

A INSTRUMENTALIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA¹

Katiana de Jesus Almeida²

Meiryelle Paixão Menezes³

Simone de Menezes Mitma⁴

Resumo: As histórias em quadrinhos (HQs) ainda é um tipo de gênero pouco explorado em sala de aula, embora tenha um considerável valor discursivo, em vista da diversidade de temas que abordam. Apesar de já serem aceitas como objeto de leitura dentro e fora das escolas, as HQs ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha, por caracterizá-lo como um gênero de baixa qualidade textual. Diante disso, destacamos algumas considerações sobre as contribuições que esse tipo de gênero pode oferecer no contexto escolar, quando trabalhado adequadamente. Para isso, buscamos orientação teórica de alguns estudiosos ligados basicamente ao campo da linguística e do ensino. Metodologicamente, discutimos conceitos teóricos e práticos de gênero textual. Para aplicação e comprovação das teorias, utilizamos oito livros didáticos de português do 6º ano fundamental. O estudo desse corpus apontou uma deficiência na forma de se trabalhar as HQs nas escolas.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos. Gêneros textuais. Livros didáticos.

Resumen: Los cómics aun es un tipo de género textual poco explorado en clases, aunque tenga considerable valor discursivo, por la diversidad de temas que abordan. A pesar de que ya sean aceptas como objeto de lectura dentro y fuera de las escuelas, los cómics aun no fueron de hecho incorporados al elenco de textos con los cuales la escuela trabaja, por caracterizarlo como un género de baja calidad textual. Frente a eso, destacamos algunas consideraciones sobre las contribuciones que este tipo de género puede ofrecer, cuando trabajado adecuadamente. Para eso, buscamos orientación teórica de algunos estudiosos relacionados al campo de la lingüística y de la enseñanza. Metodológicamente, discutimos conceptos teóricos y prácticos de género textual. Para aplicación y comprobación de las teorías utilizamos ocho libros didáticos de portugués del 6º año fundamental. El estudio de este corpus apuntó una deficiencia en la forma de trabajar los cómics en las escuelas.

Palabras llave: Cómics. Gêneros textuales. Libros didáticos.

¹ Trabalho realizado como requisito de avaliação para as disciplinas *Laboratório de Ensino de Gêneros Textuais*, ministrada pela Profa. Dra. Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros, e *Fundamentos para o Ensino da Leitura e da Escrita*, ministrada pela Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag, no semestre 2009.1, no curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho/Itabaiana.

² Aluna do curso de Letras UFS/Itabaiana. E-mail: katianalmeida@yahoo.com.br

³ Aluna do curso de Letras UFS/Itabaiana. E-mail: meiryelle.paixao@hotmail.com

⁴ Aluna do curso de Letras UFS/Itabaiana. E-mail: moninha.motta@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, em que a informação circula quase que simultaneamente ao desenrolar dos fatos, o conceito de aprendizagem já muito se distancia da ideia de que aprender é receber e reter informações. Muito mais do que isso, sabe-se que o fato de aprender pressupõe e desenvolve as habilidades de analisar, interpretar e relacionar as informações recebidas, levando o educando a opinar sobre fatos e ideias e a assumir posições críticas. Nessa perspectiva, a educação, hoje, tem por objetivo central a formação do cidadão consciente, agente e responsável pelo seu aprendizado.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo observar e fazer uma análise de como aparecem e como são trabalhadas as HQs nos livros didáticos, apontando sua estrutura e finalidades. Ao tomarmos as HQs como gêneros textuais, consideramos as novas teorias da Linguística textual e dos gêneros textuais como instrumentos para a aprendizagem dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, fizemos uma análise de oito livros, retirados da biblioteca do Colégio “O Saber”, localizado em Itabaiana/SE. Tais livros utilizados foram: *Tudo é linguagem* (2006), de Ana Borgatto, *Ler, entender, criar* (2004), de Vieira e Figueiredo, *Textos e linguagens*, de Simões e Santos, *Linguagem nova* (1995), de Faraco e Moura, *Pensar, expressar e criar* (1992), de Martins e Maranhão, *Português em outras palavras* (1997), de Gonçalves e Rios, *Gramática Fundamental* (2007), de Tufano e *Português Paratodos* (2002), de Terra e Cavallette. Essa análise foi feita baseada nos novos postulados sobre a teoria dos Gêneros Textuais de Schneuwly e Dolz (2004), principalmente, além das novas teorias do campo da Linguística textual de Costa Val (1999), entre outros autores.

