



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –  
PROFLETRAS  
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS DA LINGUAGEM E  
PRÁTICAS SOCIAIS**



**ANTONIO EUDES MARTINS DA MATA**

**A INTERDISCURSIVIDADE DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO E  
COMPREENSÃO DE TEXTO: UMA ANÁLISE DO GÊNERO TIRINHA NO LIVRO  
DIDÁTICO “*PORTUGUÊS LINGUAGENS*” DO 8º ANO**

**TERESINA -PI**

**2024**

**ANTONIO EUDES MARTINS DA MATA**

**A INTERDISCURSIVIDADE DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO E  
COMPREENSÃO DE TEXTO: UMA ANÁLISE DO GÊNERO TIRINHA NO LIVRO  
DIDÁTICO “*PORTUGUÊS LINGUAGENS*” DO 8º ANO**

Dissertação apresentada ao programa de  
Mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS, da Universidade Estadual do  
Piauí - UESPI, como requisito parcial e  
obrigatório para obtenção do título de Mestre  
em Letras.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Linguagens e  
Letramento

LINHA DE PESQUISA: Estudos da Linguagem  
e Práticas Sociais

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita Alves Vieira

**TERESINA -PI**

**2024**

**A INTERDISCURSIVIDADE DAS ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO E  
COMPREENSÃO DE TEXTO: UMA ANÁLISE DO GÊNERO TIRINHA NO LIVRO  
DIDÁTICO “PORTUGUÊS LINGUAGENS” DO 8º ANO**

Dissertação apresentada ao programa de  
mestrado Profissional em Letras -  
PROFLETRAS, da Universidade Estadual do  
Piauí - UESPI, como requisito parcial e  
obrigatório para obtenção do título de Mestre  
em Letras.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Rita Alves Vieira  
(orientadora)  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

---

Prof. Dra. Norma Suely Campos Ramos  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)  
(examinadora interna)

---

Prof. Dra. Shenna Luíssa Motta Rocha  
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)  
(examinadora externa)

## RESUMO

O livro didático é uma ferramenta fundamental para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Nesse sentido, é necessário que ele seja elaborado de uma forma que desenvolva nos alunos não só a competência gramatical, mas também a capacidade de interpretar e compreender os diversos gêneros, numa perspectiva interacionista e discursiva, como estabelecem os parâmetros curriculares nacionais (PCNs). Dentro dessa conjuntura, a presente pesquisa, de natureza quali-quantitativa, tem como objetivo geral analisar se o livro didático *Português Linguagens*, do 8º ano, dos escritores William Cereja e Carolina Dias Vianna, apresenta questões de interpretação e compreensão do gênero tirinha numa perspectiva interacionista/discursiva ou numa perspectiva formal, estruturalista ou, até mesmo, prioritariamente, normativa. Nesse sentido, detivemo-nos em seguir alguns objetivos específicos, a saber: i) mapear as concepções de linguagem e ensino que subjazem o cenário histórico e social da educação em língua materna, descrevendo quais dessas concepções são adotadas pelo referido livro didático “Português Linguagens”; ii) apontar, conceitual e historicamente, noções como discurso, interdiscursivo, formações discursivas e efeitos de sentido que podem estar subjacentes aos discursos presentes nas questões de interpretação e compreensão do gênero tirinha iii) discutir como se configuram as citadas questões do gênero em foco propostas pelo livro, apontando como elas refletem (ou não) o discurso como lugar de práticas sociais, históricas e interativas. Para o embasamento teórico deste trabalho, foi necessário abordar alguns conceitos fundamentais sobre: concepções de linguagem e ensino, noções de (inter)discurso, formações ideológicas e discursivas, gêneros textuais, gênero tirinha, configuração do livro didático. Alguns dos principais autores adotados para o embasamento teórico foram: Marcuschi (2008) Travaglia (1996), Fernandes (2005) Geraldi (1984) Bakhtin/volochinov (1997) Maingueneau (2015,2008) Possenti (1996) Brandão (2012) Pêcheux (1988), entre outros. O *corpus* da pesquisa foi formado por 165 questões referentes a 29 tirinhas. Para a análise dos dados, foram utilizados dois quadros que categorizam os tipos de perguntas que estão relacionadas ao gênero em estudo. No primeiro, ficaram as que avançavam a materialidade linguística, nomeadas como inferenciais, globais e subjetivas; no segundo, as que estavam presas à gramática normativa, denominadas como cópias, objetivas e metalinguísticas.

**Palavras-chaves:** Livro-didático. Concepções de linguagem. Interdiscurso.

## ABSTRACT

The textbook is a fundamental tool for teaching the Portuguese language in Brazil. In this sense, it is necessary for it to be prepared in a way that develops in students not only grammatical competence, but also the ability to interpret and understand the different genres, from an interactionist and discursive perspective, as established by the national curricular parameters (PCNs). Within this situation, the present research, of a qualitative and quantitative nature, has as its guiding proposal to investigate whether the Portuguese textbook languages, from the 8th year, by writers William Cereja and Carolina Dias Vianna, presents questions of interpretation and understanding of the comic strip genre from a perspective interactionist/discursive or from a structuralist perspective, focused on normative grammar. In this sense, we focused on following some specific objectives, namely: describing the conceptions of language and teaching that underlie the historical and social scenario of mother tongue education, observing which conception of teaching is adopted by the Portuguese textbook languages; ii) understand, conceptually and historically, notions such as discourse, interdiscursive, discursive formations and effects of meaning that may underlie the discourses present in the issues of interpretation of the comic strip genre iii) discuss how the issues of interpretation of the comic strip genre proposed by the book are configured Portuguese languages, pointing out how they reflect (or not) the studies of discourse as a place for social, historical and interactive practices. For the theoretical basis of this work, it was necessary to address some fundamental concepts about: language conceptions, discursive and ideological notions, textual genres, comic strip genre, textbook configuration and the research method used. Some of the main authors cited were: Marcuschi (2008) Travaglia (1996), Fernandes (2005) Geraldi (1984) Bakhtin/volochinov (1997) Maingueneau (2015) Maingueneau (2008) Possenti (1996) Brandão (2012) Pêcheux (1988 ), between others. The research corpus was made up of 165 questions referring to 29 comic strips. To analyze the data, two tables were used that categorize the types of questions that are related to the genre under study. In the first, there were those that advanced linguistic materiality, named as inferential, global and subjective; in the second, those that were tied to normative grammar, called copies, objective and metalinguistic.

**Keywords:** textbook. language conceptions. interdiscourse

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Tirinha do recruta zero.....	17
Figura 2 -Tirinha de Mafalda com Susana e Manolito .....	20
Figura 3 - Tirinha da personagem Mafalda, criada por Quino, que aborda a questão social .....	28
Figura 4 - Tirinha da Mafalda abordando o tema da liberdade .....	54
Figura 5 - Capa do livro didático Português: Linguagens.....	55
Figura 6 -Tirinha de Armandinho sobre o conceito de “politicamente correto” .....	69
Figura 7 - Tirinha de Adão Iturrusgarai sobre o conceito de gradação.....	71
Figura 8 - Tirinha sobre “wood e Stock e o movimento hippie .....	73
Figura 9 - Tirinha cômica do personagem Garfield .....	75
Figura 10 - Capa do guia direcionado a professores .....	78
Figura 11 - Tirinha do personagem Armandinho.....	81
Figura 12 - Tirinha da personagem Mafalda.....	82
Figura 13 - Tirinha do Otto: O uso da vírgula no vocativo .....	84
Figura 14 - Tirinha de André Dahmer sobre a nomeação de objetos cotidianos .....	86
Figura 15 - Tirinha do Armandinho .....	88
Figura 16 - Tirinha da personagem Mafalda .....	91
Figura 17 - Tirinha do Armandinho .....	93

