pauta em uma perspectiva discursiva do ensino do gênero HQ em sala de aula.

A coleção mencionada esteve entre as vinte obras avaliadas pelo guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019, estando entre as treze aprovadas, conforme os critérios exigidos para a obra de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, contidos no Edital 01/2017 da Coordenação Geral dos Programas do Livro – CGPLI do PNLD.

Os princípios para a avaliação pedagógica da coleção se orientam pela Constituição de 1988, assim como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com estes princípios, a educação nos anos iniciais deve priorizar o contato sistemático, a convivência e a familiarização do sujeito à cultura letrada, para identificar a função social da leitura e da escrita no processo de aprendizagem, com o propósito de desenvolver as habilidades necessárias ao convívio em diferentes contextos.

A avaliação do material didático, a sua adequação à proposta pedagógica da escola e a escolha pelo corpo docente da instituição da qual faço parte, também foram critérios para a seleção da obra como suporte de pesquisa.

Pautando neste exposto, os objetivos específicos se constituem em: a) examinar atividades que contemplam as habilidades de leitura de histórias em quadrinhos, nos livros didáticos dos anos iniciais; b) descrever enunciativamente as HQ's em abordagem didática; c) problematizar

as propostas de leitura, presentes no livro didático, enquanto atividades de interação; d) refletir sobre encaminhamentos que possam beneficiar uma abordagem discursiva a partir dos conceitos bakhtinianos.

Discorrendo sobre estes objetivos é pertinente apontar o quanto, ao longo do tempo, esse suporte pedagógico foi se constituindo como um objeto de aquisição de saberes sobre conteúdos escolares e de competências necessárias à prática social; de como ele foi se modificando, conforme a perspectiva sócio-histórica de cada época, apresentando tradições e trazendo inovações que marcaram diferentes períodos do tempo.

O percurso metodológico será sistematizado a partir da construção de uma pesquisa qualitativa com referencial teórico bibliográfico/webliográfico. Pretende-se realizar inicialmente um apanhado teórico sobre o livro didático no Brasil, com a contribuição de autores como Lajolo (2008); Munakata (2003); Bittencourt (2004); Batista (2001); Cargnelutt (2015) e Gomes (2013) e uma discussão sobre as políticas e programas educacionais que nortearam as implicações sobre os livros didáticos no país ao longo dos anos; articulá-los como um instrumento dialógico, partícipe da atividade humana, instituindo a instância de um discurso como possibilidade de ação. Para a consecução deste capítulo sobre os gêneros do discurso, serão circunscritos os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, a partir das concepções sobre gêneros discursivos, em consonância com Geraldi (2006), Silva (2013) e Sobral (2011). A pesquisa também apresenta as contribuições de Vergueiro e Ramos (2014) sobre o gênero HQ.

As concepções de linguagem, articuladas às concepções de leitura, serão abordadas sob a visão das autoras Koch e Elias (2010), trazendo contribuições para a pesquisa, que tem como propósito promover discussões que possam subsidiar a prática docente. O capítulo seguinte será uma discussão sobre a abordagem dos gêneros discursivos em documentos norteadores e nos livros didáticos. Para conclusão da pesquisa, será realizada uma análise da abordagem das atividades de leitura das histórias em quadrinhos, na coleção Ápis (2017) do Ensino fundamental I.

Serão apresentados registros reflexivos e observações sistemáticas a partir de algumas categorias analíticas no contexto escolar através da análise das propostas de atividades de leitura, presentes no livro didático dos anos iniciais, sob uma perspectiva discursiva. O escopo da pesquisa é constituir aportes em práticas de leitura em sala de aula, no processo de formação e construção de novos saberes, partindo da compreensão do sujeito que também se faz entender em seu projeto de dizer, e também trazer contribuições significativas para a formação e ressignificação da prática docente.

1 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Nas discussões acerca do ensino/aprendizagem no âmbito escolar, não há como deixar de fazer referências ao uso do livro didático como instrumento basilar na produção, circulação e apropriação dos conhecimentos e como objeto de estudo facilitador para o trabalho docente.

Segundo Lajolo (2008) o termo *didático* faz inferência ao livro, que tem como propósito servir como objeto sistemático de estudos para ser utilizado na escola. A autora enfatiza também a importância do livro didático no Brasil, tendo em vista a situação educacional do país, onde os conteúdos são condicionados a estratégias de ensino, deliberando o que se deve ensinar e como se ensinar. Além disso, o livro didático oportuniza um método formal de ensino e aprendizagem, de modo coletivo e orientado pelo professor, que pode influenciar a prática pedagógica, apesar de não ser o único suporte nesse processo.

Entendemos a partir desses pressupostos, que o livro didático se constitui como um instrumento norteador dos estudos e práticas escolares, que foi se moldando a partir das demandas de cada época, tornando-se um facilitador, tanto para o aluno que aprende quanto para o professor que ensina.

Dentre os autores que tratam desta questão destaca-se Bittencourt que aponta suas considerações sobre o livro didático como um suporte sistematizador de conteúdos:

O livro didático é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. (BITTENCOURT, 2015, p. 72):

Conforme as considerações da autora, podemos depreender que o livro didático tem como proposta abarcar os conhecimentos necessários de cada época para a participação do sujeito na sociedade, e que esses conhecimentos são embasados em conteúdos relacionados ao currículo proposto para cada etapa de ensino.

Diante do exposto, é possível compreender a relevância do livro didático no contexto escolar, já que ele se destaca como produto editorial que vislumbra a proposta curricular e norteia o trabalho pedagógico. Em relação a isso disso, Bunzen Júnior (2005) discorre sobre a importância do livro didático no Brasil, visto que o país é reconhecido mundialmente como um dos maiores produtores de livros didáticos para todas as etapas do ensino básico, com sua

política de avaliação e distribuição. Segundo pesquisas do autor, mais da metade da produção editorial brasileira é de livros didáticos.

Destacando a relevância do Brasil na produção de material didático e partindo dos apontamentos discorridos, a pretensão deste capítulo é contemplar um percurso sucinto por alguns períodos no tempo, relacionando-os ao uso do livro didático no Brasil, através de um breve histórico que será apresentado nas seções a seguir.

1.1 Livro didático e educação no Brasil: primeiros apontamentos

Inicialmente é interessante destacar que os primeiros livros didáticos utilizados no Brasil eram impressos em países europeus como França e Portugal. Assim, é notável que o acesso ao ensino não fosse privilégio de todos e se restringia à classe dominante, por suas condições sociais, culturais e econômicas. Somente a partir de 1930 é que a ideia de se criar condições para criação do livro didático no país ganhou força com as transformações que vinham ocorrendo na sociedade, no cenário político e, especificamente, no campo educacional. (CARGNELUTT, 2015).

No ano de 1932 foi proposta uma reconstrução educacional através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A proposta do manifesto era articular as ideias que pudessem influenciar na organização da sociedade a partir da transformação da educação de modo a garantir uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita para todos. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e teve participação de 26 intelectuais da época, nos quais podemos citar Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Hermes Lima, Cecília Meireles, entre outros. (BOMENY, c2020).

Podemos inferir que as discussões acerca da educação no país foram se fortalecendo ao longo do tempo e ocupando espaços em outros cenários. À vista disso, novas políticas para o uso do livro didático como suporte na educação foram ganhando cada vez mais relevância na conjuntura educacional brasileira. Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNDL), que tinha o propósito de regulamentar no país os materiais didáticos, compreendidos como livros com os conteúdos específicos das disciplinas, de acordo com as etapas escolares. (BRASIL, 1938).

A partir do ano de 1950 houve uma progressiva transformação das condições sociais e culturais que ocasionaram em significativas mudanças no âmbito educacional. Isso se deve a democratização do acesso à escola pelas classes mais populares, assim as pessoas que estavam fora da escola passaram a ter o direito de frequentá-la. A ideia se articulava à participação de

parte da população nas eleições e por isso ela deveria ter acesso à educação para poder votar e legitimar o poder político. (BITTENCOURT, 1993).

O aumento na demanda de alunos resultou na necessidade de contratação de mais professores. Esse fato evidenciou o despreparo das escolas em receber esses alunos, em um cenário que marcava a desvalorização do professor, colocando em questão sua capacidade de assumir autonomamente uma prática docente. Além dessas problemáticas, as contratações de profissionais para atuar em sala de aula nem sempre seguiam um padrão seletivo, acarretando na escolha de pessoas despreparadas para a prática docente que enfrentariam condições precárias de trabalho devido à desvalorização salarial e às consequências de uma formação profissional deficiente. Esse fato começava a configurar o início da crise e fracasso da escola no decorrer dos próximos anos. (CARGNELUTT, 2015).

Nas próximas seções serão abordadas questões relevantes sobre o uso do livro didático como ferramenta pedagógica e como ele foi se caracterizando como suporte indispensável nas salas de aula no decorrer dos anos.

1.2 A conjuntura educacional nos anos de 1960 a 1970

Avançando um pouco mais no tempo, destacamos o período que compreendeu os anos de 1960 a 1970. Esse período foi marcado por consideráveis mudanças sociais, políticas, culturais e educacionais, com discussões acerca da necessidade de se reestruturar a educação. Nesta época a produção de livros didáticos no país crescia consideravelmente devido às mudanças sociais e econômicas. É interessante destacar que tanto o professor quanto o aluno tinham acesso ao mesmo tipo de livro.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do ano de 1961, houve maior flexibilidade para a elaboração de currículos nos estados. Isso impulsionou a produção dos livros didáticos pelas editoras e certamente motivou muitos autores a publicarem seus livros tendo em vista uma relativa liberdade que era garantida na lei, para elaborarem seus conteúdos.

Porém, a partir de 1964, o país foi marcado por um período rígido de censura em todas as áreas sociais, culturais e educacionais. Cargnelutt (2015) faz referência à época do Regime Militar, quando houve uma intensa busca pelo desenvolvimento e progresso do Brasil. À vista disso, instituiu-se no país uma política rígida e controladora que causou muitas restrições, inclusive relativas ao uso de materiais didáticos. A produção de livros precisava responder às imposições dessa época.

Dois anos mais tarde, em 1966 foram criadas políticas de incentivo à produção e comercialização de materiais didáticos no país. O governo instituiu a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), através do decreto nº 59.355, que sancionou o seguinte artigo:

Art. 1º - Fica instituída, diretamente subordinada ao Ministro de Estado, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura, relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos. (BRASIL, 1966, online).

O objetivo deste decreto era estimular a produção privada e controlar o mercado de livros didáticos e técnicos, destinando recursos para financiar programas de expansão e coordenar a produção e distribuição de livros mais baratos e acessíveis à população. É relevante ressaltar que nessa época atribui-se uma considerável importância ao uso do livro didático, pois ele era percebido pelo governo como potencial influenciador nos contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais do país.

No ano seguinte institui-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que tinha o objetivo de produzir manuais didáticos para distribuição entre a população mais carente. (FILGUEIRAS, 2015). Assim, através da lei nº 5.327, de 02 de outubro de 1967, o governo federal assumiu a responsabilidade de produção e distribuição dos materiais didáticos mais acessíveis para as escolas, conforme descreve o artigo 3º:

Art. 3º - A Fundação Nacional de Material Escolar terá por finalidade a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização.

Parágrafo único. A Fundação Nacional de Material Escolar não visará fins lucrativos e o material por ele produzido será distribuído pelo preço de custo. (BRASIL, 1967, online).

Essas políticas sancionadas pelo governo tinham como propósito garantir a produção e distribuição de materiais didáticos, de acordo com a garantia de assistência ao aluno, prevista na Lei de Diretrizes e Bases, de modo a tentar sanar os problemas que se pautavam na adequação editorial e ideológica, com o intuito de melhorar a qualidade dos materiais didáticos produzidos, e também no atendimento à nova demanda da população de baixa renda com a possibilidade de acesso ao espaço escolar. A intenção era alcançar os alunos sem condições financeiras e também provocar a baixa no custo de produção de livros pela iniciativa privada.

Segundo Filgueiras (2015), os materiais que eram produzidos pela FENAME eram livros didáticos e de consulta para as disciplinas obrigatórias e complementares do ensino secundário, no período entre 1968 a 1970. É relevante discorrer que nesse período a educação estava em um viés tecnicista, onde os ideais voltados à racionalidade, eficiência e produtividade eram as metas que impulsionavam o país. O tecnicismo era um método de ensino em uma época autoritária em que o papel do professor era o de mero transmissor de conteúdos e o do aluno simples receptor, absorvendo passivamente os conteúdos sem a chance de agir de forma crítica e reflexiva na sociedade. (MENEZES, 2001). O ensino tinha caráter profissionalizante e era voltado para projetos que atendessem o propósito de formação de alunos eficientes e produtivos para o trabalho nas indústrias em expansão na época, sem considerar o contexto social ao qual estavam inseridos. As atividades pedagógicas eram direcionadas aos alunos de forma mecânica, repetitiva e programada. Kuenzer (1982, p. 31)), citado por Alberto, Placido e Placido (2020, p.10), afirma que:

Esta teoria surge tendo como preocupação central o controle do processo produtivo, necessidade gerada pelo desenvolvimento capitalista que, introduzindo novas relações de produção a partir da compra e venda de força de trabalho, transfere o controle realizado internamente pelo produtor, a uma instância superior a ele: a da gerência.

Conforme o autor, a educação tecnicista detinha o controle das atividades escolares articulado aos interesses políticos e econômicos da época.

A partir de 1971, os livros didáticos foram ganhando novas características e especificidades. As publicações passaram a ter conteúdos de disciplinas lecionadas para todas as etapas de ensino. Conforme Bittencourt (1985) a produção dos materiais tinha como propósito assumir compromissos com a educação diante das inovações científicas e tecnológicas que promoviam o ideal de progresso do país.

Esse propósito se consolidou com a instituição da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Assim, os livros, especificamente os didáticos, deveriam refletir os ideais concebidos pela lei em questão e passariam a ser suportes indispensáveis à Educação. Conforme a referida Lei, o ensino passou a ter outra nomenclatura: de ensino primário para ensino de 1º grau compreendendo os anos de 1ª a 8ª séries; e ensino médio correspondente ao ensino de 2º grau profissionalizante. Os currículos apresentavam uma parte comum para trabalho em todo território nacional e uma parte diversificada, de acordo com as especificidades de cada região, como podemos observar no artigo em questão:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior. (BRASIL, 1971, online).

Podemos verificar no referido artigo a organização do currículo no ensino, contemplado por um núcleo comum e uma parte diversificada. A partir da lei 5.692/71, novas disciplinas tornaram-se obrigatórias e foram incluídas ao currículo, como a Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Educação Física e Programas de Saúde. Especificamente, para o ensino de 2º grau, além do núcleo comum, o currículo tinha como exigência um núcleo para a habilitação profissional. O estudo da língua nacional passou a ter relevância como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira nas escolas. (BRASIL, 1971).

O ensino da língua nacional tinha respaldo em uma concepção relacionada à teoria da comunicação, embasada na apropriação de signos que se combinam segundo algumas regras, ou seja, através de códigos. O papel do professor era garantir ao aluno essa apropriação e o acesso ao conhecimento do sistema alfabético e da gramática com o domínio dos códigos para efetivar a comunicação. Essa concepção limitava o uso da língua ao contexto da escola, sem considerar outros contextos sociais. (GOMES, 2013).

Essa época evidenciou o uso dos manuais específicos para o professor. Esses manuais caracterizavam-se por propostas de atividades desenvolvidas para a leitura, a redação, a promoção da linguagem oral e da aprendizagem gramatical. Além disso, eles ofereciam orientações metodológicas com objetivos bem definidos e exercícios resolvidos. À vista disso o professor passou a atribuir ao livro didático uma importância expressiva como objeto de estudo conveniente à efetivação de sua prática. É notável perceber que o livro didático passa a se direcionar não somente ao aluno, mas também ao professor. Assim, ambos passaram a se constituir como leitores. Por essa razão os exemplares do professor receberam a nomenclatura de livro ou manual do professor. (LAJOLO, 2008).

Assim, observou-se o aumento na produção dos livros didáticos com a reformulação dos currículos pedagógicos. De acordo com Almeida Filho (2018), nessa época o livro era concebido como produto da indústria cultural de dominação capitalista que tinha seus propósitos ideológicos alicerçados na manipulação das classes menos favorecidas para servir a elite burguesa dominante. Logo, o livro didático destinava-se a atender aos interesses políticos, econômicos e sociais da classe dominante e essa concepção predominou no Brasil até os anos de 1980, com o regime militar. A década em questão será abordada na próxima seção.

1.3 A produção de livros didáticos no Brasil a partir de 1980

No início dos anos 80 a produção dos livros didáticos continuou sua escala de crescimento, possibilitando o ingresso de autores didáticos no mercado. Com o aumento da produção no Brasil, os livros passaram a ter critérios de qualidade cada vez mais seletivos. Começou-se nessa época, um processo de análise da produção dos materiais didáticos para estipular as modificações e as prevalências dos conteúdos e práticas pedagógicas.

Com a massificação do acesso à escola, o livro tornou-se escopo de apreciação; um objeto mediador na prática de aquisição do saber escolar. Isso despertou interesses individuais nas iniciativas de produção e fabricação de livros didáticos no país, devido à possibilidade de se oportunizar um negócio bastante lucrativo. A partir desses pressupostos Bittencourt (2004) discorre sobre a questão da transformação do livro didático em um produto de consumo da cultura escolar. Desse modo podemos entender a colocação da autora ao discorrer sobre como o livro didático passa a se consolidar como suporte indispensável à prática escolar, definindo os conteúdos ensinados aos alunos e como esse fato tornou-se um intento na busca pela lucratividade por parte da iniciativa privada.

As produções, edições e a distribuição de livros didáticos pela FENAME transcorreram até o ano de 1983, quando foi substituída pela Fundação de Assistência aos Estudantes (FAE), que passou a admitir os programas de assistência do Ministério da Educação e Cultura, incluindo, além da distribuição dos livros didáticos, também a merenda escolar. (FILGUEIRAS, 2015).

É pertinente discorrer que nesse período da história do país alguns estudiosos levantaram questões reflexivas a respeito do uso do livro didático como objeto de pesquisa. Almeida Filho (2018) aponta que alguns discursos à época caracterizavam o livro didático como material de apoio destinado a professores despreparados, com uma formação precária, atribuindo a desqualificação do trabalho docente ao uso do livro. Contudo, o assunto em questão

não será elucidado com afincos por não ser este o propósito da pesquisa. Por conseguinte, é importante ressaltar que o uso do livro didático está acessível a todos os profissionais da educação, sendo preparados ou não.

Nesse viés, Munakata (2003, p.06) assevera que “o livro didático não é o portal que se abre para o mundo inteligível, onde o “leitor” possa colher as ideias (mais ou menos) perfeitas ou mesmo ideologias; ele é um objeto educacional a ser manipulado, de acordo com certos protocolos de uso”.

Em face do exposto, podemos compreender que a questão não é o material, mas sim, a maneira como ele é utilizado, a partir de sua concepção, como mediador para nortear o trabalho pedagógico, em articulação com outros meios facilitadores para a aprendizagem. Os livros didáticos são instrumentos que necessitam se articular com outros suportes e também com a preparação do professor ao utilizá-lo.

A seguir será abordada a temática sobre a implantação do programa de avaliação dos livros didáticos no Brasil e como esse programa trouxe contribuições para a qualificação do material a ser disponibilizado para as escolas, a partir de sua articulação com as políticas educacionais e busca de melhorias no processo de seleção dos conteúdos.

1.4 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Com o aumento na demanda de produção de livros didáticos e conseqüentemente, de editoras no país, e com as novas configurações para as políticas educacionais, foi instituído em 19 de agosto de 1985, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através do Decreto-lei nº 91.542, pelo Ministério da Educação (MEC), para aquisição e distribuição gratuita dos livros didáticos para todos os alunos de escolas públicas do ensino fundamental. Esse programa é mantido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao MEC e responsável financeiro dos recursos para programas destinados ao ensino fundamental. (BATISTA, 2001).

A partir do PNLD, os professores tiveram a oportunidade de escolher o material didático a ser utilizado em sala de aula, como nos descreve o artigo 2º do decreto citado:

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção. (BRASIL, 1985, online).

Analisando o artigo em questão, podemos entender que a participação do professor na escolha dos livros didáticos passa a ter relevância nas propostas do PNLD. Como algumas ações deste programa, enfatiza-se a distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, que foram cada vez mais, sendo aperfeiçoadas ao longo do tempo, assim como os materiais de apoio ao ensino/aprendizagem para os professores e alunos das escolas públicas de Educação Básica do país. Batista (2001, p. 11) reforça que “O PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro.” Todas as instituições públicas de ensino e que participam do programa recebem os materiais de maneira regular e sistemática.

Outra ação relevante do programa foi a reutilização dos livros didáticos por um período de 3 a 4 anos e que trouxe contribuições para a qualidade do material impresso na produção dos livros didáticos. Os editores buscavam uma aproximação junto ao Estado, com o intuito de tornar a produção e impressão dos livros uma oportunidade para ganhos altamente rentáveis, pois sua utilização no cotidiano escolar havia se transformado em um item necessário à prática docente e também devido ao fato da alta na demanda de alunos nas escolas, já que a proposta do governo era garantir a distribuição gratuita de livros para todas as escolas públicas do país.

A instituição do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil trouxe contribuições relevantes para o aperfeiçoamento dos materiais didáticos, visto que as editoras passaram a ter a preocupação de atender a demanda dos conteúdos disciplinares e também passar pelo processo seletivo dos materiais pelo professor.

Ao discorrermos sobre esse período da história do livro didático no país, entendemos, no contexto atual, que a produção dos materiais se tornou um negócio lucrativo para as editoras. Com essa proposição, é possível perceber o quanto estas editoras investem também na divulgação de seus produtos com a intenção de influenciar os professores na escolha dos livros.

1.5 O PNLD e as políticas educacionais

Com a Constituição de 1988, começaram as discussões para elaboração das novas diretrizes para a educação nacional.

A partir de 1990 é possível verificar um maior interesse das políticas públicas em empregar recursos no segmento didático. Lajolo (2008) discorre sobre o direito previsto em lei

a uma educação de qualidade para todos. Desse modo ressalta que o livro didático necessita estar incluído nas políticas educacionais para que esse direito seja realmente garantido.

A consolidação dessas políticas educacionais se estabilizou com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9394/96, que instituiu novas diretrizes e bases para a educação no país. É relevante ressaltar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi sancionada no ano de 1961.

As diretrizes definidas na nova LDB constituem um conjunto de princípios, critérios e procedimentos que norteiam a organização e planejamento escolares voltados para a execução de projetos pedagógicos para atender a demanda da nova legislação educacional. (BRASIL, 2001). Discorrendo sobre a temática, Batista (2001, p.26) pontua que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental [...] apontam para a necessidade de articulação interna na escola, fornecendo elementos para orientar a elaboração e execução da sua proposta pedagógica e situando o trabalho coletivo como condição imprescindível para a busca do sucesso das aprendizagens dos alunos.

Conforme o autor, o propósito das Diretrizes ressalta a necessidade em se garantir o êxito da aprendizagem através de elementos orientadores para o trabalho pedagógico. À vista disso, foram-se delineando propostas e especificações para se estruturar o sistema educacional.

Dentre algumas especificações, podemos entender a mudança na nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus para Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Os níveis escolares passam a ser designados como Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Superior.

O artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta a preocupação do Estado em manter os alunos na escola, através da oferta de ensino fundamental e médio, obrigatório e gratuito para todos; do atendimento gratuito em creches e pré-escolas e da oferta de educação regular para jovens e adultos, bem como realizar a distribuição de material didático escolar, conforme os dispostos a seguir:

[...] VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996, online).

O artigo apresenta a preocupação do Estado com a educação, que se verifica na questão da permanência do aluno no espaço escolar. Para isto, são oferecidas alternativas como oferta de ensino noturno regular e educação de jovens e adultos. Além disso, é relevante destacar o atendimento ao aluno no ensino fundamental, através da distribuição de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde. Partindo dessas premissas, ressaltamos o processo de distribuição do material didático para as escolas, garantida em lei pelo governo.

Com a consolidação da nova LDB, documento norteador da educação no país, os livros didáticos ganharam ainda mais relevância no processo de análise e avaliação, atribuída ao PNLD. Apesar da instituição deste programa ter ocorrido no ano de 1985, somente no ano de 1996, ano da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é que o programa começou seu processo avaliativo de livros didáticos.

Assim, com a preocupação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na distribuição dos livros para as escolas, o material didático começou seu processo de adequação, através da avaliação de seu conteúdo pedagógico bem como da qualidade editorial e gráfica, para utilização, nas escolas, pelos professores e alunos, de acordo com as diretrizes curriculares. (TAGLIANI, 2009). Iniciaram-se os processos de avaliação dos livros didáticos do Ensino Fundamental que seguiam “critérios comuns de análise, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e atualização do docente”. (BATISTA, 2001, p.13).

O autor supracitado destaca também os processos de avaliação e divulgação dos materiais, que era realizado pelo MEC, para os participantes do circuito de produção e consumo do livro didático. Foram emitidos laudos técnicos e pareceres, apresentando aos professores as obras recomendadas (com ou sem ressalvas). Este processo resultou na publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos em 1996, e que vigora ainda hoje, com o resultado de algumas modificações e inovações.

Mesmo diante das várias adaptações das políticas para o livro didático ao longo do tempo, a PNLD vem delineando as diretrizes na articulação entre o Estado e o livro escolar.

Prosseguindo com os apontamentos acerca das diretrizes curriculares, consideradas no PNLD e também mencionadas anteriormente pela LDB, ressaltamos agora outro importante documento norteador da educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituídos no ano de 1998. Os PCNs são referenciais nacionais separados por disciplinas e elaborados para contribuir com as demandas do ensino em todos os Estados. Eles se caracterizam por sua flexibilidade de modo a alcançar as diferentes peculiaridades das culturas regionais e têm a finalidade de subsidiar e orientar as práticas pedagógicas, embasadas na elaboração, revisão

curricular e na produção de materiais didáticos para garantir uma educação transformadora. No tocante à questão dos currículos, o documento enfatiza a seguinte proposta:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. (BRASIL, 1998, p.50).

O documento se apresenta inicialmente como uma proposta que permitiu a adaptação dos currículos de acordo com as especificidades regionais, conforme estabelece a LDB, no que se refere à complementação da parte diversificada do currículo, exigida de acordo com as características culturais, econômicas e sociais de cada região, além da Base Nacional Comum.

Essa consubstanciação dos Parâmetros Curriculares Nacionais à LDB contribuiu ainda mais para a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático. A preocupação com a qualidade dos materiais elaborados acentuava-se no cenário educacional. O MEC, com o intuito de garantir a distribuição de materiais didáticos com melhor qualidade, começou, a partir de então, a desenvolver diferentes ações, criando novos critérios de seleção para análise (CARGNELUTT, 2015). À vista disso, o Estado, com o intento de corroborar com esses critérios de avaliação, começou a dissimular um controle sobre os currículos, estabelecendo assim os conteúdos a serem ensinados no sistema educacional brasileiro, através do Guia do Livro Didático, com coleções que eram avaliadas e classificadas de acordo com os critérios de seleção, em quatro categorias, conforme assevera Batista (2001, p. 13):

Excluídos - categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;

Não - recomendados - categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;

Recomendados com ressalvas - categoria composta por aqueles livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim,

Recomendados - categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área.

O guia era apresentado a partir de um volume incluindo resenhas dos livros avaliados, contendo a classificação de acordo com as categorias supracitadas. Para facilitar a consulta e visualização do Guia, foram estabelecidas convenções gráficas ¹de acordo com as categorias.

Até o ano de 1999, apenas livros didáticos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental eram analisados. A partir do referido ano, as análises se estenderam para os anos finais do Ensino Fundamental. As avaliações também sofreram mudanças. A categoria de livros não recomendados foi extinta, e foram acrescentados aos critérios de exclusão a incorreção e incoerência metodológicas, favorecendo o desenvolvimento das competências cognitivas básicas. (BATISTA, 2001).

No decorrer dos anos foi possível observar que a instituição do PNLD contribuiu para a qualidade na produção de livros didáticos, além de delinear uma participação massiva de novas editoras e conseqüentemente incitar o surgimento de novos autores de livros didáticos no país. Foram realizadas mudanças e adaptações no processo de avaliação dos livros, de acordo com as novas situações no decorrer do tempo, que se delinearão a partir das políticas implantadas no cenário educacional.

Dentre essas políticas podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado em dezembro de 2017, que determina um referencial para elaboração e adequação dos currículos. A Base foi instituída a partir das atribuições alicerçadas pela nova LDB (1996) e pelos PCNs (1998), no intuito de impulsionar as práticas para qualificação do ensino no país. Assim como na LDB, a BNCC se organiza através da articulação entre os conteúdos curriculares básicos a todo território nacional, com homogeneização dos conhecimentos escolares, e a parte diversificada dos currículos, que abarcam os conhecimentos escolares embasados nos costumes e na cultura, específicos de cada região. A Base também postula competências e habilidades a serem alcançadas no decorrer de todas as etapas da Educação Básica. Além das competências específicas de cada etapa de ensino, ela estabelece as dez competências gerais,²que se articulam com a LDB no tocante à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades e à formação de atitudes e valores. (BRASIL, 2017).

¹ Adotou-se, ainda, a seguinte convenção gráfica para facilitar uma rápida visualização da categoria em que cada livro foi inserido: *** Recomendados com distinção; ** Recomendados; * Recomendados com ressalvas. Os livros não recomendados foram, apenas, relacionados ao final do Guia. (BATISTA, 2001, p.15).

² Para as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, consultar BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Base Nacional Comum Curricular, p.9. Brasília, DF: MEC, 2017.

Quanto à organização dos conteúdos, de acordo com cada etapa da Educação Básica, a Base se organiza de maneira a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Na Educação Infantil devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. (BRASIL, 2017, p. 25).

Para o Ensino Fundamental a BNCC se organiza em cinco áreas do conhecimento³, e para o Ensino Médio são estabelecidas quatro⁴, com a proposta de favorecerem a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares. A partir da área de conhecimento, são definidas as competências para cada componente curricular que vai abranger os conteúdos organizados de acordo com unidades temáticas. Em conformidade com a Base,

[...] as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. (BRASIL, 2017, p. 29).

Conforme a estrutura organizacional da Base, podemos depreender que os conteúdos de cada etapa da Educação Básica se instituem através de objetos de conhecimento que contemplam as aprendizagens necessárias para os diferentes contextos escolares em que se inserem os alunos. Esses objetos de conhecimento se respaldam através da consolidação das aprendizagens e da ampliação de diferentes práticas de linguagem que se concretizam a partir de interações sociais imbricadas de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos no decorrer das etapas iniciais de ensino. (BRASIL, 2017).

Na BNCC a área de Linguagens apresenta os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e também Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Notadamente, concerne ao componente de Língua Portuguesa oportunizar a ampliação dos letramentos orientados pela oralidade, escrita e outras linguagens para a participação significativa em práticas sociais. Nessa perspectiva, a Base ressalta os campos de

³ Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso. Base Nacional Comum Curricular, consultar BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Base Nacional Comum Curricular, p.27. Brasília, DF: MEC, 2017.

⁴ Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Base Nacional Comum Curricular, consultar BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Base Nacional Comum Curricular, p.32. Brasília, DF: MEC, 2017.

atuação em que essas práticas se efetivam: Campo da vida cotidiana (anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública. (BRASIL, 2017). Conforme destaca a Base, a propensão a estes campos se articula com o propósito de formação para exercício da cidadania através do uso da linguagem na escola e no contexto social.

Conforme as proposições elucidadas, no que se refere aos livros didáticos, podemos inferir que os componentes curriculares da Base desvelam um cuidado pertinente às competências de leitura, produção de textos e análises linguísticas. A partir disso, a seleção dos livros didáticos passou a considerar os pressupostos orientadores da BNCC, enfatizando essas competências.

Em 2019 o PNLD passa a integrar inovações no processo de triagem dos materiais para instituir os objetivos avaliativos na escolha dos livros. Discorrendo sobre essa temática, Silva e Vilarinho (2020, p. 30) pontuam que:

[...] a escolha dessas competências, como objetivos avaliativos a serem perseguidos pelo professor na escolha do livro didático, visou: (a) a valorização e o uso dos conhecimentos historicamente construídos, o que demanda tratar o conteúdo como um processo histórico; (b) fazer o aluno utilizar as abordagens próprias da ciência para refletir e investigar problemas e situações; (c) promover análises críticas baseadas na linguagem científica para abordar causas; (d) desenvolver a criatividade e a imaginação; (e) levar o aluno a utilizar e a criar, de forma crítica, tecnologias digitais de informação e comunicação; (f) participar e valorizar diferentes manifestações artísticas e culturais; (g) a sua compreensão e valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; (h) com que argumente com base em fatos e informações confiáveis; (i) com que busque sempre o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação; (j) com que se faça respeitar e respeite os demais atores sociais; (k) a sua autonomia, flexibilidade e determinação; (l) com que tome decisões baseadas na ética, em princípios democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis.

A partir das competências enfatizadas na BNCC, é possível estabelecer critérios para subsidiar a seleção de livros didáticos, considerando os diferentes contextos para o desenvolvimento de habilidades e a elaboração de currículos, de modo a atender às necessidades, possibilidades e interesses dos alunos, na garantia de suas aprendizagens essenciais.

A explanação deste capítulo possibilitou-nos realizar um percurso teórico pelos períodos mais relevantes da história dos livros didáticos no Brasil. Foi possível constatar que tanto as diretrizes da LDB, quanto os PCNs e a BNCC versam sobre o ensino e a garantia das aprendizagens elementares em todas as etapas da Educação Básica. Estas políticas educacionais

fomentaram a seleção de livros didáticos a partir do PNLD, fato que contribuiu para a melhoria destes materiais.