Vale ressaltar que tomamos como base também as novas teorias sobre o ensino de Língua Portuguesa de Neves (2003) e Bechara (1985), além das teorias acerca das HQs como gêneros textuais contidos em “Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos” de Márcia Mendonça (2002).

Outro aspecto importante elucidado no trabalho foi a importância do papel do professor e do aluno na relação ensino/aprendizagem de acordo com os postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nesse artigo, no tópico “Repensando a prática educativa”, procuramos enfatizar a orientação dos PCNs em relação aos gêneros textuais no intuito de propor um melhor trabalho com o gênero textual História em Quadrinho, ainda negligenciado pelas escolas e pelos livros

didáticos, apesar de relevantes para o ensino da língua, da interpretação e da produção textual em sala de aula.

2 UMA BREVE ABORDAGEM: A LINGUÍSTICA TEXTUAL E OS GÊNEROS

Surgida no final dos anos 1960, a Linguística Textual (LT) tinha como principal objetivo estudar a constituição do texto e as causas envolvidas em sua produção e recepção. A LT interessa-se pelos processos de composição do texto, como a enunciação, a interlocução e suas condições de produção.

Ao citar Maria Elizabeth Conte, Costa Val (1999) aponta três perspectivas de estudo para a Linguística Textual. A primeira vertente, denominada *análise transfrástica* define o texto como conjunto de elementos ligados por fenômenos sintáticos que formam a coesão textual. O texto é uma sequência de enunciados concatenados. A segunda vertente, que priorizou as *gramáticas de texto*, vê o texto como uma unidade lógico-semântica, ou seja, o texto é um todo, resultante de operações lógicas, semânticas e pragmáticas. Essa fase leva em consideração a coerência textual. A terceira vertente intitulada *teoria de texto* afirma que o texto é ligado ao contexto em que foi produzido, isto é, leva em consideração os aspectos pragmáticos. Aqui, a textualidade ganha destaque, na medida em que os aspectos globais do texto têm importância em sua organização funcional. De acordo com esta última fase, o texto é um componente enunciado verbalmente de um ato de comunicação em um jogo de atuação comunicativa, que contém um tema e cumpre uma função comunicativa.

Para essa noção de texto, a Linguística Textual baseia-se no conceito de textualidade que seria um conjunto de caracteres que fazem do texto um texto e não somente um amontoado de frases. A *teoria de texto* enfoca, dentre outros princípios que constituem a textualidade, a coesão e a coerência apontadas por Costa Val em seu artigo “Repensando a textualidade”, para a autora:

A coesão é apresentada como o princípio que concerne aos modos como os componentes da superfície textual se conectam mutuamente [...] A coerência é definida como concernente aos modos como os componentes do mundo textual [...] são mutuamente acessíveis e relevantes [...] (COSTA VAL, 1999, p. 04)

Embora esses dois aspectos da textualidade sejam de extrema importância para a leitura e produção textual, eles não são decisivos para a análise do texto, pois uma

compreensão eficiente desse está ligada à interação entre eles e os outros fatores da textualidade como a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade.

É dentro dessa perspectiva que os gêneros textuais devem ser trabalhados, visto que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas como princípio básico para a interação social. De acordo com Schneuwly e Dolz,

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário de aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

O gênero é um instrumento na medida em que sua apropriação possibilita a produção e o desenvolvimento de capacidades individuais, pois ele instrumentaliza o leitor e contribui no seu processo de cognição. Nesse sentido, o gênero é um instrumento que serve como mediador de conhecimento entre o sujeito e o objeto específico.

Se observarmos o processo histórico do surgimento dos gêneros, essa ideia de instrumento torna-se mais clara, na medida em que os gêneros eram extremamente importantes para os povos de cultura oral. Foi na oralidade que os gêneros nasceram e multiplicaram-se após a invenção da escrita. A partir do século XV, os gêneros expandem-se com a cultura impressa. No século XVIII, a industrialização e o desenvolvimento tecnológico deram continuidade a essa ampliação ao dar início aos gêneros textuais da cultura eletrônica.

As novas tecnologias impulsionaram o surgimento de novos gêneros, sobretudo as ligadas à área da comunicação, como o rádio, a televisão, o jornal, a revista e a internet. Esse surgimento ocorreu devido à intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências na vida diária. A partir daí, aparecem novas formas discursivas, tais como, editoriais, notícias, telefonemas, telegramas, emails. Pode-se notar que esses gêneros originam-se baseados em outros gêneros como já afirmou Bakhtin, que “falava na transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos” (2002, p. 20), ou seja, as inovações tecnológicas impulsionaram a origem de formas inovadoras de gêneros, mas não de gêneros novos.