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2 CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM.....</b>	<b>10</b>
2.1 Linguagem como expressão do pensamento.....	11
2.2 Linguagem como instrumento de comunicação.....	14
2.3 Linguagem como forma de interação.....	18
<b>3 ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>24</b>
3.1 Discurso e interdiscurso .....	26
3.2 Formações discursivas e ideológicas: uma via crítica da interpretação de texto.....	31
3.3 Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa.....	36
<b>4. GÊNEROS TEXTUAIS E LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E DISCURSIVOS.....</b>	<b>43</b>
4.1 Os gêneros textuais na Perspectiva da BNCC.....	44
4.2 Livro didático e sua abordagem sobre a interpretação de gêneros.....	48
4.3 O gênero tirinha e o ensino de língua portuguesa.....	50
4.4 A configuração das unidades do livro didático “português Linguagens” ...	55
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>57</b>
5.1 Caracterização da Pesquisa .....	57
5.2 Meios de investigação.....	59
5.3 Instrumento de Coleta de Dados.....	60
<b>6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>64</b>
<b>7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>78</b>
7.1 A Linguagem como Expressão do Pensamento .....	80
7.2 A Linguagem como Instrumento de Comunicação .....	85
7.3 Linguagem como Forma de Interação .....	90
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, tem-se delegado à disciplina de língua portuguesa a responsabilidade de desenvolver nos alunos brasileiros a capacidade de serem competentes tanto na escrita, quanto na leitura. Na busca pelo desenvolvimento dessa competência - que envolve um conjunto de habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de forma eficaz e significativa em diversos contextos - foram desenvolvidos métodos, concepções de ensino e instrumentos de apoio pedagógico. Um desses instrumentos utilizados há décadas e que, ainda hoje, se faz presente é o livro didático. Embora tenha havido muitas modificações no ensino de língua portuguesa com o passar dos anos, o livro didático como sabemos ainda é o principal recurso didático disponibilizado para auxiliar na construção de conhecimentos, principalmente de alunos de escola pública.

Assim, tendo em vista a expectativa que recai sobre o livro didático de propiciar aos alunos uma formação que os possibilite não só ocuparem espaços sociais, mas atuarem neles como sujeitos críticos, os idealizadores dos manuais têm a missão de decidir a forma e a concepção de linguagem que será adotada. Nesse sentido, podemos citar três concepções que têm permeado o ensino: a língua como expressão do pensamento (lógica), instrumento de comunicação (estrutural) e forma de interação (sociointeracionista).

Embora seja possível uma abordagem de ensino na qual possa coexistir todas as concepções citadas, dando a cada uma a medida de importância que a aprendizagem do aluno exige, podemos observar que houve, durante décadas, uma preferência nos livros didáticos por um trabalho voltado aos preceitos lógicos e estruturais da língua, priorizando nas atividades de interpretação textual, um trabalho voltado para a gramática normativa. Essa forma de ensino vai de encontro ao estabelecido pela Base Nacional Comum curricular (BNCC) que, embora reconheça a necessidade de se adquirir domínio da modalidade culta, estabelece que o ensino de língua portuguesa deve ser abordado de uma maneira sociointeracionista, na qual o sentido é criado pela interação autor – texto - leitor. Todavia, ao longo dos anos, temos observado que existe uma negligência por parte de muitas editoras no tocante a essas diretrizes nacionais. Esse fato foi o aspecto motivador para a realização deste trabalho que analisa como o livro “Português Linguagens” do oitavo ano propõe as



atividades de interpretação e compreensão de texto, especificamente relativa ao gênero tirinha, se em uma perspectiva estruturalista – onde os textos são pretextos para o estudo da gramática normativa, ou em uma abordagem interacionista na qual há o envolvimento do autor – texto - leitor na contextualização e interação com os efeitos de sentidos do texto, desta forma, indo além da materialidade linguística, alcançando uma compreensão que parte do texto para o discurso e deste para suas possíveis interdiscursividades.

Cabe ressaltar que os dados obtidos nesta pesquisa poderão ser utilizados como base para que o professor reflita se o seu trabalho - com o livro didático em análise - está oportunizando aos discentes uma formação que os ajude a ascender e se posicionar criticamente nos diversos espaços sociais.

Desse modo, surge uma questão que norteia esta pesquisa: o livro de língua portuguesa “Português Linguagens”, do 8º ano, apresenta as atividades de interpretação e compreensão referentes ao gênero tirinha numa perspectiva interacionista, avançando ao nível da interdiscursividade, ou são apresentadas somente em uma abordagem estruturalista com o sentido pronto e acabado?

As questões que estão voltadas para as duas primeiras concepções, são centradas em aspectos mais gramaticais, estruturais, comunicacionais. Porém, as que são observadas fazendo parte da terceira concepção, os enunciados avançam para aspectos interdiscursivos, ou seja, que levam em consideração fatores históricos, sociais e ideológicos.

O livro em análise nesta dissertação faz parte do acervo didático de uma escola municipal da zona rural do município de Barras - PI. Tendo em mente o número significativo de tirinhas que estão presentes nele, procuramos, em nossa análise, estabelecer os seguintes objetivos específicos: i) mapear as concepções de linguagem e ensino que subjazem o cenário histórico e social da educação em língua materna, observando qual concepção de ensino é adotada pelo livro; ii) apontar, conceitual e historicamente, noções como discurso, interdiscursivo, formações discursivas e efeitos de sentido que podem estar subjacentes aos discursos presentes nas questões de interpretação do gênero tirinha iii) discutir como se configuram as questões de interpretação do gênero tirinha propostas pelo livro português linguagens, apontando como elas refletem (ou não) os estudos do discurso como lugar de práticas sociais, históricas e interativas.

Quanto à pesquisa realizada, optamos por uma na qual o objetivo, a abordagem e os meios estivessem em conformidade com os objetivos geral e específicos deste estudo e com os tipos de dados que visávamos obter. Nesse sentido, ela foi caracterizada da seguinte forma: quanto ao objetivo - exploratória; quanto à abordagem – quali-quantitativa; quanto aos meios: bibliográfica e documental. Posteriormente, com os dados coletados, o procedimento de análise foi realizado tendo como base dois quadros que categorizam os tipos de perguntas relacionadas ao gênero em estudo.

## 2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Ao longo da história, houve muitas mudanças com relação às concepções de linguagem no campo da linguística; isso foi possível na medida em que as abordagens do que seria a língua ou linguagem foram se atualizando com o passar do tempo. Hoje, temos maior clareza de que compreender a natureza dessas concepções é de suma importância para o processo educacional e ensino, tanto na formação dos professores, quanto nas questões de interpretação e compreensão de texto que são destinadas aos alunos.

Nesse sentido, faz-se crucial explicitar a distinção entre compreensão e interpretação textual. A compreensão de um texto reside na identificação e apreensão das informações explícitas, ou seja, daquilo que está literalmente escrito. Envolve a capacidade de identificar o tópico central, as ideias principais e secundárias, os argumentos apresentados e as relações causais ou sequenciais estabelecidas pelo autor. A interpretação, por sua vez, demanda um nível de análise mais profundo. Ela consiste em inferir significados implícitos, relacionar o texto com o contexto em que foi produzido, identificar a intencionalidade do autor, reconhecer pressupostos e subentendidos, e estabelecer conexões com outros textos, conhecimentos prévios e a realidade. Nessa ótica, Kleiman, (2002, p.1), diz que “Quando se lê um texto, qualquer que seja, colocamos em ação todos os nossos sistemas de valores, crenças e atitudes que refletem no grupo social em que estamos inseridos”.

Conhecer essa distinção é fundamental para se ter clareza sobre a concepção de linguagem que embasa a abordagem pedagógica, pois isso influenciará os tipos de perguntas formuladas, os critérios de avaliação e, conseqüentemente, o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. Nessa perspectiva, Geraldi (1984) pontua três principais concepções de linguagem que tem permeado o ensino de linguagem, a saber: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Compreender de maneira detalhada os pressupostos que formam cada uma dessas vertentes, nos ajudará a saber identificá-las quando estiverem presentes nos exercícios de compreensão e interpretação de textos, como, por exemplo, no gênero em tirinhas - objeto de análise deste trabalho. Nos próximos subtópicos, analisaremos as características de cada uma dessas concepções de linguagem.