O livro didático, ao longo de todo seu percurso histórico, foi ganhando relevância ao se constituir como instrumento norteador das práticas pedagógicas na educação. Pontuamos as mudanças no decorrer dos anos, conforme os programas de ensino e a renovação dos currículos, assim como a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa dinâmico que foi se aperfeiçoando a cada ano e que permitiu aos professores a oportunidade de escolher o material didático a ser utilizado em sala de aula, de modo a trazer contribuições para melhorar a qualidade na seleção dos livros. Isto posto, é relevante explanar o destaque do Brasil como um dos maiores produtores de livros didáticos da Educação Básica, através de suas políticas de avaliação e distribuição.

Portanto, é imprescindível ressaltar que as discussões sobre o livro didático não se esgotam, visto que ele está em constante adaptação e por isso vem se moldando como instrumento norteador do trabalho pedagógico ao longo do tempo.

Essas discussões sempre se expandem, se intensificam e incitam novas reflexões no empenho a uma educação de qualidade. Educação que seja capaz de priorizar o aluno e considerá-lo como sujeito transformador de seu contexto social.

Partindo dessa premissa, o capítulo seguinte enfatizará a concepção de gêneros discursivos para articulá-los às discussões sobre a abordagem da leitura de histórias em quadrinhos no livro didático, visto que ele também é um mecanismo discursivo, organizado em diferentes linguagens, que se concretizam em atividades humanas, através das práticas sociais, evidenciadas principalmente na escola, pelo uso dos gêneros que estão presentes na leitura dos textos.

2 NOÇÕES TEÓRICAS BASILARES

A linguagem é uma prática discursiva que corrobora com as relações sociais, em um processo de interação, onde os sujeitos se constituem. Como atividade humana dentro da linguagem, temos na leitura, uma ação comunicativa que permite a construção de sentidos, em uma compreensão responsiva-ativa.

Assim, este capítulo propõe uma discussão teórica sobre gêneros do discurso, sob a concepção do Círculo de Bakhtin. Serão referenciados os Gêneros do Discurso e sua construção enquanto enunciados.

Também constituem este capítulo as discussões sobre as concepções de Linguagem e leitura. A articulação entre estas temáticas têm a finalidade de evidenciar a prática leitora como um instrumento de transformação social e uma atividade dialógica, que responde e suscita respostas, enquanto ação de interação, onde o sujeito se posiciona ativamente para transformar o mundo e assim, poder transformar-se.

2.1. Os gêneros do discurso

Para a compreensão das práticas de oralidade, leitura e escrita sob o viés discursivo, serão elucidadas concepções de gêneros discursivos propostos pelo Círculo de Bakhtin. Os gêneros estão presentes em várias esferas sociais. Encontramos vários suportes como livros, jornais, outdoors, e outros afins que nos inserem na prática comunicativa através de diferentes linguagens. A partir desse exposto, podemos observar que as práticas discursivas estão presentes no cotidiano dos sujeitos, seja na forma de uma conversa informal, na exposição de opiniões, na execução de ordens, a partir das maneiras de pensar, conhecer, concordar ou discordar, dialogar e assim se posicionar, através de atitudes responsivas que permitem a construção do seu projeto de dizer. Segundo Bakhtin (2006, p. 348) “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”. Logo, somos sujeitos que se posicionam, na medida em que somos tomados por atitudes que permitem uma atitude responsiva. Contudo, é pertinente ressaltar que esse diálogo é uma constante construção entre os dizeres do *eu* com o *outro*, em um movimento contínuo, que pode ser também contraditório, e por isso, tenso. Conforme o autor: “Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica.” (BAKHTIN, 2006,

p. 379). A citação do autor ressalta que o diálogo é sempre tenso, visto que o outro é sempre desconhecido.

Conforme elucidado, podemos compreender que a linguagem, presente em nosso contexto social, se concretiza através da construção de enunciados que instituem os Gêneros do Discurso, em seus diferentes usos, de acordo com o campo em que atuam. Eles estão associados ao uso da língua nas práticas sociais estabelecidas pela interação, por isso estão sempre vinculados a uma atividade humana.

A partir do emprego da língua em sua conjuntura, na relação entre os sujeitos historicamente situados na sociedade, os enunciados se conectam com a finalidade enunciativa entre o eu e o outro para conceber a sua apropriação através dos gêneros. Desse modo, podemos pressupor que os gêneros participam da atividade humana em diferentes esferas e são percebidos não apenas sob o olhar do autor, mas também do interlocutor.

É necessário salientar que os gêneros se assumem como enunciados quando são concebidos através do uso da linguagem. De acordo com a progressiva complexidade apresentada pelos gêneros, estes vão se transformando em mecanismos passíveis de novas construções. A partir dessa concepção podemos caracterizar as diversas formas de comunicação presentes no cotidiano, nas quais podemos organizá-las como gêneros primários e secundários.

Bakhtin (2011) ressalta a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, tendo em vista as muitas possibilidades que o desenvolvimento das práticas sociais da atividade humana desencadeia. Podemos caracterizar essa heterogeneidade ao observarmos, no cotidiano, as práticas discursivas em suas particularidades, tanto orais como escritas, como uma relação dialógica, respondendo perguntas, contando histórias, ou argumentando sobre determinado assunto em ações comunicativas.

Ao entender essas ações, percebemos a linguagem como princípio norteador do diálogo. Assim, o dialogismo marca o preceito formador do enunciado e aponta a especificidade da linguagem como um processo dinâmico que ultrapassa e formaliza a língua. (GRILLO, 2008). Esse dialogismo se constitui pelas palavras do discurso, que antes, foram palavras de outro. Assim, todo discurso se concebe a partir de um discurso alheio. É pertinente saber que ao discorrer sobre diálogo, Bakhtin não o limita a uma comunicação verbal entre os sujeitos e sim, o estabelece como uma comunicação de qualquer tipo em um contexto social, no ato do dizer.

Para o autor é mais simples perceber a dialogicidade da linguagem nos gêneros primários, pois estes se constituem através de algumas formas orais de diálogo e se relacionam diretamente à comunicação discursiva imediata, em que acontece a ação comunicativa de uma maneira mais espontânea.

Quando temos outros discursos, sejam orais ou escritos, mas contidos em novos tipos de gêneros como, por exemplo, um diálogo entre personagens de um livro, uma peça teatral, uma entrevista, etc., torna-se possível perceber que as condições de produção do discurso tornam-se secundárias, mais complexas, pois elas surgem nas condições de um convívio cultural mais desenvolvido e organizado, incorporando características do gênero primário e lhe acrescentando novas. Os gêneros secundários aparecem em circunstâncias mais completas e relativamente mais evoluídas. Desse modo, eles e a língua escrita se apropriam dos gêneros primários, caracterizando o princípio dialógico da linguagem. Em seu processo de formação, os gêneros secundários vão incorporar e reconstituir diversos gêneros primários, conservando sua forma e significado.

É necessário ressaltar que os gêneros primários, por assim se definirem, não são menos importantes que os gêneros secundários. Ambos se completam e dialogam entre si.

[...] Não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda a espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011, p. 263).

O autor aponta os gêneros primários como simples e os secundários como complexos, mas ressalta que isso não significa que um seja mais importante do que o outro. É necessário pensar esses gêneros nas diversas esferas humanas, pensar de modo abrangente no grande tempo aonde vão se constituindo e se transformando os discursos. Assim gêneros primários e secundários têm sua relevância social.

Os enunciados se definem por essa heterogeneidade proveniente dos gêneros discursivos em seu aspecto primário ou secundário.

Ao pensarmos em gêneros do discurso, nos remetemos ao seu uso como enunciados que tendem a responder e provocar uma resposta. Logo, não há enunciado que não seja atribuído a algum gênero. Esse dialogismo está relacionado à concepção da língua como interação verbal. Para existir um enunciado são precisos interlocutores que dialogam direta ou indiretamente. A sua construção se dá a partir desse diálogo, que traz consigo enunciados anteriores, que constituem novos, a partir do ato responsivo. Toda palavra se direciona a um ouvinte, que participa e interage responsivamente a ela. Por isso os enunciados sempre se constituem de outros e de outras vozes. “Cada enunciadador confere ao enunciado seu estilo, ainda que

representante de um grupo social, histórico e ideológico, ainda que inevitavelmente sendo um homem de sua época.” (SILVA, 2013, p. 56).

O diálogo em suas diferentes formas, seja na relação que se estabelece com o outro ou mesmo na cultura escrita, assim como as vozes que constituem a consciência, concebem a linguagem. Ela concerne ao diálogo cotidiano e até mesmo a ações históricas compartilhadas socialmente, em lugares e tempos específicos, em constante mudança por se apropriar de enunciados anteriores e se construir continuamente, em diferentes contextos. Assim é possível inferir que todo gênero que se constitui pelos enunciados é passível de uma relação dialógica constituída pela linguagem.

Tendo em vista todas as explanações salientadas até aqui, o enfoque é dissertar sobre os gêneros em sua perspectiva discursiva. Para tanto, é notável destacar a concepção acerca dos conceitos de gêneros e de enunciados, que caracterizam o uso da língua em atividades específicas e com finalidades próprias. Os fundamentos teóricos sobre os gêneros, ligados às condições sociais de produção trazem definições ligadas ao emprego da linguagem, que acontece na interação constante e contínua entre um falante e um ouvinte. Todo enunciado, além de seu objeto, responde ao enunciado de outros que o antecederam. Assim, os gêneros discursivos ultrapassam a visão estruturalista de mera codificação e decodificação da língua. Esses gêneros são constituídos historicamente a partir dos usos e experimentos vividos em um dado contexto sócio histórico.

Bakhtin aponta que a atividade humana, em seus diferentes meios de atuação, se estabelece a partir da construção de enunciados em suas formas orais ou escritas e que estes constituem a linguagem sem seus diferentes aspectos.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

É possível perceber, a partir da ideia do autor, que os sujeitos compõem um contexto sócio histórico marcado pela atividade que desempenham na interação com outros sujeitos, e esta interação acontece pela linguagem através de unidades de sentido que são os enunciados.

Ao discutir sobre enunciado, o autor destaca a sua constituição a partir de um conteúdo temático, de um estilo de linguagem e de uma construção composicional, tornando-o particular

em cada campo de utilização da língua, deliberando o conceito de gêneros do discurso. Ao considerar gêneros como enunciados, eles devem responder, e, ao mesmo tempo, provocar uma resposta. Assim é necessário verificar não apenas suas características formais, mas refleti-los como processo.

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão interligados no conjunto da concepção dos enunciados, que estão sempre em movimento, por isso são relativamente estáveis. Eles denominam os campos da atividade humana em situações concretas que se adequam ao contexto sócio histórico, uma vez que são organizados e legitimados por esse campo. Esses elementos serão apresentados na próxima seção.

2.2 A construção dos gêneros a partir dos enunciados

Quando Bakhtin define o enunciado na perspectiva de seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, ele amplia o conceito de gênero para além do uso formal da língua, em seus recursos linguísticos lexicais, fraseológicos e gramaticais, para uma produção na forma discursiva, considerando o sujeito e sua construção de sentidos na relação que estabelece com o eu e com o outro. Essa relação não é de forma alguma passiva, pelo contrário, ela se estabelece ativamente. Também se configura como relativamente estável, pois está sujeita a alterações no contexto sócio histórico. Isso pressupõe que o gênero não é uma condição apenas textual, que é observada a partir de sua forma estrutural, mas também em circunstâncias discursivo/enunciativas, considerando seu enredo.

A partir desses argumentos, é relevante discorrer sobre a perspectiva de que as atividades humanas são organizadas pela linguagem. Assim é categórico inferir que essa linguagem se dá pela construção dos enunciados admitidos pela língua e que eles se constituem em gêneros a partir da formação de um componente verbal, visual, vocal e pelo contexto de produção, circulação e recepção. Logo, eles se compõem de uma parte material e também por seus contextos. As atividades sociais se correlacionam ao uso da linguagem, que concebe os gêneros como ações discursivas, recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo. (ROTH, 2008).

Sobral aponta os argumentos de Bakhtin ao definir a forma composicional atrelada ao conteúdo temático e estilo e discorre a seguir:

Forma para Bakhtin não é algo dado nem estático, mas resultado da ação autoral de criação arquitetônica (organizadora) de todos de sentido,

intrinsecamente vinculada com o conteúdo e o material, de que lança mão, não sendo as obras (e não só as literárias), portanto, mero artefato (fórmulas). Tema, ou conteúdo temático (em que “conteúdo” significa “unidade de sentido”), forma de composição (ou composicional) e estilo são os conceitos com que Bakhtin busca descrever o gênero em termos de recursos de linguagem, mas do ponto de vista enunciativo. (SOBRAL, 2011, p. 39)

O autor faz referência aos conceitos bakhtinianos na constituição de um enunciado sob o ponto de vista enunciativo, na interação entre os sujeitos, onde o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático demarcam um objeto de discurso que dialoga com outras falas, não sendo estático, mas dinâmico.

Visto que um enunciado sempre responde a um enunciado anterior e também provoca um posterior, podemos depreendê-lo como um conjunto de falas e escutas presentes no sujeito e fora dele. Assim se constitui o gênero, com particularidades que lhe são inerentes, como as relações que se estabelecem a partir das interações sociais, as escolhas temáticas com propósitos específicos e o diálogo com marcas características de seus padrões estilísticos. Assim se apresentam os elementos integrantes do enunciado - o conteúdo temático (tema), a construção composicional e o estilo. Como o enunciado sempre estabelece relações dialógicas com enunciados anteriores e posteriores, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo só são profundamente apreendidos no interior dessas relações.

Entendemos que o enunciado se organiza a partir dos três elementos citados. Logo, eles se conectam na sua constituição e não podem ser considerados isoladamente ou analisados distantes de sua dimensão social. (GREGOL; SOUZA; HÜBES, 2020). Partindo das pontuações expostas, esses elementos serão abordados a seguir, de maneira mais específica.

2.2.1 Conteúdo temático

O conteúdo temático considera as relações dos enunciados que se articulam com a linguagem. Partindo dessa assertiva, um tema nunca será totalmente novo, mas também não será repetido, pois terá sempre o conteúdo de outros enunciados que foram ressignificados pelos interlocutores, ampliando assim o uso da linguagem com elementos que foram agregados a eles, se constituindo em novos. No tocante à questão do conteúdo temático, Costa-Hübes (2015, p. 91) afirma que:

O conteúdo temático está totalmente vinculado ao contexto e contempla a intenção discursiva do autor e a dimensão social do gênero. Portanto, para

identificar o tema de um enunciado e, conseqüentemente, do gênero, é preciso recuperar o contexto de produção sem confundir-lo com o assunto, pois o tema é sempre inédito e não repetível e, assim, só “a compreensão ativa nos permite apreender o tema [...]”.

Diante da colocação da autora, podemos depreender que esse elemento, ou seja, o tema, não pode ser considerado simplesmente o assunto, pois ultrapassa seus limites ao considerar as motivações singulares do sujeito, por isso não é possível que ele se repita. O tema do enunciado necessariamente está relacionado a enunciados precedentes. Assim qualquer tema abordado por um autor já foi assunto em outro momento, de outros autores, com outros enunciados. De acordo com Sobral (2011, p. 39) “tema é o tópico do discurso como um todo, aquilo que ele diz para além das palavras: o tema pode ser assim entendido como o que há em comum entre as diferentes situações retratadas”.

Os conteúdos temáticos estabelecem as escolhas e delimitam os sentidos que o sujeito objetiva a partir do conhecimento que ele apresenta dos gêneros e onde eles circulam. Acerca do tema Volóchinov discorre a seguinte citação:

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entraram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação, se perdemos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente uma enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema (VOLÓCHINOV, 2017, p. 241).

Partindo desse pressuposto, podemos perceber que tema não se limita a um simples significado, nem fica restrito ao conceito de assunto. Ele é único, está presente no enunciado não se dissociando dele. Também não se repete pois caracteriza uma situação concreta. Os elementos extraverbais que integram situações de produção, circulação e recepção compõem o tema do enunciado. Não há como limitar sua compreensão limitando-o ao seu conteúdo verbo-visual. Mesmo na seleção de um conteúdo simples, é possível apreender seu contexto extraverbal, que contempla uma ação social. Portanto o conteúdo temático reflete uma percepção dialógica relacionada aos campos de atuação no qual o gênero circula.

Segundo a concepção bakhtiniana, o conteúdo temático se respalda nas associações dialógicas que o enunciado estabelece com outros textos, a partir do momento em que o enunciado se consolida por diferentes vozes, isto é, quando o enunciado se constrói por ações

ativas e responsivas do dizer: responde ao que foi dito e provoca uma resposta. Podemos compreender que o conteúdo temático se relaciona à forma como o tema se anuncia em um gênero, a partir de seu enunciado e que não se pode analisá-lo fora de um contexto social.

Ressaltamos que o conteúdo temático do enunciado é o cenário onde se estabelecem as interações sociais. Ele associa o objeto de seu discurso enunciativo a outras vozes, que já perpassaram por esse mesmo objeto. Assim, o tema ultrapassa a visão de um simples assunto ou fala de um texto. Ele também se apropria das relações dialógicas nas quais ele também se constitui.

2.2.2 Estilo

Alguns dos fatores que determinam a constituição de um enunciado, tomado como gênero em seu estilo são: o sujeito com sua visão de mundo, os juízos de valor e emoções, assim como o objeto do discurso e o sistema da língua desse sujeito. (BAKHTIN, 2011). À vista disso, o estilo é marcado pela posição em que o locutor ocupa no contexto sócio histórico, assinalando no enunciado sua identidade, seu jeito, norteado por outros sujeitos, e outras falas. Assim, ele considera as relações enunciativas e também as características do locutor/interlocutor, o que delibera sua variabilidade nas configurações específicas da linguagem. “Logo, estilo é a maneira específica de o autor de textos realizar seu projeto enunciativo respeitando seu tema e formas de composição” (SOBRAL, 2011, P. 39).

O estilo delibera peculiaridades do sujeito em assumir uma posição enunciativa. Conforme Bakhtin (2011), ele constitui o gênero do enunciado considerando a posição do sujeito numa atitude responsiva. Portanto a definição de gêneros discursivos vai além de atividades literárias, pois perpassa pelas atividades humanas a partir de temas, formas de composição e estilo, por isso essas atividades humanas implicam também gêneros e consequentemente estilos. (BRAIT, 2012).

Ao discorrer sobre o estilo, podemos indicar determinados referenciais presentes nos gêneros. De acordo com a heterogeneidade dos enunciados individuais, em função de suas variáveis, o estilo do gênero será remodelado conforme o estilo característico de cada locutor e interlocutor. Há gêneros que proporcionam o desenvolvimento de uma forma peculiar do falante onde o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo.

Segundo as colocações de Bakhtin, o estilo pode viabilizar questões individuais do autor, mas é necessário pontuar que as escolhas estilísticas estão também sob a análise dos gêneros discursivos, sendo percorridas pelas relações dialógicas que se estabelecem nas

relações sociais. Assim, um autor se vale de recursos linguísticos, fraseológicos e gramaticais presentes em determinado enunciado para definir um gênero específico. Cada gênero discursivo e cada autor implicam em um estilo próprio com suas construções linguísticas e uso de certas palavras e expressões.

Gregol; Souza; Hübner, (2020) ressaltam que o estilo de um enunciado resulta em determinados meios de assimilação e circulação nas instâncias discursivas. Ao mesmo tempo em que ele é intrínseco e característico do enunciado, ele é também marcado por relações dialógicas designadas e concretizadas pelo enunciado. O estilo, como componente do enunciado, também estabelece vínculos com outros discursos. Além de ele configurar o gênero, também se caracteriza por cada autor, que está inserido num contexto social e temporal. Ele não diz respeito apenas à parte verbal de um enunciado, mas extrapola em uma dimensão social, ou seja, extraverbal.

Portanto, o autor de um enunciado segue os preceitos de determinado gênero que faz parte de um campo da atividade humana, mas que sobrepõe seu estilo particular. Ao elaborar um enunciado, há uma intenção inerente ao autor, que baseia suas escolhas de acordo com o seu propósito. No estilo, observa-se, de modo mais específico, a participação do autor em suas escolhas acentuadas nas marcas linguísticas identificadas no texto, nas formas lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais e mesmo nos recursos multimodais como cores, imagens, figuras, etc. Essas escolhas atentam para a dimensão social – a extraverbal.

Entendemos a partir do exposto que, a partir do momento em que se escolhe o modo de enunciar, se consideram diferentes estilos, advindos de enunciados anteriores, na construção de novos. O falante escolhe seu próprio modo de expressão considerando os estilos dos enunciados que agrega. As respostas serão construções de gêneros que englobam suas características estilísticas específicas, baseadas nas relações estabelecidas pelo dialogismo que sustenta a enunciação.

Logo, é pertinente ressaltar que o estilo se associa tanto ao gênero quanto ao autor do enunciado. O estudo do estilo aproxima-se e ao mesmo tempo diverge do estudo da gramática, pois segundo Bakhtin:

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (BAKHTIN, 2011, p. 269).

Desse modo, o enunciado reflete a individualidade do falante ou de quem escreve e por isso possui seu estilo individual. Porém este estilo se constitui das escolhas influenciadas pela dimensão social, a qual o autor faz parte e agrega seus valores.

2.2.3 Construção Composicional

A construção composicional é a disposição do enunciado em sua estrutura formal, associada a seus objetivos propostos para se alcançar fins específicos (formas linguísticas utilizadas para dizer o que queremos dizer, e assim gerar o sentido desejado). Ela se constitui como elemento de um gênero discursivo por integrar-se como fundamento dialógico da linguagem; na maneira como o gênero se utiliza do texto em suas diferentes estruturas. “Trata-se das maneiras (no plural) como o gênero mobiliza um texto, a estrutura textual do gênero” (SOBRAL, 2011, p. 39).

Assim, a construção composicional se relaciona à organização e finalização do enunciado, considerando-se os participantes de uma interação. Esses elementos estruturam o enunciado, contudo, não se limitam a formas rígidas, pois os gêneros denotam uma dimensão fluida e dinâmica, sendo relevante o estilo característico do autor, a partir de um contexto (HÜBES, 2017).

Bakhtin (2011) aponta que a forma composicional seria a textualização do projeto de dizer do autor. Através das relações dialógicas, na relação com o outro, a construção composicional se estabelece a partir da constituição do gênero do discurso. Ela corresponde à maneira como o texto se estabelece, levando em consideração o contexto social e as especificidades de determinado campo da atividade humana. Assim, a ela, por si só, não define o gênero; o que realmente o torna acessível é o seu propósito interacional, a função social que ela desempenha determinando sua razão de ser (HÜBES, 2017).

Segundo Grillo (2008), a forma composicional pode ser estabelecida a partir da organização e articulação das partes de um texto direcionadas a um fim, ou seja, a forma composicional se articula em um esquema geral do texto partindo de sua estruturação textual em partes. É a composição e conclusão de um todo que envolve procedimentos, relações e organização de uma totalidade discursiva. Essa estruturação, no entanto, é algo flexível, visto que a organização do texto em sua extensão é variável.

À medida que se desenrola, por exemplo, o processo da escrita de um texto, a sua forma se configura. Ao final desse processo, se constitui todo o projeto de dizer do autor de forma estruturada, representada então por sua forma composicional. Na constituição do gênero, a

construção composicional não deve balizar a sua compreensão como objeto de estudo. Assim como o estilo, ela se associa ao todo do enunciado e dialoga com outros do mesmo gênero. (SILVA, 2013).

Podemos empreender a título de exemplo, o trabalho com um texto, que em sua materialidade, torna-se basilar na análise do discurso. No texto, os gêneros se efetivam, mas não ficam restritos a ele, visto que um gênero é uma prática social discursiva, concebida pela linguagem. Desse modo, ele vai além do que está escrito e discorre a ação ativa e responsiva do interlocutor.

Tanto as escolhas temáticas, assim como as de caráter estilístico e composicional, correspondem à valoração que assumimos em relação a enunciados anteriores e posteriores e que se constituem na linguagem, a partir dos gêneros.

Os gêneros discursivos são os enunciados presentes no texto, de modo singular, mas também extrínseco a ele, pois apresentam sempre uma intenção e o propósito de realização dessa intenção, criando algo que não existia antes, em uma ação ativa e responsiva, num movimento contínuo. Como afirma Bakhtin (2011, p. 326),

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado.

Esclarecemos que gênero é o dizer do texto além de sua estrutura e materialidade. Ele é a criação de unidades temáticas, com suas formas de produção de coerência e valorações, com o propósito de antecipar-se à ação do interlocutor, para validar as suas intenções de sentido. Assim, os gêneros mobilizam o texto pelas condições que se estabelecem e que assinalam o propósito comunicativo do autor e seu projeto enunciativo (SOBRAL, 2011).

Isso posto, o gênero necessita ser explanado não só a partir das suas características formais, em análises estruturais, mas também ser considerado em todo seu contexto no processo de produção, circulação e recepção, visto que os sujeitos nesse decurso discursivo/ enunciativo estão interagindo em situações concretas. Considerar o processo de produção, circulação e recepção de um gênero significa ir além de fatores externos para o entendimento de um enunciado: eles se constituem como parte fundamental, que possibilita a construção de sentidos por um sujeito posicionado.

Fazendo uma breve recapitulação do exposto até aqui, vimos que o enunciado está composto de diferentes vozes, por seu aspecto ativo/responsivo. Ele constitui o gênero a partir do conteúdo temático (tema), do estilo e de construção composicional; elementos que o permitem estar presente em todas as atividades humanas e não apenas como objeto de estudo literário.

Para conclusão deste capítulo, elucidamos os apontamentos de Bakhtin (2011, p. 293) ao argumentar que “o gênero do discurso não é apenas uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado: como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente”. Entendemos que um gênero se constitui em enunciados que foram construídos por relações dialógicas que foram se delineando através da articulação entre as diferentes falas, para assim, incorporar novas. O autor afirma que os textos não são objetos de simples leitura, mas instrumentos de participação ativa dos sujeitos envolvidos neles, por isso eles só acontecem porque estão em contato com outros textos, outras falas, num determinado campo sócio histórico. Ler é como uma compreensão formulada de outras compreensões - compreensão responsiva/ativa - dialógica e dinâmica, onde se atribuem diferentes sentidos, a partir de quatro atos particulares para o processo de compreensão.

- 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial).
- 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua.
- 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante).
- 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico (BAKHTIN, 2011, p. 398).

Na concepção de um discurso há diferentes falas, diferentes compreensões que decorrem de outros discursos. Assim, os textos e leituras representam também uma forma de diálogo, um ato ético semiotizado, impresso nos livros, concebidos para se constituírem em um elemento discursivo, visto que, como unidade de análise, eles precisam produzir sentidos, a partir de seus enunciados. O enunciado não é apenas uma estrutura, mas um ato responsivo a algo anterior a ele, de modo a provocar algo posterior.

Só o enunciado tem relação *imediata* com a realidade e com a pessoa viva do falante (o sujeito). [...] O enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo a comunicação. Fora dessa relação ele não existe em *termos reais* (apenas como *texto*). (*Ibidem*, p. 328).

Portanto, os enunciados se constroem simultaneamente, pois eles sempre vão responder a algo e orientar-se para uma resposta em um processo contínuo. Mesmo finalizado eles sempre vão orientar-se para novos posicionamentos, em uma relação contínua com outros discursos.

Como prática comunicativa, a leitura e a escrita consideram o sujeito da linguagem e suas condições de produção. Com o propósito de discussão sobre estas condições, a seção seguinte abordará as concepções de linguagem e, por conseguinte, a aprendizagem da leitura sob diferentes perspectivas, com a finalidade de análise sob o ponto de vista discursivo.

2.3 Concepções de linguagem

A linguagem denota o conhecimento de mundo e a produção de sentidos. Podemos concebê-la como condição primordial no desenvolvimento humano, através da interpretação de mensagens e conceitos que atuam e dialogam na interação entre os sujeitos, possibilitando a compreensão de mundo e uma ação posicionada sobre ele. À vista disto, ao compreendermos a linguagem como prática dialógica, assumimos seu lugar de interação, onde se articulam a língua e o sujeito, mediados por saberes que são compartilhados continuamente, em um processo de compreensão e ação.

Conforme Geraldi (1997, p. 6):

- a) a *língua* (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói;
- b) os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. [...]. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;
- c) as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta.

Partindo do exposto, o autor elucida, em suas considerações, que língua e sujeito se articulam no processo interlocutivo de linguagem, sendo esta um ato social, onde o próprio sujeito se faz entender, na construção de sua identidade social e individual.

Sendo assim, a linguagem é um processo dinâmico, não um produto pronto e acabado. Ela acontece através das experiências do sujeito, que, agindo sobre a realidade, se utiliza da língua para poder transformar-se e transformar a realidade. Neste sentido, as discussões sobre

a língua remetem às teorias que se apresentam historicamente, e que constituem as concepções de linguagem. Podemos ressaltar três concepções: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Em seus aspectos, cada concepção será abordada a seguir.

2.3.1 A linguagem como expressão do pensamento

Na concepção que trata a linguagem como representação do mundo e do pensamento, o ensino é prescritivo e normativo, compreendido a partir de um conceito de língua literária. A linguagem é vista como a expressão do pensamento, criada apenas no interior da mente de cada sujeito, e a exteriorização é a tradução do que se pensava. Podemos estabelecer uma associação à Gramática Tradicional. Não há influências externas para aquisição do conhecimento, em seu contexto de produção, pois a língua é considerada estática e homogênea.

Conforme Geraldi (2011), esta concepção respalda-se nos estudos tradicionais da língua. O ensino da leitura sob este viés representa a disposição de normas gramaticais como o cerne da aprendizagem que concebe o ensino de uma língua pronta, estática.

Diante do exposto, é relevante destacarmos os apontamentos de Volóchinov (2019) sobre o subjetivismo individualista; tendência que corrobora a concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Segundo o autor, a compreensão de um fenômeno linguístico, a partir desta tendência, acontece de maneira restrita, caracterizando-o como uma atividade de constatação, descrição e de classificação, de maneira individual para realizar o ensino de uma língua pronta. Ele descreve quatro postulados a se considerar:

- 1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação (*energeia*), realizado por meio de atos discursivos individuais.
- 2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas.
- 3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística.
- 4) A língua como um produto pronto (*érgon*), como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática e fonética) representa uma espécie de sedimentação morta ou de lava petrificada da criação da língua, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensiná-la como um instrumento pronto. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 151).

Após estabelecermos uma articulação entre a tendência do *subjetivismo individualista*, apontada por Volóchinov e a concepção de Linguagem como expressão do pensamento,

podemos inferir que o sujeito, a partir deste viés, assume uma posição de passividade; se respalda apenas nas normas gramaticais, a partir de um processo mecanizado e limitado.

De acordo com Gomes (2013), essa concepção de linguagem foi muito utilizada nos espaços escolares, utilizando-se o ensino da língua de modo prescritivo e normativo. Priorizava-se a produção escrita em detrimento do uso do texto oral nas salas de aula, sem considerar as atividades linguísticas do falante. A linguagem deveria ser imutável, intocada. As atividades eram padronizadas por normas tradicionais.

Para dar continuidade ao estudo, a seguir, abordaremos a segunda concepção de linguagem.

2.3.2 A linguagem como instrumento de comunicação

A segunda concepção dissertada aponta a linguagem como um mecanismo de transmissão de informações pertinentes ao sujeito, que continua a ser passivo como na concepção anterior, pois se utiliza da linguagem apenas como um instrumento de comunicação. Geraldi descreve o ensino da língua através de códigos. “Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2011, p. 34).

O autor menciona as atividades contidas nos livros didáticos que contemplam as instruções voltadas para o professor, nas introduções e títulos para exemplificar o ensino da língua como “objeto de dizer”.

Sob o viés desta concepção a linguagem dispõe da função de transmitir ao leitor somente as informações necessárias para comunicação. Desse modo, a língua é percebida como um fato objetivo extrínseco à consciência individual, um código que deve ser dominado por um emissor e por um receptor, para tornar-se efetivo.

O emissor tem uma mensagem a transmitir ao receptor, através de um código. Caberia ao professor garantir que o aluno tivesse conhecimento do sistema alfabético e da Gramática, para que a transmissão desse código pudesse ocorrer de forma eficaz, tanto como emissor quanto receptor, caracterizando, portanto, uma concepção descritiva. (GOMES, 2013).

À vista disto, novamente vamos articular as proposições desta concepção ao *objetivismo abstrato* apontado por Volóchinov (2019), segundo o qual, a organização do fenômeno linguístico passa a ser o sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais. Conforme o autor, o principal ponto de vista desta tendência se fundamenta em:

- 1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.
- 2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
- 3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar os fenômenos da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja ela artística.
- 4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e a sua história, não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si (VOLÓCHINOV, 2017, p. 156).

Podemos depreender que esta tendência apontada pelo autor considera que o sistema da língua é individual e imutável e que se estrutura em uma prática objetiva e exterior que independe da consciência. Ela é uma concepção sob o ponto de vista da decifração; a língua não é concebida como uma função social.

Partimos então para a próxima abordagem, que apresentará a terceira concepção de linguagem.