Dentro desse contexto, abordaremos as histórias em quadrinhos como gênero textual. Surgidas, provavelmente, na arte pré-histórica, as HQs, como conhecemos atualmente, originaram-se na Europa, no século XIX, com as histórias de Busch e Topffer, sendo “O Menino Amarelo” o primeiro herói das HQs, desenhado por Richard Outcault e publicado no jornal New York World. Já no século XX, passaram a ganhar mais sucesso com a publicação em jornais e revistas. Posteriormente, passaram a sair em publicações exclusivas para esse gênero: os gibis.

Segundo Mendonça, a HQ é “um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro” (MENDONÇA, 2002, p.199-200). Esse gênero apresenta os desenhos, os quadros e os balões ou legendas como elementos típicos, recursos usados para a inserção do texto verbal. A autora também trabalha com a possibilidade de agrupá-lo em instâncias de formação discursivas, ou seja, em domínios discursivos, que, para Marcuschi (2002), o domínio discursivo é uma instância de produção discursiva ou de atividade humana, isto é, são práticas discursivas que abrangem gêneros textuais que são típicos dessas práticas, as quais são institucionalizadas.

Segundo Mendonça, as HQs poderiam agrupar-se no Discurso Jornalístico, levando em consideração somente o meio de circulação do gênero, no entanto, há exemplos de HQs que se encaixariam também no Discurso Literário. Isso demonstra a complexidade da categorização das HQs, considerada uma de suas características explicitada pela autora, além de outras como a heterogeneidade e intertextualidade tipológica.

Com relação à heterogeneidade tipológica que, segundo Marcuschi “é um gênero com a presença de vários tipos” (2002, p. 31), nas HQs predomina o tipo narrativo, embora haja a presença da argumentação e da injunção. Já a intertextualidade tipológica está relacionada à utilização de um gênero com a presença de vários tipos, como ocorre nas campanhas educativas em que as HQs são usadas como um meio de transmitir informações acerca de um determinado tema.

Quanto à intertextualidade intergêneros, que designa a característica da hibridização ou mistura de gêneros em que um gênero toma a função do outro, isto é, a mescla de funções de vários gêneros no mesmo gênero, podemos citar como exemplo a obra em quadrinhos “Palestina: uma nação ocupada” de autoria de Joe Sacco (2000), considerada uma reportagem, exemplificação extraída do texto “Um gênero quadro a

quadro: a história em quadrinhos” de Mendonça, em que é evidenciada a intertextualidade intergêneros, pois notamos que esse quadrinho tem uma função sociocomunicativa, típica de reportagem de jornais.

3 AS HQS NOS LIVROS DIDÁTICOS

De acordo com Mendonça (2002), ao tratar das HQs, os livros didáticos normalmente consideram esse tipo de gênero como algo de baixa qualidade textual, já que são acessíveis aos adultos com baixo grau de letramento assim como a crianças em processo de aprendizagem da escrita. No entanto a autora contrapõe essa ideia ao fato de que “determinadas HQs demandam estratégias de leitura sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio sendo quase que destinadas apenas aos ‘iniciados’ nos enredos de seus personagens” (MENDONÇA, 2002, p.202)

Em seu livro *Que gramática estudar na escola?* (2003), Neves apresenta outra crítica relacionada à escola e ao trabalho com as HQs. Para essa autora, a escola se fechou na tradição de ensino de gramática normativa, o que fica evidente no uso de grande parte das HQs como pretexto para o ensino das regras gramaticais. Neves afirma que as escolas não acompanham as novas reflexões do trabalho com o texto da linguística textual.

Contemplo particularmente a utilização que vem sendo feita de tiras e quadrinhos humorísticos como suporte para a transmissão de lições nas aulas de Língua Portuguesa, e especialmente porque esse tipo de material aparentemente caracterizaria modernidade de posposta, e, então, tínhamos o direito de esperar que incorporasse a modernidade das reflexões da linguística (NEVES, 2003, p.131).

Para ilustrar a posição da referida autora, destacaremos um exemplo retirado do livro didático *Gramática Fundamental* (TUFANO, 2007), no qual aparece um quadrinho de Garfield, autoria de Jim Davis, com o objetivo de orientar o estudo da acentuação em palavras monossilábicas (figura 1).