## 2.1 Língua como Expressão do Pensamento

A concepção de linguagem como expressão do pensamento nos orienta de que tudo aquilo que um indivíduo fala é reflexo do que está em sua mente, ou seja, se uma pessoa não consegue se expressar segundo as exigências da gramática normativa; ela teria, portanto, uma forma de pensar deficiente; como podemos observar na definição que Geraldí faz dessa concepção:

A) a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações - correntes- de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam (Geraldí, 1985, p. 43)

Como podemos observar no fragmento acima, os estudos tradicionais de língua portuguesa foram embasados nessa concepção; assim, durante décadas, o ensino nessa perspectiva era voltado para estudos gramaticais. Logo, nesse viés, a enunciação surge de um ato individual que não é influenciado por fatores extralinguísticos. Logo, o ensino priorizará a forma em detrimento do uso. Nesse aspecto, podemos inferir que o professor que escolher essa concepção para lecionar suas aulas de língua portuguesa pautará seu ensino baseado na gramática normativa-prescritiva, deixando de lado, por exemplo, os aspectos extralinguísticos que um texto oferece; pois segundo Koch e Elias (2010) o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do escritor. Podemos resumir os pontos centrais dessa concepção utilizando as seguintes palavras de Brito:

a) dado que o pensamento tem uma forma lógica, também a linguagem deve tê-la, já que ela espelha a um nível exterior o próprio pensamento; b) no estudo da linguagem não se leva em consideração o interlocutor, pois o que se postula é uma relação entre sujeito pensante e a língua; c) aprender a falar e escrever bem, conhecer a forma da língua, significa aprender a exteriorizar bem o pensamento. (Brito, 1991, p. 40).

Fica evidente, no trecho acima, que os estudos de linguagem nessa vertente não consideram o interlocutor como essencial na construção de sentido, isto é, cabe ao sujeito, de maneira consciente, elaborar uma mensagem para que seja decifrada de maneira passiva por um leitor. Desse modo, ensinar a escrever e falar corretamente torna-se o objetivo principal dos professores.

Além disso, essa vertente preconiza que um enunciado surge de uma consciência autônoma, não dependendo do contexto social e cultural para a sua formulação. Desse modo, ao se trabalhar na sala de aula um exercício que envolve

texto, as questões de interpretação são voltadas exclusivamente para que o aluno decifre o ponto de vista do autor, cabendo àquele apenas um papel passivo de mero decodificador de mensagem. Logo, conhecer as regras do que é “certo” e “errado”, estabelecido pela gramática normativa, constitui o que é relevante; como podemos observar no seguinte trecho:

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. [...] Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem, são elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem. (Travaglia, 1996, p. 21).

Como observamos no trecho, a enunciação - como ato monológico - se constrói no interior do indivíduo. Este, dotado de capacidade para organizar a fala, exterioriza em forma de código o que foi elaborado na sua mente. Nesse viés, o contexto social em que um diálogo acontece não é levado em consideração, pois o sentido de uma expressão não está na interação dos interlocutores e sim na apreensão de uma mensagem pronta e acabada emitida por um sujeito. Nesse contexto, a escrita, segundo Koch e Elias (2010) é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Essa tendência já havia sido descrita por Bakhtin como “subjetivismo idealista”, no qual no seu livro: *Marxismo e filosofia da linguagem*, descreve essa concepção nas seguintes palavras:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. 2. As leis de criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual. 3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística. 4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (Bakhtin / Volochinov, 1997, p. 72)

Na descrição acima, fica evidente que o ato individual da fala é o objeto principal dessa corrente de pensamento. Dessa forma, os enunciados são analisados e explicados tendo como referência somente a psicologia individual. Essa forma de tratar a língua, segundo Bakhtin/Volochinov (1997, p.72) é reducionista; pois “o restante da tarefa do linguista não tem senão um caráter preliminar, construtivo,

descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico”.

Além disso, essa ênfase nos atos da fala pode ser observada na forma como vários livros didáticos trabalham o texto. No lugar de apresentarem questões que visem a interpretação ou compreensão, eles apresentam exercícios que buscam aprimorar a oratória, como podemos observar no exemplo seguinte:

*2. Trabalhando o ritmo*

*Os dois poemas que você vai ler a seguir têm um ritmo bem marcado. Para percebê-lo, vamos organizar uma leitura expressiva. O poema Semente de alegria pode ser lido altamente por meninas e meninas: as meninas lêem o primeiro verso e os meninos, o segundo, e assim por diante. O importante é manter o ritmo e a expressividade durante a leitura. (Terra, e.; Cavallete, F. Português para todos. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2002, p. 125)*

Nesse trecho, fica evidente que o objetivo da questão é fazer com que o aluno desenvolva bem a sua capacidade expressiva; para isso, é necessário que ele, durante a leitura, fique atento ao tom de voz e ao ritmo. Utilizando-se, muitas vezes, de textos clássicos, os professores desta vertente acreditavam que seria possível, por meio de uma leitura “correta” influenciar os alunos a conseguirem a excelência na escrita.

Outro ponto que cabe considerar é que, no período que essa concepção esteve no auge, aqueles alunos que conseguiam se sobressair na leitura e na escrita - os quais na maioria pertenciam à classe rica - conseguiam maior prestígio social. Já os alunos que vinham de famílias não escolarizadas e que carregavam na sua fala expressões coloquiais, sentiam mais dificuldades em implementar arbitrariamente no seu falar uma gramática que não fazia parte do seu cotidiano. Por conseguinte, esse público era visto como menos culto, explicitando o que Possenti (1996) relatou: “quanto menos valor (isto é, prestígio) têm os falantes na escala social, menos valor tem o dialeto que falam”.

Para Bakhtin /Volochinov (1997, p.112) a forma como essa concepção trata a língua é falsa; pois “[..] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação.” Nessa ótica, primeiramente os indivíduos entram em contato com discursos situados socialmente e posteriormente, reagem com expressões exigidas pelo contexto. Assim, o conteúdo ideológico não nasce instintivamente do interior do

indivíduo, ou seja, do seu psiquismo individual; mas do grupo social no qual está inserido.

Diante do exposto, podemos concluir que a concepção da linguagem como expressão do pensamento - embora tenha suas contribuições sobretudo no que se refere a expressividade- não é suficiente para desenvolver plenamente a capacidade linguística dos alunos; pois, ao considerar a psique humana a fonte orgânica do signo, ela deixa de lado o processo de interação verbal para a criação de sentido. Desse modo, a relação entre o “eu” e o “outro”, dentro de um contexto histórico e social, não é considerado. Diante disso, podemos afirmar que não seria possível um sujeito se posicionar de maneira eficaz diante das demandas sociais sem levar em consideração a produção linguística do seu interlocutor. Isso é confirmado pelas palavras de Bakhtin /Volochinov (1997, p.112) quando diz: “Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado”. Na próxima seção, analisaremos os pressupostos que tratam da linguagem como instrumento de comunicação.

## **2.2 Linguagem como Instrumento de Comunicação**

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação - denominada por Bakhtin como objetivismo abstrato, considera a língua uma estrutura fechada, ou seja, não considera necessário recorrer a fatores extralinguísticos para se chegar ao sentido correto de um enunciado. Assim, a língua é tida como um código que será utilizado pelos interlocutores para a realização da comunicação. Logo, para que essa comunicação seja efetivada é necessário que o locutor ponha a mensagem “em código (codificação) e a remeta para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação” (Travaglia, 1996, p. 22-23). Nesse viés, a linguagem não é apenas um conjunto de palavras, mas um sistema estruturado que exige conhecimento mútuo do código e da capacidade de interpretá-lo, o que torna o processo comunicativo dependente tanto da competência linguística quanto das condições contextuais em que se realiza.

Os primeiros ensaios que apresentaram a língua como um sistema de signos arbitrários surgiram na França no século XVIII. Mas, posteriormente, foi com Ferdinand de Saussure que houve um esclarecimento significativo dessa concepção

em nosso tempo. Ele - apresentando conceitos fundamentais para a definição de língua e linguagem - contribuiu de maneira teórica para estudos que, ainda hoje, são feitos no campo da linguística. Na visão deste autor, a linguagem pode ser separada em duas partes: uma que objetiva analisar a língua(*langue*) e outra que tem como foco estudar a fala (*parole*). Já a língua é um sistema de signos os quais contém significado(*conceito*) e significante (*imagem acústica*). O signo, sob essa ótica, possui natureza: homogênea, abstrata e acabada; pois o seu sentido é transmitido de geração para geração e independe das relações ideológicas.