2.3.3 A linguagem como forma de interação

Nesta concepção podemos assimilar a linguagem como um ato social. A interação possibilita a construção de sentidos pelo sujeito, que realiza atividades a partir do contexto no qual ele está inserido. Para elucidar o exposto Geraldi (2011, p. 34) considera que:

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

O autor explica a linguagem sob a perspectiva que extrapola a simples transmissão de informações. Ela permite o acontecimento da interação, onde os sujeitos se comunicam, interagem e praticam ações. A passividade antes mencionada, agora dá espaço para um sujeito ativo/responsivo. Diante disto, o interlocutor participa significativamente do processo de construção do conhecimento, realizando inferências e considerando o contexto social na

produção de sentidos. Assim, a linguagem passa a constituir o sujeito a partir das relações sociais que ela promove, e se fundamenta como atividade de interação humana, onde os sujeitos praticam ações que envolvem tanto a fala quanto a escrita, levando em consideração o contexto histórico e ideológico em que estão envolvidos no ato comunicativo. (GOMES, 2013).

Desse modo, eles não apenas traduzem ou exteriorizam seus pensamentos, mas também participam da ação, agem sobre um interlocutor. Há uma interação social. As condições sociais e históricas tonam-se parte do processo; essas partes estabelecem o diálogo, daí a concepção caracterizar-se pela interação, numa prática dialógica, onde os sujeitos se constroem e são construídos através de suas ações. Dessa maneira, no ensino da língua, é mais significativo o estudo das relações de interação constituídas entre os sujeitos no ato da fala, do que sua classificação e denominação. (GERALDI, 2011).

Nas atividades, os conhecimentos prévios dos alunos são considerados, assim como suas leituras de mundo e o contexto de produção, em seus diferentes sentidos. O objetivo central dessa concepção é o desenvolvimento da competência interacional do aluno.

A linguagem como forma de interação articula-se com a corrente dos estudos linguísticos de Volóchinov – *a linguística da enunciação*. Segundo o autor, a linguagem é um acontecimento social da interação discursiva que acontece através dos enunciados. A língua é um processo contínuo de formação, por meio da interação sociodiscursiva dos falantes. Desse modo, este processo não é isolado, pois considera seus sentidos e os valores ideológicos que se constituem. (VOLÓCHINOV, 2019).

Percebemos assim, a concepção de linguagem a partir de formas discursivas e não apenas como expressão do pensamento ou uma ferramenta de comunicação, ao considerá-la como enunciação. O sujeito se constitui através da linguagem, e passa a ocupar um lugar nas relações sociais, se utilizando delas para construir sentidos. O meio social e o ato comunicativo são o imperativo do acontecimento discursivo.

O propósito das seções apresentadas foi de uma análise sobre as concepções de linguagem, articulando-as às diferentes teorias acerca dos estudos linguísticos. Elas foram descritas a partir da ideia de linguagem como a expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação, e foram dissertadas a partir dos apontamentos de Volóchinov (2019) sobre as tendências ligadas ao subjetivismo individualista, objetivismo abstrato e com a linguística da enunciação.

Ao concluirmos este propósito, trataremos do escopo de nosso estudo, que é discorrer sobre a aprendizagem da leitura, visto que esta está atrelada ao processo de linguagem. Serão descritas

a seguir as concepções de leitura tendo como foco o autor, o texto e por fim, a interação autor - texto - leitor.

2.4 As concepções de leitura

Sabemos que a leitura assume um papel importante no contexto social e também se caracteriza como uma das atividades fundamentais desenvolvidas na escola. Partindo dessa afirmação, podemos afirmar que a leitura é uma atividade substancial da prática escolar que se articula com os processos de formação do aluno para a vida em sociedade.

Cagliari (2005, p. 148) discorre a esse respeito, afirmando que “a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”.

A partir dessa afirmação, percebe-se que a leitura é um processo que transcende o ato de decodificar códigos; ela é uma prática social. É pertinente ressaltar que o ato de transcender não implica em desvalorizar, pois a leitura, como atividade linguística, é uma decifração da escrita, que permite entender a linguagem para decodificá-la, oportunizando atividades reflexivas para a construção do conhecimento.

Assim, a leitura é uma atividade que concebe a linguagem através da conjunção de significados e significantes; sua aprendizagem consiste na assimilação e interpretação de símbolos e do processo de percepção de um contexto social, onde o sujeito está inserido. (CAGLIARI, 2005).

Desse modo, entende-se a leitura como uma atividade protagonista na aprendizagem, sobretudo, no espaço escolar, pois “tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para manter-se e se desenvolver” (*Ibidem*, p.149).

Visto que o ato de ler se apresenta como uma atividade complexa da aprendizagem, é possível percebê-la quando nos deparamos com as dificuldades que alguns alunos apresentam ao buscarem uma atuação ativa quando leem em sala de aula.

Conforme Rego (2010), existem três pontos fundamentais a se considerar no processo de ensino da leitura:

- 1) Existem processos de socialização que promovem o desenvolvimento da criança e facilitam a aprendizagem escolar;
- 2) a escola ao iniciar a instrução formal em leitura pressupõe, por parte do aluno, habilidades que o treino escolar não foi capaz de promover mas que são construídas a partir das experiências prévias da criança na família;
- 3) existem semelhanças entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição da língua escrita, não só no que diz

respeito à existência de interações sociais facilitadoras [...] como também em relação ao trabalho de construção e descoberta realizado pela criança (REGO, 2010, p. 107).

Embora existam afirmações de que a escola é o espaço onde as aprendizagens de leitura acontecem, é importante considerar as experiências vividas por cada sujeito em seu contexto social, e que podem ser influenciadoras; fato que pode interferir relativamente na capacidade individual destas aprendizagens, pois o ato de ler também é uma prática social, e como tal, deve ser considerada para enfatizar a importância da leitura e o papel da escola no processo de formação de leitores proficientes.

Segundo Marcelino (2008) para a aprendizagem da leitura é necessária a percepção da linguagem escrita que remete a uma compreensão oral que faça sentido, ou seja, é na relação entre a escrita e a expressão oral que se estabelece um sentido para a vontade de ler e se atribui significados à utilização da linguagem para a produção de sentidos.

Como mencionado anteriormente, o processo de aprendizagem da leitura é complexo. É preciso atentar-se para a questão da construção do projeto de dizer do sujeito e considerar se, no ato de ler, o aluno foi capaz de perceber algum significado a partir do texto; se acionou seus conhecimentos prévios para compreender o que leu; que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram mobilizadas para a leitura. “Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo” (GERALDI, 1997, p. 113).

É relevante afirmarmos que o aprendizado da leitura, por ser intrincado, requer mais do que a capacidade de decodificar; é também uma atividade comunicativa. Contudo, ao nos aprofundarmos um pouco mais na discussão, verificamos que há diferentes perspectivas no processo de ensino da leitura, que foram aplicadas no contexto escolar sem considerar o ato de ler como uma prática social.

Segundo Koch e Elias (2010) no processo de leitura é necessário considerar o sujeito, o texto e o sentido que este produz e também o processo em seu contexto cultural, social e familiar.

Partindo desses pressupostos, as seções seguintes terão o intuito de discorrer sobre as concepções de leitura, para enfatizar as diferenças na abordagem de um texto e sua centralidade no processo de ensino.

2.4.1 A aprendizagem da leitura centralizada no autor

Esta concepção de leitura institui a decodificação de letras e sons, explorando as ideias do autor no texto como único princípio de sentido, que estaria imbricado apenas em suas palavras e frases. Assim, ler se limita ao que está escrito pelo autor, sem considerar os contextos e a situação comunicativa. Ao leitor cabe apenas decodificar de maneira passiva o pensamento daquele que escreve, através do reconhecimento de suas palavras.

Discorrendo sobre esta temática, Koch e Elias (2010) apontam o processo de leitura sob o ponto de vista de uma linguagem como expressão do pensamento, com centralidade apenas no autor, sem considerar outros contextos. Conforme as autoras:

À concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. (KOCH; ELIAS, 2010, p.11).

A partir dessa afirmação podemos considerar que a leitura, a partir desta perspectiva, é a apreensão das ideias do autor, sem valorizar os conhecimentos do leitor, negando-lhe uma atitude responsiva, pois assume uma posição passiva, já que a ênfase está naquele que produz o texto.

A centralidade no autor é perceptível nas atividades leitoras que se tornam um feito peculiar, sem possibilitarem a participação do leitor nos exercícios de interpretação, com simples propósito de descrição de respostas manipuladas, impossibilitando a construção de sentidos do que se leu e a extrapolação destes sentidos.

Podemos inferir nesta concepção, que a língua se limita à expressão do pensamento, onde a aprendizagem da leitura limita-se a um ensino normativo, que concebe uma aprendizagem estática e homogênea, sem espaço para atividades reflexivas. Nesta perspectiva, é relevante destacar que o leitor precisava apresentar um domínio das regras gramaticais para garantir uma aproximação com o texto, de modo a captar a ideia do autor. Nas atividades, os exercícios contidos em livros didáticos priorizavam o vocabulário, na busca por sinônimos, no reconhecimento de textos com tarefas simples, de maneira a destacar a leitura voltada somente para o autor. (PANICHELLA, 2015).

Ainda segundo a autora, atividades superficiais de cópia de informações, como localizar palavras no texto que se repetem na pergunta, são comuns nesta concepção de leitura. O texto propõe uma abordagem mecânica de suas estruturas formais, o que implica em uma proposta de atividades sem objetivos alcançados, pois a interpretação do texto não foi suficiente e a

leitura apenas decodificadora e superficial; os alunos são induzidos a descreverem a resposta apontada no texto pelo autor e não a elaborarem seus próprios argumentos.

Em suma, compreende-se que esta concepção torna a prática leitora particular; o leitor atua de forma passiva ou inerte na produção de sentidos, com a função limitada de tentar reconhecer a intenção proposta pelo autor.

Finalizada a construção desta seção, partiremos a seguir para a abordagem da leitura centralizada no texto.

2.4.2 A aprendizagem da leitura centralizada no texto

Sob o ponto de vista da leitura com foco no texto, a língua é vista como código, uma estrutura destinada a um sujeito capaz de decifrar esse código. Logo, restrito a um instrumento de comunicação.

Conforme Koch e Elias (2010, p.11) à concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”.

À vista destas explanações, podemos entender que o texto é o ponto central no processo de leitura, evidenciando as informações abrangentes nele, de modo a não possibilitar uma abertura para uma compreensão além de seu contexto; conseqüentemente de não oportunizar uma posição responsiva a ele. Em relação a isso, Koch e Elias pontuam que:

A leitura é uma atividade que exige do leitor foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas de texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCH; ELIAS, 2010, p.11).

Nesta perspectiva, o ato de ler torna-se um processo contínuo, mecânico e passivo, assinalado pelo reconhecimento das palavras e reprodução de informações, a partir da estrutura do texto. A prática da leitura tem sua centralidade no texto, sem buscar considerar outras construções para interpretação e compreensão, além do que está contido nele.

No contexto escolar, a atividade leitora dos alunos a partir desta concepção, se constituía apenas em um produto de codificação e precisava aproximar-se da leitura realizada pelo professor, considerando a fluência, o ritmo e a velocidade para o processo de avaliação, priorizando a língua somente como uma estrutura, ao considerar apenas o que está dito no texto.

Contudo, é necessário entender que o ato de ler é uma atividade de diálogo com o contexto em que o sujeito se insere. “Por mais que um escritor se esforce para restringir a leitura de sua obra a limites bem definidos e controláveis, jamais isso será possível na sua totalidade. Caberá sempre ao leitor interferir na leitura que fará de acordo com seu mundo interior” (CAGLIARI, 2005, p. 151).

A aprendizagem da leitura não é uma prática reduzida a somente decodificar símbolos gráficos, mas uma atividade que requer continuidade para obter significados com a maior autonomia possível. Nesta aprendizagem o aluno necessita desenvolver habilidades que proporcionem motivação e interesse, de modo que ele perceba sentido e utilidade real em sua prática. Questão que talvez venha a responder o motivo do fracasso na aprendizagem da leitura de alguns alunos a partir das concepções apresentadas.

Após estas conjecturas, apresentaremos a próxima concepção que abordará a leitura como ato de interação.

2.4.3 A aprendizagem da leitura centralizada na interação autor-texto-leitor

Nesta concepção temos a prática leitora como um processo de interação entre as ideias do autor, do texto e do leitor, possibilitando ao sujeito, a construção de sentidos, com novas leituras. Ao discorrer sobre esta temática, Koch e Elias (2010, p. 12) pontuam que:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Podemos perceber, a partir desta concepção de leitura, que há a construção de significados tanto pelo autor quanto pelo leitor. O texto se consolida como um lugar de interação. A leitura se constitui como uma prática comunicativa, de participação ativa dos sujeitos no ato de ler. O leitor se destaca neste processo, pois também participa como agente ativo na articulação entre as ideias do autor e do texto. São consideradas várias habilidades como os seus conhecimentos prévios, a possibilidade de inferências, a seleção de informações e antecipações para a interpretação e a compreensão do sentido do texto.

Conforme Fonseca e Geraldi (2011, p. 84), “a leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno – leitor não é passivo, mas o agente que busca significações”. Desse modo, é possível entender a leitura a partir do objetivo de

construção de significados para o que se lê, considerando não somente os elementos presentes no texto, mas também o contexto no qual o leitor está inserido.

O propósito do texto corrobora com a interação entre os sujeitos, permitindo uma leitura passível na construção de sentidos, a partir da organização dos elementos linguísticos, que demandam múltiplos saberes no ato comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2010).

As autoras ainda apontam a atividade leitora como uma possibilidade para novas construções de sentido a partir de contribuições do leitor:

- A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
- A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (*Ibidem*, p. 12).

De certo, a leitura de um texto é um processo contínuo e não um produto pronto e acabado. O leitor assume uma posição ativa e é capaz de reconhecer as intenções contidas no texto, as ideias transmitidas pelo autor e também consegue compreender os sentidos que as palavras exercem, articulando suas próprias considerações a respeito do texto, concordando ou não, argumentando e participando ativamente. Assim, a compreensão da leitura se articula entre as informações do texto e as informações que o leitor trará para ele, possibilitando, dessa maneira, uma prática discursiva a partir de um posicionamento ativo/responsivo assumido pelo sujeito.

É possível evidenciar, portanto, a atividade leitora como uma prática dentro de um contexto sócio-histórico que viabiliza a construção de sentidos, através da interação entre os sujeitos. Desse modo, esta prática produz ações que demandam uma atitude responsiva. (GERALDI, 1997).

Segundo o autor, “é neste sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente” (*Ibidem*, p. 171).

A prática da leitura, a partir deste processo de construção, assume seu papel social e promove a construção do conhecimento, considerando o contexto social e histórico na compreensão e atribuição de sentidos pelo leitor. O autor supracitado ainda discorre sobre a temática pontuando a importância da leitura na constituição do sujeito e de seu projeto de dizer:

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam. (GERALDI, 2015, p. 32).

Diante de todo o exposto, podemos compreender a leitura como um ato discursivo de construção dos sentidos, uma atividade com significados e significantes e não algo pronto e acabado, como mencionam outras concepções. O ato de ler denota diversos propósitos que precisam ser considerados no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Ao analisarmos as concepções de leitura e averiguarmos seus princípios norteadores, podemos concluir que a prática leitora melhor se constitui a partir da construção do sujeito ativo/responsivo. Seu projeto de dizer se agrega ao efeito de compreender, que perpassa o simples ato de reconhecer, e por isso precisa ser apreciado, desconstruindo o ícone do aluno passivo em sala de aula, incapaz de discernir sobre as intenções propostas pelo autor e de argumentar sobre elas, simplesmente reproduzindo o que é proposto pela escola ou pelos suportes didáticos.

Sobre esta temática, Volóchinov (2019) e Bakhtin (2011) pontuam que a compreensão não se resume a reconhecer uma mesma forma linguística, mas também à sua compreensão em um contexto concreto, a partir de seu entendimento como um enunciado que se articula entre as palavras do eu e do outro.

Assim, a compreensão é sempre passível de significado e provoca um ato responsivo. É relevante argumentarmos sobre a atividade do leitor que, como ato discursivo, se assume como uma prática dialógica. Desse modo, a produção de sentidos se institui: a partir do cotejo das palavras do autor com as do leitor, incitando uma atitude produtiva e um posicionamento proficiente para além do texto. Portanto, a concepção de leitura a partir da interação autor-texto-leitor, finaliza esta análise, sob a perspectiva de que a prática leitora se respalda em dar significados e completude ao texto, através dos ditos e dos não ditos, da ação ativa/ responsiva do leitor.

Em síntese, a proposta deste capítulo foi apresentar um referencial teórico sobre os Gêneros do Discurso a partir dos conceitos do círculo de Bakhtin. Ademais, trazer explicações sobre as diferentes concepções de linguagem e leitura; e suas peculiaridades, decodificação, extração e interação; foco no autor, no texto e na interação entre estes e o leitor.

A partir da última concepção de leitura, vimos que esta prática está imbricada em outras compreensões que extrapolam o simples reconhecimento dos signos, permitindo ao sujeito posicionar-se, e assim, construir sentidos diante de outros contextos.

Igualmente, os textos são produtos discursivos que estão salientados no contexto escolar a partir das implicações postuladas em documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, diretrizes mais evidentes da educação no país. O assunto em questão será abordado no capítulo a seguir.

3 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES EM RELAÇÃO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Como exposto no capítulo anterior, os gêneros discursivos estão presentes em várias esferas sociais. Assim, as práticas discursivas constituem a linguagem, que se associa ao emprego da língua através de enunciados, que são sempre uma resposta de enunciados precedentes, formando um elo na cadeia de um determinado campo da comunicação discursiva. “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

A partir da explanação citada se discorre sobre a importância de análise dos gêneros sob o olhar discursivo. É necessário salientar que os gêneros se tornaram basilares na prática de ensino da língua e por isso permeiam vários documentos orientadores. Alguns serão citados por apresentarem relevância na constituição desse trabalho, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, que serão abordados nas seções a seguir.

3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os gêneros discursivos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram implementados no final da década de 1990. Neste documento orientador, o termo “Gêneros do Discurso” tornou-se mais popular no Brasil, na perspectiva de interação autor-texto-leitor e na noção de gêneros discursivos, proposta por Bakhtin. (SILVA, 2013).

Os PCNs foram criados no governo de Fernando Henrique Cardoso e foram o resultado de anos de discussões sobre a educação no Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Os debates sobre a educação também foram temas de encontros internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO e Banco Mundial, onde o Brasil teve sua participação nas discussões sobre temas como a erradicação do analfabetismo e as dificuldades na aquisição de leitura. (BATISTA, 2018).

Inicialmente os PCNs apresentam os quatro pilares da educação, baseados no relatório da UNESCO de 1996:

Aprender a conhecer: que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e

visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

Aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

Aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;

Aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1998, p.17).

Os quatro pilares citados pelo documento enfatizam o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser para ressaltar a importância de habilidades como criticidade, coletividade e autonomia, para o desenvolvimento pleno do educando e sua participação ativa no contexto social.

As diretrizes dos Parâmetros Nacionais partiram de estudos realizados por técnicos e acadêmicos do Instituto Carlos Chagas a respeito dos currículos publicados pelas Secretarias dos estados brasileiros. A partir de então, surgiram as propostas que resultaram no documento final homologado em 1998. O documento se consolida já na construção de uma educação pautada na aprendizagem e não no ensino, com a premência de considerar o sujeito ativo e capaz de agir socialmente.

Os objetivos expostos no documento se direcionam para a questão da aprendizagem, tendo como cerne os argumentos sociais e políticos, atentando para o posicionamento crítico e a tomada de decisões em situações sociais, tendo em foco a linguagem como instrumento de participação social. Assim, podemos destacar nos PCNs, os intentos para uso da linguagem com o propósito de produção do discurso, nas situações comunicativas que atendem às demandas sociais. (BRASIL, 1998).

Eles apontam o ensino da língua na perspectiva de um contexto social, considerando o sujeito e suas escolhas, ao desenvolver a capacidade de uso formal da língua e do gênero que atenda a seus propósitos comunicativos. A partir dessa constatação, a ideia de gêneros discursivos se apresenta como um dos temas do documento, ressaltando a proposta de trabalho pedagógico do ensino da linguagem na leitura e produção de textos em uma perspectiva de coletividade, direcionada ao uso efetivo da língua em diferentes contextos.

Nessa perspectiva, uma das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aponta que ao selecionar os textos para serem trabalhados em sala de aula é necessário observar

sua relevância, de modo a oportunizar a criticidade do sujeito, através do uso da linguagem com o intento de uma participação social ativa. (BRASIL, 1998).

Essa diretriz implica em um avanço, pois extrapola o aspecto estruturalista adotado pelas escolas, onde se delineava um currículo descontextualizado da linguagem em seu aspecto social, enfatizando o estudo da gramática normativa, respaldada em atividades de memorização mecânica de regras, impedindo o aluno de ampliar e articular conhecimentos e competências relativas ao uso da língua em situações concretas.

Diante desses pressupostos os gêneros assumem a posição de conteúdos básicos, atrelados à atividade do professor no contexto de sala de aula, com o objetivo de desenvolver o uso social da linguagem.

Com a publicação dos PCNs, se propôs um trabalho a partir das concepções de Bakhtin sobre gêneros discursivos, como objetos de ensino, possibilitando sua reflexão no campo educacional, considerando o texto, sua estrutura e também o projeto enunciativo, indo além da intencionalidade e relevando a inserção social da prática em que surgem os gêneros.

O conceito dos gêneros, como tipos relativamente estáveis de enunciados, ressaltado pelo teórico, caracteriza um perfil enunciativo e discursivo. Ele configura esses gêneros como objetos que se constroem no diálogo, entre tempos e culturas diferentes, ou seja, um gênero produzido em certa cultura, num certo tempo, dialoga com um gênero atual; são os enunciados que respondem a enunciados anteriores e provocam enunciados posteriores, pensados em uma noção expandida do tempo.

Quando nos remetemos ao uso desse conceito no espaço escolar, podemos entender a relevância na integração entre uma dimensão social e histórica, que permite considerar as instâncias de produção, circulação e recepção de um dado discurso baseado na relação dialógica, e a constituição de seus elementos que são o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Podemos encontrar esses apontamentos nos PCNs, no item *Discurso e suas condições de produção, gênero e texto* (BRASIL, 1998 b, p. 20). O documento expõe a ideia de gêneros a partir de sua concepção discursiva embasada nos conceitos de Bakhtin.

Percebemos que ao se aproximar das ideias de Bakhtin, em sua concepção sobre gêneros, o documento, a princípio, enfatiza a importância do gênero como mecanismo de aprendizagem para a participação social.

Contudo, ao nos aprofundarmos na leitura dos PCNs, podemos perceber que o percurso metodológico começa a ter centralidade no texto, e que as concepções bakhtinianas, antes destacadas, não persistem. Observamos esta centralidade quando nos deparamos com atividades onde o estudo do texto não possibilita outras aprendizagens além do que está

proposto, limitando-o a um ensino alicerçado apenas no reconhecimento e na extração de informações, inibindo a construção de sentidos e a compreensão efetiva dos gêneros como ação comunicativa/discursiva.

Ao caracterizar os elementos do gênero, direciona-se o apontamento para a noção de sequências e tipos textuais. É possível verificar que o conceito de gêneros discursivos começa a se direcionar para a ideia de gêneros, textos e seus suportes, classificados como grupos com características comuns. Podemos apontar alguns recortes do documento, onde é possível perceber que o foco se direciona ao texto e não somente ao gênero:

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

Este recorte destaca o uso da palavra “*textos*” como o fundamento para possibilitar o uso da linguagem, de forma crítico-reflexiva para uma participação mais ativa na sociedade. Notamos que a ênfase está no texto e não no gênero. A aprendizagem de uma produção textual com o propósito de facilitar uma participação social ativa do sujeito deveria pautar-se na questão dos gêneros e não de textos.

Podemos destacar mais um recorte do documento que atesta o uso de textos como modelos para produção escrita na escola. “Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção”. (BRASIL, 1998, p. 25). Mais uma vez entendemos que o documento procura dar destaque ao texto e não ao gênero. Os modelos de produção textual deveriam ser embasados nos gêneros e o texto utilizado como seu suporte material. É relevante destacar neste ponto que o trabalho com a materialidade do texto se concretiza, porém não se restringe à uma linguística textual, mas se concebe como discurso a partir de seus enunciados, considerando seus sujeitos.

Ao destacarmos esses apontamentos, podemos compreender que as ideias expostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais começam enfatizando as teorias de Bakhtin e a concepção dos gêneros discursivos, vistos como enunciados no ensino voltado às práticas sociais. Contudo, as ideias vão perdendo consistência, expondo-se o texto como tema basilar.

Assim podemos perceber que, a partir dessa inconsistência do documento, o trabalho com os gêneros, presente nas atividades contidas em suportes didáticos, muitas vezes não

considera a complexidade do contexto sócio-histórico e a constituição das práticas sociais onde esses gêneros circulam, desconsiderando seu aspecto discursivo.

3.2 A Base Nacional Comum Curricular e os gêneros discursivos

Ao encontro das orientações dos documentos já expostos no corpo do texto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece em seu escopo um referencial na elaboração e adequação dos currículos em suas propostas pedagógicas. Nesse panorama a ideia é o desenvolvimento de habilidades que não estejam descontextualizadas da realidade e do meio de inserção social do sujeito.

Já prevista na Constituição de 1988, em seus artigos 205⁵ e 210⁶ e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (LDB) no artigo 9^{o7}, a Base Nacional Comum Curricular substancia a necessidade de se agregar uma referência comum ao ensino nos estados brasileiros, atrelada a um currículo diversificado, considerando as características culturais de cada região.

O planejamento do documento contou com a colaboração de especialistas das áreas do conhecimento e também da sociedade civil. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC), concluiu sua sistematização. A última versão, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), contou com a participação ampla da sociedade, para os ajustes finais da Base, através de audiências públicas realizadas em todo país (BRASIL, 2017).

O documento ressalta normas que deliberam um conjunto de aprendizagens essenciais como base comum, associadas aos currículos de cada região, previstas para a promoção de todos os alunos no decorrer da Educação Básica, assegurando-lhes o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, orientados por princípios éticos, políticos e estéticos para a formação humana e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Essas aprendizagens estão arraigadas na pretensão de desenvolver nos estudantes das três modalidades da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - dez competências⁸ gerais,

⁵ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁶ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 1988).

⁷ Art. 9. Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

⁸ Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8)

que possam favorecer a construção de conhecimentos e desenvolver habilidades para formação de atitudes e valores.

Ao discorrer sobre essas competências, podemos elucidar que elas evidenciam a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos, enfatizando a importância da linguagem nas práticas sociais, permeada pela troca de experiências nas relações e no diálogo, para o exercício da cidadania, com autonomia crítica e reflexiva em diferentes contextos, na produção de sentidos.

Tomando como base o exposto, retomamos a discussão sobre o trabalho pedagógico à vista dos gêneros discursivos. A proposição é a análise dos gêneros, presentes nos diversos campos da atividade humana, sob o enfoque sócio-discursivo, temático, composicional e estilístico. (BRASIL, 2017). A partir do referido, podemos destacar a elaboração do conceito de gêneros discursivos no componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC, que faz menção aos PCNs, relacionando a linguagem às práticas sociais.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BRASIL, 2017, p. 65).

O documento se orienta pelas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, citando a linguagem como instrumento de prática social. A seguir, ele faz apontamentos sobre a centralidade do texto, já citada anteriormente, como uma unidade de trabalho, mas na perspectiva enunciativo-discursiva, associando o texto a seus contextos de produção, na promoção de habilidades para o uso significativo da linguagem nas atividades de leitura, escuta e produção de textos.

Ademais, o documento incita uma discussão sobre as questões concernentes à inserção dos alunos nos espaços sociais, abordando as ideias de variante linguística, norma padrão, preconceitos linguísticos e a diversidade linguística no Brasil. Ele também discorre sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), presentes na atual conjuntura, na perspectiva de contemplar e agregar esses letramentos digitais à prática pedagógica. O documento ressalta a importância de se trabalhar os multiletramentos no espaço escolar, ao considerar os gêneros digitais contemporâneos como necessários às atividades de leitura e novas formas de produção configuração, disponibilização, reprodução e interação.

O uso das TDIC, a partir de novos gêneros (playlists, vlogs, vídeos-minuto, podcasts, entre outros), permite novas ferramentas de edição e uma participação democrática no ambiente da *Web*, com possibilidades de livre acesso e interação.

Porém, é necessário salientar que esta participação democrática também apresenta ressalvas quanto a seu uso ético, estético e político. Conforme apresentado na BNCC,

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BRASIL, 2017, p. 66).

O livre acesso aos conteúdos disponibilizados na *Web*, as edições de maneira heterogênea e despadronizada, e a falsa sensação de que a internet é uma “*terra sem lei*,” algumas vezes, suscitam em fatos inverídicos que polemizam opiniões divergentes, causando a intolerância e o preconceito, extrapolando os limites entre a liberdade de expressão e o respeito (BRASIL, 2017).

É importante evidenciar que as TDIC estão cada vez mais inseridas no âmbito escolar, com a abordagem dos novos gêneros digitais. Mas também é necessário considerar e debater sobre o uso crítico e reflexivo dessas novas tecnologias, para uma prática de linguagem sob uma perspectiva dialógica, onde os diferentes dizeres se constroem e se completam em um ato ativo/responsivo para a compreensão do projeto de dizer.

Após destacarmos algumas das implicações da Base, avançamos a discussão a partir da elucidação de seus eixos norteadores, especificamente em Língua Portuguesa, que ressaltam as práticas de linguagem contemplando a oralidade, a leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica e a análise linguística/semiótica sobre conhecimentos linguísticos, (sistema da escrita, da língua), textuais, discursivos, os modos de organização e os elementos de outras semioses⁹. (BRASIL, 2017).

A BNCC, em suas diretrizes no componente curricular de Língua Portuguesa, baliza quatro eixos de atividades com a língua, que são o eixo da leitura, o eixo da produção de textos, o eixo da oralidade e o eixo da análise linguística/semiótica. É possível perceber na proposta desses eixos a ênfase no trabalho com gêneros a partir de uma concepção cultural, histórica e dialógica. O documento faz referência ao uso dos gêneros discursivos através dos objetivos

⁹ Textos compostos de muitas linguagens e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p.19).

propostos para a abordagem de práticas de leitura - recepção de textos, associadas ao uso reflexivo da linguagem:

- Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.
- Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. (BRASIL, 2017, p.70).

Partindo dos apontamentos supracitados é possível inferir que a BNCC postula a questão dos textos em um sentido mais amplo, ao considerar também o contexto sócio-histórico a partir da produção, circulação e recepção e dos projetos de dizer, nas práticas de uso e reflexão da estrutura dos gêneros em sua construção composicional, estilo e conteúdo temático.

Podemos citar ainda os objetivos destacados no eixo referente às condições de produção de textos, considerando a circulação de diferentes gêneros em diferentes campos da atividade humana:

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).
- Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.
- Analisar aspectos sóciodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (BRASIL, 2017, p.75).

Dando continuidade à exposição de objetivos propostos nos eixos, podemos destacar a reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação dos diferentes gêneros, nas diferentes mídias e campos de atividade humana:

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos

que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose.

- Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram. (BRASIL, 2017, p.77).

Para finalizarmos os expostos sobre os eixos de atividades com a língua, destacamos a Análise Linguística/Semiótica, que contempla procedimentos e estratégias (metas) cognitivas de análise e avaliação consciente nos processos de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), através do texto em sua materialidade, na apropriação dos efeitos de sentido referentes às formas de composição determinadas pelo uso dos gêneros e pela situação de produção, referente aos estilos assumidos em um texto.

Após evidenciar alguns objetivos presentes nos eixos de Leitura, de Produção de Textos, de Oralidade e da Análise Linguística/Semiótica, observa-se que a BNCC menciona com mais afinco o uso do termo *gêneros discursivos*, se a compararmos aos PCNs. Também podemos perceber que os objetivos de produção textual destacam o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo como os elementos sóciodiscursivos dos gêneros. Na produção textual, percebemos que o trabalho com o texto na escola deve partir da análise dos gêneros no âmbito de sua produção, circulação e recepção e não apenas de sua estrutura.

Assim destacamos a proposição do documento, que intenciona o desenvolvimento das habilidades de leitura/produção textual do aluno, de maneira que ele seja capaz de reconhecer o papel dos elementos linguístico-textuais e semióticos na produção de sentidos. Sendo assim, entendemos que os gêneros necessitam ser analisados como objeto central de uma aprendizagem voltada à prática social da língua, por suas características complexas que demandam um posicionamento sócio-histórico e cultural de forma intencional e dialógica. O texto e a leitura devem ser analisados como uma unidade material de trabalho que constitui esses gêneros.

Entendemos que os eixos referenciados na Base se relacionam às práticas de linguagem. A partir dessa afirmativa é relevante destacar que o componente curricular de Língua Portuguesa se estrutura também em divisões estabelecidas de acordo com o campo de atuação em que as práticas da linguagem acontecem. A BNCC apresenta a organização dessas práticas: leitura e produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica, através de campos de atuação, pois é de onde procedem as situações que fazem parte do contexto sócio-histórico do aluno; daí a importância dessa contextualização no espaço escolar, de maneira que essas práticas se tornem, de fato, significativas. Desse modo, A Base aponta os campos de atuação

onde os gêneros selecionados para a aprendizagem são sistematizados: Campo da vida cotidiana - que está presente somente nos anos iniciais da Educação Básica - Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública. Os dois últimos aparecem nos anos iniciais do Ensino Fundamental como o Campo da vida pública. O trabalho com os gêneros discursivos nesses campos de atuação se destaca. A cada campo de atuação em questão são propostas atividades a serem desenvolvidas de acordo com as peculiaridades de cada um (BRASIL, 2017).