A partir das análises feitas com os livros didáticos, constatamos que as HQs mais trabalhadas são *Turma da Mônica* de Mauricio de Souza, *Hagar* de Dik Browne, *Calvin e Haroldo* de Bill Watterson, *Mafalda* de Quino e *Garfield* de Jim Davis. Assim como ressalta Neves, ao longo da nossa pesquisa verificamos a existência de um maior enfoque no trabalho das HQs relacionado ao ensino de gramática. No entanto, não se resume somente a isso, observamos, além do aspecto gramatical, outras abordagens:

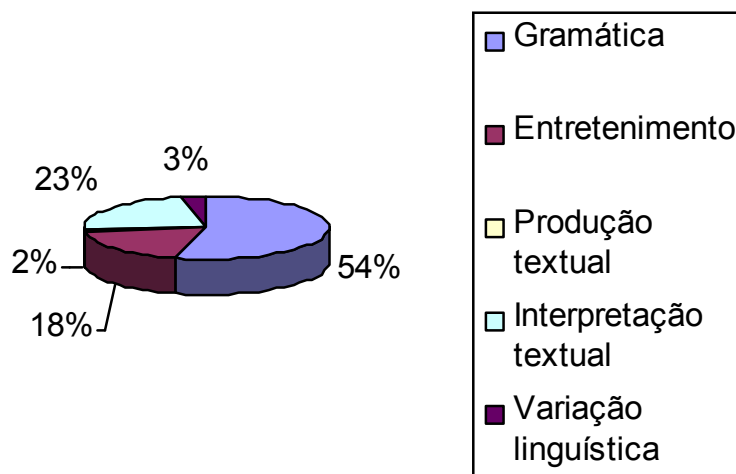
interpretação e produção textual, entretenimento, variação linguística e outra totalmente voltada para o estudo da própria constituição das HQs (formato dos balões, tamanho e tipos das letras, os sinais usados no lugar das letras etc.). Segue, na figura 2, gráfico com a distribuição dos aspectos mais abordados pelos livros didáticos através dos quadrinhos.

Figura 1: Acentuação das palavras. (Fonte: TUFANO, 2007. p. 28)



Com relação ao ensino de gramática (54% dos casos), verificamos que as HQs abordadas pelos livros didáticos são usadas para que os alunos encontrem e analisem substantivos, pronomes, preposições, dentre outras classes gramaticais. Entretanto, Neves critica esse tipo de abordagem justificando que este tipo de gênero poderia ser utilizado mais como uma “porta de entrada” para atividades de interlocução e reflexões sobre a atividade de linguagem, pouco enfocadas ou, em alguns casos, não mencionadas pelos referidos livros. Isso caracteriza o mau aproveitamento dos bons textos que as HQs oferecem para o estudo da linguagem.

Figura 2: Categorias de análise das histórias em quadrinhos



Observamos que as HQs nos livros didáticos são trabalhadas não como gêneros textuais, mas como pretexto para o ensino das regras gramaticais. No livro *Linguagem Nova* (1995), de Faraco e Moura, os quadrinhos aparecem ora na seção “Divirta-se”, usado apenas para o entretenimento do aluno, ora como exemplificação para tópicos gramaticais. Para exemplificar, extraímos a lição dos “Pronomes Pessoais”, na figura 3.

Os dados do gráfico da figura 2 apontam que 18% dos quadrinhos aparecem nos livros didáticos apenas para entretenimento. Isso ocorre devido ao tom humorístico de boa parte das HQs, que pode ter levado os livros didáticos a apresentarem esse gênero com a finalidade de divertir.

Com a leitura desses quadrinhos das figuras 1 e 3 podemos perceber que, além da sequência narrativa presente, aparecem imagens pouco exploradas pelo livro didático. A construção de sentido se faz a partir da linguagem verbal e não verbal, por ser a HQ um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cujas progressões narrativas e temporais aparecem quadro a quadro. Seus elementos típicos são os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, nos quais são inseridos os textos verbais.

Figura 3: Pronomes Pessoais (Fonte: FARACO; MOURA, 1995. p. 3)

Pronomes pessoais

Veja os quadrinhos:



QUINO, *Tudo a Malfeito*. Lisboa, Dom Quixote, 1989, p. 142.

Nos quadrinhos, um menino e uma menina conversam. Uma conversa é uma situação de comunicação. Numa situação de comunicação há sempre três componentes:

- a pessoa que fala ou escreve: 1ª pessoa;
- a pessoa que ouve ou lê: 2ª pessoa;
- a pessoa de quem se fala ou escreve: 3ª pessoa.

1. A pessoa que fala é a 1ª pessoa. Quando se refere a si mesma, ela diz **EU**.
Quando se mostra na foto, a menina diz:

– Aqui estou eu.

Os pronomes de 1ª pessoa são: eu (singular); nós (plural).

2. A pessoa que ouve é a 2ª pessoa. Quando a menina se dirige ao menino, usa a forma **TU**.

– Tu não achas?