Nesse viés, o sistema linguístico deve ser aceito pelo sujeito conforme ele é estabelecido. Partindo desse princípio, só se tem como certo aquilo que foi arbitrariamente convencionado no sistema; caso contrário, será considerado errado. Desse modo, “[...] o centro organizador dos fatos da língua, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida situa-se no sistema linguístico: o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (Bakhtin, 1997 p. 77).

Dessa forma, palavras e expressões que se modificaram com o tempo - processo conhecido como diacronia, não são consideradas; pois, nessa lógica, a evolução linguística modificaria o sistema. Assim, Saussure dedica-se a estudar a língua com foco na sincronia, ou seja, procura descrever os traços idênticos que são comuns em alguns grupos dentro do mesmo período. Portanto, pode-se inferir que não se pode conceber, dentro dessa lógica, a língua como estrutura imutável e como evolução histórica. Isso porque, conforme Bakhtin: “[...] entre a lógica da língua, como sistema de formas e a lógica de sua evolução histórica, não há nenhum vínculo, nada de comum. As duas esferas são regidas por leis completamente diferentes, por fatores heterogêneos” (Bakhtin, 1992, p. 81).

Os fundamentos dessa vertente são resumidos por Bakhtin da seguinte maneira:

- 1- A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
- 2- As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
- 3- As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
- 4- Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo



deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua: enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (Bakhtin, 1992, p. 82-83).

Resumindo a descrição feita acima, podemos inferir que: a concepção da língua como sistema estável trata os interlocutores de um discurso como meros transmissores e receptores de informações. O código utilizado deve ser de conhecimento dos falantes, bem como o contexto no qual ele será inserido. Além disso, não se acredita na carga ideológica do signo, visto que a importância de fatores sociais e culturais para a formação de sentidos são subestimados. Outro ponto que cabe destacar tem a ver com a noção de “erro”; pois os atos individuais da fala que muitas vezes são motivados por questões sociais e culturais são tratados como deformações das formas normativas. Em outras palavras, se a língua é concebida como um conjunto de regras fixas e estáveis, as manifestações da fala que não se encaixam perfeitamente nessas regras são consideradas erros ou desvios a serem corrigidos.

Essa concepção de linguagem é observada no ensino tradicional de língua portuguesa no qual tende a privilegiar a norma padrão da língua em detrimento das variedades linguísticas presentes na sociedade. Assim, ao ignorar a diversidade linguística e cultural dos falantes, marginalizando formas não convencionais de expressão linguística, essa vertente torna-se alvo de críticas de muitos linguísticos que a considera limitante.

No Brasil, segundo Soares (1998), essa teoria foi implementada de maneira expressiva depois dos anos 60, período no qual o regime militar incentivava o desenvolvimento do capitalismo. Nesse período, a denominação língua portuguesa foi substituída por comunicação ou expressão, como podemos observar nas palavras de Soares (1998, p. 56-57) “sua denominação Português ou Língua Portuguesa [foi] substituída por Comunicação e Expressão, nas quatro primeiras séries de então criado ensino de 1º grau”.

Sob essa vertente, os livros didáticos frequentemente apresentavam regras gramaticais prescritivas que definiam o que era considerado “correto” ou “incorreto” na maneira de falar e escrever; além disso, os alunos frequentemente aprendiam sobre a estrutura da língua, o que incluía aspectos da fonética, morfologia, sintaxe e

semântica. Quanto a análise de textos literários ou não literários, os alunos eram frequentemente orientados a identificar e analisar elementos estruturais, como a organização das frases, o uso de recursos estilísticos e a coerência textual. Isso exemplifica o fato de que nessa concepção:

O texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaços para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo uso de transparência. (Koch e Elias, 2010, p. 33)

Assim, era comum encontrar questões de interpretação textual que eram elaboradas com o objetivo de obterem respostas prontas, sem que houvesse a necessidade de reflexão por parte do leitor como: onde o personagem estava? quando o fato aconteceu? O que o protagonista da história disse? Esse tipo de abordagem também pode ser observado em alguns manuais didáticos mais recentes, como no caso do livro *Português, Conexão e Uso* dos autores Delmanto e Carvalho da editora Saraiva, o qual apresenta as seguintes questões na interpretação da tira:



WALKER, Mort. *Recruta Zero*. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/fotos/geral,60-anos-de-recruta-zero-tirinhas,259165>>. Acesso em: 15 set. 2018

- O humor da tira é provocado por um final que surpreende o leitor. Explique-o. Espera-se que os alunos respondam que o primeiro quadrinho leva a supor que a cena é uma investigação das provas de um crime. O segundo revela que se trata apenas do roubo de um biscoito.
- Releia a fala do sargento no primeiro balão do primeiro quadrinho. A quem ou a que se refere o termo **borradas**? À **imagens**.
- A oração teria o mesmo sentido sem esse adjetivo? Não teria, pois seria impossível avaliar a aparência das **imagens**.
- A forma verbal **saíram** corresponde a um verbo de ligação ou a um verbo intransitivo? Verbo intransitivo.
- Qual função sintática desempenha o termo **borradas**, na fala do sargento? O termo desempenha a função de predicativo do sujeito.

Nem sempre o predicativo do sujeito se liga ao sujeito por meio de um verbo de ligação. Há situações em que o falante sente a necessidade de atribuir alguma característica ao sujeito empregando outros tipos de verbo, como **sair**, que é um verbo intransitivo.

Embora a primeira alternativa extrapole a materialidade linguística, as demais dão ênfase na estrutura interna da língua e na identificação dos elementos que a compõem, como verbos e suas classificações, e a função sintática das palavras. Essa forma de tratar a língua, fora das práticas sociais, é considerada problemática, visto que não capacita o aluno a refletir como a linguagem pode ser flexível de acordo com as diversas situações de uso. Isso é enfatizado por Possenti quando diz:

Se nossas perguntas são sempre sobre o que é certo ou errado, e se nossas respostas a essas perguntas são sempre e apenas baseadas em dicionários e gramáticas, isso pode revelar uma concepção problemática do que seja realmente uma língua, tal como ela existe no mundo real, isto é, na sociedade complexa em que é falada. Os dicionários e as gramáticas são bons lugares para conhecer aspectos da língua, mas não são os únicos e podem até não ser os melhores. (Possenti, 1996, p.22-23)

Diante do exposto, fica claro que embora essa concepção entenda a língua como um ato social no qual é necessário a leitura e interpretação de texto na escola, o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, nessa abordagem, foca no ensino de gramática com destaque para exercícios estruturais morfossintáticos. Dessa forma, muitos dos elementos que são fundamentais para compreender o sentido do texto são desconsiderados como, por exemplo, os falantes e o contexto.

Assim, fica evidente, como postula Travaglia (1996), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua. Essa abordagem de ensino foi utilizada durante muitos anos na formação de professores e, ainda hoje, é possível encontrá-la em sala de aula, seja na abordagem do professor ou no próprio livro didático. A seguir, apresentaremos a concepção que trata a linguagem como forma de interação.

### **2.3 Linguagem como Forma de Interação**

A terceira concepção de linguagem é conhecida como interacionista ou sociointeracionista. Diferente das vertentes antes explicitadas, nesta, conforme pontua Bakhtin e Volóchinov (1992, p. 127) “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, “mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Tal afirmação desloca o foco da análise linguística das estruturas formais para a prática discursiva, evidenciando que a linguagem é, antes de tudo, um processo social, dinâmico e situado historicamente. Nessa perspectiva, compreender o funcionamento da língua exige considerar os contextos reais de interação, em que os sujeitos constroem sentidos de forma dialógica, revelando as marcas ideológicas e culturais presentes em cada enunciado. Nas palavras de Geraldi (1984) “o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”.

Assim, sob essa ótica, o sujeito é tão importante quanto a situação comunicativa, pois ele é visto como agente social, que produz diálogos com influência de fatores históricos, sociais e ideológicos. Assim, a maneira como um enunciado é formulado e produzido advém das condições sociais em que os sujeitos estão inseridos. Esse entendimento é ressaltado por Marcushi (2008) quando pontua que a linguagem não é um simples reflexo da mente do falante, mas um fenômeno socialmente situado, onde os significados são negociados e construídos na interação com o outro.