Após as explanações realizadas até aqui, podemos inferir que a padronização dos conhecimentos, através de documentos oficiais envoltos na discussão sobre o conceito de gêneros e sua composição no processo de construção da linguagem, a partir do contexto sócio-histórico, aponta um caminho para a construção de práticas discursivas embasadas nas condições de produção, circulação e recepção dos gêneros, considerando o sujeito em seu processo de formação.

Na seção a seguir abordaremos a questão do trabalho pedagógico à vista dos gêneros discursivos e sua implicação para o ensino e a aprendizagem.

3.3 Implicações do estudo dos gêneros discursivos na aprendizagem

Vimos que a proposta de trabalho com gêneros discursivos, presente nos PCNs e na BNCC, se pauta nos conceitos de Bakhtin, que os concebe como enunciados, que vão além do texto, pois eles sempre respondem e também provocam uma resposta. Assim, temos a linguagem como possibilidade de interação entre os sujeitos, partindo dessa concepção. Isto posto, é relevante apontar que as práticas escolares voltadas para este viés, têm a intencionalidade de possibilitar a construção de relações mais significativas quando se associam à vida do sujeito, tornando o estudo dos gêneros mais interessante para o aluno, visto que estes ressaltam o enunciado como um produto e também como um processo.

No entanto, é necessário destacar que mesmo esses conceitos sendo basilares nas diretrizes dos documentos, podemos identificar alguns percalços quanto ao uso prático dos gêneros sob o ponto de vista discursivo, no desenvolvimento de atividades presentes em suportes que não consideram o enunciado como uma atividade ativa e responsiva, nem seus contextos de produção, circulação e recepção.

Apontamentos sobre essas questões são pertinentes. Recursos, que são utilizados e mediados por suportes didáticos, podem contribuir para um desempenho superficial e até mesmo ineficaz dos alunos, que atribuem a esta atividade uma simples prática de decodificação

de sinais gráficos, sem sentido ou finalidade, como mero instrumento de ensino, menosprezando-o como um acontecimento comunicativo. Outra questão a ser ressaltada é o uso de suportes didáticos limitados ao ensino gramatical (oração *versus* enunciado), com o objetivo de retirar informações do texto de forma mecanizada, com recortes de partes que estão explícitas no texto, sem possibilitar ao aluno a elaboração de inferências, caracterizando atividades descontextualizadas e distantes de sua realidade, que não contribuem para a compreensão e o uso efetivo dos gêneros.

À vista disso, é considerável refletir sobre a prática docente e o uso de suportes, considerando a importância da produção de sentidos pelo sujeito em seu processo de constituição como ser social, na construção de seus saberes, nos modos de interação que ele estabelece e de seus conhecimentos prévios, quando se elabora uma proposta pedagógica.

Nesse viés, Geraldi (2006) assevera o papel do professor como mediador nesse processo:

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um outro, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela parafernália da tecnologia didática. Os percalços da interlocução, os acontecimentos interativos, passam a comandar a reflexão que fazem, aqui e agora, na sala de aula, os sujeitos que estudam e aprendem juntos. (GERALDI, 1997, p. 112).

O autor apresenta argumentos que se articulam à visão de Bakhtin, no que se refere à linguagem como processo de interação entre os sujeitos. A partir dessa concepção, ele discorre sobre a importância dessa interação através das ações que o sujeito estabelece com o outro e pelos vínculos que ele constrói. Geraldi caracteriza o professor como aquele que está entre o sujeito e o conhecimento, em um processo de mediação, nunca como um sujeito isolado em si mesmo. A partir da interação é que se concretiza o aprender. Assim a língua, sozinha, não produz sentido, ela faz parte de uma interlocução. (GERALDI, 2011).

Trazer essa concepção para a sala de aula permite ao professor estimular uma aprendizagem significativa, pautada para além dos conteúdos programados. Traz uma visão sob a perspectiva dialógica, considerando o contexto em que se insere o aluno, as relações e trocas de experiências.

Isto posto, podemos entender a relevância em se constituir práticas que extrapolem atitudes tradicionalistas relacionadas ao desenvolvimento de atividades em que, do aluno se requer apenas extrair informações de um texto ou realizar uma leitura sem sentido, mediada pelo uso inadequado do livro didático. É necessário incitá-lo a produzir inferências, fazer associações sobre seus conhecimentos prévios, partindo da ideia de que o sentido do texto e da leitura vai além das palavras e está presente na interação.

Diante desses pressupostos, elucidamos a importância do livro didático como norteador das práticas escolares no processo de construção de sentidos, a partir de sua concepção como um instrumento dialógico, constituinte de diferentes falas e diferentes linguagens, e como suporte norteador da prática docente.

Assim, abordaremos na próxima seção a questão do livro didático a partir de uma concepção discursiva, em um sentido mais amplo, que se expande para além dos conteúdos escritos, mas que aborda diferentes falas através de outras linguagens que se concretizam pelas práticas de uso em diferentes contextos.

3.4 Uma concepção discursiva a partir do livro didático

O livro didático, como objeto de estudo, vem se constituindo como importante instrumento norteador do trabalho pedagógico ao longo dos anos. Dessa maneira, é possível concebê-lo como partícipe da atividade humana e característico da esfera escolar, onde se evidencia o processo da linguagem, na interação entre os sujeitos. Entende-se que as atividades humanas se organizam dentro da linguagem, a partir das práticas sociais, em todas as esferas, mas será postulada especificamente a esfera escolar por se tratar do livro didático, utilizado como suporte pedagógico neste trabalho, que contempla todo um mecanismo discursivo, visto que os textos que o compõem são enunciados que se articulam na troca verbal e na compreensão de seu contexto dialógico.

Benveniste (1976) ressalta que a linguagem é utilizada na interação que se estabelece com o outro e institui a instância de um discurso que incita um processo de apropriação da fala e escuta, da pergunta e da resposta, como instrumento de ação. Destarte, a linguagem está presente em todos os contextos, mais precisamente no escolar, onde se concretiza através da construção dos enunciados em seus diferentes propósitos. Estes se articulam com o intuito de situar os sujeitos na sociedade em um tempo maior. Essa articulação se processa através dos gêneros do discurso.

Na concepção de um discurso há diferentes falas, diferentes compreensões que decorrem de outros discursos, de modo a ocasionar uma conexão de diferentes sentidos. Nesse viés Bakhtin (2011, p. 272) afirma que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Logo, o enunciado parte da concepção de construção de sentidos que o sujeito constrói na relação com o outro e consigo mesmo. Ainda de acordo com o autor:

O enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Partindo das concepções do autor, é relevante discorrer sobre a importância dos discursos imbricados no contexto escolar, moldados a partir do uso dos diversos gêneros e que são evidenciados a partir da leitura dos textos que compõem o livro didático. Bakhtin enfatiza que o ato de ler é como uma compreensão formulada a partir de outras compreensões, partindo de um processo dialógico e dinâmico, onde se atribuem diferentes sentidos. Para ele, os textos não são objetos de simples leitura, mas instrumentos de participação ativa dos sujeitos envolvidos nela. Os textos expressam os sujeitos: quem analisa e quem é analisado, por isso só acontecem porque eles estão em contato com outros textos, outras falas, num determinado campo sócio-histórico. Esses textos representam também uma forma de diálogo, um ato de fala impresso nos livros, concebidos para se constituírem em um elemento de comunicação verbal. Geraldi (2006, p. 98), corrobora com o exposto afirmando que “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”.

Com esses pressupostos podemos entender que o livro didático contempla todo um mecanismo discursivo, visto que os textos que o compõem são enunciados que se articulam na troca verbal e na compreensão de seu contexto dialógico. Sendo assim, é pertinente considerá-lo a partir dos elementos que o constituem, e também analisar seu contexto histórico, a maneira como ele vem se constituindo ao longo do tempo, para compreendermos sua relevância como recurso metodológico na função de subsidiar a prática docente e permitir a construção de novos saberes escolares. Segundo Cargnelutt, (2015), ao considerarmos os elementos que constituem o livro didático, estabelecemos com ele um diálogo; o contemplamos a partir de novos contextos e assim oportunizamos a construção de novos sentidos. Uma vez constituído esse

diálogo, podemos percebê-lo como objeto de estudo e com isso elaborar questões que nos permitam produzir novos sentidos e efetivar as práticas docentes no contexto social.

É por esse percurso que a pesquisa se consolida: a partir do estudo sobre as concepções históricas do livro didático, ao promover discussões teóricas a respeito de como ele se constituiu ao longo do tempo, passando pelas diferentes concepções de linguagem e leitura, até chegarmos à atualidade para poder compreendê-lo como um objeto de pesquisa dialógico, a partir do estudo dos gêneros sob o viés discursivo, na produção de novos saberes que corroborem a prática da docência no contexto atual.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA A ABORDAGEM DA LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Como proposta de análise para o presente estudo, problematizou-se a questão sobre a abordagem da leitura de histórias em quadrinhos em livros didáticos, destinados aos anos iniciais. A análise teve como aporte a coleção *Ápis* (2017), do componente curricular de Língua Portuguesa, da editora Ática, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.

A referida coleção integrou a escolha da escola da qual leciono, por adequar-se à sua proposta pedagógica no trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os critérios para essa escolha, está a avaliação do material pelo PNLD. No ano de 2019 foram avaliadas vinte obras. A coleção *Ápis* esteve entre as treze aprovadas pelo programa, por adequar-se aos princípios e critérios propostos pelo guia.

A avaliação foi realizada conforme o Decreto nº 9.099/2017, que apresenta orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC, baseadas na Constituição de 1988, na LDB 9394/96 e na BNCC, com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades previstas para os anos iniciais. À vista disto, o material didático avaliado deve proporcionar condições propícias para a formação cidadã do aluno crítico e reflexivo para inseri-lo na sociedade.

Conforme os princípios do PNLD, os anos iniciais da Educação Básica são muito importantes para o desenvolvimento físico, afetivo, psicológico, intelectual e social da criança. Ele deve estar articulado às ações da família e da comunidade para garantir as condições de permanência do aluno na escola.

Assim, o letramento e alfabetização iniciais caracterizam os eixos organizadores dos componentes curriculares para esta etapa, no intuito de favorecer a integração de todos os conteúdos disciplinares.

O Programa Nacional do Livro Didático também estipulou os critérios, baseados no Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI, que corrobora com a BNCC, que visam a garantia da qualidade do material didático para assegurar os objetivos propostos.

Foram estabelecidos critérios comuns que serviram de quesito para eliminação das obras avaliadas e os critérios específicos para as obras destinadas ao Ensino Fundamental. Os critérios do Programa Nacional do Livro Didático para a coleção supracitada têm como propósito a garantia da qualidade do material para assegurar o desenvolvimento das competências e habilidades da Educação Básica, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 1 Critérios de avaliação das obras didáticas de Língua Portuguesa: anos iniciais

Critérios comuns	Critérios específicos das obras
Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental;	Adequação, de um modo geral, aos critérios comuns e específicos apresentados no Edital do PNLD 2019.
Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito, à diversidade e ao convívio social republicano.	Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.
Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.	Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.
Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.	
Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.	
Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra.	

fonte: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/componente-curricular/lingua-portuguesa. Adaptado

A coleção Ápis (2017) se respalda nos princípios do PNLD, apresentando uma proposta de aprendizagem significativa através da organização e sistematização de atividades para a alfabetização e letramento para o ciclo inicial (1º e 2º anos), aumentando a complexidade desses processos, conforme vai avançando nas etapas de ensino para os ciclos complementares (3º, 4º e 5º anos).

Os princípios gerais da coleção se fundamentam no desenvolvimento de atividades em torno de textos diversificados de circulação social real, conforme prevê a BNCC:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 65).

A partir do supracitado elucidam-se os princípios da BNCC como preceitos para a concepção dos conteúdos e práticas propostos para as etapas de ensino, que contemplam os componentes curriculares, especificamente, os de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os aspectos nos quais se evidencia o trabalho da coleção se embasam no desenvolvimento das competências gerais e específicas, nos objetos de conhecimento e habilidades da Base através da estruturação dos campos de atuação e práticas de linguagem.

Para as habilidades de leitura, a obra propõe práticas variadas de linguagem nas modalidades – verbal, visual, gestual e sonora, abordando as multissemoses através de gêneros contextualizados em situações comunicativas reais, tendo como foco a leitura para formação e desenvolvimento do leitor fluente e autônomo com o objetivo de garantir a progressão e articulação entre os eixos e aprendizagens ao longo das etapas de ensino dos estudantes (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

A fundamentação teórica da obra se alicerça nos gêneros para estabelecer conexões entre as práticas das diferentes linguagens e os campos de atuação em situações comunicativas do contexto social, conforme ilustrado no esquema:

Quadro 2: Gêneros do discurso e as esferas de atuação



Fonte: Ápis (2017) Língua Portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, p. VIII. Manual do professor.

As autoras demonstram no referido esquema, o que denominam de processo de didatização, no qual o estudo dos gêneros se constrói a partir do conhecimento dos elementos

e da estrutura que os constituem, para desenvolvimento das práticas de leitura e produção de textos pelos alunos. Podemos depreender que as propostas de práticas de linguagem da coleção se organizam, considerando a relevância de se contextualizar a aprendizagem no espaço escolar, relacionando os campos de atuação propostos pela BNCC às práticas sociais, para possibilitar uma apreensão de conhecimentos mais significativa para os alunos. Analisar as práticas de linguagem através desses campos oportuniza a formação cidadã do estudante para a vida social, que se estende além da escola, conforme os pressupostos elucidados na Base Nacional:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2017, p. 82).

O desenvolvimento de práticas de linguagem, considerando os campos de atuação da BNCC, torna-se relevante ao propiciar situações significativas de seu uso em diferentes contextos. Isto posto, a coleção propõe o trabalho com gêneros de modo a oportunizar aos estudantes o diálogo com textos de circulação social real, ou seja, no campo de atividade em que atuam: campo da vida pública e profissional, campo jornalístico-midiático, campo artístico-literário, campo da vida cotidiana e das práticas de estudo, pesquisa e divulgação científica (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

As autoras supracitadas também enfatizam a relevância do trabalho com a linguagem a partir dos gêneros discursivos. Nesta perspectiva, ressaltam que “o estudo da língua, baseado nos gêneros discursivos, ajuda a situar e a contextualizar de forma clara os aspectos linguísticos a serem analisados, pois os vincula às escolhas de linguagem realizadas pelo autor na consecução de suas intenções” (*Ibidem*, p.10).

Partindo destas proposições, nosso objeto de pesquisa terá ênfase nas práticas de leitura, contextualizadas a partir do uso dos gêneros discursivos e sua contribuição para a apropriação e produção de saberes.

Na obra em análise, o trabalho com leitura, estudo e interpretação de textos está organizado a partir de níveis de abordagem dos conteúdos, que se apresentam como procedimentos de leitura. Estes níveis se estruturam a partir das seguintes estratégias:

antecipação da leitura, mobilização de conhecimentos prévios e formulação de hipóteses; compreensão mais imediata do texto; interpretação propriamente dita; extrapolação e crítica (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

As autoras salientam que essas estratégias são essenciais para a formação do leitor proficiente. A partir da antecipação da leitura o aluno elabora proposições de sua vivência escolar e social, mobilizando seus conhecimentos prévios e assim, se constituindo também como sujeito no ato de ler, o que o condiciona à próxima estratégia - a compreensão - conduzindo-o a uma assimilação do texto e conseqüentemente a uma interpretação, por meio de inferências e do reconhecimento de efeitos de sentido produzidos.

Após a elucidação do exposto sobre a proposta de análise da coleção *Ápis* (2017), de maneira mais abrangente, as seções seguintes discorrem sobre a escolha metodológica da pesquisa e a análise da abordagem da leitura do Gênero Discursivo HQ, específicos para cada ciclo da escolaridade contemplada na obra, sendo os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos).

4.1 Metodologia

Nesta seção, serão apresentados os fundamentos metodológicos que delinearão a pesquisa. A princípio, foi desenvolvido um estudo acerca do contexto histórico do livro didático no Brasil, a partir dos anos de 1930 até a instituição do PNLDB, em 1985. Para a construção do capítulo foram citados autores como Cargnelutt (2015), Filgueiras (2015), Munakata (2003), Bunzen Júnior (2005), além de Lajolo (2008) e seus apontamentos sobre as estratégias de ensino, condicionadas pelo uso do material didático no país, e Bittencourt (2015), que argumenta sobre o depositário de conteúdos escolares, característicos do livro como suporte básico e sistematizador.

Sendo o livro didático um instrumento dialógico e também partícipe da atividade humana, foi possível articulá-lo ao referencial teórico, para construção do capítulo seguinte, que apresentou as concepções do Círculo de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos, presentes em vários suportes e que possibilitam a inserção dos sujeitos em práticas sociais, permeadas por diferentes linguagens instituídas a partir da constituição dos enunciados.

A compreensão da linguagem como ação comunicativa e fundamento para o desenvolvimento humano, através da interação entre os sujeitos, foi uma das temáticas abordadas no capítulo. A discussão trouxe as contribuições de Geraldi (2006) sobre as

diferentes concepções de linguagem e leitura, articuladas às tendências linguísticas, postuladas por Volóchinov (2019).

Partindo dessas concepções, o capítulo subsequente trouxe uma discussão acerca dos gêneros em documentos orientadores da educação como os PCNs e a BNCC.

A explanação das temáticas supracitadas teve o propósito de trazer subsídios para o objetivo principal desta pesquisa: analisar a abordagem das práticas de leitura nas atividades com HQ, relacionadas ao estudo dos gêneros discursivos em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental; além de atender aos objetivos específicos: a) examinar atividades que contemplam as habilidades de leitura de histórias em quadrinhos, nos livros didáticos dos anos iniciais; b) descrever enunciativamente as HQ's em abordagem didática; c) problematizar as propostas de leitura, presentes no livro didático, enquanto atividades de interação; d) refletir sobre encaminhamentos que possam beneficiar uma abordagem discursiva a partir dos conceitos bakhtinianos.

Os estudos históricos e teóricos foram o aporte para a discussão sobre como tem sido a abordagem da leitura nas atividades com HQ, presentes nos livros didáticos das séries iniciais.

Partindo dos apontamentos apresentados, esta pesquisa se configurou em um estudo qualitativo, analítico e reflexivo. Foi adotada uma metodologia baseada em referenciais históricos e teóricos, com abordagem qualitativa, bibliográfica/webliográfica, de caráter exploratório, com teor interpretativista, de análise reflexiva sobre a abordagem da leitura do gênero HQ em livros didáticos do Ensino Fundamental. A pesquisa apresentou as contribuições de Vergueiro e Ramos (2014), na contextualização do gênero.

Esta referência interpretativista corrobora com a justificativa do estudo, que se apresenta como contributo para ressignificação de algumas práticas escolares com gêneros discursivos, que têm como aporte o livro didático em sala de aula.

Para conclusão da pesquisa, será realizada uma análise de atividades de leitura, proposta em uma coleção de livros didáticos do Ensino fundamental I – Ápis (2017). Serão feitos registros reflexivos e observações sistemáticas a partir de algumas categorias analíticas no contexto escolar através da análise de atividades de leitura com o gênero HQ, presente no livro didático dos anos iniciais, sob uma perspectiva discursiva.

4.2 As estratégias de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental

A organização da coleção Ápis (2017) contempla o desenvolvimento de atividades para os anos iniciais do Ensino Fundamental, constituídos por cinco volumes (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos).

Para os dois primeiros volumes (1º e 2º anos) a proposta é inserir o aluno nas práticas sociais de leitura de maneira mais lúdica e participativa.

Cada volume se estrutura a partir de uma introdução que busca incentivar o aluno a explorar os conteúdos e motivá-lo para práticas de leitura de modo lúdico e prazeroso. As seções do livro didático para os anos iniciais contemplam a unidade “*Assim também aprendo*”. Esta unidade proporciona ao aluno uma antecipação de leitura para ativar seus conhecimentos prévios. Também aborda conteúdos lúdicos que contribuem para o desenvolvimento psicomotor (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

O desenvolvimento das unidades apresenta uma sequência didática organizada a partir dos gêneros, que serão o embasamento das atividades propostas. Cada unidade começa com o tópico “*Para iniciar*”, que mobiliza os conhecimentos que o aluno traz para sala de aula, de sua vivência, para possibilitar a formulação de hipóteses de leitura através da antecipação dos conteúdos. O nível de atividades propostas para a compreensão de textos, localização de informações explícitas e implícitas acontece gradativamente. Nos dois primeiros volumes, essas estratégias são exploradas de maneira menos complexa. O terceiro volume enfatiza as atividades do eixo de leitura, que vão se intensificando para os próximos. Os volumes 4 e 5 apresentam atividades mais complexas que envolvem conhecimentos linguísticos e gramaticais mais elaborados.

Em outro tópico abordado na coleção - “*Aí vem*” - são desenvolvidas atividades para ampliação da leitura, baseadas em textos de circulação social real, com o objetivo de possibilitar práticas de letramento e aprimoramento dos conhecimentos acerca do gênero estudado.

A apresentação, sistematização e consolidação do sistema alfabético de escrita compõem o tópico “*Palavras em jogo*”, que tem como escopo a assimilação do sistema convencional de escrita e das regularidades ortográficas.

O tópico “*Conversa em jogo*” dispõe de um momento em que os alunos desenvolvem habilidades de convívio social, através de diálogos sobre temas propostos.

No quadro a seguir, se apresentam as unidades para o desenvolvimento da leitura, no componente de Língua Portuguesa dos anos iniciais.

Quadro 3: Quadro geral da coleção

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 22 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 12 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 12 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 8 unidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • 8 unidades
LEITURA				
Introdução <i>Ler e escrever é um presente</i>	Introdução <i>Ler e escrever é sempre um presente</i>	Introdução <i>Ler e escrever é um presente divertido</i>	Introdução <i>Ler e escrever é uma viagem</i>	Introdução <i>Ler e escrever é uma descoberta sem fim</i>
Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • capa de livro • letra de canção • história em quadrinhos • texto instrucional • pintura • história em versos • cantiga popular • lista • fábula • bilhete • convite • cartaz de campanha • poema • história • texto informativo • receita • legenda 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • cantiga popular • lenga-lenga • texto informativo • fábula • história em quadrinhos • poema • relato pessoal • conto • letra de canção • carta pessoal • gráfico informativo 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • letra de canção • história em versos • fábula • história em quadrinhos • carta pessoal • conto maravilhoso • conto popular • relato pessoal • cartaz publicitário • notícia • poema • texto teatral 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • fábula em prosa e em verso • notícia • reportagem • carta de reclamação • texto informativo • conto de suspense • conto popular • roteiro de passeio 	Unidades Leitura/Gênero <ul style="list-style-type: none"> • poema • crônica • texto informativo • artigo de opinião • reportagem • propaganda • conto de adivinhação • texto teatral

Fonte: Ápis (2017) Língua portuguesa, 1º ano, p. XXIX. Manual do professor.

Conforme o quadro apresentado, podemos verificar que são dispostas as unidades para cada volume, além da introdução. Para o 1º ano são apresentadas 22 unidades de leitura.¹⁰ As seguintes unidades de leitura - capa de livro, história em quadrinhos, texto instrucional, pintura, e poema têm unidades duplas no volume, contudo, não aparecem especificadas no quadro em questão.

Para os volumes referentes ao 2º e 3º anos, são dispostas 12 unidades; para o 4º e 5º anos, os volumes contemplam 8 unidades.

Verifica-se que o gênero HQ se apresenta como unidade específica nos volumes do 1º, 2º e 3º anos, que contemplam as etapas de organização e sistematização inicial do processo de alfabetização. Nesta fase, a abordagem deste gênero tem a finalidade de desenvolver

¹⁰ O gênero HQ no volume 1 é abordado em 2 unidades. O critério para escolha pela unidade 4 justifica-se por sua ordem de aparição no livro didático. (Nota da autora).

habilidades de leitura e construção de sentidos através das narrativas que exploram a multimodalidade, na relação entre imagens e palavras.

O gênero em questão não se apresenta como unidade específica nos volumes do 4º e 5º anos, porém ele está contido em outras unidades. No volume 4, o gênero HQ integra a unidade Conto de suspense, na seção - Língua: usos e reflexão - que explora o estudo e aplicação da língua em diferentes situações, identificando a função da pontuação na leitura. Para o volume 5, o gênero HQ está incluso na unidade Crônica, no tópico - Outras Linguagens, que visa ao desenvolvimento da habilidade de estabelecer relações entre os textos com outras linguagens.

Nos tópicos seguintes serão elucidados os conteúdos específicos de leitura, que contemplam os 5 volumes da coleção Ápis (2017), além das habilidades a serem desenvolvidas, de acordo com a BNCC.

4.2.1 Conteúdos de leitura e habilidades para o 1º ano do Ensino Fundamental

O volume traz um quadro que destaca os gêneros, o texto para leitura e interpretação, a oralidade, a ampliação de leitura, produção de texto e estudos sobre a língua/palavras em jogo. Porém, foram ressaltados apenas os conteúdos para atividades de leitura.

A partir do quadro seguinte, apresentam-se, especificamente, os conteúdos de leitura dispostos para o 1º ano, com ênfase nos gêneros, sugestões e ampliação da leitura, a partir de seu uso social e funcional, proposto para o desenvolvimento de atividades integradoras e motivacionais.

Quadro 4: conteúdos do 1º ano

Unidade/Gênero	Texto/Leitura/Interpretação de texto	Ampliação de leitura ¹¹ Aí vem... ¹² Memória em jogo
-----------------------	---------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹¹ Abordagem da função social da leitura e da escrita.

¹² Atividades de integração com os alunos, dinâmicas de apresentação, motivação para os trabalhos do ano, motivação para a leitura e escrita. (ÁPIS, 2017. Manual do professor).

<p style="text-align: center;">1 Capa de livro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Amigos, Silvana Rando 	<p>1. Trechos do livro Amigos, Silvana Rando 2. Parlenda</p>
<p style="text-align: center;">2 Capa de livro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A ema gulasoa, Orlando Miranda 	<p>2. Cantiga e parlenda</p>
<p style="text-align: center;">3 Letra de canção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Família”, Rita Rameh 	
<p style="text-align: center;">4 Histórias em quadrinhos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Enquanto você dormia”, Maurício de Sousa 	<p>2. Parlenda</p>
<p style="text-align: center;">5 Histórias em quadrinhos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “A menina que não acreditava em dinossauros”, Maurício de Sousa 	<p>2. Trava-língua</p>
<p style="text-align: center;">6 Texto instrucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dedoche 	<p>1. “Os sete gatinhos” (parlenda), Pedro Bandeira 2. Cantiga</p>

<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">Texto instrucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tangran 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “A lenda do Tangran” (fábula) 2. Trava-língua
<p style="text-align: center;">8</p> <p style="text-align: center;">Pintura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A grande quadrilha, Lourdes de Deus 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Trava-língua
<p style="text-align: center;">9</p> <p style="text-align: center;">Pintura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fachada, Alfredo Volpi 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O gosto de cada um
<p style="text-align: center;">10</p> <p style="text-align: center;">História em versos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O caracol”, Mary e Eliardo França 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Porcodrama” (história em versos), Lewis Carrol (Tradução de Tatiana Belinky) 2. Quadrinha
<p style="text-align: center;">11</p> <p style="text-align: center;">Cantiga popular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Meu galinho”, domínio público 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Passa, passa, gavião” (cantiga), domínio público 2. Parlenda
<p style="text-align: center;">12</p> <p style="text-align: center;">Lista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de animais 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Trava-língua
<p style="text-align: center;">13</p> <p style="text-align: center;">Fábula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O leão e o ratinho”, Esopo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O sapo e o boi” (fábula), Esopo 2. Poema

14 Bilhete	<ul style="list-style-type: none"> • Bilhete 	2. Parlenda
15 Convite	<ul style="list-style-type: none"> • Convite 	2. Trava-língua
16 Cartaz de campanha	<ul style="list-style-type: none"> • “Higiene é saúde”, Maurício de Sousa 	2. Poema
17 Poema	<ul style="list-style-type: none"> • “O gato e o rato”, Roseana Murray 	1. “Pé de pilão” (poema), Mario Quintana 2. Quadrinha
18 História	<ul style="list-style-type: none"> • O rabo do gato, Mary e Eliardo França 	1. “Os três porquinhos” (história), Ana Serna Vara 2. Trava-língua
19 Texto informativo	<ul style="list-style-type: none"> • “Xexéu”, Gabriela Brioschi 	2. Quadrinha
20 Poema	<ul style="list-style-type: none"> • “Boa noite”, Sidônio Muralha 	1. “A roupagem dos bichos” (poema), Jaqueline Salgado 2. Poema

21 Receita	<ul style="list-style-type: none"> • Tomate com queijo 	2. Parlenda
22 Legenda	<ul style="list-style-type: none"> • Legenda de fotos: Yanomami e Kuikuro 	2. Quadrinha

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017) Língua Portuguesa, 1º ano, p. XXXIV. Manual do professor.

Os quadros esquematizados acima apresentam os conteúdos de cada uma das 22 unidades que contemplam o volume para o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ano). Nas unidades de cada volume evidencia-se o trabalho com diferentes gêneros que corroboram para o desenvolvimento das habilidades contempladas em cada etapa do ensino fundamental I.

Para este volume, a coleção apresenta as habilidades de Língua Portuguesa e os objetos de conhecimento que vão contemplar as práticas de linguagem para o 1º ano do Ensino Fundamental, de acordo com as diretrizes da BNCC, a saber: leitura/escuta (compartilhada e autônoma); produção de texto (escrita compartilhada e autônoma) /escrita (compartilhada e autônoma); análise linguística/semiótica (alfabetização) e oralidade.

Contudo, serão explanadas somente as habilidades específicas de leitura para o primeiro ciclo, por se tratar do tema em estudo.

As habilidades de leitura estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 5: Habilidades de leitura abordadas no 1º ano

Campo de atuação	Objeto de conhecimento	Habilidades
	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
		(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições

Todos	Estratégia de leitura	antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
		(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
		(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
Vida cotidiana	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
Artístico-literário	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

Todos		
	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
Vida cotidiana	Compreensão em leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
	Compreensão em leitura	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Vida pública	Compreensão em leitura	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Práticas de estudo e pesquisa	Compreensão em leitura	(EF12LP17) ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Artístico-literário	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

Todos	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
	Vida cotidiana Compreensão em leitura	(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 1º ano, p. XLIV. Manual do professor.

Conforme o quadro exposto, conclui-se que a proposta de desenvolvimento da leitura nos anos iniciais, especificamente, 1º ano, abrange as competências e habilidades apresentadas na Base Nacional Comum Curricular, dispondo os campos de atuação e objetos de conhecimento, de modo a garantir novas aprendizagens e a participação mais autônoma do aluno.

Além dos textos propostos para o desenvolvimento das atividades nas unidades, também é sugerida uma coletânea de textos de diferentes gêneros para a ampliação da leitura e trabalho com projetos, em todos os volumes da coleção. O quadro mencionado abaixo refere-se à proposta de ampliação de leitura, e é comum aos volumes do 1º, 2º e 3º anos.

Quadro 6: propostas para a ampliação da leitura (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental

AUTOAVALIAÇÃO				
	O que estudamos	O que estudamos	O que estudamos	O que estudamos
AMPLIAÇÃO DE LEITURA/INTERTEXTUALIDADE				
I. Coletânea de textos de gêneros diversos • Aí vem...	I. Coletânea de textos de gêneros diversos • Aí vem...	I. Coletânea de textos de gêneros diversos • Aí vem...	I. Coletânea de textos de gêneros diversos • Aí vem...	I. Coletânea de textos de gêneros diversos • Aí vem...
II. Projeto de leitura • Livro de literatura infantil (páginas): <i>O menino que descobriu as palavras</i> , de Cinéas Santos • Oficinas no Manual do Professor para desenvolvimento do projeto	II. Projeto de leitura • Livro de literatura infantil (páginas): <i>O menino e o muro</i> , de Sonia Junqueira • Oficinas no Manual do Professor para desenvolvimento do projeto	II. Projeto de leitura • Livro de literatura infantil (páginas): <i>O que é que te diverte?</i> , de Eliardo França • Antologia de textos de gêneros diversos • Oficinas no Manual do Professor para desenvolvimento do projeto	II. Projeto de leitura • Antologia de textos de gêneros diversos • Oficinas no Manual do Professor para desenvolvimento do projeto	II. Projeto de leitura • Antologia de textos de gêneros diversos • Oficinas no Manual do Professor para desenvolvimento do projeto
• Memória em jogo • Assim também aprendo • Tecendo saberes	• Memória em jogo • Assim também aprendo • Tecendo saberes • Tramas e traçados	• Memória em jogo • Outras linguagens • Assim também aprendo • Tecendo saberes • Ordem alfabética e uso do dicionário	• Outras linguagens • Assim também aprendo • Tecendo saberes • Uso do dicionário	• Outras linguagens • Assim também aprendo • Tecendo saberes • Uso do dicionário

Fonte: Ápis (2017) Língua portuguesa, 1º ano, p. XXXI Manual do professor.

As propostas para ampliação da leitura nos três primeiros volumes contemplam textos com os gêneros trabalhados nas unidades, com o objetivo de ampliar as práticas de letramento, baseadas em textos com circulação social real, favorecendo a fruição dos mesmos através da ampliação do repertório de conteúdos estudados (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

A seguir serão apresentados os conteúdos de leitura que a coleção propõe para o 2º ano dos anos iniciais, e que integram o volume 2.