Os pronomes de 2ª pessoa são: tu (singular) e vós (plural).

3. A pessoa de quem se fala é a 3ª pessoa. Quando se referem a uma 3ª pessoa, tanto o falante como o ouvinte utilizam as formas **ele** ou **ela**.

– Em que outra coisa **ela** pode empregar o tempo?



Ainda com relação à exploração das imagens, observamos que é dado pouco espaço para esse tipo de abordagem que normalmente é realizado em atividades de produção textual correspondente a apenas 2% de ocorrência na análise dos *corpora*. Para ilustrar, extraímos uma atividade da seção “Produção de texto” do livro *Tudo é Linguagem* (BORGATTO, 2006) (figura 4).

Figura 4: Quadrinho não verbal (Fonte: BORGATTO, 2006. p. 99)

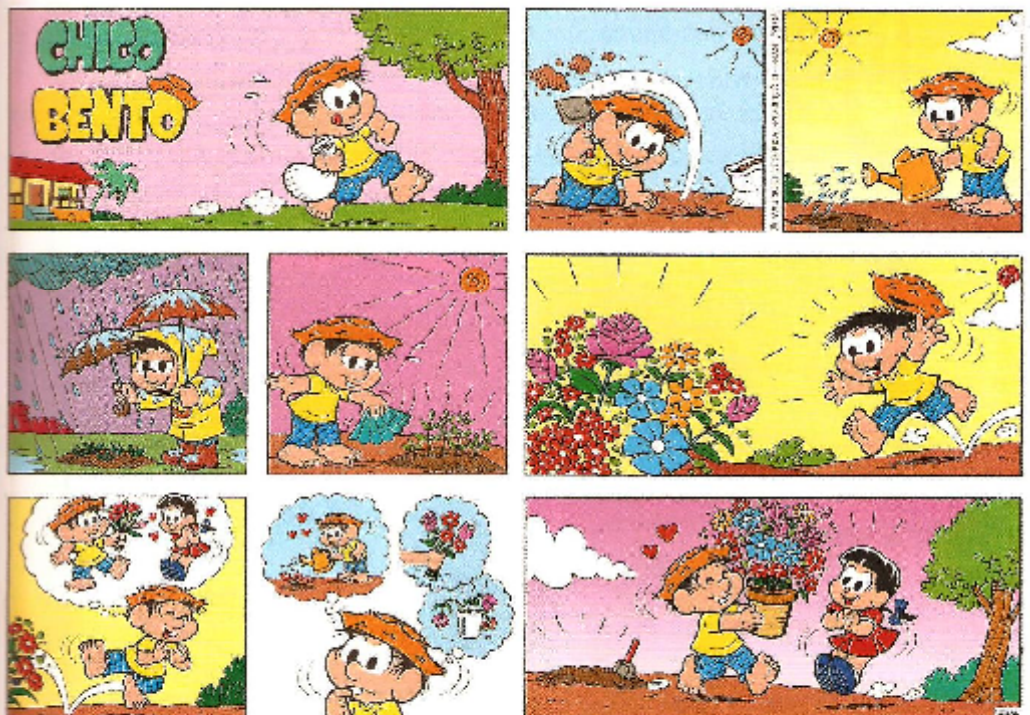


Produção de texto

Escolha de narrador

O narrador agora é você!

Observe a sequência de quadinhos abaixo:



SOLSA, Meiryelle de. Chico Bento. In: O Estado de S. Paulo, 30 ago. 2003. Faltando, p. 8.

Unidade 5 – O conto em prosa poética



Você deverá construir uma narrativa em linguagem verbal. Para contar sua história você precisa escolher o tipo de narrador que pretende ser. Faça sua escolha:

- 1 Contar como um observador que assiste a tudo à distância: um narrador neutro – que não participa do texto, que se limita a contar os fatos, sem expressar sua opinião.
- 2 Contar como se fosse uma das personagens (narrador-personagem). Você pode contar como se fosse o Chico Bento ou como se fosse a Rosinha.
- 3 Contar como se fosse um narrador observador, mas que, ao longo da narrativa, dá sua opinião, expressa o que sente em relação aos fatos (narrador intruso).

Nas atividades de produção textual, a exploração de aspectos vários da produção de sentido deveria ser a base das atividades, embora os livros em geral não enfatizem esse tipo de abordagem. Segundo Mendonça, “podem-se explorar as HQs como se faz com qualquer gênero, atentando-se para recursos diversos do seu funcionamento” (MENDONÇA, 2002, p. 203).