Logo, o leitor tem uma atitude ativa na criação de sentidos, ou seja, o texto não é abordado como uma unidade fechada, mas sim como um espaço discursivo, no qual podem ser estabelecido inúmeras situações de interlocução. Esse fato é enfatizado por Bakhtin quando fala:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2003, p. 271).

Para essa concepção de ensino, as atividades de língua portuguesa devem ser elaboradas de uma maneira que leve o aluno a desenvolver uma visão reflexiva e crítica sobre o mundo, com capacidade de interagir socialmente, produzir e interpretar textos verbais. Nesse sentido, podemos afirmar que o texto deve ser o ponto central na interação e troca de informações nas aulas de língua portuguesa, pois fazendo assim, o aluno terá suas habilidades linguísticas ampliadas e estará apto a atender às necessidades reais de comunicação. No exemplo a seguir, observamos como o livro “Português, Conexão e Uso” da editora Saraiva referente ao 9 ano, apresenta questões de interpretação nessa concepção.

## 1. Leia a tira a seguir.



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 87.

- a) Observe a expressão facial da personagem Mafalda nos quatro quadrinhos. Por que a fisionomia da personagem muda no quarto quadrinho? *Mafalda sorri em sinal de aprovação ao discurso de Suzanita nos três primeiros; no quarto, sua expressão revela surpresa, espanto, com a súbita mudança na abordagem que Suzanita faz a respeito do que vinha dizendo.*
- b) A personagem Suzanita realmente deseja ser diferente das mulheres da geração anterior? Explique sua resposta. *Não; o humor da tira está no fato de Suzanita dar a entender que deseja dedicar-se à ciência, quando, na verdade, pretende dedicar-se a afazeres domésticos.*

Na tira acima, vemos que as questões de interpretação consideram o texto em seu contexto, ou seja, a interpretação não se limita às palavras, mas envolve a análise das expressões faciais, do cenário (implícito) e da relação entre as personagens. Desse modo, o leitor é convidado a observar, relacionar informações e inferir significados, construindo sua própria compreensão da mensagem. Isso pode ser observado ao considerar as expectativas sociais sobre o papel da mulher, um elemento extralinguístico e ideológico que instiga uma compreensão interdiscursiva.

Nessa perspectiva, a concepção que aqui tratamos não separa a língua do contexto ideológico dos seus falantes, isto é, entende que o signo não é neutro, pois qualquer enunciado carrega em si um sentido que é dado pelos interlocutores. A respeito disso, Bakhtin pontua que:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonância ideológicas ou concernentes à vida”. (Bakhtin, 1992, p.95)

Como se observa na citação, o sujeito, nessa vertente, não exerce total controle sobre suas vontades e seus discursos, pois ele seguirá as normas, mesmo que inconsciente, determinadas por suas formações discursivas. Assim, o locutor, no processo de elaboração do discurso, considera se o que será dito será aceitável do ponto de vista social e histórico, ou seja, se haverá recepção e circulação adequada. Conforme Bakhtin e Volóchinov (1992, p.113) “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Esse olhar sobre o ensino de língua portuguesa trouxe também uma nova perspectiva sobre o ensino de gramática. Ela é tratada agora como internalizada, ou seja, um conjunto de regras dominadas e usadas pelos interlocutores em situações reais de interação. Nesse sentido, ela toma o texto como parte fundamental nos estudos linguísticos, optando assim por um ensino pautado nas interações verbais e sociais.

Conforme essa perspectiva, no ato da leitura, o sujeito relaciona o que está escrito com o contexto no qual está inserido. Logo, o sentido do texto não está fechado, pois diferentes leitores com contextos sociais e culturais diversos compreenderão os enunciados de formas distintas. Isso não implica dizer que todo tipo de interpretação é possível, mas que existem fatores extralinguísticos que certamente direcionam determinada compreensão.

Disso, podemos inferir que o autor - ao escrever uma obra literária - consciente ou não, deixa pistas que devem ser decifradas pelo leitor para que assim ele possa fazer a compreensão do todo. Essas pistas são inseridas considerando vários fatores como, por exemplo, linguagem, faixa etária, objetivo e contexto de produção. Isso acontece devido ao fato de que:

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto (Koch e Elias, 2010, p.34).

Outrossim, as variedades linguísticas são observadas como sendo relevantes para a comunicação real do dia a dia, isto é, falar termos que fogem da variedade prescritiva da língua é totalmente aceitável em contextos adequados de uso como, por exemplo, em situações informais. Diante disso, a modalidade oral da língua é tratada como tão fundamental para a comunicação quanto a modalidade da escrita.

Quanto a abordagem dessa concepção nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa, os documentos oficiais como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecerem que o ensino de linguagem deve contemplar a realidade linguística do aluno e contextualizar o ensino da norma-padrão. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67).

Como podemos observar no fragmento acima, a BNCC estabelece que o ensino de língua portuguesa tenha o texto como unidade de trabalho. Nessa conjectura, o professor deverá procurar meios de relacionar o texto ao seu contexto de produção para que os alunos percebam que - conhecendo os gêneros e a forma como eles se manifestam – eles desenvolverão habilidades essenciais para atuar de maneira eficaz nas diversas demandas sociais.

Não obstante, contrário aos preceitos estabelecidos pelos documentos oficiais, é comum encontrarmos ainda manuais e professores apegados a um ensino puramente prescritivo da língua. Isso tem trazido uma gama de consequências ruins para o ensino de linguagem no Brasil; entre elas, a baixa capacidade da maioria dos alunos em interpretar textos simples. Pois - sem exercícios que estimulem a compreensão de maneira ampla, isto é, aquela que busca construir um significado profundo e contextualizado do texto, permitindo ao leitor ir além do óbvio e estabelecer conexões mais complexas com o que está sendo lido - como seria possível um sujeito deduzir determinadas respostas sem ter aprendido a olhar para além da estrutura linguística?

O que se busca, com a presente concepção, não é o abandono do ensino da gramática nas escolas -visto que ele é fundamental para que o discente conheça os mecanismos que envolvem a língua e os use nas diversas condições de produção- mas sim desenvolver um entendimento de que saber uma língua é muito mais do que aprender um conjunto de regras. Nessa perspectiva, Possenti diz que:

Falar contra a "gramatiquice" não significa propor que a escola só seja "prática", não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades (discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática - eu disse mais importante, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos (Possenti, 1996, p. 56)

Diante do exposto, inferimos que aderir à concepção de linguagem como processo de interação, significa entender que não é necessário abandonar completamente as vertentes anteriores apresentadas (linguagem como expressão do

pensamento e como instrumento de comunicação) no processo de ensino da língua portuguesa, visto que elas podem também contribuir para o ensino. O que é necessário observar, de maneira mais pertinente, é que a língua, para além da codificação/decodificação, constitui-se enquanto prática social, ação, texto e discurso. Os falantes, na prática, interagem por meio de textos que materializam a linguagem em contextos reais de uso. Nesse sentido, texto, para Maingueneau (2016, 2015, 2008), é “o rastro do discurso onde a fala é encenada”, o que evidencia o caráter performativo e situado da linguagem. Assim, compreender a língua como prática discursiva implica reconhecer que gêneros como as tirinhas extrapolam a simples estrutura narrativa: elas se configuram como gêneros interdiscursivos, pois articulam diferentes vozes sociais e permitem inferências que vão além de seus elementos textuais superficiais. Uma de suas funções, portanto, é promover relações entre discursos distintos — como o humor, a crítica social ou a ironia —, tornando-se recursos para o trabalho com leitura, análise linguística e produção textual em sala de aula.

Portanto, fica evidente que um professor de língua portuguesa que busca aplicar nas suas aulas essa concepção, apresentará aos alunos questões de interpretação e compreensão de textos que possibilite um “diálogo” entre eles e o autor. Essa interação, na qual se considera fatores como: contexto social, histórico e ideológico, será indispensável para que os discentes desenvolvam condições não só de interpretar uma diversidade de gêneros, mas também de atuar sobre eles de maneira crítica. Essa vertente, aproxima-se em vários aspectos da Análise do Discurso de linha francesa, principalmente em tratar a linguagem como uma prática social que envolve interação, poder e contexto. Esses aspectos serão tratados no capítulo a seguir.