4.2.2 Conteúdos de leitura e habilidades para o 2º ano do Ensino Fundamental

A partir deste volume, são apresentados ¹³mapas conceituais para organização estrutural dos gêneros abordados em cada unidade, de forma a enfatizar visualmente os conteúdos desenvolvidos. As autoras procuram enfatizar o processo de leitura e escrita como uma prática lúdica e prazerosa.

¹³ Mapa conceitual é a organização esquemática da apresentação dos conteúdos conceituais, resumidos em estruturas ordenadas (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Assim como no volume anterior, a obra apresenta um quadro de conteúdos para o 2º ano, que contempla as unidades/gênero; o texto/leitura/interpretação do texto; prática de oralidade; ampliação de leitura; produção de texto e estudo sobre a língua. Mas serão elucidados no quadro apenas os conteúdos de leitura, escopo da pesquisa.

Quadro 7: conteúdos do 2º ano

Unidade/Gênero	Texto/Leitura/Interpretação de texto	Ampliação de leitura Aí vem... Memória em jogo
1 Cantiga popular	<ul style="list-style-type: none"> • “A barata diz que tem”, domínio público 	1. “Mestre André” (cantiga popular) 2. Parlenda
2 Lenga – lenga	<ul style="list-style-type: none"> • “A casa do Seu Damião”, domínio público 	1. “A velha a fiar” (lenga – lenga). 2. Poema
3 Texto informativo	<ul style="list-style-type: none"> • “Por que os crocodilos fêmeas são boas mães?”, Carolina C. Coelho (tradução) 	2. Trava - língua
4 Fábula	<ul style="list-style-type: none"> • “O corvo e a rapoza”, Esopo 	1. “A lebre e a tartaruga” (fábula), Esopo. 2. Trava – língua

<p style="text-align: center;">5 Histórias em quadrinhos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O menino Maluquinho”, Ziraldo 	<p>2. Lenga – lenga</p>
<p style="text-align: center;">6 Poema (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Sopa de letrinhas”, Lalau 	<p>1. “Velocidade”, (poema visual), Ronaldo Azeredo 2. Poema visual</p>
<p style="text-align: center;">7 Poema (2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O peixe voador”, Jacqueline Salgado 	<p>1. “A peteca do pinto”(poema), Nilson José Machado 2. Poema</p>
<p style="text-align: center;">8 Relato pessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Sopa de baleia”, Laura, Tamara e Marininha Klink 	<p>2. Haicai</p>
<p style="text-align: center;">9 Conto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “A galinha ruiva”, William J. Bennett 	<p>1. “A galinha ruiva” (texto teatral retextualizado) 1. “Bolo fofo” (poema), Mary França e Eliardo França 2. Poema</p>
<p style="text-align: center;">10 Letra de canção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Feira”, Rita Rameh 	<p>1. “Não é proibido” (letra de canção), Marisa Monte, Dadi e Seu Jorge 2. Poema</p>

11 Carta pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • “Viviana, Rainha do pijama”, Steve Webb 	2. Trava - língua
12 Gráfico informativo	<ul style="list-style-type: none"> • “Crescimento”, Jon Richards e Ed Simkins 	1. “Abre o bocão” (gráfico informativo), Nicholas Blechman e Simon Rogers 2. Poema

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017) Língua Portuguesa, 2º ano, p. XXXIV. Manual do professor.

Verifica-se que a obra apresenta uma variedade de gêneros, contendo textos curtos que facilitam a memorização, para estimular a leitura e a escrita no processo de alfabetização. Também se utiliza da multimodalidade, explorando diferentes textos para favorecer a compreensão global e facilitar a aprendizagem.

O volume apresenta a proposta de desenvolvimento do eixo de leitura através da estratégia de ativação de conhecimentos prévios, da formulação e verificação de hipóteses, da localização e retomada de informações nos textos, na produção de inferências e na intertextualidade para formação do leitor proficiente (BRASIL, 2019).

As habilidades abordadas no 2º ano, para a disciplina de Língua Portuguesa estão organizadas de acordo com a BNCC, nas práticas de linguagem com a leitura, a produção de textos, a análise linguística e a oralidade. Na Base, estão dispostos os objetos de conhecimento, com campos de atuação comuns a todos os ciclos dos anos iniciais, e também os campos da vida cotidiana, artístico – literário, vida pública, práticas de estudo e pesquisa.

A seguir serão dispostas as habilidades para o 2º ano, de acordo com a BNCC, para a prática da leitura.

Quadro 8: Habilidades de leitura abordadas no 2º ano

Campo de atuação	Objeto de conhecimento	Habilidades
	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para

Todos		que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
		(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
		(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
Vida cotidiana	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
Artístico-literário	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Todos	Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
	Formação de leitor	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
Vida cotidiana	Compreensão em leitura	(EF12LP04) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Vida pública	Compreensão em leitura	(EF12LP09) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Vida pública	Compreensão em leitura	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Práticas de estudo e pesquisa	Compreensão em leitura	(EF12LP17) ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
		(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades,

Artístico-literário	Apreciação estética/Estilo	jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
	Compreensão em leitura	(EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto o texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
Práticas de estudo e pesquisa	Imagens analíticas em textos	(EF02LP12) Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).
	Pesquisa	(EF02LP21) Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.
Artístico-literário	Formação do leitor literário	(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 2º ano, p. XLIV. Manual do professor.

Além das habilidades comuns ao 1º ano, temos as habilidades desenvolvidas para o 2º ano do Ensino Fundamental, que explora o trabalho com gêneros variados e que fazem parte da vida cotidiana, com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura e formação do leitor literário.

Podemos verificar que o volume apresenta textos com repertório variado (quadro 7), para atender às habilidades propostas pela BNCC (quadro 8).

O volume 2 da coleção, assim como o primeiro volume, traz os conteúdos abordados no eixo de leitura, para o desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC. Além dos conteúdos, a partir do referido volume, é apresentada a seção “O que estudamos”, que finaliza cada unidade, com o intuito de delimitar e avaliar o processo de aprendizagem. O aluno tem a possibilidade de fazer a revisão dos conteúdos e descobrir o que foi ou não consolidado por ele.

A seguir serão apresentados os conteúdos e habilidades de leitura do próximo volume.

4.2.3 Conteúdos de leitura e habilidades para o 3º ano do Ensino Fundamental

De acordo com Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), o volume 3 traz a continuidade do processo iniciado nos primeiros anos, explorando o imaginário, muito presente na faixa etária dos alunos que estão nesta fase, para facilitar o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade emotiva.

A abertura das unidades explora o visual, com ilustrações do quadro de conteúdos e de questões, para antecipação e mobilização de conhecimentos prévios. O volume destaca a importância da leitura de textos em linguagem não verbal, abordando formatos diversificados como telas, fotos, ilustrações, cartuns, tirinhas, infográficos e mapas com o propósito de desenvolver habilidades que favoreçam a compreensão da leitura de forma mais autônoma (*Ibidem*, 2017).

Como já exposto anteriormente (quadro 3), o volume 3 apresenta 12 unidades. Os conteúdos do 3º ano também estão organizados conforme os volumes anteriores, onde cada unidade é explorada para o desenvolvimento de atividades com interpretação de textos, oralidade, ampliação da leitura, produção textual e estudo sobre a língua, mas serão dispostas somente as práticas leitoras.

Conforme o quadro seguinte, são apresentadas as unidades/gêneros para desenvolvimento das atividades propostas para este ano de escolaridade.

Quadro 9: conteúdos do 3º ano

Unidade/Gênero	Texto/Leitura/Interpretação de texto	Ampliação de leitura Aí vem... Memória em jogo
<p style="text-align: center;">1 Letra de canção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O que é, o que é?”, Paulo Tatit e Edit Derdyk 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Adivinha o que é”, Renato Rocha 2. Cantiga

<p style="text-align: center;">2 História em versos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Orquestra”, Nye Ribeiro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Novas onomatopeias”, Tatiana Belinky 2. Trava-língua
<p style="text-align: center;">3 Fábula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O mosquito e o leão”, Esopo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O feixe de varas”, Esopo 2. Poema
<p style="text-align: center;">4 História em quadrinhos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Horácio”, Maurício de Sousa 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Trava-língua
<p style="text-align: center;">5 Carta pessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Carta de Ronroroso”, Hiawyn Oram 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Carta de Ronroroso”(outra carta do personagem), Hiawyn Oram 2. Trava-língua
<p style="text-align: center;">6 Conto maravilhoso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “A princesa e a ervilha”, Hans Christian Andersen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “O jovem herói”, Maria Luísa de A. L. Paz (Org.) 2. Trava-língua
<p style="text-align: center;">7 Conto popular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O sapo com medo d’água”, Luís da Câmara Cascudo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “A flauta do tatu”, Angela-Lago 2. Poema

<p style="text-align: center;">8 Relato pessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Monstros dentro da gente”, João Vitor Marolla 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Brincar para aprender”, Daniel Munduruku 2. Trava-língua
<p style="text-align: center;">9 Cartaz publicitário</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz publicitário, campanha “Por uma infância sem racismo”, Unicef 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Trava-língua
<p style="text-align: center;">10 Notícia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Pesquisadores dizem ter descoberto o maior dinossauro do Brasil”, Cristina Boeckel 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Poema
<p style="text-align: center;">11 Poema</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Voa ou não voa?”, Marta Lagarta 	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Pega-pega”, Fernando Paixão; “A primavera endoideceu”, Sérgio Capparelli; haicais, Ziraldo
<p style="text-align: center;">12 Texto teatral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O jacaré que comeu a noite”, Joel Rufino dos Santos 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Cantiga popular

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017) Língua Portuguesa, 3º ano, p. XXXIV. Manual do professor.

Os conteúdos explorados no 3º volume também apresentam gêneros variados para o desenvolvimento do eixo da leitura. Observa-se que, em cada unidade, o volume apresenta uma sequência didática que se organiza de acordo com o gênero, para as atividades de leitura, que permitem sua articulação com textos em outras linguagens.

As atividades de leitura se apoiam nas habilidades propostas pela BNCC para este ciclo. Conforme o quadro a seguir, serão elucidadas as habilidades comuns aos anos iniciais, e que integram o ciclo de alfabetização, e também as específicas do 3º ano, para a competência leitora.

Quadro 10: Habilidades de leitura abordadas no 3º ano

Campo de atuação	Objeto de conhecimento	Habilidades
Todos	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
		(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
		(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
Vida cotidiana	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
Artístico-literário	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos

Todos		(populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
	Decodificação/Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
	Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
	Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
Práticas de estudo e pesquisa	Pesquisa	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
		(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes

Artístico-literário	Formação do leitor literário	gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
	Textos dramáticos	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
Vida cotidiana	Compreensão em leitura	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
		(EF03LP12) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Vida pública	Compreensão em leitura	(EF03LP18) Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
		(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras,

Práticas de estudo e pesquisa		tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
	Compreensão em leitura	(EF03LP24) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 3º ano, p. XLIV. Manual do professor.

Observa-se no referido quadro que, a partir do 3º ano, supõe-se que a competência leitora já esteja mais avançada. Assim, a Base aponta as habilidades para o desenvolvimento de uma leitura mais autônoma e proficiente do aluno nos campos de atuação.

Neste volume, já são introduzidas atividades com uso de dicionário. Desta forma, são possibilitadas as aprendizagens e consolidação da estrutura do alfabeto – ordem alfabética para organização das palavras. O propósito é familiarizar o aluno com a prática de pesquisa para complementar o processo de aprendizagem da leitura e desenvolver o sistema de escrita na construção do conhecimento. (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

Dando sequência à exposição de dados, serão apresentados os conteúdos desenvolvidos, bem como as habilidades de leitura apresentadas no volume da coleção para o 4º ano dos anos iniciais.

4.2.4 Conteúdos de leitura e habilidades para o 4º ano do Ensino Fundamental

Para o desenvolvimento das habilidades leitoras nesta etapa, o volume 4 da coleção Ápis (2017) traz a proposta de desenvolvimento de atividades que incitem o prazer e gosto pela leitura e escrita através da percepção e curiosidade, explorando diferentes suportes textuais e considerando o aluno no seu universo cultural, em construção desde o ciclo de alfabetização até o ciclo de consolidação das aprendizagens.

Para o desenvolvimento e ampliação do letramento, as unidades e seções do volume se estruturam, tendo como base os gêneros discursivos nas atividades de leitura e interpretação, na escuta e fala em situações de comunicação real, na reflexão sobre o uso da língua e produção de textos orais e escritos. (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

Nesta obra, as autoras supracitadas ressaltam o uso dos objetos de leitura e escrita na relação com outras áreas do saber, para aprofundar os conhecimentos dos alunos e prepará-los

para os anos subsequentes. É possível verificar que novos gêneros são inseridos no referido volume, com a finalidade de inserir o aluno em atividades de leitura mais participativas.

O próximo quadro expõe os conteúdos que estão dispostos para o trabalho com as 8 unidades/gêneros para o 4º ano, no tocante ao eixo de leitura.

Quadro 11: conteúdos do 4º ano

Unidade/Gênero	Texto/Leitura/Interpretação de texto	Ampliação de leitura Aí vem...
1 Fábula em prosa e verso	<ul style="list-style-type: none"> • “ A cigarra e as formigas”, Esopo • “A cigarra e a formiga”, (a fábula revisitada), Cineas Santos 	<ul style="list-style-type: none"> • “Criança, criança”, Cid Campos e Augusto de Campos
2 Notícia	<ul style="list-style-type: none"> • “Ursa mais triste do mundo” sai do Piauí e chega a santuário com novo nome e nova vida”, jornal Folha de S. Paulo 	
3 Reportagem	<ul style="list-style-type: none"> • “Produção de alimentos é suficiente, mas ainda há fome”, jornal Joca 	<ul style="list-style-type: none"> • “Por que temos que comer?”, Mônica Valle de Carvalho
4 Carta	<ul style="list-style-type: none"> • “Sr. Lobo”, Janete e Allan Ahlberg 	<ul style="list-style-type: none"> • “Cara sra. Leroy”, Mark Teague

	<ul style="list-style-type: none"> • “Cara sra. Leroy”, Mark Teague 	
<p>5 Texto informativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Por que as lagartixas perdem o rabo?”, Mara Cíntia Kiefer e Carlos F.D.Roha 	<ul style="list-style-type: none"> • “Aranhas”, Instituto Butantan
<p>6 Conto de suspense</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Caio”, Angela-Lago 	<ul style="list-style-type: none"> • “A porca”, Cristina M. M. Tomaz
<p>7 Conto popular</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O jabuti e a fruta”, Ana Maria Machado 	<ul style="list-style-type: none"> • “Por que o morcego só voa de noite”, Rogério Andrade Barbosa
<p>8 Mapa e roteiro de passeio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa e roteiro de passeio do Zoológico de São Paulo 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de roteiro turístico do Parque Nacional do Iguazu (PR)

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017) Língua Portuguesa, 4º ano, p. XXXIV. Manual do professor.

Ao verificarmos os quadros de conteúdos anteriores até agora, podemos observar que o número de unidades/gênero decresce para que o estudo da língua ganhe mais ênfase e assim, se aprofunde.

É necessário retomar um dos propósitos da pesquisa - examinar atividades que contemplam as habilidades de leitura de HQ nos livros didáticos dos anos iniciais - para elucidar o quadro exposto e justificar a falta do gênero referido como unidade específica.

Nos volumes 4 e 5 da coleção, o gênero história em quadrinhos não está disposto como unidade inerente, mas apresenta-se contido em outras unidades. No volume 4, o *corpus* da pesquisa será a HQ que integra a unidade Conto de suspense, na seção Língua: usos e reflexão.

A seguir serão apresentadas as habilidades de leitura, comuns aos anos iniciais, e as específicas para o 4º ano.

Quadro 12: Habilidades de leitura abordadas no 4º ano

Campo de atuação	Objeto de conhecimento	Habilidades
Todos	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
		(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
		(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
Vida cotidiana	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

Artístico-literário	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
Todos	Decodificação/Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
	Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
	Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
		(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	
	Pesquisa	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre

Práticas de estudo e pesquisa		fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
	Formação do leitor literário	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Artístico-literário	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
	Textos dramáticos	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
Vida cotidiana	Compreensão em leitura	(EF04LP09) ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
		(EF04LP10) Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais, de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
Vida pública	Compreensão em leitura	(EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.
		(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários, etc.)

Práticas de estudo e pesquisa	Compreensão em leitura	(EF04LP19) Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Imagens analíticas em textos	(EF04LP20) Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 4º ano, p. XLIV. Manual do professor.

Como já mencionado, o referido volume tem como propósito o desenvolvimento e ampliação do letramento dos alunos. Assim, a proposta tem seu embasamento nos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades, de acordo com a Base, para o desenvolvimento da leitura.

É necessário enfatizar novamente, que em todos os volumes para os anos iniciais do Ensino Fundamental, são explorados outros eixos organizadores, porém foram destacados apenas os eixos referentes à leitura.

Os volumes 1, 2 e 3 se estruturam de acordo com as práticas de linguagem: leitura/escuta (compartilhada e autônoma); produção de texto (escrita compartilhada e autônoma) /Escrita (compartilhada e autônoma); análise linguística/semiótica (Ortografização) e Oralidade. Para os anos finais do Ensino fundamental I, temos a oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária como eixos organizadores.

Para conclusão deste capítulo, serão apresentados a seguir, os conteúdos e habilidades do último volume da coleção para os anos iniciais.

4.2.5 Conteúdos de leitura e habilidades para o 5º ano do Ensino Fundamental

O volume 5 da coleção orienta-se em torno da consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo das etapas anteriores e da possibilidade de ampliação de novos conhecimentos através da prática da leitura e da escrita. São abordadas atividades que exploram a escuta e a fala em situações de comunicação real e reflexão/uso da língua, para produção de textos orais e escritos em novas situações de aprendizagem.

As autoras apresentam nesta obra, atividades que utilizam o uso do dicionário para organização da escrita e significado das palavras. Também são apresentados exercícios com a

participação do aluno na produção e exposição de listas de palavras que fazem parte do seu cotidiano, na seção Palavras em jogo.

A seguir serão apresentados os conteúdos de leitura para o 5º ano.

Quadro 13: conteúdos do 5º ano

Unidade/Gênero	Texto/Leitura/Interpretação de texto	Ampliação de leitura Aí vem...
1 Poema	<ul style="list-style-type: none"> • “Voo”, Nye Ribeiro 	<ul style="list-style-type: none"> • “De cabeça para baixo”, Marta Lagarta • “Xícara”, Fábio Sexugi
2 Crônica	<ul style="list-style-type: none"> • “Comunicação”, Luís Fernando Verissimo 	<ul style="list-style-type: none"> • “Uma lição inesperada”, João Anzanello Carrascoza
3 Texto informativo	<ul style="list-style-type: none"> • “Um gigante que tem medo de abelha”, Christiane Oliveira 	<ul style="list-style-type: none"> • “Por que algumas aves voam formando um V?”, Jorge Bruno Nacinovic
4 Artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> • “Pré-adolescente é criança?”, Rosely Sayão 	<ul style="list-style-type: none"> • “Desculpa?”, Fabiana Gutierrez

<p style="text-align: center;">5 Reportagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Vida na aldeia: a rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande”, Maria Clara Vieira 	<ul style="list-style-type: none"> • “Super-refrescante”, Júlia Moióli
<p style="text-align: center;">6 Propaganda</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda de campanha 	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda de campanha: a favor da doação de órgãos
<p style="text-align: center;">7 Conto de adivinhação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Três mercadorias muito estranhas”, Rogério Andrade Barbosa 	<ul style="list-style-type: none"> • “As três moedas de ouro”, Rogério Andrade Barbosa
<p style="text-align: center;">8 Texto teatral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “O Rei de Quase-Tudo”, José Luiz Ribeiro 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu chovo, tu choves, ele chove...”, Sylvia Orthof

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017) Língua Portuguesa, 5º ano, p. XXXIV. Manual do professor.

Neste último volume são descritas 8 unidades para os conteúdos do 5º ano. Como exposto no quadro acima, podemos novamente observar a omissão do gênero HQ como unidade específica. Contudo, nosso *corpus* para este volume está presente na unidade 2 – Crônica, na seção - Outras linguagens.

Os conteúdos referidos trazem a prática de leitura e da escrita como facilitadoras da construção e ampliação dos conhecimentos. A partir deste volume, as unidades se projetam mais abertamente em suas nas seções. As atividades apresentam questões mais complexas de inferências e análises de elementos que permitem a extrapolação para estimular o desenvolvimento do leitor proficiente.

Conforme se estrutura este capítulo, a seguir serão apresentadas as habilidades para o desenvolvimento do eixo de leitura, comuns às etapas dos anos iniciais e as específicas, que são propostas para o 5º ano, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 14: Habilidades de leitura abordadas no 5º ano

Campo de atuação	Objeto de conhecimento	Habilidades
Todos	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
		(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
		(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
Vida cotidiana	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
Artístico-literário	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos

Todos		(populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
	Decodificação/Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
	Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
	Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
		(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.		
Práticas de estudo e pesquisa	Pesquisa	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
		(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes

Artístico-literário	Formação do leitor literário	gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
	Textos dramáticos	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
Vida cotidiana	Compreensão em leitura	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
		(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Vida pública	Compreensão em leitura	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
		(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
Práticas de estudo e pesquisa	Compreensão em leitura	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.

	Imagens analíticas em textos	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.

Fonte: quadro adaptado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 5º ano, p. XLIV. Manual do professor.

Com a apresentação das habilidades de leitura para o 5º ano, encerramos as explicações acerca dos dados de cada volume da coleção.

Diante de todo exposto, o propósito para construção deste capítulo foi consolidado a partir da apresentação estrutural dos volumes da coleção Ápis (2017). Foi elucidada a organização das unidades, apresentadas inicialmente de modo geral, partindo especificamente, para cada etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, enfatizou-se, a partir da análise estrutural dos livros didáticos, um quadro de conteúdos específicos com os gêneros dispostos em unidades, com sugestões de textos para leitura e interpretação, bem como propostas de atividades para a ampliação de leitura, seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, tendo foco nas habilidades para desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, em diferentes campos de atuação.

No capítulo a seguir o objetivo será apresentar atividades de leitura desenvolvidas nos 5 volumes que contemplam a coleção Ápis (2017), considerando o gênero História em Quadrinhos (HQ) e seu contexto, ao observarmos os pressupostos para desenvolvimento de atividades dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na apresentação do *corpus*, serão feitos apontamentos quanto à abordagem da leitura a partir da análise de HQ, enquanto gênero discursivo.

5 O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE LEITORA ATRAVÉS DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Segundo Batista (2008), um texto é capaz de alcançar diferentes propósitos a partir do contexto em que se insere. Assim, na prática escolar, ele pode assumir funções atípicas que lhe dão outros significados e funções sociais, de acordo com as posições em que se ocupam.

À vista disto, a leitura é intrincada de saberes escolares e sociais, por isso se apresenta como uma atividade cheia de complexidade, pois tem como base a organização de elementos linguísticos presentes no texto e a produção de sentidos. “O texto se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas” (GERALDI, 1997, p. 110).

Assim, o texto se projeta como suporte de análise pelo olhar de um enunciado. À vista disto, convergimos ao conceito de gêneros do discurso, com aporte teórico dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Os gêneros do discurso são uma forma típica de enunciado, pois se referem a situações de comunicação discursiva, articuladas entre os significados das palavras com a realidade concreta. Esta articulação permite a concepção do discurso pelo ouvinte, que assume uma posição responsiva em relação a ele (BAKHTIN, 2011). Os enunciados devem responder e provocar uma resposta, em uma compreensão dialógica.

Ao considerarmos a leitura como uma forma de interação, afirmamos seu papel enquanto constituinte na formação dos sujeitos, para a compreensão do mundo e ação sobre ele. Dessa forma, optou-se pelo gênero história em quadrinhos como *corpus* de análise, tomado como enunciado; pela presença do gênero nos volumes da coleção Ápis (2017) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e por sua característica multimodal, que permite a construção de sentidos por parte do aluno desta etapa de ensino, explorando o lúdico.

À vista disto, inicialmente, o capítulo propõe uma descrição sucinta acerca do gênero, seguida da seleção de HQ e atividades do livro didático para cada etapa, com considerações sobre a abordagem da leitura do gênero sob uma perspectiva discursiva.

O intuito é realizar uma análise da abordagem do gênero HQ, tendo em vista que este gênero permite explorar muitos recursos para o trabalho em sala de aula, de maneira prazerosa, por suas características simples, que permitem uma fácil assimilação e explora diferentes linguagens.

5.1 O gênero história em quadrinhos (HQ)

A linguagem gráfica, característica das HQ's, sempre esteve presente na atividade humana. As imagens relatadas nas pinturas rupestres já registravam elementos de comunicação através da representação de imagens sucessivas sobre o cotidiano dos homens das cavernas.

Com o desenvolvimento humano, desenvolveu-se também a escrita simbólica (hieróglifos), para acompanhar a tendência do nomadismo, misturando desenhos com letras para relatar as histórias dos deuses e faraós. (VERGUEIRO, 2014).

Conforme o autor supracitado, a imagem como meio de comunicação humana foi perdendo sua exclusividade devido ao surgimento do alfabeto fonético, que desenvolveu um nível de abstração entre o objeto e sua forma de representação escrita, evoluindo os meios de transmissão de mensagens na comunicação humana.

A partir do aparecimento da imprensa, com a indústria tipográfica, as obras com elementos pictóricos articulavam-se à palavra impressa para alcançar diferentes objetivos que incluíam assuntos sobre religião, política e entretenimento. As histórias em quadrinhos foram projetando seu perfil como meio de comunicação de massa; desse modo, foi mais difundida entre os leitores adultos.

Algumas literaturas apontam os americanos como precursores das HQ's, com a criação do *Yellow Kid*, (1894), uma história em quadrinhos criada por Richard F. Outcault. Porém, no Brasil, *As aventuras de Nhô Quim ou impressões de uma viagem à corte*, de Ângelo Agostini já havia sido criada em 1869, apresentando as características das histórias em quadrinhos, organizadas em quadros, desenhos e textos sequenciais. (SILVA, 2009).

Conforme Vergueiro (2014), no final da década de 1920, com a tendência naturalista dos quadrinhos, o público leitor ampliou-se, atingindo também os jovens, com publicações de histórias sobre super-heróis. Estas publicações se tornaram periódicas e ficaram popularizadas no Brasil, como gibis. Os quadrinhos também ganharam popularidade devido ao período da Segunda Guerra Mundial.

Para o público infantil, foi criada em 1905 no Brasil, a revista ilustrada *Tico-Tico* que trazia histórias em quadrinhos, além de poesias e passatempos. Posteriormente, foram apresentadas histórias em cadernos infantis, como o *Suplemento Infantil* (1933), de Adolfo Aizen; *Globo Juvenil* (1937); de Roberto Marinho e *O Lobinho e A Gazetinha* (no final da década de 1930 e na década de 1940). (SILVA, 2009).

Com a propagação dos conteúdos das HQ's, percebeu-se que sua abrangência poderia ser explorada também para a transmissão de conhecimentos específicos e não apenas para

entretenimento. Assim, as histórias passaram a personificar figuras literárias e fatos históricos, que compunham os livros didáticos. No Brasil a partir de 1990, muitos autores passaram a adotar a linguagem dos quadrinhos em suas obras didáticas. A utilização das histórias em quadrinhos passou a ser reconhecida pela LDB e pelos PCN's. (VERGUEIRO, 2014).

Conforme Vergueiro (2006, p. 31) “as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal.” A articulação entre as linguagens diversificadas da HQ favoreceu o trabalho pedagógico, através das transposições didáticas, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Geralmente as HQ's apresentam uma narrativa exposta através de quadros. Esse gênero expressa o uso da multimodalidade, através de diversas linguagens (verbal, visual, gestual, sonora), de maneira mais simples e por isso de fácil assimilação dos elementos estruturais pelo leitor.

É possível identificar, em uma história em quadrinhos, elementos verbais como falas, pontuação expressiva, onomatopeias - e não verbais, como os desenhos, as cores, as expressões corporais, o formato dos balões e o design das letras, elementos que auxiliam na construção de sentidos, através da relação entre imagens e palavras (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

A HQ permite uma abrangência maior no processo de leitura, por ser mais comum e também mais atrativa, e que está presente no contexto social. À vista disto ela é um gênero capaz de desenvolver a imaginação e a criatividade do leitor através de uma linguagem mais objetiva e acessível.

Desse modo, a HQ explora uma multimodalidade de linguagens. Segundo Ribeiro (2021), multimodalidade se define como o uso do design em sua composição enunciativa, de diferentes semioses com variados recursos para enfatizar um produto de acordo com os interesses de uma situação de comunicação. Essas diferentes semioses são apontadas no texto a partir dos diferentes suportes, considerando-se os modos de produção, circulação e recepção, que vão desde a escolha do material, como o tipo de papel utilizado, por exemplo, como o layout, a fonte, as cores, entre outros, que muitas vezes interferem na decisão do leitor em atribuir uma finalidade ao material.

A seguir serão apresentadas as seleções, para *corpus* de análise, de HQ e algumas atividades de leitura que integram os volumes da coleção para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que impelem esta análise. Na perspectiva de possibilitar maior visibilidade e compreensão da análise proposta, as imagens estão sendo apresentadas conforme foram dispostas no livro.

5.2 Corpus de análise

Para análise da pesquisa foram selecionadas as histórias em quadrinhos, presentes em todos os volumes da coleção Ápis (2017). Nos volumes iniciais (1º, 2º e 3º anos), o gênero se apresenta como unidade específica. Para os volumes finais (4º e 5º anos), o gênero contempla outras unidades, como aporte nas atividades leitoras.

Nas páginas subsequentes serão apresentados os recortes das HQ's para cada volume, bem como as atividades propostas.

5.2.1 O gênero HQ e atividades leitoras para o 1º ano do Ensino Fundamental

Como já mencionado no capítulo anterior, o volume 1 apresenta 22 unidades com conteúdos para o 1º ano. Dentre os gêneros presentes na obra, selecionamos o gênero HQ, que aparece como unidade específica nas unidades 4 e 5. Para esta análise nos utilizaremos apenas da unidade 4.

Esta fase de aprendizagem é marcada por mudanças importantes, pois é nela que se começam as primeiras percepções sobre a apropriação do sistema alfabético, orientadas para a construção de conhecimentos e busca da autonomia no processo de leitura e escrita.

A unidade 4 – História em Quadrinhos (1), apresenta a seção - Assim também aprendo, que a introduz, trazendo antecipações de leitura, propiciando a mobilização de conhecimentos prévios e socialização, além de explorar atividades para o desenvolvimento da psicomotricidade.

Para o desenvolvimento da unidade, é apresentada uma sequência didática que se organiza em atividades de leitura, reflexão sobre a língua e produção de textos, de acordo com a seleção do gênero. (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

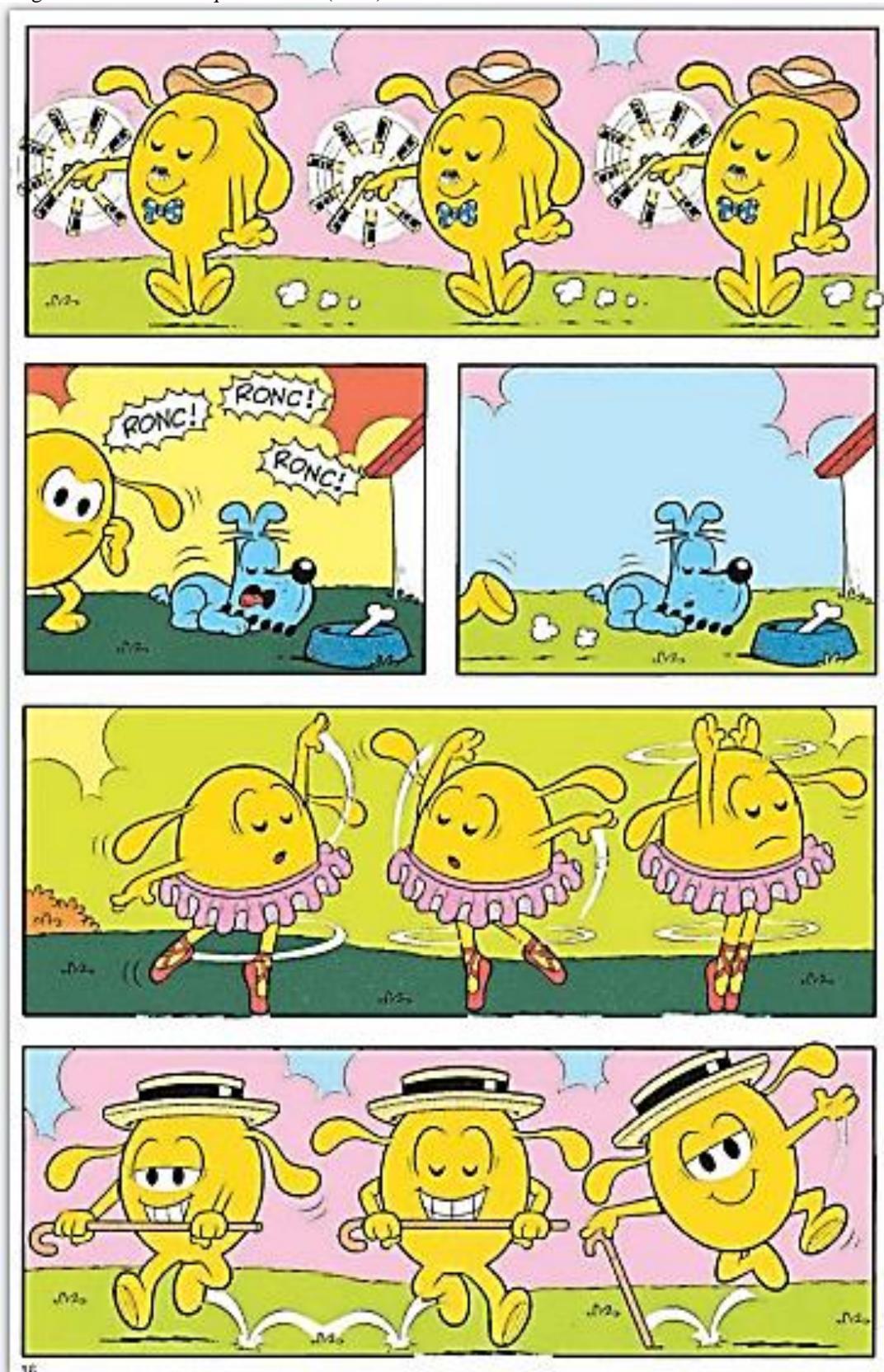
A imagem a seguir disponibiliza a apresentação do gênero HQ para atividade de leitura no 1º ano. A apresentação da unidade para o volume 1 explora a percepção visual, com textos verbais e não verbais e sequência de ações, que são peculiares a este gênero.