A preocupação com o tratamento acerca das variações de linguagem se faz cada vez mais presentes nos livros didáticos atuais. Tal abordagem, embora com número

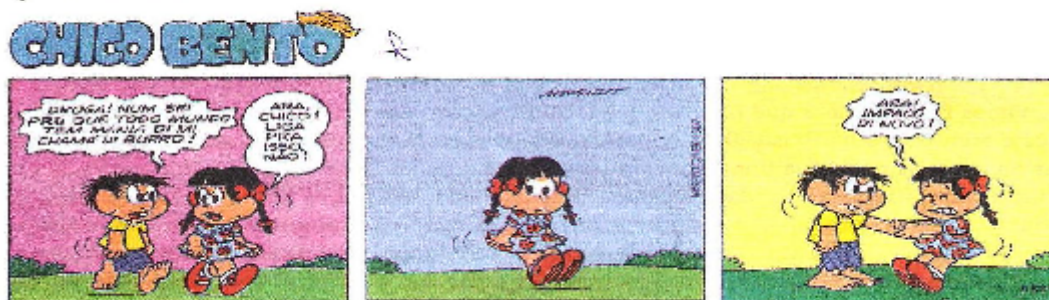
reduzido, também está sendo trabalhada através dos quadrinhos (3%) de acordo com a nossa análise. Se considerarmos a língua falada como objeto de ensino, suas especificidades precisam ser reconhecidas, estudadas, deslindadas, especialmente no espaço escolar, ainda um pouco distante dessa reflexão. Nas palavras de Bechara,

não cabe à escola ensinar a falar, mas mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – fala e escrita –, isto é, procurando torná-los políglotas dentro de sua própria língua (BECHARA, 1985, p. 10 - 11).

Esse aspecto remonta à questão da oralidade, pouco considerada no espaço escolar. Uma das características das HQs é justamente a tentativa de reprodução da fala através do formato dos balões e suas letras. Esse dado faz com que as HQs se tornem um instrumento de aprendizagem sobre o funcionamento da linguagem. Pelo fato de os quadrinhos de alguma forma fazerem parte do cotidiano do aluno, a introdução de histórias em quadrinhos nos livros didáticos torna-se uma tentativa de trazer uma reflexão acerca da linguagem oral para a sala de aula.

Figura 5: Variação Linguística. (Fonte: VIEIRA; FIGUEIREDO, 2004, p. 53)

Agora observe nesta tirinha do Chico Bento um jeito de falar característico de certas regiões do Sudeste:



(Maurício de Souza. *Albums do Chico Bento*, nº 17)

A variação linguística foi abordada pelos livros *Tudo é linguagem* (BORGATTO, 2006) e *Ler, entender, criar* (VIEIRA; FIGUEIREDO, 2004), embora ocupando um espaço limitado nesses livros. Como exemplo, aparece no livro de Vieira e Figueiredo uma tira de Chico Bento logo após o tópico “Variação regional” incluído na seção “Para refletir sobre a língua”, reproduzida na figura 5.

A interpretação textual também é trabalhada nos livros didáticos por meio das HQs. Ao analisarmos o gráfico, percebemos que essa abordagem ocupa uma considerável porcentagem de 23% dos casos nos *corpora* em estudo. Vale ressaltar que o

livro *Textos e linguagens*, de Simões e Santos, dedica uma unidade exclusiva intitulada “O mundo enquadrado” para o trabalho com as HQs, mais especificamente voltada para a interpretação textual.

Figura 6: Interpretação textual (Fonte: SIMÕES; SANTOS, s/d)

10. Observe nos quadros relacionados a seguir os elementos em linguagem não-verbal em torno dos personagens. O que eles indicam?



Um traço pouco abordado, mas não menos importante, refere-se ao estudo da própria constituição das HQs (formato dos balões, onomatopeias, traços que representam determinados movimentos dos personagens etc.). Durante a leitura, a criança ou adolescente normalmente não se atém a esses sinais, ou seja, não se questionam porque um dado balão representa um formato diferente em algumas ocasiões. Dentro do contexto escolar, transformado em objeto de estudo, o professor deve levar o aluno a pensar sobre tal funcionamento estrutural desse tipo de gênero e de que forma ele contribui para o entendimento da sequência narrativa.

4 REPENSANDO A PRÁTICA EDUCATIVA

Não é de se negar que, com o surgimento constante de novas pesquisas relacionadas ao ensino de língua, já são perceptíveis algumas mudanças quanto a vários aspectos relacionados a como trabalhar nessa área de ensino. Uma delas está ligada à questão dos livros didáticos. Normalmente, muitos professores se atém a esse material e dele depende justamente porque, dentre outras causas, segundo Chiappini, “são professores com mais aula, menos dinheiro, com formação menor” (CHIAPPINI, 2005, p. 112). Ou seja, por conta disso, o professor não encontra tempo ou disposição para pesquisar outros textos, criar outras metodologias, repensar sua prática e analisar de forma crítica esse material.