### 3 ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

As questões relacionadas à linguagem foram objeto de pesquisas durante muitos anos. Várias correntes teóricas procuravam explicar e delimitar o que é linguagem e qual a forma mais adequada de ensiná-la. Dessas investigações surgiram várias vertentes que permearam o ensino e deixaram suas contribuições, como, por exemplo, o estruturalismo, a sociolinguística, a pragmática, a análise do discurso entre outras. Neste capítulo, vamos apontar, de maneira resumida, os preceitos teóricos que contribuíram para o surgimento da Análise do Discurso de linha francesa, bem como os pressupostos que essa corrente defende.

Durante as décadas de 1960 e 1970, a sociedade francesa passou por muitas mudanças no cenário cultural e social. Nesse período, havia um foco nos estudos linguísticos voltados para o pensamento estruturalista influenciado por Ferdinand Saussure, que entre outras propostas, estabelecia que a língua é um sistema de signos. Esses estudos forneceram ferramentas que possibilitaram a muitos linguistas não só se aprofundarem nessa linha teórica, mas também questioná-la quanto às suas limitações. Um dos críticos que expôs a fragilidade de uma abordagem puramente estruturalista da linguagem foi o francês Michel Pêcheux (1938-1983).

A Análise do Discurso, defendida por esse autor, teve várias influências, entre elas, as dos estudos de Michel Foucault com relação aos conceitos de discursos e poder. Segundo Foucault (1971) o discurso é uma prática que estabelece o que pode ser dito e pensado, e as condições que possibilitam a sua formação. Essa relação que o autor faz entre linguagem e poder social foi absorvida por Pêcheux e inserida por este em sua teoria. Nela, ele amplia o conceito de discurso utilizando contribuições de mais três áreas do conhecimento: a linguística, a psicanálise e o marxismo. Da linguística, o autor acolhe o entendimento de que a língua não é transparente, ou seja, cada sujeito traz em sua voz traços adquiridos pelo contexto de vida. Da psicanálise, inferiu-se que os discursos são moldados por desejos, fantasias e conflitos do inconsciente. Já quanto ao marxismo, ele obteve a visão de que a ideologia, como conjunto de ideias, pode ser utilizada para sustentar interesses de determinada classe dominante.

Outrossim, Pêcheux também se aprofundou e expandiu outros conceitos de Foucault que foram importantes para compreender as práticas sociais e relações de poder, como, por exemplo, o conceito de ideologia e formação discursiva. Nesse aspecto, segundo o analista, é a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem". (Pêcheux, 1997, p.160). Essa concepção de ideologia como produtora de sentidos articula-se à definição proposta por Fiorin (1998, p.32), para quem "uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma determinada classe tem do mundo". Desse modo, compreende-se que os sentidos dos discursos não são neutros nem universais, mas atravessados por visões de mundo historicamente situadas, que refletem posições sociais e relações de poder.

Ademais, outro linguista que contribuiu para essa vertente teórica foi Dominique Maingueneau. Em sua proposta de análise do discurso, ele postula a relação entre discurso e prática social, ressaltando como os gêneros discursivos são empregados em contextos específicos. Além disso, influenciado por Pêcheux, Foucault, Bakhtin, entre outros, ele insere em sua análise discursiva as noções de poder e ideologia; acrescentando ainda sua compreensão sobre formação discursiva, interdiscurso, enunciado e atos de fala - conceitos esses que serão desenvolvidos mais adiante no próximo capítulo.

Com efeito, Maingueneau (2015) demonstra possuir não só uma ampla compreensão das bases teóricas da Análise do discurso, mas também saber aplicá-la na vida contemporânea diversificada e heterogênea; explicando, por exemplo, como os discursos se formam e circulam dentro de uma sociedade globalizada e cada vez mais digital. Sua visão excede a dos modelos tradicionais de comunicação verbal, como ele deixa claro no seguinte trecho:

A complexidade dos dispositivos de interação excede, assim, cada vez mais, os modelos tradicionais da comunicação verbal. No trabalho, um número sempre crescente de indivíduos se encontra no cruzamento de fluxos de comunicação heterogêneos: documentos manuscritos ou impressos que eles redigem, leem, anotam. (Maingueneau, 2015, p.172)

Como podemos observar, há um fluxo de comunicação que o autor considera heterogêneo, ou seja, não é fixo e nem único. Nesse fluxo, os discursos se misturam em variados contextos, exigindo dos sujeitos adequada ação sobre eles. Além disso, para Maingueneau (2015), o fundamental na Análise do Discurso não é tratar somente dos aspectos que envolvem a organização do texto e nem observar somente a situação de comunicação; mas compreender a junção desses dois pontos em uma organização específica.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, percebe-se que as contribuições da Análise do Discurso são inúmeras, como, por exemplo, o fornecimento de embasamento teórico capaz de confrontar uma visão limitada sobre como compreender e interpretar um texto. Diferente de uma abordagem estruturalista-voltada para análise de conteúdo, esta disciplina capacita os professores a desenvolver nos seus alunos a capacidade de compreender em um texto as nuances que estão subjacentes a materialidade linguística, como marcas ideológicas e históricas. Nesse sentido, a Análise do Discurso permite ao leitor observar tanto o que o texto diz quanto como ele faz para dizer o que diz (Barros, 1990, p. 7), enfatizando que o sentido emerge da articulação entre linguagem, contexto e sujeito.

De fato, os conceitos que Maingueneau apresenta sobre gêneros discursivos, formação discursiva, discurso e prática discursiva, interdiscurso, entre outros, ofereceram ferramentas valiosas para os discentes de língua portuguesa. Na próxima seção, observaremos de maneira mais detalhada como esse autor, juntamente com outros analistas conceituam o discurso, o interdiscurso e as formações discursivas e ideológicas.

### **3.1 Discurso e Interdiscurso**

O termo discurso, comumente, é utilizado no dia a dia para se referir a pronunciamentos do mundo político, a um texto elaborado para ser lido em público, além de outras situações que o exigem. No entanto, para analisarmos o discurso como objeto de um estudo específico, é preciso que nos desvinculemos de conceitos que surgem do senso comum e procuremos investigá-lo sob um viés científico, utilizando de base teórica. A palavra discurso, em sua etimologia, passa a ideia de movimento, isto é, curso ou percurso. Assim, podemos imaginar – a partir desse sentido, uma análise feita a partir do momento em que um sujeito fala.

No livro “Discurso e Análise do Discurso”, Dominique Maingueneau (2016, 2015, 2008) apresenta diversos conceitos de discurso. Na primeira definição, ele descreve o discurso como uma organização além da frase. Segundo ele, “todo discurso se manifesta por sequências de palavras de dimensões superiores à frase”. Observamos esse conceito também nas palavras de Brandão (2012) quando diz: “O discurso ultrapassa o nível puramente gramatical, linguístico. O nível discursivo apoia-se sobre a gramática da língua (O fonema, a palavra, a frase)”. Esse fato pode ser observado quando percebemos que duas frases idênticas, ditas por pessoas diferentes, apresentam sentidos distintos. Pode-se dizer, diante disso, que um pesquisador do discurso deve sempre considerar na sua análise linguística os fatores que são exteriores à linguagem, pois conforme aponta Fernandes (2005) “dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística”.

Outro ponto destacado por Maingueneau (2015) é que o discurso é interativo. Nas suas palavras, “a atividade verbal é, na realidade, uma interatividade que envolve dois ou mais parceiros”. No entanto, ele não reduz essa interação somente à conversação, pois:

Qualquer enunciação, mesmo que produzida na ausência de um destinatário ou na presença de um destinatário que parece passivo, se dá em uma interatividade constitutiva. Qualquer enunciação supõe a presença de outra instância de enunciação, em relação à qual alguém constrói seu próprio discurso. (Maingueneau, 2015, p. 26)

Assim, podemos inferir do fragmento acima que, quando um sujeito vai produzir determinado discurso, ele leva em consideração o seu público-alvo. Dessa forma, as expressões linguísticas escolhidas, e o tipo de enunciado, são elaborados levando em consideração o ouvinte. Sobre esse processo, Kleiman (2011) diz que haverá estruturas que facilitem a compreensão do texto, tornando legítima a tentativa de caracterizar estruturas textuais mais acessíveis. Logo, compreendemos que qualquer enunciado sempre é formulado de alguém para outro alguém.