Figura 1: História em quadrinhos I



Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 1º ano, p. 57. Manual do professor.

Figura 2: História em quadrinhos I (cont.)



Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 1º ano, p. 58. Manual do professor.

Figura 3: História em quadrinhos I (cont.)



MAURICIO DE SOUSA. REVISTA **CEBOLINHA**.
SÃO PAULO: MAURICIO DE SOUSA EDITORA, N. 75, P. 15-17, MAR. 2013.

Partindo da HQ de Maurício de Sousa - *Enquanto você dormia...*, apresentada como primeiro *corpus*, analisaremos a abordagem da leitura do gênero sob a perspectiva discursiva; como as autoras tratam esse texto.

É possível verificar que esta História em Quadrinhos apresenta uma disposição diferenciada de imagens, com quadros ampliados, cores mais vibrantes e letras em caixa alta, características específicas para o trabalho com textos no ciclo de alfabetização, na aquisição da habilidade leitora.

Não há como analisar gêneros sob a perspectiva discursiva, se não os considerarmos enunciados que tendem a responder e provocar uma resposta, como defende Bakhtin. Segundo o autor, a constituição de um contexto sócio-histórico se efetua com as atividades de interação entre os sujeitos através da linguagem, que se estabelece por meio de enunciados. (BAKHTIN, 2011).

Os enunciados se constituem a partir de um conteúdo temático, de um estilo de linguagem e de uma construção composicional, possibilitando uma análise processual, e não apenas formal, visto que os enunciados estão sempre em movimento, e por isso são relativamente estáveis. Portanto, não podemos compreender um gênero isoladamente.

Como já elucidado, o conteúdo temático não se limita apenas ao assunto. Ele condiz com a forma de enunciação de um gênero dentro de um contexto social. É necessário considerar os sujeitos que produziram o gênero e a relação que eles estabelecem nas situações de interação.

O estilo de linguagem tem como proposição as relações enunciativas e as características individuais do locutor/interlocutor, que se constituem a partir das escolhas influenciadas pelo contexto social ao qual fazem parte, estabelecendo assim uma variabilidade na organização da linguagem.

A construção composicional se estrutura a partir da articulação de partes do texto com uma finalidade específica, considerando as perspectivas de construção dos enunciados. Ela se estabelece a partir da concepção do gênero do discurso, através das relações de interação nos campos da atividade humana. (BAKHTIN, 2011).

Partindo do exposto, é preciso considerar os gêneros em suas condições de produção, circulação e recepção, visto que os sujeitos interagem em situações concretas, determinando os campos da atividade humana, que se adequam ao contexto no qual estão inseridos através dos enunciados. A partir dessas considerações, o quadro a seguir apresenta uma análise descritiva e sucinta do gênero HQ, “Enquanto você dormia...”

Quadro 15: análise da HQ - “Enquanto você dormia...”

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO		
ELEMENTOS	Onde esse gênero foi produzido?	A história em quadrinhos faz parte de uma obra produzida pela Editora Maurício de Sousa, Revista Cebolinha, em São Paulo.
CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO	Quando ele foi produzido e publicado?	A Revista Cebolinha, n. 75, p.15-17, de Maurício de Sousa, foi publicada em 2013, pela editora Maurício de Sousa. A história em quadrinhos que compõe a obra foi transcrita como conteúdo didático na unidade 4, do volume 1, da coleção Ápis (2017), das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.
	Qual é o contexto de circulação deste gênero? E Qual é o seu suporte?	O Gênero HQ possui uma circulação social muito abrangente, por apresentar características de entretenimento e diversão. Sua produção não foi especificamente para o livro

		<p>didático, o que o caracteriza como uma transposição didática para subsidiar o processo de aprendizagem leitora no ciclo de alfabetização (volume 1). Para este contexto, observam-se características peculiares, como gramatura das folhas de papel impressas, adequação ao estilo, layout, fonte e cores específicas do suporte; neste caso, o livro didático.</p>
	<p>Para quem este gênero foi produzido?</p>	<p>As HQ's são um gênero atrativo por explorar a multimodalidade e possibilitar a leitura através de linguagem verbal e não verbal, por isso alcança qualquer leitor.</p> <p>Por integrar o volume 1, como transposição didática, especificamente aqui, a HQ tem como público alvo o ciclo inicial de alfabetização, mas pode atingir a qualquer leitor, visto que o gênero foi importado para o livro com pretensões didáticas e não foi produzido exclusivamente para ele.</p>

<p style="text-align: center;">CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO</p>	<p>Qual é o seu tema ou conteúdo temático?</p>	<p>O tema se organiza em torno de um momento cotidiano na vida de Bidu, um personagem das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Bidu é um cachorrinho azul cujo dono é Franjinha. Bugu é outro cachorrinho que aparece na história. Ele tem formato oval, de cor amarela e sempre usa a frase de efeito “Alô, mamãe!” e diz “Tchau, mamãe!” Sua característica marcante é de ser um personagem que sempre quer chamar a atenção. Na maioria dos quadros Bidu aparece dormindo e Bugu aproveita para apresentar um show de talentos.</p>
	<p>Qual é a finalidade desse gênero?</p>	<p>A HQ tem a função social de divertir o leitor, abordando temas do cotidiano, utilizando recursos multimodais que combinam diferentes linguagens para auxiliar na produção de sentidos.</p> <p>Na transposição didática do enunciado, o conteúdo tem a finalidade de desenvolver a</p>

		<p>habilidade leitora, mas visto que a HQ não foi produzida exclusivamente para este suporte, sua finalidade é de entretenimento e diversão que abrange toda uma circulação social, que antecede essa transposição.</p>
	<p>Organização geral do enunciado</p>	<p>Há a articulação de todas as partes do gênero, que se apresenta como recorte transposto para o livro didático. O título da história – Enquanto você dormia... sugere o trabalho com a coesão narrativa. As reticências possibilitam a produção de inferências implícitas no texto. Quanto à estrutura da HQ, podemos identificar 16 quadrinhos constituídos por linguagens verbais e gestuais. As expressões faciais e corporais das personagens de destacam na narrativa. A linguagem verbal se identifica pela presença de verbos no participio, onomatopeias e representação dos sons pelas palavras, em uma composição</p>

		simples, informal, para alcançar o leitor.
--	--	--------------------------------------------

Fonte: quadro elaborado pela autora, baseado no quadro de COSTA-HÜBES, Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017.

Conforme elucidado até aqui, é pertinente considerar que a composição dos gêneros contempla todas as suas características, por isso, eles precisam ser concebidos a partir do conceito de enunciados concretos, que respondem e incitam uma resposta. Assim o enunciado se articula entre o objeto e o sujeito, vinculando o conteúdo, estilo e construção composicional em um gênero (BAKHTIN, 2011). À vista disto, é preciso considerar o trabalho com a leitura de textos a partir de um contexto.

As concepções do autor supracitado contribuem para uma reflexão sobre a abordagem dos gêneros no espaço escolar, especificamente, sobre a abordagem da leitura de HQ em livros didáticos dos anos iniciais, escopo da pesquisa.

Na análise em questão, o propósito é refletir sobre o texto como uma unidade de pesquisa, que ressalta a relação de interação entre o leitor, o autor e os elementos que constituem o gênero, para a construção de sentidos, tema da próxima seção.

5.2.1.1 O gênero HQ: análise da abordagem

Compreende-se que a leitura, como atividade complexa, ultrapassa a prática de simples decodificação de palavras. O ato de ler é também o ato de interagir, de interpretar o mundo, e assumir uma atitude responsiva em relação a ele. É criar possibilidades ao leitor e transformá-lo em um sujeito crítico/reflexivo, a partir de sua percepção sobre a natureza da linguagem, na produção de sentidos.

Sob este viés, foram elucidados os apontamentos das autoras sobre a coleção Ápis (2017). Segundo Trinconi; Bertin e Marchezi (2017), os volumes têm a proposta de desenvolver práticas de leitura com aporte de gêneros, em um contexto sociocomunicativo, para desenvolvimento do leitor autônomo e proficiente.

As autoras propõem o trabalho com as práticas de leitura e produção de textos, explorando a multimodalidade, e se fundamentando na concepção de gêneros discursivos para alicerçar o que denominam “processo de didatização”, que visa articular diferentes práticas de

linguagem a seus campos de atuação social. Também apresentam, em algumas partes da obra, a constituição dos gêneros a partir de seus elementos estruturais.

Podemos perceber no recorte a seguir, retirado do volume 1, páginas 60 e 61, que esta proposta inicialmente se concretiza quanto à organização do gênero.

Na atividade inicial (atividade 1), é explorada a habilidade de identificar diferentes linguagens no texto, como a presença de sons (onomatopeias).

Nas atividades seguintes, propõe-se o trabalho com a escrita de textos curtos, observando sua estrutura composicional (atividades 2 e 3). As atividades 4 e 5 constituem a inferência de sentidos. A atividade subsequente relaciona a questão de causa e efeito. A atividade 7 encerra a seção de interpretação do texto. A finalidade das referidas atividades está articulada às habilidades da BNCC EF01LP04¹⁴e EF12LP03¹⁵.

É possível identificar, nas atividades de interpretação, uma abordagem do gênero a partir de sua construção composicional, no qual o estudo dos gêneros se consolida com o conhecimento de seus elementos estruturais.

A prática da oralidade apresenta a temática “conversa em jogo”, que articula o texto com outros textos comuns à situação social comunicativa do aluno, com o propósito de verificar conhecimentos prévios e oportunizar aprendizagens mais significativas. Estas atividades se apresentam nos recortes a seguir:

¹⁴ (EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. (BRASIL, 2017, p. 97).

¹⁵ (EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação. (BRASIL, 2017, p. 97).

Figura 4: Atividades: interpretação do texto I

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

- 1 NO QUADRINHO, OS OLHOS FECHADOS DO CACHORRO INDICAM QUE ELE DORME. VEJA.



CIRCULE NO QUADRINHO:

- O NOME DESSE CACHORRO.
- LETRAS QUE MOSTRAM QUE ELE ESTÁ DORMINDO.

- 2 COPIE O NOME DO CACHORRO.

Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 1º ano, p. 60. Manual do professor.

Figura 5: Atividades: interpretação do texto I (cont.)

- 3** O OUTRO PERSONAGEM CHAMA-SE **BUGU**.
ENCONTRE E CIRCULE O NOME DELE NO QUADRINHO A SEGUIR.



- 4** QUANDO ACORDA, BIDU PENSA QUE SONHOU. POR QUE BIDU PENSA ASSIM? CONVERSEM PARA RESPONDER.
- 5** LEIAM ESTES QUADRINHOS E, DEPOIS, RESPONDAM.



A) BUGU PULA, DANÇA E FAZ BARULHO. QUAL SERÁ O MOTIVO?

B) PARA QUEM BUGU FAZ SUA APRESENTAÇÃO? _____.

- 6** PINTE A RESPOSTA CORRETA.

BUGU FOI EMBORA PORQUE:

BIDU ACORDOU.

BIDU DORMIU.

BIDU FICOU BRAVO.

- 7** CONVERSEM: PARA ENTENDER A HISTÓRIA EM QUADRINHOS, O QUE FOI PRECISO OBSERVAR?

Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 1º ano, p. 60/61. Manual do professor.

Figura 6: Atividades: prática de oralidade I

PRÁTICA DE ORALIDADE

CONVERSA EM JOGO

HISTÓRIA EM QUADRINHOS

BIA SE DIVERTE AO LER AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.

- DEPOIS DE LER ESSA HISTÓRIA DO BIDU, VOCÊ CONCORDA COM BIA?
- QUAIS SÃO AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA?
- QUAIS SÃO SEUS PERSONAGENS PREFERIDOS?

Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 1º ano, p. 60/61. Manual do professor.

Podemos perceber, através destes recortes, que as autoras apresentam atividades que se organizam em torno da interpretação do texto e prática da oralidade, abordando a composição do gênero. Contudo, observamos que a compreensão do gênero enquanto enunciado não se articula com o propósito de leitura sob uma abordagem discursiva. Ao retomarmos os conceitos de enunciado, verificamos sua veracidade na construção de diálogos pelos sujeitos, na existência da palavra, a partir dos ecos de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011).

Ampliando essa discussão, Medviédev (2012, p.185), pontua que:

Aceitar um enunciado não significa capturar seu sentido geral como capturamos o sentido da “palavra de dicionário”. Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta interna.

Conforme o autor, a análise de um texto, enquanto enunciado, extrapola o sentido de simples composição gramatical, indo além da oração, do sistema da língua. A compreensão do enunciado está na busca de sentidos, na relação imediata com a realidade, na construção de dizeres e pensamentos para além do que foi dito.

Partindo dessa premissa, podemos verificar, a partir dos recortes da HQ e das atividades propostas, que não há uma interpelação quanto à leitura do gênero a partir de uma abordagem discursiva, em termos de enunciado. A atividade leitora se limita; não há propostas para uma atividade dialógica, com participação ativa/responsiva do aluno no ato de ler. A compreensão está emoldurada somente aos dizeres do texto, não oportuniza uma responsividade do aluno para explorar as condições de produção do gênero, sob uma perspectiva dialógica, para uma

abordagem sócio histórica de produção de sentidos. Nas atividades apontadas, o uso da linguagem tem o propósito de transmitir informações, como mecanismo de comunicação. O viés discursivo tem pouco espaço e se apresenta somente no tópico *conversa em jogo*. Neste ínterim é possível perceber o uso social da linguagem através da proposição de interação.

À vista do exposto, a seguir serão elucidados apontamentos da abordagem do gênero HQ - *Enquanto você dormia...*, sob um ponto de vista discursivo.

5.2.1.2 A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva

Ao retomarmos a leitura da HQ de Maurício de Sousa – *Enquanto você dormia...* – podemos analisá-la a partir dos conceitos basilares e propor uma abordagem discursiva, visto que se a explorarmos como enunciado, temos uma proposta abrangente de discussão para além do que está descrito no texto.

Apoiados nos estágios de compreensão de Bakhtin (2011), abordados na pesquisa: a percepção psicofisiológica do signo físico; Seu reconhecimento; A compreensão de seu significado em dado contexto e a compreensão ativo-dialógica, reafirmamos o ato de ler como uma compreensão que se constrói a partir de outras compreensões, decorrentes do diálogo que este ato, enquanto atividade discursiva, incita para a construção de sentidos, a partir de seus enunciados.

A leitura da HQ permite explorar a sequência de imagens, que se organiza para estimular a produção de sentidos na articulação entre a linguagem verbal e não verbal. Ela se apresenta como um texto multissemiótico, estruturado como uma narrativa clara, enfatizando letras, cores, expressões de personagens e ¹⁶linhas cinéticas. (percepção psicofisiológica do signo físico).

O próximo estágio de compreensão se respalda no reconhecimento do gênero: se ele é conhecido ou não: investigar sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre a HQ; se eles reconhecem o autor, os personagens; fazer extrapolações com outros textos (a compreensão de seu significado reprodutível na língua). Nas orientações para o professor, as autoras apresentam instruções quanto à leitura da HQ para estimular os alunos a fazerem observações mais sistemáticas do texto (cenário, sequência dos quadros, atitudes dos personagens).

¹⁶ Linhas cinéticas: para dar ideia de movimento, empregam-se linhas ou figuras cinéticas, que são riscos indicadores de movimentos dos personagens e da trajetória dos objetos. <https://cpaq.ufms>. Acesso em 01/06/2022.

Partindo da compreensão do significado da HQ em dado contexto (próximo estágio de compreensão de Bakhtin), é possível explorarmos com mais afinco o enredo do texto, fazendo interpelações acerca do contexto em que ele está inserido.

A História em Quadrinhos *Enquanto você dormia...* apresenta Bidu (cachorro azul), primeiro personagem de Maurício de Sousa, e que se tornou símbolo da empresa Maurício de Sousa Produções. A criação de Bidu foi inspirada em um cachorro que o autor teve em sua infância. A HQ também apresenta Bugu (cachorro amarelo), criado por Márcio de Sousa, irmão de Maurício de Sousa, justificando os bordões “*Alô mamãe!*” e “*Adeus mamãe!*”, adotados pelo personagem. O papel de Bugu, em suas participações nas histórias de Bidu, é sempre o de chamar a atenção.

O próximo estágio pontuado por Bakhtin é o da compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância); a inserção no contexto dialógico. Sob esta perspectiva, a HQ como enunciado, nos possibilita uma atividade leitora que considera diferentes construções advindas de outras leituras. Não é só a reprodução do que está dito no texto, mas a atribuição de seus múltiplos sentidos. Por isso a leitura, enquanto compreensão ativo-dialógica, é uma atividade social, imbricada de outros discursos.

Neste viés, ao analisarmos a HQ a partir de uma compreensão dialógica, observamos no personagem Bugu, um anseio por notoriedade. Ele sempre tenta se destacar mais que Bidu (personagem principal). Percebe-se uma disputa de visibilidade a partir do quadro 5, onde é possível observar o destaque do personagem, que tem o propósito de chamar a atenção a todo custo, através de suas exibições artísticas.

Conforme essas proposições, podemos analisar os sentidos produzidos através desta leitura, que transcendem o texto. Em uma abordagem dialógica, a análise desta HQ viabiliza uma compreensão social, considerando outros sentidos produzidos, que extrapolam o que está escrito, na interação entre o projeto de dizer do autor, o sujeito e a história.

Em uma relação imediata com a realidade, podemos articular a HQ, enquanto gênero discursivo, com a realidade de uma sociedade extremamente midiática, onde a busca por visibilidade e reconhecimento tem se tornado um objetivo primordial. Trazer este tema para discussão no espaço escolar pode possibilitar argumentações favoráveis, permitindo ao aluno assumir sua posição de leitor crítico/reflexivo, participando ativamente de questões sociais com a legitimação e valorização de seus saberes em diferentes contextos e com uma visão de mundo diferente, através da produção de sentidos. Possibilitar uma leitura ativa responsiva pela extrapolação da HQ em questão, mobilizando no aluno variáveis sociais, culturais e linguísticas, é promover uma leitura compreensiva e dialógica. “É dar às contrapalavras do aluno, em sua

atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos”. (GERALDI, 1997, p. 113).

Diante das elucidações expostas, é relevante ressaltar o uso dos gêneros, presentes no livro didático no contexto escolar, partindo de uma concepção discursiva para enfatizar que a compreensão, proveniente de uma leitura, vem de outras compreensões que ultrapassam o simples ato de ler. Elas envolvem a participação ativa dos sujeitos em um determinado campo sócio histórico, para configurar um ato de fala impresso nos livros, que são concebidos para se constituírem em um elemento de comunicação verbal, onde há sempre o que dizer e para quem dizer. (GERALDI, 2006).

A seguir, serão dispostos recortes para análise de atividades de leitura do volume 2 da coleção Ápis (2017).

5.2.2 O gênero HQ e atividades leitoras para o 2º ano do Ensino Fundamental

A partir do segundo volume da coleção Ápis (2017), é possível perceber que o número de unidades se reduz. Para o 2º ano, são apresentadas 12 unidades. De acordo com as autoras, esta etapa destaca contextos de produção mais significativos e lúdicos, deixando de maneira implícita a função social da leitura e da escrita. Nesta etapa enfatiza-se o trabalho com o reconhecimento e o traçado das letras. (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

No referido volume são abordados diferentes gêneros: cantiga popular, lenga-lenga, texto informativo, fábula, história em quadrinhos, poema, relato pessoal, conto, letra de canção, carta pessoal e gráfico informativo.

Para esta seção, serão analisados alguns recortes da unidade 5, que apresenta o gênero história em quadrinhos, trazendo propostas de leitura e interpretação, através da produção de inferências, a partir de elementos explícitos e implícitos, tendo como suporte diferentes textos de acordo com as habilidades da BNCC para este ciclo.

O recorte a seguir apresenta a HQ “O Menino Maluquinho”, do autor Ziraldo Alves Pinto, que nasceu em 24 de outubro de 1932, em Caratinga, Minas Gerais. Seu nome é uma combinação entre os nomes de sua mãe, Zizinha e o de seu pai Geraldo. O autor evidenciou-se por suas habilidades como desenhista, jornalista e cronista, na publicação de charges, na pintura e na dramaturgia brasileira. Dentre as muitas obras de sucesso, destaca-se “O Menino Maluquinho”, lançado em 1980; personagem de um menino com uma panela na cabeça, e que cheio de alegria e imaginação para viver grandes aventuras com seus amigos. (FRAZÃO, 2020). Algumas informações são complementares ao conteúdo do livro didático.

Figura 7: História em quadrinhos II



Figura 8: História em quadrinhos II (cont.)



ZIRALDO. AS MELHORES TIRADAS DO MENINO MALUQUINHO.
 SÃO PAULO: MELHORAMENTOS, 2000. P. 94.

A partir da análise desta HQ, é possível verificar a presença de diferentes linguagens, explorando desenhos, cores, expressões faciais, tamanho das letras e onomatopeias, que possibilitam a construção de sentidos da história, a partir da multimodalidade.

Retomando as considerações sobre o gênero, em seu contexto de produção, circulação e recepção, o quadro a seguir apresenta descritivamente as características do corpus apresentado nesta seção.

Quadro 16: análise da HQ - “O Menino Maluquinho”

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO		
ELEMENTOS	Onde esse gênero foi produzido?	O Menino Maluquinho é uma HQ de Ziraldo Alves Pinto, publicada pela Editora Melhoramentos, em São Paulo - “As melhores tiradas do Menino Maluquinho”.
CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO	Quando ele foi produzido e publicado?	A HQ foi publicada pela Editora no ano de 2000. Como suporte didático, o conteúdo integra a unidade 5 do volume 2 da coleção Ápis (2017), das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.
	Qual é o contexto de circulação deste gênero? E Qual é o seu suporte?	A HQ é um gênero de extensiva circulação social. Para este contexto, o conteúdo de sua publicação caracteriza-

		se por um suporte para fins didáticos para subsidiar o processo de aprendizagem leitora nos ciclos de alfabetização (volume 2).
	Para quem este gênero foi produzido?	<p>O Gênero HQ é um texto multimodal, com diversas linguagens (verbal, visual, gestual, sonora), que o permite alcançar diferentes públicos.</p> <p>Como no primeiro volume, o gênero em questão não foi produzido com a finalidade de produto didático, mas é utilizado para este fim, visto que o gênero possibilita a abordagem do texto explorando diferentes linguagens.</p>
CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO	Qual é o seu tema ou conteúdo temático?	O tema da HQ aborda uma cena cotidiana do Menino Maluquinho com seus amigos Junim, Julieta e Carol, sobre um segredo que é contado e espalhado.
	Qual é a finalidade desse gênero?	Como já mencionado, a função social de uma HQ é divertir o leitor e contribuir para a leitura proficiente, quando utilizada como transposição didática,

		através de temas comuns ao dia a dia das pessoas, visto que este gênero é de ampla circulação social.
	Organização geral do enunciado	É relevante destacar que a história em quadrinhos é um recorte que foi utilizado como aporte didático. Ela se divide em uma sequência de 13 cenas. Todas apresentam balões com letras em caixa alta, com falas e algumas onomatopeias. Há a presença de linhas cinéticas que indicam movimentos e expressões faciais e indicações de gestos, cores e formas.

Fonte: quadro elaborado pela autora, baseado no quadro de COSTA-HÜBES, Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017

Após a análise descritiva do gênero, serão apresentados recortes das atividades de leitura e compreensão do texto, desenvolvidas para esta unidade.

5.2.2.1 O gênero HQ: análise da abordagem II

Na abordagem de leitura para o gênero HQ neste volume, as autoras propõem, inicialmente, a observação de imagens, explorando a linguagem não verbal, com impressão dos detalhes estéticos do texto, e a linguagem verbal, destacando as falas, pontuação e onomatopeias, para a formulação de hipóteses e antecipações, de modo a favorecer a construção de sentidos e possibilitar uma leitura fluente e mais autônoma. Apresentam como objetivos a inferência de informações explícitas e implícitas e a extrapolação do tema para situações vividas pelos alunos no cotidiano, através do reconhecimento de valores e atitudes que circundam a temática do texto, articuladas aos valores éticos. (TRINCONI; BERTIN E MARCHEZI, 2017).

A introdução do gênero HQ “O Menino Maluquinho” apresenta o tópico - *Para iniciar*, que sugere a antecipação do texto e a discussão do tema, antecedendo a atividade leitora. As atividades propostas de 1 a 11, das páginas 94 a 97, da coleção Ápis (2017), volume 2, propõem o trabalho com atividades de interpretação de texto. Conforme Trinconi; Bertin e Marchezi, (2017), as atividades iniciais (1 a 3) têm o objetivo de produzir inferências simples para compreensão do texto.

A atividade seguinte (4) propõe o reconhecimento e resolução do conflito gerador de narrativas, (EF02LP28), de acordo com o objeto de conhecimento da BNCC, em suas formas de composição. As atividades subsequentes (5,6,7,8 e 9) exploram os recursos gráfico-visuais na HQ, através da inferência de informações explícitas e implícitas, para construção de sentidos.

N As atividades finais do tópico (10 e 11) destacam a função social do texto, e propõem a extrapolação do tema para favorecer o estímulo ao posicionamento pessoal, de acordo com o conteúdo do texto. Percebe-se que, nestas atividades, há uma abordagem de elementos estruturais do gênero e a possibilidade de construção de sentidos, ultrapassando o propósito de simples desenvolvimento da fluência em leitura. As atividades viabilizam a criticidade, pelo reconhecimento do texto como possibilidade de diálogo.

O tópico - *Conversa em jogo* reforça a proposta de extrapolação do tema, favorecendo a reflexão ética sobre comportamentos, valores e atitudes no cotidiano social.

As atividades supracitadas estão dispostas nos recortes a seguir.

Figura 9: atividades: interpretação do texto II

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1 DE QUEM ERA O SEGREDO E O QUE ACONTECEU NA HISTÓRIA?

2 QUEM FOI O PRIMEIRO AMIGO A OUVIR O SEGREDO?

3 COPIE DO PRIMEIRO QUADRINHO O PEDIDO QUE MALUQUINHO FAZ AO AMIGO.

4 O AMIGO ATENDEU AO PEDIDO? EXPLIQUE.

5 OBSERVE OUTRA VEZ ESTE QUADRINHO E RELEIA O BALÃO DE FALA.

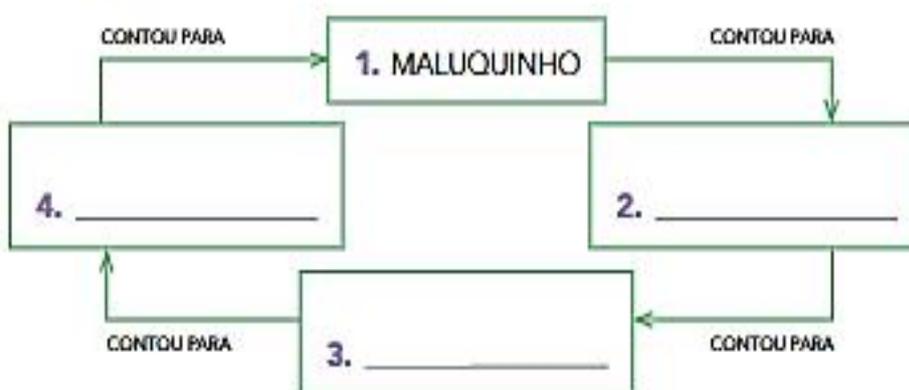


BALÃO DE FALA INDICANDO A FALA DO MENINO MALUQUINHO.

A) O QUE SIGNIFICA BZZ, BZZ, BZZ... NESSE BALÃO DE FALA?

Figura 10: Atividades: interpretação do texto II (cont.)

- B) A EXPRESSÃO BZZ, BZZ, BZZ... APARECE VÁRIAS VEZES NA HISTÓRIA QUANDO UM PERSONAGEM CONTA ALGO PARA OUTRO. COMPLETE A SEQUÊNCIA COM O NOME DOS PERSONAGENS QUE A USAM.**



- 6** OBSERVE A EXPRESSÃO DO ROSTO DE MALUQUINHO NO ÚLTIMO QUADRINHO DA HISTÓRIA. O QUE SERÁ QUE ELE PERCEBEU? CONVERSE COM OS COLEGAS E REGISTRE A RESPOSTA DE VOCÊS.



- 7** A HISTÓRIA MOSTRA QUE O SEGREDO ERA ENGRAÇADO. MARQUE UM X NAS EXPRESSÕES DAS FALAS QUE INDICAM ISSO.

<input type="checkbox"/> BZZ, BZZ, BZZ...	<input type="checkbox"/> EPA!	<input type="checkbox"/> HEM?
<input type="checkbox"/> RÁ!RÁ!RÁ!	<input type="checkbox"/> UAU!	<input type="checkbox"/> RI!RI!

Figura 11: interpretação do texto II (cont.)

- 8** RELEIA OS QUADRINHOS E RESPONDA: POR QUE AS PALAVRAS **UAU** E **EPA** ESTÃO ESCRITAS EM LETRAS BEM GRANDES? MARQUE UM **X** NO COM A RESPOSTA CERTA.



- PARA INDICAR SOM BAIXO. PARA INDICAR SUSSURRO.
- PARA INDICAR SOM ALTO.

- 9** NO INÍCIO DA HISTÓRIA, MALUQUINHO PEDE A JUNIM QUE NÃO ESPALHE O SEGREDO.

- A)** RELEIA O QUADRINHO E VEJA O QUE ELE FALA PARA CAROL NO FINAL



- B)** O MENINO MALUQUINHO SE INTERESSA EM SABER SEGREDOS?
O QUE DEMONSTRA EXISTIR OU NÃO ESSE INTERESSE?

Figura 12: Atividades: interpretação do texto/prática de oralidade II

10 MARQUE UM X NAS RESPOSTAS CORRETAS. PODEMOS DIZER QUE A HISTÓRIA EM QUADRINHOS LIDA É FEITA PARA:

- | | |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> DIVERTIR O LEITOR. | <input type="checkbox"/> INFORMAR SOBRE UM ASSUNTO. |
| <input type="checkbox"/> DAR INSTRUÇÕES. | <input type="checkbox"/> CONTAR UMA HISTÓRIA. |

11 DEPOIS DE LER A HISTÓRIA EM QUADRINHOS, CONVERSEM SOBRE A QUESTÃO: O QUE PODE ACONTECER QUANDO UM SEGREDO SE ESPALHA?

HORA DE ORGANIZAR O QUE ESTUDAMOS

LEIAM COM A PROFESSORA O ESQUEMA A SEGUIR.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS

HISTÓRIA CONTADA COM
IMAGENS E BALÕES DE FALA

PRÁTICA DE ORALIDADE

CONVERSA EM JOGO

“FAÇA O QUE EU DIGO, MAS NÃO FAÇA O QUE EU FAÇO!”

10 VOCÊS JÁ OUVIRAM ESSA FRASE? ELA COSTUMA SER DITA QUANDO UMA PESSOA DÁ UM CONSELHO, MAS ELA MESMA NÃO O SEGUE. NA HISTÓRIA, MALUQUINHO PRIMEIRO DIZ PARA O AMIGO NÃO ESPALHAR O SEGREDO. RELEIA:



MAS NO FINAL TAMBÉM QUIS ESPALHAR O SEGREDO.



O QUE VOCÊS PENSAM SOBRE ISSO? CONVERSEM E DEEM SUA OPINIÃO.

O estudo do texto explora a leitura, a escrita e a oralidade, através das atividades de interpretação que abordam a sequência dos fatos, destacam personagens e onomatopeias e a produção de inferências na localização de informações explícitas e implícitas.

No tópico – *Prática da oralidade*, podemos identificar uma proposição discursiva, que remete aos fundamentos teóricos que estruturam a temática didática da coleção, enfatizando o desenvolvimento de atividades que permitem uma articulação com textos de circulação real, em um contexto social. Desse modo, o texto se consolida como prática discursiva, que nos permite o considerarmos como atividade dialógica, reflexiva e crítica, mas é necessário pontuar que esta atividade se resume a apenas uma dinâmica, diante de 11 atividades propostas para o trabalho com o texto.

Percebe-se que a atividade de leitura sob uma abordagem discursiva ainda é restrita, pouco explorada, pois é possível verificar uma abertura para a prática enunciativa apenas em atividades de oralidade. Nas atividades de compreensão do texto ainda prevalece a leitura centralizada apenas no texto.