Na tentativa de suprir essa lacuna, nos últimos anos, o Ministério de Educação e Cultura conta com o apoio de especialistas com o intuito de que, antes de ser lançado no mercado, os manuais sejam submetidos ao crivo da análise da crítica. Ainda assim, Chiappini, ao observar o manual em si mesmo, expressa que “independente, pois, de seu conteúdo, o fato de tratar-se de um manual – o saber ao alcance da mão – faz do professor um repetidor que não se interroga sobre aquilo que transmite, e do aluno, um executante que não se interroga sobre aquilo que executa” (CHIAPPINI, 2005, p.96).

O caráter mecanicista do manual é latente. Quanto a isso, o papel do professor é imprescindível no sentido de desmistificar o aspecto homogêneo e simplista que muitos dos livros didáticos apresentam, dando ênfase principalmente às atividades de pesquisa dentro e fora da escola, fazendo com que os alunos tenham acesso a outros textos que revelem o lado oposto do que eles viram nos textos oferecidos pelo manual e dessa forma fazer uma análise crítica quanto às possíveis discrepâncias existentes entre os dois.

A maneira como o professor concebe a linguagem e a língua influencia bastante na prática desse professor. Se este entende que a Língua Portuguesa se resume àquela que está descrita nas gramáticas normativas, sua forma de trabalhar tende a adquirir um caráter reducionista baseado na dicotomia do certo e do errado, voltado primordialmente para o estudo da frase. Se, no entanto, o professor reconhece a variabilidade da língua, seu aspecto heterogêneo, provavelmente, por exemplo, ele não vai considerar o texto cheio de equívocos gramaticais do seu aluno como um texto sujo e inutilizável, mas sim como um instrumento que servirá de ponto de partida para o seu trabalho.

Antes de tudo e para tudo, é essencial que o professor tenha em mente a realidade na qual o seu aluno se insere. O conhecimento relacionado a aspectos linguísticos, econômicos ou socioculturais que o professor pode adquirir da comunidade onde o seu aluno vive é relevante no sentido de que todos esses elementos podem contribuir significativamente para o direcionamento da sua prática.

Nessa perspectiva educacional, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), cabe ao professor, através de sua intervenção pedagógica, propiciar situações significativas de aprendizagem em que o saber, previamente construído pelo aluno na escola ou em seu cotidiano familiar e social, seja resgatado e reelaborado,

contextualizando-se o conhecimento formal. Compete ao professor também identificar o grau adequado de dificuldade a ser proposto nas intervenções pedagógicas, considerando que o nível de desenvolvimento real do aluno corresponde ao que ele já pode fazer sozinho e que o nível de desenvolvimento potencial é determinado pelo que o aluno pode fazer ou aprender mediante a interação com outras pessoas. É para esta zona de desenvolvimento entre o real e o potencial que o professor deve orientar suas intervenções, incluindo em suas estratégias atividades que propiciem trocas enriquecedoras.

No processo de aprendizagem, é de primeira importância o papel do aluno. Por mais que o professor, os companheiros de classe e os materiais didáticos possam e devam contribuir para que a aprendizagem se realize, nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem. É ele quem modifica, enriquece e, portanto, constrói novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação. Espera-se do aluno que busque, ensaie, confronte, discuta, troque, coloque em pauta o que sabe e transforme seu saber em conhecimento, na interação com os objetos de conhecimento, com os colegas e o professor.

Nesse sentido, segundo os PCNs (BRASIL, 1998), o trabalho com os gêneros textuais significa ampliar os meios de veiculação do discurso, já que é através dos diversos tipos de gêneros textuais que o discurso se apresenta. No entanto, a escolha do gênero é determinada pelo grau de conhecimento do interlocutor sobre um certo assunto ou sobre suas possíveis opiniões a respeito, dentre outros aspectos.