Ademais, esse linguista também destaca que o discurso é contextualizado. Ele afirma que fora de contexto, não se pode atribuir sentido a um enunciado. Podemos corroborar o exposto, lembrando Bakhtin (1981), que nos afirma que o sentido de um enunciado depende não apenas das palavras do falante, mas do contexto social e histórico em que ele é recebido e respondido por outro. Diante disso, podemos inferir que um enunciado carrega características sociais, históricas e ideológicas. Isso pode

ser notado, por exemplo, quando encontramos divergências quanto ao mesmo tema. Para ilustrar, podemos citar que existem enunciados que são considerados por um grupo como um discurso de ódio e por outro como um discurso democrático. Essa divergência de sentido não está na materialidade linguística, mas sim no contexto vivenciado por ambos os grupos, potencializando a ideia de discurso como interdiscurso. Esse fato, pode ser observado na seguinte tirinha:



QUINO. Toda Mafalda: da primeira à última tira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010

Na tira acima, vemos no primeiro quadro Mafalda observando um homem pobre dormindo na rua, coberto por jornais. A reação dela, expressa no balão de pensamento, é de compaixão e preocupação. Já a outra personagem, apesar de inicialmente concordar com o desconforto ao ver um pobre, revela uma visão radicalmente diferente ao dizer: "Pra que tudo isso? Era só escondê-los!". Essa fala reflete uma ideologia excludente, elitista e superficial, em que o problema da pobreza não é resolvido, mas sim ocultado — o foco não é o bem-estar do pobre, mas o incômodo que sua presença causa.

Desse modo, a tirinha oferece uma poderosa reflexão sobre a subjetividade da interpretação e como a linguagem está intrinsecamente ligada às nossas experiências e visões de mundo, ou seja, a linguagem, o discurso e o interdiscurso são integrados e guiados por nossas formações ideológicas. O mesmo estímulo visual (o pobre dormindo na rua) gera reações e enunciados com sentidos radicalmente diferentes,

ilustrando a complexa interação entre o contexto, a ideologia e o histórico social na construção do significado.

Ao tratar do discurso como norma, Maingueneau (2015) esclarece que cada ato de linguagem implica normas particulares; um ato aparentemente tão simples como uma pergunta, por exemplo, implica que o locutor ignore a resposta, que essa resposta o interesse, que ele acredite que o indivíduo a quem a pergunta é feita possa respondê-la etc. Podemos citar como exemplo o tamanho e o tipo de resposta dentro de um diálogo, pois para que ele aconteça há um acordo implícito entre os falantes do que é apropriado dizer e como dizer. Quando alguém diz “bom dia”, não se espera que alguém responda com “boa noite” ou com um longo enunciado. Nessa conjuntura, inferimos que as trocas verbais são regidas por convenções que foram estabelecidas para que o diálogo aconteça de forma eficaz.

Além disso, Maingueneau diz também que o discurso é assumido por um sujeito, como podemos observar em suas palavras:

O discurso só é discurso se estiver relacionado a um sujeito, a um EU, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais (EU- AQUI- AGORA ) e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e a seu destinatário.( Maingueneau,2015, p. 27)

O sujeito, o qual o autor se refere no trecho acima, nem sempre é fácil de ser identificado. Em uma propaganda, por exemplo, podemos nos perguntar: quem é o sujeito? A marca ou o publicitário? Diante desse exemplo, fica claro que é necessário conhecimento pragmático do contexto que envolve este gênero textual para que se possa compreender de maneira eficaz quem é o sujeito. Além disso, não podemos analisar o sujeito como um indivíduo isolado, mas sim como uma instância que surge de relações sociais e históricas.

Em acréscimo, Maingueneau ainda afirma que o discurso só adquire sentido no interior de um imenso interdiscurso. Desse modo, o interdiscurso é um espaço discursivo, um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros. (Charaudeau; Maingueneau,2008). Ainda, em um contexto mais amplo, dizem que o interdiscurso é:

O conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um discursivo particular entra em relação implícita ou explícita. Esse interdiscurso pode dizer respeito a unidades discursivas de dimensões muito variáveis. (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p. 286)

Inferimos, portanto, que para interpretar um enunciado, é necessário relacioná-lo, consciente ou não, a outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras. Nesse viés, não existe discurso que não seja atravessado por outro, ou seja, pela interdiscursividade. Fernandes (2005) dialoga com esses autores ao dizer que o interdiscurso pode ser entendido como a articulação de distintos discursos, provenientes de contextos históricos diversos e posições sociais variadas, que se entrelaçam dentro de uma mesma formação discursiva. Logo, entendemos que é por meio do interdiscurso que podemos inferir os tipos de formações ideológicas que estão presentes em um texto.

Essa heterogeneidade do discurso é compartilhada por Brandão (2012) ao afirmar que no interior de um discurso há elementos vindos de outro lugar, de outros discursos, porque um discurso não existe sozinho, ao contrário, está em constante interação com outros discursos, inclusive com aqueles que não estão diretamente ditos no “texto”, o qual é porta de entrada para acessarmos o discurso (Orlandi, 1992), e é “o rastro de um discurso em que a fala é encenada” (Maingueneau, 2016, p. 250).

Essas palavras endossam que um discurso sempre surge a partir de outro; assim, além da materialidade linguística, existe nele fatores culturais e históricos que nem sempre são pronunciados, mas que são fundamentais para formulação do sentido. Desse modo, por meio da memória discursiva ou da busca pelos “já-ditos”, os sujeitos que estão envolvidos na interação poderão estabelecer de maneira adequada um diálogo. Assim, defendemos, com base em Voese (2004) que uma aula de leitura e interpretação de texto não pode, nem deve prender-se apenas à materialidade, mas sim avançar para as profundezas de sentidos que vão do texto ao (inter)discurso, pois somente neste nível formaremos leitores críticos, capazes de pensar o conhecimento em movimento, em processo, em seus efeitos de sentido.

Quanto aos “não-ditos” dentro de um discurso, podemos citar como exemplo uma pessoa que faz a seguinte declaração: “não volte devagar”. Esse enunciado está deixando de lado outra forma de dizer que carrega o mesmo sentido como: “volte rápido”. Isso mostra que ao darmos visibilidade a um enunciado; estamos, na maioria

das vezes, silenciando outro, que pode compartilhar do mesmo sentido ou não. Quando, por exemplo, um sujeito diz que não irá mais beber, fica subentendido que ele bebia antes; logo a informação implícita pode ser descoberta analisando-se o contexto. Isso fica nítido nas seguintes palavras de Orlandi:

Consideramos que há sempre no dizer um não dizer necessário. Quando se diz “x”, o não- dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. Isto é, uma formação discursiva pressupõe uma outra: “terra” significa pela sua diferença com “Terra”, com coragem significa pela sua relação com sem medo etc. (Orlandi, 1992, p. 82)

Podemos destacar, portanto, que o interdiscurso advém da junção de vários discursos originários de diversos contextos históricos e sociais, os quais se entrelaçam dentro de uma formação discursiva que é, conforme Foucault (1971), o que pode e o que não pode ser verbalizado em dadas situações, conjunturas.

Nesse contexto, o estudo de um enunciado não deve ser feito sob a ótica de que o sentido está completo nele, em outras palavras, não deve ser investigado considerando apenas a estrutura da língua e suas orações, pois o sentido a linguagem só produz sentido se for inserido em um contexto socio-histórico-ideológico.

Diante do exposto, podemos refletir sobre a seguinte questão: seria possível considerar um discurso neutro já que ele está inserido em uma formação ideológica ou discursiva? A resposta certamente é negativa, visto que não existe um único sentido dentro de um discurso, mas sim vários sentidos que precisam ser resgatados. Na seção seguinte, consideraremos como as formações discursivas e ideológicas contribuem para uma via crítica das atividades de interpretação de texto.