5.2.2.2 A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva II

A leitura da História em Quadrinhos de Ziraldo apresenta o personagem Menino Maluquinho, um dos mais famosos do autor. Conhecido por seu jeito alegre e criativo, o menino é característico por usar uma panela na cabeça. Na história, Menino Maluquinho conta um segredo para seu amigo Junim, personagem de um menino que sofre bullying dos colegas, por ser de baixa estatura e usar óculos, por isso apresenta uma personalidade forte, é sempre desconfiado e pessimista. Em seguida, o segredo que Menino Maluquinho confia a Junim, passa para Julieta, outra personagem da HQ. Ela é esperta e decidida, e tem o costume de fazer fofocas.

No quadro seguinte, Julieta se encontra com Carol, uma menina romântica, de fala mansa, que defende a ecologia e um mundo melhor, e lhe confia o segredo.

Por fim, Carol se depara com o Menino Maluquinho e lhe conta o segredo, reiniciando o ciclo inicial da conversa. O humor da HQ está na expressão facial do Menino Maluquinho, no último quadro da cena, ao perceber que o segredo contado a ele era o mesmo que ele havia contado no início da trama.

A HQ como suporte de análise do discurso, se apresenta como um gênero, que tem a função social de divertir o leitor, além de possibilitar a produção de sentidos, através da

abordagem de temas do cotidiano. Um gênero como enunciado, orienta-se para a vida e para seus acontecimentos, nas relações dialógicas que ele estabelece em seu contexto social.

Nesta perspectiva, Medviédev (2012), discorre sobre a relevância do gênero, constituído como enunciado, na produção de sentidos, para a compreensão da realidade:

É no gênero que se realiza mais nitidamente aquela unidade entre a realidade efetiva da palavra e seu sentido. A compreensão da realidade realiza-se com a ajuda da palavra efetiva, palavra-enunciado. As formas determinadas da realidade da palavra estão ligadas a certas formas da realidade que a palavra ajuda a compreender. (MEDVIÉDEV, 2012, p.197).

Partindo das ideias postuladas pelo autor, podemos explorar o texto da HQ, extrapolando os símbolos escritos de identificação de conteúdos, presentes em sua materialidade textual, para além de sua simples compreensão. A análise discursiva do tema nos permite argumentar e entender o sentido do texto, inserindo-o em um contexto sócio histórico.

Desse modo, o reconhecimento da HQ como gênero que se constitui a partir de enunciados, que respondem e provocam uma resposta, através dos elementos que o determinam, incita o posicionamento crítico-reflexivo do sujeito. O tema, as características dos personagens e o contexto, viabiliza questões para discussão acerca de assuntos como bullying na escola, aceitação das diferenças, práticas para um mundo mais saudável e preservação do meio ambiente, além da prática da cidadania.

A partir do contexto de gênero em seu circuito enunciativo, é possível inserir os sujeitos em situações concretas, considerando a produção, circulação e recepção da HQ. Ao contextualizarmos a discussão para a realidade social do aluno, é possível abordarmos temáticas pertinentes e atuais como a oferta gratuita de informações pela mídia e internet, em tempo real, que se espalham rapidamente. É relevante debater que nem sempre as informações são verídicas e confiáveis.

O conteúdo da HQ favorece a reflexão ética sobre comportamentos e valores, que pode ser estendido para a prática da cidadania e criticidade no tratamento ético dos discursos. Assim, o gênero como enunciado, remete a outras falas, outros sujeitos para além do texto, respondendo e incitando novas provocações.

Portanto, a leitura do gênero disposto, sob o viés discursivo, possibilita uma atividade dialógica concreta, que se articula com a realidade e não se limita ao espaço da sala de aula, ou meramente a sua estrutura formal. A leitura e a escrita percorrem o caminho do uso da

linguagem em práticas discursivas para além do espaço escolar, na interação entre os sujeitos para produzir significados a partir de um ato ativo/responsivo.

No tocante à questão da linguagem como processo de interação discursiva entre os sujeitos, Geraldi (2015) afirma que:

Focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com este olhar pensar o processo educacional – e escolar, de forma específica – exige instaurar a este sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. Trata-se de erigir a *disponibilidade estrutural para a mudança em inspiração*, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado. (GERALDI, 2015, p, 36).

Assim, de acordo com o autor, a linguagem se constitui do conhecimento de mundo do sujeito que interage e se completa em um ato dialógico, para compreender a realidade, agir sobre ela e, sobretudo, ter a consciência de poder transformá-la.

5.2.3 O gênero HQ e atividades leitoras para o 3º ano do Ensino Fundamental

Para o desenvolvimento desta seção, reiteram-se os apontamentos das autoras sobre a disposição dos conteúdos para o volume 3 da coleção Ápis (2017), que discorrem sobre a articulação do referido volume com os anteriores, de modo a possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem para o ciclo. As propostas didáticas corroboram os fundamentos teóricos de Gêneros do Discurso, propondo a centralidade dos gêneros a partir do uso da língua em práticas de linguagem significativas.

Para o 3º ano do Ensino Fundamental, o conteúdo didático se estrutura a partir de 12 unidades: letra de canção; história em versos; fábula; história em quadrinhos; carta pessoal; conto maravilhoso; conto popular; relato pessoal; cartaz publicitário; notícia; poema e texto teatral. Como elucidado anteriormente, a proposta de análise contemplará a unidade 4 do volume 3, com o gênero História em Quadrinhos, escopo desta pesquisa.

Explorar o visual, através da narração de textos multimodais, com linguagem verbal e visual é inerente ao gênero História em Quadrinhos, que combina diferentes linguagens com o propósito de desenvolver leitores mais autônomos e proficientes. Para o conteúdo HQ, são dispostas duas páginas para abertura da unidade, que exploram o visual a partir da exterioridade de sentimentos com as expressões faciais dos personagens.

A partir do 3º ano, o volume se complementa com a leitura de outros textos para favorecer a intertextualidade. Assim como no volume anterior, a unidade supramencionada também apresenta o tópico - *Para iniciar* - com o ensejo de levantar hipóteses sobre personagens, tempo, espaço e enredo, assim como verificar os conhecimentos prévios dos alunos, abordando a narrativa da história através de sua análise. As autoras propõem a leitura e observação das diferentes linguagens presentes no texto.

A organização da unidade se estrutura com a atividade de leitura da HQ do personagem Horácio, de Maurício de Sousa. O autor se destaca como um dos mais famosos cartunistas brasileiros.

Percebe-se na obra, que a interpretação do texto vai tornando-se mais complexa à medida em que avançam as etapas de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (TRINCONI, BERTIN E MARCHEZI, 2017). Também é proposta a prática de oralidade e o tópico - *Tecendo saberes* - extrapolando a temática a partir da intertextualidade de outros textos.

A seguir serão apresentados os recortes da unidade 4 para a proposta de leitura com o gênero HQ.

Figura 13 - História em quadrinhos III



Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 3º ano, p. 70. Manual do professor.

Figura 14 - História em quadrinhos III (cont.)



Maurício de Sousa. **Piteco & Horácio**. n. 9.
Barueri-SP: Panini Comics, mar. 2013. p. 26-27.

As histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa são recorrentemente exploradas como transposição didática, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por se caracterizarem como gênero multimodal, que possibilita a leitura através de linguagem verbal e visual. O autor é conhecido por seus trabalhos de criação como a Turma da Mônica e outros personagens de HQ, como Horácio.

As autoras Trinconi, Bertin e Marchezi, introduzem a HQ, caracterizando o personagem Horácio de Maurício de Sousa. As orientações pedagógicas apresentam uma descrição do personagem: Horácio é um filhote de Tiranossauro Rex nascido de um ovo abandonado ao sol, por isso ele vive à procura de sua mãe e vai fazendo muitos amigos pelo caminho. Se caracteriza por apresentar uma personalidade diferente: é vegetariano e adora comer alface. É meigo, romântico e gosta de discutir assuntos sobre a vida. (TRINCONI, BERTIN E MARCHEZI, 2017).

A partir da apresentação do recorte, prosseguimos com os conceitos de Bakhtin sobre a compreensão do discurso, que se delimita pela alternância das falas na transmissão da palavra, na produção e recepção de sentidos, no diálogo entre os sujeitos em situações comunicativas concretas. (BAKHTIN, 2011).

Conforme anteriormente elucidado em outras seções, apresenta-se a seguir os elementos estruturais do gênero HQ Horácio, de forma descritiva para caracterização do recorte.

Quadro 17 - Análise da HQ - “Horácio”

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO		
ELEMENTOS	Onde esse gênero foi produzido?	A HQ Horácio integra a obra Piteco & Horácio, volume nº 9, produzido em Barueri – SP: revista Panini Comics.
CONTEXTO DE	Quando ele foi produzido e publicado?	A história tem como fonte o ano 2013. Como suporte didático, o conteúdo integra a unidade 4 do volume 3 da

<p>PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO</p>		<p>coleção Ápis (2017), das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.</p>
	<p>Qual é o contexto de circulação deste gênero? E Qual é o seu suporte?</p>	<p>A História em quadrinhos é uma narrativa que articula a linguagem verbal com a apresentação de balões e explorando imagens. O gênero é utilizado em diferentes contextos. Especificamente, a HQ é um suporte para aprendizagem no volume 3 da coleção Ápis (2017).</p>
	<p>Para quem este gênero foi produzido?</p>	<p>O gênero HQ possui um público leitor variado, alcançando diferentes leitores. No livro didático, destina-se aos alunos do Ensino Fundamental, sendo utilizado como transposição didática para fins pedagógicos da obra. Assim como nos volumes anteriores, o material não foi produzido com intenção didática. Ela se apresenta como recorte transposto para o livro didático.</p>
		<p>As histórias de Horácio abordam o cuidado com o meio</p>

CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO	Qual é o seu tema ou conteúdo temático?	ambiente, com as pessoas e com os sentimentos. Na HQ supracitada, a temática aborda questões sobre consumo consciente, a preservação ambiental e sobre a coerência entre o discurso e a prática, através da censura.
	Qual é a finalidade desse gênero?	A leitura apresenta humor, abordando temas comuns. Uma de suas finalidades no livro didático é divertir, assim como facilitar a leitura autônoma e crítica no processo de aprendizagem.
	Organização geral do enunciado	A HQ é apresentada como recorte para fins didáticos, em 2 páginas. Tem uma sequência de 12 quadrinhos que destacam as falas e sentimentos dos personagens (Horácio e Tecodonte), através de balões e expressões faciais. Alguns balões são apresentados em cores diferentes para dar ênfase às falas. As letras estão em caixa alta e há a presença de linhas cinéticas.

Fonte: quadro elaborado pela autora, baseado no quadro de COSTA-HÜBES, Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017

O quadro apresentado foi uma proposta de elucidação descritiva do gênero HQ, com a história de Horácio, escrita por Maurício de Sousa. Como já abordado, a produção não foi específica para a obra, apresentando-se como transposição para fins didáticos da coleção. A

seguir serão apresentadas as atividades referentes à leitura do recorte para a unidade 4 do referido volume.

5.2.3.1 O gênero HQ: análise da abordagem III

A unidade 4, do volume 3, tem como objetivo destacar os elementos presentes no gênero HQ, apontando as diferentes linguagens presentes no texto como formas, cores, sons, além de explorar a tonicidade e morfologia das palavras.

As práticas de linguagem discorrem sobre o uso de pontuação, imagens e balões que expressam falas e pensamentos dos personagens. Também explanam a valorização e fruição de manifestações artísticas e culturais. A proposta é possibilitar a compreensão autônoma e o desenvolvimento da criticidade, através da partilha de experiências, ideias e sentimentos no processo de aprendizagem. (TRINCONI, BERTIN E MARCHEZI, 2017).

Inicialmente, as autoras apresentam a unidade levantando hipóteses, através de questionamentos que permitem uma sondagem inicial sobre o gênero. A seguir, introduzem informações a respeito dos personagens e sobre o tema no tópico - *Para iniciar* - incitando os alunos a observarem a HQ em suas linguagens visual e verbal, explorando as expressões dos personagens e as mudanças que acontecem no decorrer da história.

O tópico seguinte explana a leitura do gênero: história em quadrinhos. Após a sondagem e leitura do texto, são apresentadas atividades de interpretação textual e prática de oralidade. O tópico - *Tecendo Saberes* - articula outros textos, favorecendo a intertextualidade. A unidade denota o estudo sobre a língua, elucidando sobre a tonicidade das palavras e regras de acentuação.

A interpretação do texto se organiza em 13 atividades, estruturadas de acordo com a habilidade EF35LP26¹⁷ da BNCC.

Nas primeiras atividades (1 e 2), as autoras propõem a leitura compartilhada para que o aluno consiga organizar e compreender a sequência dos eventos, através de observação de imagens, do cenário, leitura das falas e expressões contidas nos balões, e dos sons representados por onomatopeias.

As atividades 3, 4 e 5 estimulam a inferência através da localização de informações do texto e identificação das falas, associadas aos personagens na construção do diálogo.

¹⁷ Habilidade EF35LP26: ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. (BRASIL, 2017, p. 133).

Nas atividades subsequentes (6 a 10), são exploradas a oralidade e os efeitos de sentido do texto, através da apresentação de interjeições e expressões que diferem o uso na língua falada e escrita.

As atividades finais (11 a 13) de interpretação textual apresentam a possibilidade de apreender os sentidos do texto a partir de sua compreensão global, de acordo com o contexto, abordando a ideia de causa e justificativa.

O tópico seguinte apresenta a prática da oralidade, com a abertura - *Conversa em jogo* - que articula o conteúdo da HQ com outras temáticas, possibilitando um momento de diálogo com os alunos e uma possível abordagem do gênero a partir de um viés discursivo.

Na esquematização dos estudos propostos para a unidade, há a apresentação de um mapa conceitual para estruturar os conteúdos.

A seguir, serão dispostos os recortes das atividades de interpretação e prática de oralidade da unidade.

Figura 15 - Atividades: interpretação do texto III

Interpretação do texto

Atividade oral e escrita

1 Agora, leiam a história juntos. Depois, numerem os quadrinhos na ordem em que foi lida.

2 Observe as imagens dos quadrinhos.

a) Em que **lugar** a história ocorre?

b) Essa história se passa no **tempo** dos dinossauros. Ela traz pistas para sabermos em que **momento do dia** os fatos acontecem. Que pistas são essas?

3 Escreva o nome dos dois **personagens** dessa história.

4 Nas unidades anteriores, vimos histórias em que a fala dos personagens era iniciada por travessão.

Na história em quadrinhos que você leu, as falas estão dentro de **balões**.

Nos quadrinhos a seguir, pinte:

- de **amarelo** quando o balão for a fala de Horácio;
- de **azul** quando a fala for de Tecodonte.



Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 3º ano, p. 72. Manual do professor.

Figura 16 - Atividades: interpretação do texto III (cont.)

5 Releia o quadrinho abaixo.



Copie no quadro a seguir uma das palavras que Horácio usa para falar sobre a alface que está comendo.

6 Agora, releia outro quadrinho.



Leia o que está escrito no balão em voz alta. O que essa expressão indica?

7 Observe Horácio e os sinais de pontuação que estão nos balões apontados para ele. Depois, pinte os quadrinhos que podem indicar o que a fala de Tecondonte provocou em Horácio.


 medo

 dúvida

 espanto

 surpresa

 raiva

 alegria

Figura 17 - Atividades: interpretação do texto III (cont.)

8 Tecodonte parece exagerar na forma como chama a atenção de Horácio.

- a) Escolha uma expressão usada pelo personagem que mostra esse exagero e explique por que é exagerada.

- b) Por que Tecodonte exagerou tanto?

9 Releia estas falas.

Ah, vá, Tecodonte!

Tá na hora do meu almoço!

Tá bem!

... mas não dá, **né,** Horácio?!

- a) Marque a alternativa adequada.

Os termos destacados são mais utilizados:

na língua escrita.

na língua falada.

- b) Justifique sua resposta à questão a. Converse com os colegas.

10 Releia o quadrinho 8.



Copie dos balões de fala de Horácio as palavras que indicam que ele comeu os talinhos de alface que sobraram.

Figura 18 - Atividades: interpretação do texto III (cont.)

- 11** No quadrinho abaixo não há falas. Observe Horácio e Tecodonte para entender o que aconteceu.



- a) Escreva a letra **H** para o que Horácio está expressando e **T** para Tecodonte.

surpresa

indignação

irritação

vergonha

susto

constrangimento

- b) Observe o que você assinalou para cada personagem na questão a e complete as frases.

- Horácio ficou assim porque...

- Tecodonte ficou assim porque...

- 12** Releia o último quadrinho e responda no caderno.



- a) O que Tecodonte quis dizer?
- b) Provavelmente Horácio sabia que Tecodonte não comeria as cascas. Por que, então, fez a pergunta?

Figura 19 - Atividades: prática de oralidade III

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Falar é fácil; fazer é que é difícil



Vocês já ouviram a frase “Falar é fácil; fazer é que é difícil”? Ela é um provérbio popular: uma frase curta para expressar algum tipo de ensinamento ou crítica. Conversem sobre o sentido desse provérbio.

Para pensar sobre o que quer dizer esse provérbio vamos ver a situação de nossa sala de aula.

1. Vamos lembrar nossos combinados principais para as atividades orais e escrever no quadro a seguir.

Quadro dos combinados

2. Foi fácil lembrar?
3. Quais desses combinados parecem estar sendo difíceis de seguir? Por quê?
4. E agora: vocês concordam ou discordam do provérbio?

Hora de organizar o que estudamos



Leiam juntos o esquema e conversem sobre o que aprenderam.



Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 3º ano, p. 76. Manual do professor.

A abordagem da leitura do gênero HQ na unidade 4 do referido volume explora as estruturas do texto nas atividades de interpretação e abre espaço para uma atividade dialógica no tópico - *Conversa em jogo* - propondo analogias com o contexto social, abrangendo outros gêneros de circulação social, com o intuito de incitar os alunos a uma ação de protagonismo.

Assim como nos volumes anteriores, percebe-se uma abertura para a prática dialógica apenas nas práticas de oralidade. As atividades de interpretação ainda se concentram na estrutura textual, onde a língua é vista como código a ser decifrado a partir da leitura restrita do texto, com respaldos nas concepções de linguagem como instrumento de comunicação.

A partir deste tópico é possível fazer inferências para a compreensão do enunciado através da busca de outros sentidos além do texto. Nota-se que a perspectiva discursiva tem pequeno espaço de análise para a abordagem de leitura do texto.

5.2.3.2 A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva III

A leitura do gênero HQ nos permite fazer a abordagem do texto partindo do enunciado para a construção de sentidos. Desse modo, a análise discursiva considera a compreensão da linguagem não apenas em seu conteúdo, mas também a partir de sua materialidade, na relação entre o sujeito e os sentidos que este produz. [...] “ não há separação entanque entre a linguagem e sua exterioridade, pensados aí o sujeito e a situação (sejam as circunstâncias da enunciação, seja a conjuntura sociopolítica, histórica e ideológica).”(ORLANDI, 2014, p. 41).

Conforme a autora, a produção de enunciados está articulada aos sentidos produzidos de outras leituras do sujeito na significação do texto, que o levam a posicionar-se como enunciatador ativo responsivo.

Na análise da leitura sob o viés discursivo, faz-se necessário retomar os estágios de compreensão de Bakhtin, em seus quatro atos particulares já citados anteriormente. Assim, podemos perceber o quanto estão presentes na HQ de Maurício de Souza - Horácio - elementos estruturais que exploram as cores e formas para dar ênfase nas falas; o reconhecimento do texto através da sondagem e levantamento de hipóteses, na introdução da leitura e compreensão da materialidade do texto. Entretanto, na compreensão do significado temático como prática discursiva, nota-se que a inserção no contexto dialógico é pouco explorada.

Na leitura discursiva da HQ, observa-se um diálogo entre os personagens Horácio e Tecodonte. O enredo aborda questões como censura, julgamento e incoerência entre o dizer e o fazer. A atitude dos personagens interpela o quanto o julgamento pode causar sensações de nervosismo, espanto e resignação, diante das muitas censuras que a sociedade impõe. A partir

desse ensejo, é possível expandir a discussão para o contexto social e debater temas relevantes como a importância de se observar regras e cumpri-las, principalmente no espaço da escola, onde ecoam diversos dizeres.

Percebe-se que a abordagem da leitura sob a perspectiva discursiva ainda é superficial, não reconhece o potencial dialógico para explorar o conteúdo através do processo de produção, circulação e recepção do gênero. Porém, é pertinente apontar que o tema incita provocações sobre situações sociais, ainda que de modo incipiente. Portanto, uma abordagem discursiva da leitura oportuniza a construção de sentidos a partir do enunciado, para que o texto possa fazer sentido para o aluno, além da sala de aula.

5.2.4 O gênero HQ e atividades leitoras para o 4º ano do Ensino Fundamental

Para o 4º ano, etapa inicial da consolidação de aprendizagens, espera-se que os alunos aprimorem os conhecimentos da etapa de alfabetização. A partir deste ciclo, observa-se que o estudo da língua é mais abrangente.

No volume 4 são apresentadas 8 unidades para o desenvolvimento do eixo de leitura: fábula em prosa e verso; notícia; reportagem; carta de reclamação; texto informativo; conto de suspense; conto popular; mapa e roteiro de passeio (quadro 11). Observou-se que nos anos de consolidação das aprendizagens (4º e 5º), há um número menor de unidades por volume.

Retomando um dos objetivos elucidados na pesquisa, de examinar atividades de leitura do gênero História em Quadrinhos para os anos iniciais, reitera-se a escolha para proposta de análise, partindo do pressuposto de que o gênero está presente em todos os volumes da coleção Ápis (2017).

É relevante esclarecer que o gênero supracitado não está descrito como unidade específica do volume, mas está contido em outras unidades, como aporte para o desenvolvimento das atividades leitoras.

O *corpus* da pesquisa para esta seção, é a HQ que está inserida na unidade 7 - *Conto de suspense* - do volume 4 da referida coleção, com o tópico - *Língua: usos e reflexão*. Este tópico propicia o desenvolvimento da habilidade de identificar a função na leitura e usar, adequadamente, a pontuação na escrita. (BNCC – EF04LP270). Destacam-se os aspectos normativos, porém menos sistematizados, e também os aspectos relacionados à expressividade e entonação. (TRINCONI, BERTIN E MARCHEZI, 2017).

Conforme as autoras, a proposta para desenvolvimento das habilidades de leitura se respalda em atividades que contemplam a vivência, reflexão e ação, de acordo com os

conteúdos da BNCC, que corroboram uma abordagem mais integradora, através da contextualização dos objetos de estudo. Nesse volume, a habilidade leitora e escrita alcança mais complexidade sobre os fatos linguísticos e estudos mais específicos da gramática.

O recorte a seguir contempla uma das atividades para o estudo e reflexão da língua. Trata-se de uma história em quadrinhos de Maurício de Sousa, com destaque para o personagem Cascão.

Figura 20: História em quadrinhos IV



Figura 21: História em quadrinhos IV (cont.)



Maurício de Sousa. *Historinhas de três páginas*. n. 6. Barueri: Panini Comics, 2011. p. 70-71.

Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 4º ano, p. 188. Manual do professor.

A proposta de atividade para este recorte é explorar a leitura e oralidade através da observação das falas dos personagens e suas expressividades. A abordagem da leitura tem como objetivo analisar elementos presentes no texto, como a relação entre o verbal e o visual, no gênero HQ.

Nas orientações para a atividade leitora, as autoras enfatizam a observância da expressividade dos personagens e suas características visuais, que incitam a proposta temática, além das falas contidas nos balões.

Na história em quadrinhos de Maurício de Sousa, transcrita como suporte didático para esta unidade, destaca-se o personagem Cascão, e seus amigos Nimbus, Marina, Mônica, Cebolinha, Titi e Xaveco. Cascão é o companheiro de Cebolinha, e teve sua criação inspirada em um dos amigos de infância do autor. Sua principal característica é não gostar de tomar banho. Ele gosta muito de jogar futebol e brincar com seus amigos. Tem como animal de estimação um porquinho, chamado Chovinista (BEZERRA, [S.I]). Essas características do personagem não constam no livro didático.

Partindo do pressuposto da leitura como ato dialógico, reitera-se a posição do leitor como sujeito da linguagem, através da interação que ele estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo. (COSTA-HÜBES, 2015). Esta interação permite ao sujeito dominar o uso da língua nas práticas dialógicas que ele estabelece, ao assumir uma atitude de responsividade.

Com essas explanações, apresenta-se a seguir o quadro descritivo de elementos estruturais da HQ de Maurício de Sousa, com o personagem Cascão e seus amigos. A partir desta descrição serão apresentados elementos para a abordagem da leitura do gênero sob o viés discursivo.

Quadro 18 - Análise da HQ - “Cascão”

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO		
ELEMENTOS	Onde esse gênero foi produzido?	A HQ do personagem Cascão faz parte da obra de Maurício de Sousa: Historinhas de três páginas, n. 6 – Barueri S.P.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO	Quando ele foi produzido e publicado?	Em 2011, de acordo com a fonte da transposição didática para o volume 4 da coleção Ápis (2017), das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.
	Qual é o contexto de circulação deste gênero? E Qual é o seu suporte?	A HQ com Cascão e seus amigos, do autor Maurício de Sousa, foi utilizada como transposição didática para a obra de Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), para o volume 4 da coleção Ápis. A principal característica do gênero é apresentar uma linguagem com narrativas que exploram o verbal e o visual, por isso a circulação do gênero atinge diferentes leitores, podendo ser interpretado de acordo com o contexto em que está inserido.
	Para quem este gênero foi produzido?	Especificamente para a obra em questão, ele é utilizado como suporte para consolidação das aprendizagens de leitura do 4º ano das séries iniciais. Reitera-se que o material não foi

		<p>produzido para este fim específico, mas foi utilizado como recorte na proposta de atividades do livro didático.</p>
<p>CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO</p>	<p>Qual é o seu tema ou conteúdo temático?</p>	<p>A HQ de Maurício de Souza apresenta como protagonista nesta história o personagem Cascão e a temática sobre higiene pessoal. É possível observar, através dos elementos das roupas dos personagens, que a história acontece no inverno; que eles estão caracterizados com roupas de frio. Os amigos de Cascão se empolgam ao chamá-lo para as brincadeiras. Ele não compreende o porquê dessa empolgação acontecer somente no inverno. Cebolinha pensa que no calor, todos transpiram mais, e Cascão, por não gostar de banho, exala cheiro desagradável, mas ele não verbaliza seus pensamentos para Cascão, apenas o deixa com seu questionamento.</p>
	<p>Qual é a finalidade desse gênero?</p>	<p>Uma das finalidades do gênero é divertir o leitor ao abordar temas comuns do cotidiano. Por isso, tem uma boa</p>

		<p>abrangência. Associada ao lúdico, a HQ para o livro didático do 4º ano, tem a finalidade de consolidar aprendizagens anteriores e favorecer o desenvolvimento da habilidade leitora com maior autonomia, inserindo questões gramaticais com mais complexidade.</p>
	<p>Organização geral do enunciado</p>	<p>Diferentemente dos volumes anteriores, A HQ utilizada como recorte do livro didático, não está disposta como unidade específica, mas está contida na unidade 6 – Conto de Suspense, no tópico Língua: usos e reflexão. Ela se apresenta em 2 páginas, com sequência de 13 quadrinhos. Destacam-se as expressões faciais, as linhas cinéticas e as falas de Cebolinha, que estão em negrito, por apresentarem a pronúncia diferenciada do personagem.</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora, baseado no quadro de COSTA-HÜBES, Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017

A proposta de apresentação deste quadro se respalda na reflexão sobre o uso da língua, através da análise do gênero como enunciado, considerando sua esfera de produção, sua circulação social e seus elementos constituintes.

Geraldi (2006, p. 172) afirma que “a leitura é sempre já uma resposta em elaboração que, explicitada, demanda, por seu turno, futuras leituras e a elas desde sua formulação já tenta responder.” Partindo dessa afirmativa a seção seguinte propõe a análise de uma abordagem de leitura para o gênero HQ.

5.2.4.1 O gênero HQ: análise da abordagem IV

A abordagem de leitura da HQ para o volume 4 discorre sobre o gênero como aporte para o estudo da língua, em seu uso e reflexão. A leitura propicia o trabalho sobre pontuação e entonação, com objetivo de relacionar a pontuação expressiva na escrita e representá-la na fala, para produzir sentido ao texto. (TRINCONI, BERTIN E MARCHEZI, 2017).

As autoras enfatizam o desenvolvimento de atividades orais para potencializar a expressividade nas falas e reconhecer o uso dos sinais de pontuação. Na leitura, abordam as características da HQ para relacionar o verbal e visual no desenvolvimento do texto.

Inicialmente, são feitas observações sobre os elementos que compõem o texto: expressão e caracterização dos personagens; falas e pensamentos apresentados nos balões. Após a observação, são propostas atividades sistemáticas para consolidar os conteúdos. Como já referido, a HQ deste volume integra o tópico de usos e reflexão sobre a língua, por isso não se aprofunda nas atividades para desenvolvimento do gênero a partir de uma leitura sob o viés discursivo. As atividades inerentes ao gênero se projetam somente para o desenvolvimento da expressividade da fala.

São dispostas 2 atividades para trabalho com o gênero. O objetivo é ampliar e sistematizar o conteúdo sobre pontuação, articulando-o ao uso da entonação, na expressividade das falas dos personagens (*ibidem*, p.189).

As figuras a seguir dispõem as atividades desenvolvidas a partir do gênero HQ para esta unidade.

Figura 22 – Atividades: interpretação do texto IV

a) Observe as expressões de Cascão. Como ele se sente ao ser chamado para brincar?

b) Por que Cascão quase não é chamado para brincar no verão?

c) Nessa história há quatro personagens que aparecem falando. Formem um grupo de quatro alunos e cada um praticará a fala de um personagem. Procurem imaginar como cada personagem se expressaria.

d) Conversem; Para fazer a leitura em voz alta de maneira bem expressiva, bastou repetir apenas o que estava escrito ou vocês tiveram de acrescentar algo?

3 Observe os quadrinhos a seguir.



a) Qual é o sinal de pontuação que está presente em todas as falas?

b) Esse sinal tem o mesmo sentido em todas as falas?

c) Observe os sentidos que o ponto de exclamação assume nas falas dos personagens. Coloque o número correspondente a cada fala nos quadrinhos.

1	2	3	4	5
	muito entusiasmo		alegria, carinho	
	chamamento		ordem	
			dúvida	

No recorte de atividades propostas para este gênero, observamos que a orientação inicial de uso da língua se consolida, com enfoque na análise de expressividade dos personagens, bem como o uso dos sinais de pontuação nas falas. É possível constatar que a abordagem do gênero se respalda no uso da língua. A atividade tem como foco o texto, destacando as informações contidas nele.

É relevante afirmar que, mesmo sendo este o propósito da utilização da HQ para a unidade, seria atraente sob uma perspectiva discursiva propiciar uma abordagem mais profícua na produção de sentidos pelo sujeito a respeito do texto. Explorar as práticas usuais da língua na oralidade e escrita também permite incitar uma atitude dialógica e responsiva, considerando os contextos de produção, circulação e recepção dos enunciados.

5.2.4.2 A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva IV

A pretensão de uma análise de leitura a partir de uma perspectiva discursiva é aproximar-se dos sentidos propostos no texto e provocar o leitor para a construção de novos sentidos, que ultrapassem as linhas do que está dito. Nesse viés, Geraldi (2006, p. 110) considera que:

Os sentidos produzidos na leitura resultam de duas dimensões possíveis: uma em que a cooperação do leitor se realiza por sua atenção a seus “deveres filológicos”, isto é, de sua tentativa renhida de recuperar com a máxima aproximação possível as estratégias usadas na produção e, com as pistas que as revelam, aproximar-se do sentido que lhe previu o autor; ou seguindo a dinâmica da semiose, ilimitada, produzir infinitos sentidos no contraponto das estratégias de produção e das estratégias de leitura.

Partindo destes pressupostos, podemos inferir que a atividade leitora é propícia para o desenvolvimento da capacidade discursiva do sujeito, que se apropria dela na construção de sentidos, através de uma atividade dialógica, oportunizando a reflexão sobre a língua a partir de diferentes contextos.

A leitura do gênero HQ, assim como outros gêneros, viabiliza uma análise discursiva, a partir das marcas linguísticas e da multissemiose, que se caracterizam pelo estilo presente nas estruturas do texto, como seus recursos multimodais. Na história em quadrinhos de Maurício de Sousa, com o protagonismo de Cascão, observamos o uso de cores, tanto no cenário quanto nos balões de fala para dar ênfase a outros personagens que fazem parte da história. Quando a análise se remete aos personagens da Turma da Mônica, é possível fazer extrapolações quanto

à leitura do texto multissemiótico, verificando os múltiplos recursos do texto, como a entonação própria do personagem Cebolinha, a expressividade, o tipo de letra e as linhas cinéticas que corroboram com a compreensão do texto, articulando o visual ao verbal.

Discorrendo sobre o gênero com relação a seu conteúdo temático, abordamos a HQ a partir de um contexto social mais amplo, que remete às características dos personagens, que são conhecidas além do texto, pelo leitor. Assim, constata-se que o tema extrapola o assunto, pois relaciona o texto a outras situações concretas, considerando a produção e circulação social da HQ para além de sua transposição didática.

As características de Cascão já provocam uma antecipação da compreensão do texto, pois a temática envolve o contexto do personagem para organização do enredo. A partir desta compreensão, se antecipam hipóteses sobre o uso dos elementos visuais nas cenas que indicam o período de inverno, através das roupas das crianças, e a construção de inferências acerca da escolha desta estação do ano, associada ao personagem Cascão, que não gosta de tomar banho.

À vista desta característica marcante do personagem, se analisa a circulação do gênero para além da sala de aula, pelos conhecimentos prévios dos alunos, em situações concretas, de acordo com o contexto sócio-histórico. Desse modo, se aborda o gênero como enunciado, retomando o que foi dito e provocando novas respostas, em uma comunicação ativa.