Quanto ao conceito de texto, os PCNs explicitam que esse “se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Frente a esse dado, vale ressaltar a expressão “intenções comunicativas”. É muito comum nas aulas de produção textual que o professor sugira temas, às vezes aleatórios, para a composição de uma redação. Entretanto, na maioria dos casos, a intenção comunicativa deixa de ser trabalhada. Um texto, seja ele qual for, normalmente é composto com a finalidade de alcançar determinado tipo de leitor, para isso existem também objetivos e intenções específicas que são levadas em consideração ao longo da construção argumentativa. Nesse sentido, as HQs se aproximam bastante

da realidade dos alunos por esses estarem constantemente em contato com a leitura desse gênero. Sobre esse aspecto, os PCNs orientam que haja um trabalho constante do educador no sentido de orientar os alunos quanto às particularidades da leitura e da produção escrita. Para Koch:

Subjaz a essas considerações o fato de que, nas escolhas que realiza, o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como um sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer, sem fugir às prescrições sociais (KOCH, 2007, p. 110).

Como exemplo de atividade, o professor pode direcionar a confecção de HQs dos mais variados temas em sala de aula com o objetivo de levar as produções dos alunos para variados tipos de leitores que sejam de fato reais, como o editorial de uma revista ou jornal, ou ainda para alunos de outras escolas e pessoas responsáveis pela organização dos serviços públicos da cidade. Pelo fato de esses textos serem organizados dentro de um determinado gênero – as HQs – é necessário, antes de tudo, que esse gênero seja tomado como um objeto de ensino na sala de aula, e não apenas como entretenimento ou pretexto para o ensino da gramática. Como tal ele deve ser explorado quanto a sua diversidade, características, relevância social e organização estrutural.

5 CONCLUSÃO

Diante do que foi dito, para os PCNs, os conteúdos a serem trabalhados pelos livros didáticos deveriam privilegiar o ensino da Língua Portuguesa voltado para a compreensão/produção de discursos, além do enfoque nos gêneros textuais. Embora esse objetivo ainda não se faça presente, os livros didáticos estão dando uma abertura maior a esse tipo de reflexão acerca da língua. Uma parte significativa dos *corpora* analisados já trabalha com a prática de leitura, produção de textos e reflexão sobre a língua incluindo os gêneros textuais. Nessa perspectiva, a leitura, a produção de textos e o trabalho com a língua tornam-se mais significativos, pois o aluno aprenderá as características do gênero em questão dentro do contexto em que está inserido. Dessa forma, tornar-se-á apto para o entendimento sobre o uso das HQs, observando o contexto, o meio em que são propagadas e as suas finalidades.

Nesse artigo, escolhemos o trabalho com o gênero História em Quadrinho observando suas principais particularidades, uso e suporte em que foi propagada. Por ser pouco trabalhada em seus aspectos discursivos, as HQs, na maioria das vezes (e isso foi observado na análise dos corpora), são usadas como pretexto para o ensino da gramática.

Para o trabalho com esse gênero textual, os PCNs propõem uma nova forma de abordagem dos conteúdos, que devem ter relevância social e contribuir para o desenvolvimento social do aluno: é aí que entra o papel do educador, consistindo em fornecer a base da construção do conhecimento do educando, não devendo privilegiar apenas o aprendizado de regras gramaticais, pois essa base de ensino leva à construção de um conhecimento fragmentado e desvinculado do cotidiano dos alunos.

Propomos, por meio desse trabalho, uma aprendizagem embasada na construção de conceitos, reflexões e usos das HQs, significativos para a realidade do aluno, além de levá-lo à compreensão e ampliação dos conhecimentos já adquiridos, ferramentas de fundamental importância para o desenvolvimento educacional do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão ou liberdade**. São Paulo: Ática, 1985.
- BORGATTO, Ana (Org.). **Tudo é linguagem**. São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL, MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1998.
- CHIAPPINI, Lúcia. **Reinvenção da Catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo. Ed. Cortez, 2005.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Repensando a textualidade**. IV Fórum de Estudos Linguísticos, UFMG, 1999.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Linguagem nova**. São Paulo: Ática, 1995.
- GONÇALVES, Maria Sílvia; RIOS, Rosana. **Português em outras palavras**. São Paulo: Scipione, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 – 33

MARTINS, Gerusa; **MARANHÃO**, Mirian. **Pensar, expressar e criar**. São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1992.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** – São Paulo: Contexto, 2003.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na sala de aula**. [Trad. e org. Roxane Rojo; Glaís Salles Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado Aberto, 2004.

SIMÕES, Márcia B. A. e **SANTOS**, Maria F. C. **Textos e linguagens**. São Paulo: Escala Educacional, s/a.

TERRA, Ernani; **CAVALETTE**, Florianana. **Português Paratodos**. São Paulo: Scipione, 2002.

TUFANO, Douglas. **Gramática fundamental**. São Paulo: Moderna, 2007.

VIEIRA, Maria G. e **FIGUEIREDO**, Regina. **Ler, entender, criar**. São Paulo: Ática, 2004.