Na construção de sentidos do texto, se estrutura o enunciado, em uma articulação com os dizeres do autor e do leitor. Explorando o tema para além do texto, se estende a discussão para temáticas que propiciam a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento. A questão dos cuidados com a saúde, a higiene pessoal e o conhecimento do próprio corpo expandem a discussão do gênero como enunciado, ultrapassando os limites do léxico e da gramática, considerando as condições de produção, circulação e recepção do texto em um contexto social mais amplo. (ROTH, 2008).

5.2.5 O gênero HQ e atividades leitoras para o 5º ano do Ensino Fundamental

No 5º ano do Ensino Fundamental, espera-se que as habilidades de leitura e escrita já estejam consolidadas. Nesta etapa, as atividades se intensificam, e a reflexão sobre fatos linguísticos torna-se mais complexa, abordando mais especificamente, estudos gramaticais.

O volume 5 da coleção Ápis (2017) encerra a coletânea de livros didáticos destinados aos anos iniciais (1º ao 5º ano), e apresenta um compilado de textos dispostos em 8 unidades: poema; crônica; texto informativo; artigo de opinião; reportagem; propaganda; conto de adivinhação e texto teatral. Cada unidade introduz o tópico - *Para iniciar* - que tem como

propósito fazer antecipações a respeito dos conteúdos, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos para possibilitar hipóteses de leitura e a ampliação dos conhecimentos, na formação do leitor fluente e proficiente. (TRINCONI, BERTIN E MARCHEZI, 2017).

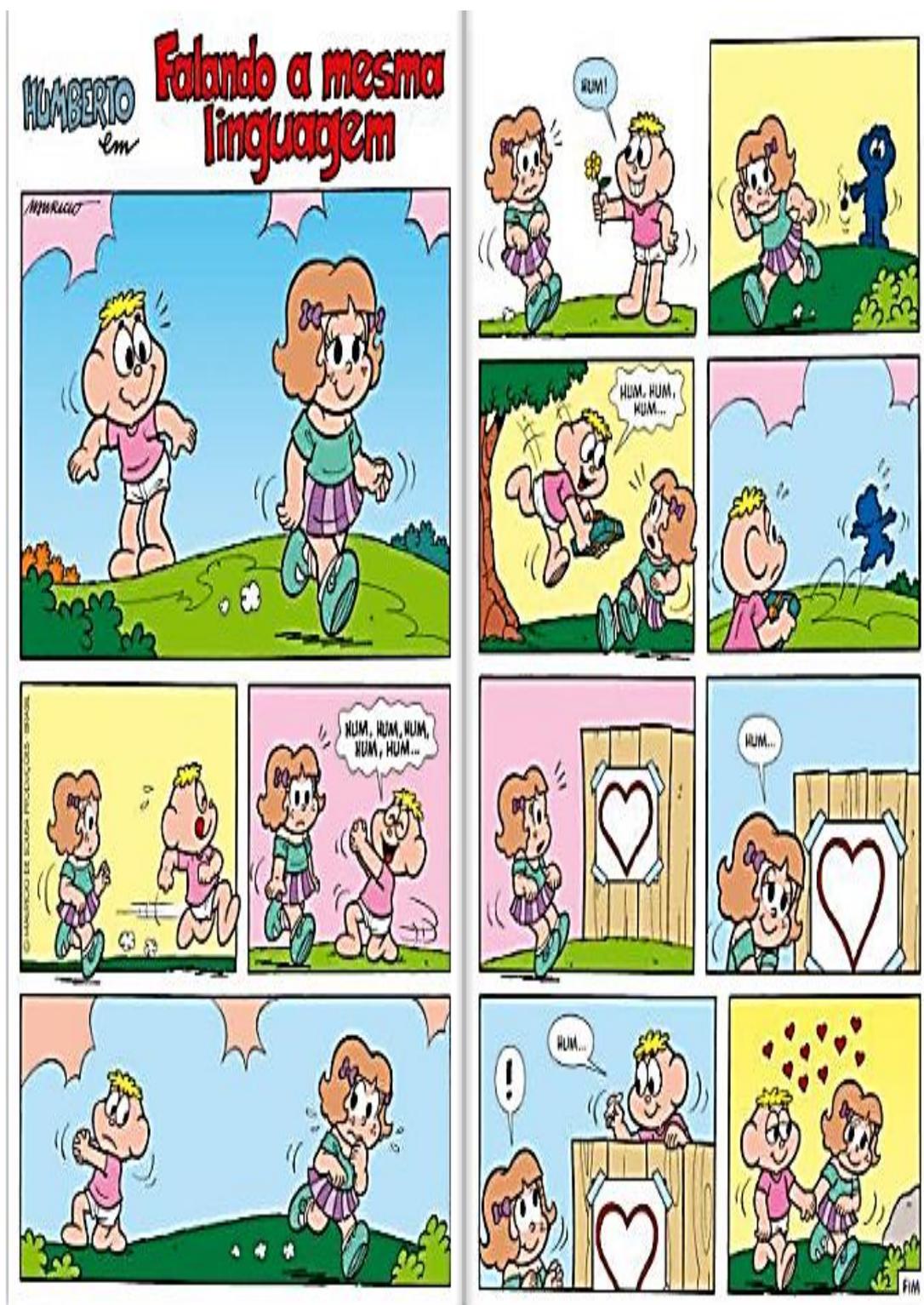
As autoras organizam a obra para esta etapa de consolidação das aprendizagens, estruturando-a em subtópicos na seção de interpretação: compreensão do texto, para produção de inferências; linguagem e construção do texto, que apresenta questões com maior complexidade na análise de elementos estruturais do gênero, como condições de produção, circulação e recepção.

Assim como no volume anterior, o gênero HQ, não se destaca como unidade específica, porém, está contido em outras unidades, como aporte para desenvolvimento de atividades de leitura e escrita. Para nosso *corpus* de pesquisa, utilizaremos a HQ da unidade 2 - crônica, do volume 5, no tópico – *Outras linguagens*, que aborda a leitura de textos multimodais em diferentes formatos, para articular o texto a outras linguagens e ampliar a experiência comunicativa do aluno. (*Ibidem*, 2017).

O objetivo da unidade é compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (BRASIL, 2017, p. 85). Assim, as autoras propõem a valorização e utilização dos conhecimentos dos alunos para a compreensão da realidade e ação sobre ela.

A história em quadrinhos, selecionada como aporte para análise, contempla uma das obras de Maurício de Sousa, que foi utilizada como transposição didática para o referido volume. No recorte exposto, o protagonismo é de outro personagem das histórias do autor: Humberto.

Figura 23 – História em Quadrinhos V



Mauricio de Sousa. Almanaque temático 20: Mônica, amigos especiais.

Barueri: Panini Comics. p. 52-53.

Fonte: Texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 5º ano, p. 53. Manual do professor.

Na HQ apresentada como recorte para esta seção, apresenta-se o personagem Humberto, da Turma da Mônica. Ele é da mesma escola de Mônica, Cascão, Cebolinha e Magali, e se caracteriza por ter uma deficiência auditiva, por isso, se comunica pela Língua Brasileira de Sinais - Libras. É um menino carinhoso e sonhador, que explora tudo à sua volta através de sua percepção visual, seus gestos e expressividade, que são muito afinados.

Humberto foi o primeiro personagem com deficiência criado por Maurício de Sousa, na década de 1960. Apesar de apresentar dificuldade na comunicação verbal, o personagem se expressa através de gestos e expressões como “*hum*”, fato que inspirou seu nome Humberto. (SILVEIRA *et al.*, 2019). Esta informação não consta no livro didático, sendo necessária uma pesquisa sobre o personagem, que é pouco conhecido.

A HQ - *Falando a mesma linguagem* - está integrada no tópico - *Outras Linguagens*, para se articular com o gênero Crônica, tratado como unidade específica do volume 5. Na História em Quadrinhos com o protagonismo de Humberto, é possível observar que não há muitos balões de fala dos personagens. Os quadrinhos exploram mais a expressividade, os gestos e a representação de linhas cinéticas para indicar movimentos.

Conforme as autoras Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), as atividades com a HQ permitem a abordagem do gênero a partir de seu caráter multimodal, associando palavras, desenhos e tipografia para produzir sentidos na leitura.

Para aporte dessa seção, assim como nas seções anteriores, apresentamos o quadro descritivo das características do gênero em análise. Em uma abordagem descritiva, quando se analisam as particularidades do gênero, orientando-o para ouvintes e interlocutores, é possível determiná-lo em sua totalidade, definindo suas condições de realização e percepção, orientando-o também para a vida e para os seus acontecimentos. (MEDVIÉDEV, 2012).

Quadro 19 - Análise da HQ - “Falando a mesma linguagem”

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO		
ELEMENTOS	Onde esse gênero foi produzido?	O Gênero em questão foi produzido pelo autor Maurício

CONTEXTO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO		de Sousa, impresso pela editora Panini Comics, em Barueri/SP.
	Quando ele foi publicado?	A HQ Foi publicada em outubro de 2011, como conteúdo do Almanaque temático, nº 20: Mônica, amigos especiais.
	Qual é o contexto de circulação deste gênero? E Qual é o seu suporte?	Como já mencionado, A HQ é um gênero que possibilita maior compreensão, por ser um conteúdo que articula diferentes linguagens (verbal, visual, gestual). Desse modo, alcança diferentes públicos, por ser um gênero de extensiva circulação social. No volume 5, da coleção Ápis (2017), o gênero é utilizado para articular outras linguagens ao conteúdo da unidade 2: Crônica.
	Para quem este gênero foi produzido?	Nesta abordagem, a HQ destina-se a subsidiar o livro didático nos conteúdos desenvolvidos para o 5º ano do Ensino Fundamental I, para consolidação das aprendizagens, utilizado como transposição didática para este fim.

<p>CONTEÚDO TEMÁTICO, CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO</p>	<p>Qual é o seu tema ou conteúdo temático?</p>	<p>A HQ – <i>Falando a mesma linguagem</i> – explora diferentes linguagens, possibilitando a reflexão sobre a multimodalidade. A história é protagonizada pelo personagem Humberto, que possui uma deficiência auditiva, por isso, se comunica através da repetição da expressão “<i>hum</i>”, e por gestos. No enredo, ele tenta se expressar para a garota, querendo demonstrar seus sentimentos. Ela, inicialmente, não entende o que ele está comunicando. Assim, Humberto explora diferentes formas de se comunicar, como gestos, sons, movimentos e desenho para ser compreendido</p>
	<p>Qual é a finalidade desse gênero?</p>	<p>A finalidade da HQ é propiciar uma leitura agradável, divertida; é entreter o leitor. Neste volume, a HQ foi utilizada como um recorte para agregar conteúdo no livro didático, com o objetivo de favorecer a consolidação da aprendizagem para o ciclo.</p>

	Organização geral do enunciado	A HQ é um recorte que integra o tópico - <i>Outras linguagens</i> , da unidade 2, coleção Ápis (2017), volume 5. A história se organiza em uma sequência de 12 quadros, com poucos balões de fala; pois se enfatiza mais a expressividade dos personagens. Há linhas cinéticas em quase todos os quadros.
--	--------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: quadro elaborado pela autora, baseado no quadro de COSTA-HÜBES, Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017

O quadro de análise descritiva do gênero HQ foi apresentado como respaldo a todos os recortes do gênero selecionado, da coleção Ápis (2017). O objetivo foi considerar os elementos extraverbais do texto, articulando a dimensão social do gênero. (COSTA-HÜBES, 2017).

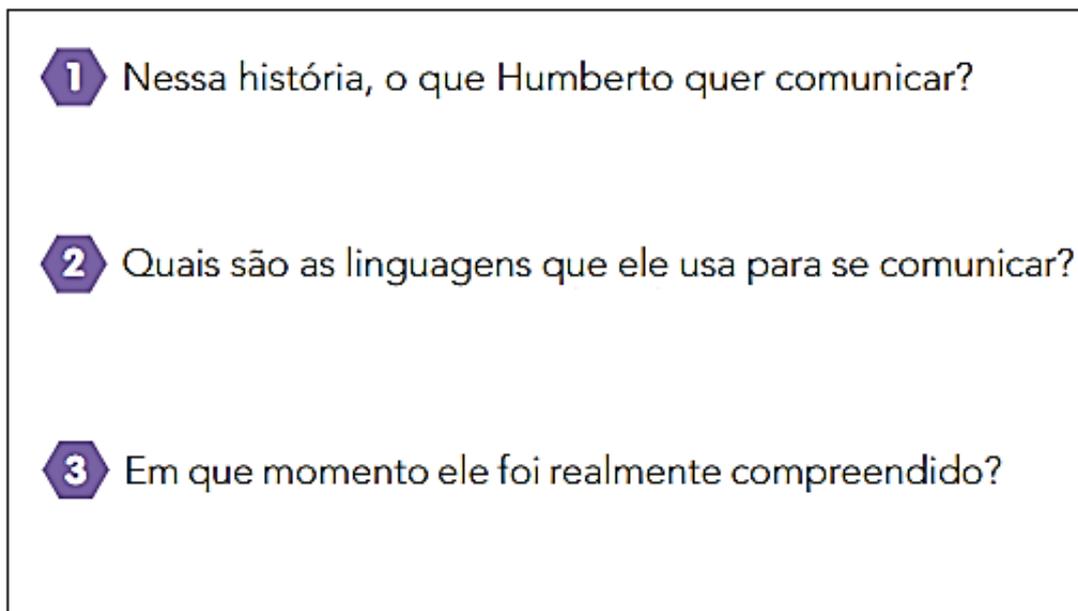
A próxima seção apresenta uma análise da abordagem de leitura, referente ao gênero HQ para o volume 5.

5.2.5.1 O gênero HQ: análise da abordagem V

O recorte seguinte refere-se às atividades propostas para o desenvolvimento da leitura e para produção de inferências a partir do gênero HQ selecionado para análise, no volume 5. São descritas as atividades com a intenção de possibilitar a reflexão sobre as maneiras de comunicação, expressas por linguagens em suas diferentes formas de representação, e que se exteriorizam através dos gestos, das expressões e da própria fala, explorando o verbal, visual e gestual. (TRINCONI, BERTIN E MARCHEZI, 2017).

Como a HQ está contida em um tópico, e não como unidade própria do volume referido anteriormente, foram desenvolvidas apenas 3 atividades para abordagem do gênero, apresentadas a seguir:

Figura 24 – Atividades: interpretação do texto V



Fonte: texto retirado do livro Ápis (2017), Língua Portuguesa, 5º ano, p. 53. Manual do professor.

Observa-se, a partir do recorte das atividades, que pouco se explora o gênero enquanto enunciado. O objetivo é produzir inferências, explorando o caráter multimodal intrínseco ao gênero, na produção de sentidos e na reflexão sobre as diferentes possibilidades de comunicação (gestos, desenhos, expressões), através do que está implícito no texto. (TRINCONI, BERTIN E MARCHEZI, 2017).

A atividade 1 induz o leitor a deduzir a intenção do personagem na história, mesmo que esta não esteja explícita de forma verbal. A próxima atividade explora as outras estratégias de comunicação utilizadas no texto, como a percepção dos sons (expressos em balões), dos movimentos (observados a partir das linhas cinéticas), e desenho (através da imagem representada nos quadros finais da HQ). A atividade 3 produz inferência sobre o objetivo do texto.

Partindo da análise das atividades mencionadas, a abordagem de leitura do gênero HQ, neste contexto, versa sobre diferentes textualidades, articulando imagens, sons e gestos para uma compreensão restrita ao texto, mas que recorre às peculiaridades da multimodalidade, porém, ela pouco contribui para a produção de novos sentidos e percepções para além do que está dito ou expresso, simplificando a prática leitora.

Direcionando a discussão para a relevância da construção de sentidos do texto pelo leitor, Geraldi (1997, p. 33), considera que “a consciência dos sujeitos forma-se neste universo

de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo”.

Sendo assim, este discurso acontece enquanto atividade humana, quando há a apropriação do gênero a partir de sua esfera enunciativa e dialógica, que perpassa a configuração de materialidade linguística, com a finalidade de produzir sentidos, em diferentes contextos.

Ao se retomar a análise do recorte apresentado (figura 24), constata-se que ele se limita à produção de inferências explícitas e implícitas. À vista disto, as atividades propostas para a HQ apresentada não tinham o intuito de explorar o conteúdo a partir de um circuito enunciativo, uma vez que o gênero está como aporte de uma unidade e não como tópico específico. Mais uma vez percebemos a centralidade do texto, característica da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, com a função informar ao leitor somente o necessário para contemplar a atividade.

À vista destas explanações, podemos entender que o texto é o ponto central no processo de leitura, evidenciando as informações presentes nele, de modo a não possibilitar uma abertura para uma compreensão além de seu contexto

5.2.5.2 A Leitura da HQ sob uma perspectiva discursiva V

Analisar a HQ a partir de uma abordagem discursiva implica em considerar o gênero a partir de seu circuito enunciativo, explorando a pluralidade de sentidos que o texto pode produzir, e contribuir para a formação do leitor proficiente, crítico, reflexivo e participativo na sociedade em que ele está inserido.

Reiterando os conceitos de Bakhtin (2011) sobre os gêneros, reafirma-se que a linguagem se consolida pela construção dos enunciados, nas diferentes atividades humanas, a partir de seus elementos constitutivos, que são o conteúdo temático, estilo e construção composicional, que viabilizam o estudo da língua para além de seu uso formal, caracterizando os Gêneros do Discurso.

Em uma perspectiva discursiva, o texto não se limita ao que está escrito, mas excede à intenção do autor, possibilitando o uso do discurso em diferentes contextos, já que em um enunciado está imbricada a palavra do eu e do outro. Destarte, o texto é a esfera de atuação do gênero, mas o gênero, como prática discursiva, não se limita somente a ele. (SOBRAL, 2011). O autor descreve o gênero como uma condição dialógica que acontece através da linguagem:

“Os gêneros, em sua condição de prática social realizada por meio da linguagem, mobilizam o texto a partir das condições das situações típicas de seu surgimento, produção, circulação e recepção.” (*Ibidem*, p. 42).

É relevante enfatizar que a HQ de Maurício de Sousa – *Falando a mesma linguagem*, é utilizada como transposição didática para práticas de leitura e escrita, na consolidação da aprendizagem para o 5º ano, e por isso perde algumas características, mas adquire outras. Sobral (2011), discorre sobre isto ao afirmar que o uso dos gêneros como transposição didática é necessário, mas, que neste caminho, pode ocorrer uma transfiguração, fato que requer maior atenção, a propósito. Para considerar as discussões acerca da HQ, é preciso entendê-la como enunciado, como produto e processo, que responde e incita respostas.

Desse modo, ao se abordar a temática da História em Quadrinhos do autor, concatenamos o personagem Humberto a outros temas que vão além do que está exposto na história. O protagonista da HQ é um menino com deficiência auditiva, que tem dificuldade na comunicação verbal, e se expressa através de gestos, sons e pequenas expressões. É possível extrapolar o tema, nas discussões sobre as dificuldades que os alunos, com algum tipo de deficiência, encontram no espaço escolar, e como a comunicação pode acontecer articulada a outras linguagens, além do verbal.

Observa-se que o tema pode ser explorado além das formas linguísticas de sua composição; ele se integra ao contexto, como fenômeno histórico. (VOLÓCHINOV, 2017).

Ao prosseguirmos com a análise do recorte da HQ de Maurício de Souza, percebemos o estilo que o autor confere a Humberto. Através do personagem, se contextualizam novas formas de comunicação, para valorizar a Língua de Sinais, inserindo a temática para maior conhecimento e acessibilidade a essa cultura, identificando seus propósitos comunicativos a outros discursos, em uma dimensão social.

Através da constituição do gênero enquanto enunciado, considera-se o contexto ao qual ele se insere, enquanto transposição didática, que não necessariamente tem este fim, mas se projeta como conteúdo de análise dialógica a partir do gênero do discurso, no contexto escolar, para consolidar as aprendizagens de leitura e escrita do ciclo complementar do Ensino Fundamental.

Em sua construção composicional, verifica-se a articulação do texto com outras linguagens, através da multissemiose (falas, sons, gestos e desenhos), para serem contextualizadas a partir de sua função social, no espaço escolar. Em conformidade com Sobral:

O gênero é aquilo que um texto diz para além de sua superfície, do que está escrito, ou seja, gênero é uma forma específica, mutável, mas reconhecível, de realizar projetos enunciativos criando unidades temáticas, e estas englobam mecanismos coesivos, formas de produção de coerência e entoações avaliativas, ou valorações, que buscam antecipar-se à recepção ativa, responsiva, do interlocutor, a fim de tornar aceitos os sentidos, sempre valorados, que o locutor pretende instaurar. (SOBRAL, 2011, p. 42).

Conclui-se que a análise de um gênero, a partir de sua constituição como enunciado, perpassa o sentido do que está escrito ou expresso: abrange uma dimensão social, histórica e cultural, na construção de novos sentidos, a partir da formação do leitor proficiente, inserido na sociedade e participando como sujeito ativo/responsivo em seu projeto de dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi realizar um estudo sobre a abordagem das práticas de leitura nas atividades com histórias em quadrinhos, relacionadas aos gêneros discursivos em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais.

A consecução da dissertação, inicialmente, foi realizada a partir da metodologia de um estudo sobre o livro didático no Brasil, abordando desde os primeiros apontamentos sobre o contexto histórico no país até a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A seguir, foram apresentados os fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin sobre enunciados, em uma perspectiva dialógica, elucidando a problematização da pesquisa para atender ao objetivo proposto de análise das práticas leitoras, articuladas ao estudo dos gêneros discursivos nos livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos iniciais.

Dentro da fundamentação teórica, apresentou-se também, um estudo das concepções de linguagem (como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação), articuladas às concepções de leitura (com a aprendizagem centralizada no autor, no texto e na interação autor – texto – leitor).

Em continuidade, foram referidos alguns dos documentos norteadores do cenário educacional para inferências sobre a temática dos gêneros discursivos, articuladas ao uso do livro didático em sala de aula, como aporte para análise.

Partindo desses pressupostos, a pesquisa apresentou as estratégias de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando uma análise interpretativista e descritiva do gênero HQ, a partir do viés discursivo. Foram sistematizados os conteúdos e habilidades de leitura para cada etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Sequencialmente, foram apresentados recortes do gênero história em quadrinhos e suas respectivas atividades, que contemplam os volumes de 1 a 5, da coleção Ápis (2017). Reitera-se que a escolha do gênero foi por sua utilização (e destaca-se como transposição didática) em todos os volumes, esclarecendo que o gênero não foi anunciado como unidade específica nos volumes 4 e 5, contudo, está presente em algumas unidades, como suporte para as práticas de leitura e inferências do texto, a partir de outros gêneros. Desse modo, destaca-se o protagonismo do gênero HQ como unidade nos volumes 1 a 3, e as contribuições para uma abordagem mais reflexiva, permitindo a extrapolação das temáticas a partir de um viés discursivo.

Na tentativa de se problematizar a questão das práticas didáticas com o gênero HQ, em atividades leitoras para os anos iniciais, foram apresentados quadros descritivos das

características estruturais de cada gênero selecionado, assim como uma concisa abordagem da leitura a partir das propostas apresentadas pelas autoras da obra.

Delineando a pesquisa com a perspectiva de agregar contribuições para a prática docente, foram sugeridas reflexões de análise, a partir de uma abordagem leitora mais proficiente do gênero HQ em livros didáticos do Ensino Fundamental. Para este fim, retomamos os objetivos específicos que foram propostos para este estudo: a) examinar atividades que contemplam as habilidades de leitura de histórias em quadrinhos, nos livros didáticos dos anos iniciais; b) descrever enunciativamente as HQ's em abordagem didática; c) problematizar as propostas de leitura, presentes no livro didático, enquanto atividades de interação; d) refletir sobre encaminhamentos que possam beneficiar uma abordagem discursiva a partir dos conceitos bakhtinianos.

A partir do exposto, verificamos que os objetivos foram contemplados. Constatou-se, a partir de um aporte histórico e teórico, que os conceitos do círculo de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos foram basilares para uma abordagem de leitura do gênero história em quadrinhos, a partir de uma perspectiva dialógica e enunciativa.

As escolhas metodológicas para a abordagem das habilidades de leitura do gênero HQ nos livros didáticos foram examinadas a partir da apresentação de recortes para cada volume da coleção Ápis (2017), do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Por conseguinte, foram problematizadas outras propostas de leitura a partir de um viés discursivo, para uso da linguagem, além de sua estrutura formal.

Analisar um texto a partir de seu viés discursivo oportuniza a extrapolação do que está dito, a partir de uma leitura significativa e argumentativa para produção de sentidos, pois uma análise discursiva considera a relação entre o sujeito e os sentidos que este produz, em seu contexto sócio-histórico, ampliando a visão do texto para além de sua materialidade e como um aporte dialógico da linguagem, pensada a partir de outros saberes, de outros dizeres em suas formas de produção, circulação e recepção.

Em suma, consideramos que um texto é muito mais do que está dito e isto é uma questão sociológica que necessita ser abordada na atual conjuntura educacional, para se delinear novas perspectivas de aprendizagem aos alunos. A prática docente, que é um processo contínuo de construção de conhecimentos, não se exaure. É necessário repensá-la além dos produtos já elaborados.

Partindo das discussões elucidadas, conclui-se que a pesquisa não se esgota aqui, mas traz contribuições relevantes para o trabalho docente:

- I. Problematização acerca da abordagem dada aos gêneros pelos livros didáticos, o que pode favorecer uma ressignificação do tratamento dado às práticas de linguagem nesse tipo de material;
- II. Reflexão acerca das especificidades de uma abordagem didática na perspectiva discursiva, para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem efetivamente responsivo;
- III. Disponibilização de um estudo que articula teoria e prática, com vistas à formação de professores e de pesquisadores que tomam o contexto escolar como objeto de discussão;
- IV. Viabilização das potencialidades propiciadas pela HQ para o ensino das questões linguísticas e discursivas;
- V. Promoção de uma discussão acerca dos gêneros discursivos em uma perspectiva que contempla as condições de produção, de circulação e de recepção.

À vista disto, espera-se que a pesquisa apresentada tenha sua relevância para a formação docente e também incite outros estudos, como contributo para uma educação transformadora nos espaços escolares e no contexto social, pois, é a partir deste perfil questionador, de pesquisadores, de busca constante e da inconformidade, que avançamos para práticas mais exitosas, para a busca de soluções na garantia de uma aprendizagem de qualidade, que é direito universal, mas que, infelizmente, ainda não alcança a todos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Simão; PLACIDO, Reginaldo Leandro; PLACIDO, Ivonete Telles Medeiros. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 1652-1668, 1 ago. 2020. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v15iesp2.13837>.
- ALMEIDA FILHO, Orlando José de. Historiografia, história da educação e pesquisas sobre o livro didático no Brasil. **Saberes Interdisciplinares**, [s. l], v. 1, n. 1, p. 17-46, 2018. Disponível em: <http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/147>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**: Gêneros do discurso. 6. ed. rev. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1961] 2011, p. 338-357.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos** / Antônio Augusto Gomes Batista. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 58p. il.: gráf.: tab.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar: uma história**/ Antônio Augusto Gomes Batista. – 1. Reimp. – Belo Horizonte: Ceale; autêntica, 2008. 160 p. (Coleção Linguagem e Educação; 08) ISBN 978-85-7526-130-9. Biblioteca da FaE/UFMG
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas da Linguística Geral**. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1976. Cap. 21. p. 284-293.
- BEZERRA, Juliana. **Maurício de Sousa: biografia e personagens**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mauricio-de-sousa-biografia-e-personagens-da-turma-da-monica/>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BITTENCOURT, Circe. Linguagem e Ensino: livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe *et al* (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2015. Cap. 2. p. 69-90. (Coleção Repensando o ensino). Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/37252/pdf/1>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado, São Paulo: USP, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 471-473.
- BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 4, p. 38-65, dez. 1985. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.046>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/8bHZGPncJGc894B983X4wqC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BOMENY, Helena. **O Brasil de JK**: manifesto dos pioneiros da educação nova. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. [S.I.]. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRAIT, Beth. Estilo. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin - Conceitos Chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. Cap. 5, p. 79-102. *E-book* (224 p.).

BRASIL. Decreto nº 1006, de 30 de dezembro de 1938. Rio de Janeiro, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2021

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto nº 59.355, de 04 de outubro de 1966. **Legislação**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.327, de 02 de outubro de 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2021

BRASIL. Legislação nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Brasília, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em 08 abril de 2021

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 08 abril de 2021

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, CNE, 2001.

BRASIL. 2017. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em 08 abril de 2021.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. (2019). Guia de livros didáticos **PNLD 2019: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília: MEC. (http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/pnld08_lingua_portuguesa.pdf).

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269229>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CARGNELUTT, Joceli. **A unidade didática dos livros didáticos de português do ensino fundamental II: um olhar ao longo dos tempos**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/4002>. Acesso em: 08 jun. 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153>. Acesso em: 1 abr. 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa; ORTEGA ESTEVES, L. R. O gênero discursivo regras do jogo no livro didático do ensino fundamental. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 85-104, 2015. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v28i2p85-104. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/104164>. Acesso em: 5 ago. 2021.

DE CAMARGO GRILLO, Sheila Vieira. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 52, n. 1, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a colted e a fename. **História da Educação**, [S.L.], v. 19, n. 45, p. 85-102, abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/44800>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ZDpXTVC9hJ75rydNNfW6vkq/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; Geraldi, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley *et al.* **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. P. 1-105.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Ziraldo**. 2020. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/ziraldo/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley *et al* (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 1-105.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. rev. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. 1. ed. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Paulo: Pedro e João, 2015.

GOMES, Rosivaldo. **As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso**. Web Revista LETRAS ESCREVE: Macapá, v. 3, n. 1, p. 41-48, 1º semestre, 2013. Disponível em <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/issue/view/78>. Acesso em 07/07/2021.

GREGOL, Fernando Arthur; DE SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O gênero multimodal “Post em Facebook” e suas configurações no ideário do círculo de Bakhtin. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 16, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2011. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 22/04/22.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª. ed. rev. São Paulo: Contexto, 2010. *E-book* (219 p.).

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, 2008. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368/2107>. Acesso em: 16 jun. 2021.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley *et al* (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 1-105.

MARCELINO, Celine Isabel Monteiro. **MÉTODOS DE INICIAÇÃO À LEITURA - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES**. Orientador: José Antônio Brandão Carvalho. 2008. MÉTODOS DE INICIAÇÃO À LEITURA - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES (Tese de Mestrado em Educação) - Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, [S. l.], 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8905>. Acesso em: 2 abr. 2022.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

MENDES BATISTA, Luiz Eduardo. **A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCNs à BNCC.** *Revista Leia Escola*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 109-126, dez. 2018. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1166>>. Acesso em: 07 abr. 2021. doi: HYPERLINK "http://dx.doi.org/10.35572/rle.v18i3.1166" <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v18i3.1166>.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete pedagogia tecnicista. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/pedagogia-tecnicista/>>. Acesso em 23 jun. 2021.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, n. 2, 2008. Acessado em 24/02/2021.

MUNAKATA, Kazumi. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In: VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 2003, San Luís Potosí. **História de las ideas, actores y instituciones educativas.** San Luís Potosí: El Colegio de San Luís, 2003. p. 1-14. CD-ROM.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O método em análise de discurso: uma prática de reflexão. In: MARCHIORI, Marlene *et al* (org.). **Linguagem e Discurso.** São Caetano do Sul: Difusão, 2014. p. 01-194. Livro eletrônico.

PANICHELLA, Fernanda Callefi. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, [s. l.], v. 2, ed. 56, Jul/dez 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/download>. Acesso em: 2 abr. 2022.

REGO, Lúcia Browne. DESCOBRINDO A LÍNGUA ESCRITA ANTES DE APRENDER A LER: Algumas Implicações Pedagógicas. In: KATO, Mary Aizawa (org.). **A concepção da escrita pela criança.** 4ª. ed. São Paulo: Pontes, 2010. p. 105-134.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-21. (Estratégias de ensino, 29).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ-MESTRE, Joaquim. **Os gêneros escolares.** Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista brasileira de educação*, n. 11, 1999.

SILVA, Sinézio Gomes da; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **O livro didático de Língua Portuguesa e a BNCC:** construção de instrumento avaliativo. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 86 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=K6AJEAAAQBAJ&lpg=PA11&ots=C0aXhU6C0E&dq=o%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20portugues%20e%20a%20bncc&lr&hl=pt-BR&pg=PA8#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, Adriana Pucci de Penteadó de Faria. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org.). **Estudos do Discurso: Perspectivas Teóricas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 2, p. 45-69.

SILVA, Greice Ferreira da. **FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

SILVEIRA, Juliano; DOS SANTOS, Silvan. Menezes; FURTADO, Sabrina; MESSA, Fábio de Carvalho. Turma da Mônica e pessoas com deficiência: signos de diversidade e inclusão nas HQs de Maurício de Sousa. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.54424. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/54424>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SOBRAL, Adail. **Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática**: novas reflexões: Letras de Hoje, v. 46, n. 1, p. 37- 45, 20 jul. 2011. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9246>. Acesso em 24/02/2021.

TAGLIANI, Dulce Cassol. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 9, p. 303-320, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Wyb7rwcJgwxBxJxXCwYgTjc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 jul. 21.

VERGUEIRO, Waldomiro. A evolução das histórias em quadrinhos. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 01-173. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 29 out. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo/SP: 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo/SP: 1 ed. 34, 2017.