### **3.2 Formações Discursivas e Ideológicas: uma via crítica da interpretação de texto**

A primeira noção de formação Discursiva foi elaborada por Foucault e tomada emprestada por Pechêux na formulação de sua Análise do Discurso. Foucault, falando, em *A arqueologia do saber*, de “formação discursiva”, procurava contornar as unidades tradicionais como “teoria”, “ideologia”, “ciência,” para designar conjuntos de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras. (Charaudeau; Maingueneau, 2008, p.241). Segundo ele, essas regras delineavam a produção dos discursos em determinada área de conhecimento, além de estabelecer o que poderia



ser dito e quem poderia dizer. Esses conceitos foram absorvidos por Pêcheux e ampliados, já que ele empreendeu uma análise materialista histórica e ideológica do discurso, ao lado do inconsciente (lacaniano) que irrompe no referido discurso. Assim, no final da década de 70, ele expande o conceito de formações discursivas por interligá-lo ao interdiscurso, ou seja, ele percebe que as formações discursivas são atravessadas por outras formações discursivas, como mostram Maingueneau e Charadeau ao citar as seguintes palavras de Pêcheux (1983):

Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, já que ela é constitutivamente invadida por elementos provenientes de outros lugares, de outras formações discursivas que nela se repelem fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob forma de pré-construídos e de discursos transversos) (Charadeau; Maingueneau, 2008, p. 241)

Como podemos observar no fragmento acima, toda formação discursiva apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos, ao que, na Análise do Discurso, denomina-se interdiscurso (Fernandes, 2005). Desse modo, ela não é um espaço estrutural fechado, pois dependendo do momento histórico ou da inscrição ideológica, uma palavra poderá ter sentidos diferentes, de acordo com a formação discursiva na qual ela está inscrita. Podemos citar, como exemplo, o discurso religioso. Um indivíduo que professa a sua fé na ideologia cristã, não usará - nas suas declarações ou orações - termos referentes ao islamismo, visto que sua formação discursiva não permite. Do mesmo modo, um islamita não usará termos pertencentes ao cristianismo.

Nessa conjuntura, um sujeito poderá se identificar com uma formação discursiva diferente da sua, isso é possível na medida em que ele permite a entrada de novas formações ideológicas no seu contexto social. Isso mostra que o indivíduo é assujeitado, ou seja, sempre influenciado pela ideologia. No entanto, isso não implica dizer, necessariamente, que ele é passivo, já que pode determinar sua identificação com outras formações.

Além disso, a formação discursiva expressa, em outras palavras, as formações ideológicas, pois ela considera no ato da enunciação aquilo que pode ou não ser dito, envolvendo saberes diversos e diferentes momentos. Isso fica evidente nas palavras de Pêcheux, (2014, p.147) quando diz que “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Então, “referimo-

nos ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas” como descreve Fernandes (2005, p. 40).

Na perspectiva da Análise do Discurso (AD) a língua não é totalmente autônoma, pois o sujeito não detém total comando do seu discurso, Já que o discurso é orientado, ou seja, conduzido com base na ideologia. Logo, a linguagem não é tratada apenas como uma estrutura interna, mas também resultado da expressão de formações ideológicas como destaca Pêcheux:

[...]O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe em si mesmo (isto é, em sua transparência com a literalidade do significante), mas ao contrário é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e preposições são produzidas. (Pêcheux, 1988, p. 160)

Como podemos observar na citação acima, o sentido de um termo não existe em si mesmo, mas leva em conta o contexto em que ele está inserido. Então, uma palavra pode manifestar sentidos diferentes a depender das formações discursivas e ideológicas em que está inserida. Assim, podemos entender que um texto bem-organizado quanto à sua estrutura linguística não tem, nesta esfera, grande relevância; mas sim o que está presente na sua discursividade, ou seja, na sua capacidade de produzir sentidos.

Sobre essa relação entre base linguística e o processo ideológico, Pêcheux deixa claro que o sistema linguístico é indiferente aos seus falantes, portanto, eles podem usá-lo de acordo com suas convicções que, naturalmente, podem ser diferentes entre os falantes; nas suas palavras, “o sistema da língua é o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para o que dispõe de um conhecimento dado e para o que não dispõe. Isso não resulta que eles terão o mesmo discurso”. (Pêcheux ,1988, p.81)

Diante do exposto, inferimos que a língua não tem total autonomia sobre o sentido que os enunciados produzem, pois o seu sistema limita-se a uma ordem interna. Sendo assim, esse sistema serve como suporte ao discurso, pois os falantes irão utilizá-lo de acordo com suas formações discursivas. Dessa forma, é importante analisar a linguagem sob duas visões, uma focada no seu interior - análise linguística, e outra centralizada no exterior- manifestação ideológica. Assim, na visão de Pêcheux, a linguagem possui um contexto ideológico e histórico que é compartilhado pelos

interlocutores, tanto por quem produz como por quem busca interpretar. Logo, o discurso vai para além do texto, pois ele considera as condições de produção antes e depois da enunciação.

Em outros termos, o objetivo, ao se analisar um discurso, não está centrado nas informações que um sujeito transmite a outro. Mas nos efeitos de sentidos que são produzidos levando em conta o lugar e a ideologia dos locutores. Em acréscimo, cabe citar que é comum o sujeito se comportar como se fosse dono do próprio discurso. Todavia, inconscientemente, ele resgata nas suas palavras a formação ideológica a qual faz parte. Dessa forma, para compreendermos adequadamente o sentido de um discurso, precisamos compreender o pano de fundo que está por trás do que é dito, isto é, compreender aquilo que está além da materialidade linguística.

Quanto ao conceito de formações ideológicas que, grosso modo, é descrito como o conjunto de ideias, crenças, valores e concepções que influenciam a maneira como um grupo de pessoas percebe o mundo e age nele. Para Brandão,

Formação ideológica entende-se o conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas dizem respeito, direta ou indiretamente, às posições de classe social, política, econômica de onde se fala ou escreve e têm a ver com as relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos e que são expressas quando interagem entre si. (Brandão, 2012, p. 23)

Podemos inferir do trecho acima que é devido ao fator ideológico que manifestamos nosso ponto de vista e temos nossa personalidade moldada. Esse fator influencia o significado que damos às coisas e às palavras, como, por exemplo, o que significa a guerra, o feminismo, o patrão etc. Em toda a história, grupos sociais e governamentais procuraram estabelecer como seria a melhor forma de viver em sociedade. Para atingir esse fim, muitos desses grupos usaram como ferramenta o elemento principal das relações humanas: a linguagem. Articulando-a de acordo com seus interesses, as classes dominantes conseguiram impor de maneira explícita ou implícita suas visões de mundo.

Dessa forma, em cada momento histórico, os indivíduos não agiram conforme convicções estritamente pessoais ou autônomas do que é certo ou errado, mas sim segundo a ideologia que precedia o ato do discurso o qual foi formulado sem o consentimento do falante. Nessa conjuntura, o discurso sempre é ideológico e se manifesta em diversas formas na sociedade. Isso é bem caracterizado nas palavras de Voese:

É evidente, pois, que, pelos efeitos que podem produzir os sentidos do discurso sejam objeto de disputas e, por isso, de tentativas de controle. Isto é: o controle de sentidos parte do pressuposto de que ele poderia representar igualmente o controle do conflito. (Voese, 2004, p. 55)

Como podemos observar, o controle do discurso é um dos pontos-chaves para a dominância. Assim, um grupo que busca obter ou manter o poder social não terá necessariamente a verdade como o princípio fundamental, pois o que lhe interessa é dominar a narrativa mesmo que, para isso, a própria verdade seja encoberta. Logo, nessa ótica, num conflito social, os grupos utilizarão diversos mecanismos para impor, disfarçadamente, a sua ideologia e obter o controle sobre os discursos. Para isso, utilizam diversas expressões linguísticas que vão ao encontro dos seus interesses. Nesse sentido, conforme Voese (2004) o discurso pode, pois, ser um recurso que um grupo utiliza para tentar instalar ou manter o controle sobre um grupo.

Além do exposto, cabe destacar também a visão de Dominique Maingueneau sobre as formações discursivas (FD). Embora tenha sido influenciado pelos conceitos trazidos por Foucault e Pêcheux, ele buscou expandir os conceitos destes ao apontar que as FD não se limitavam a uma relação com as formações ideológicas, mas também a contextos sociais amplos que envolvem práticas discursivas. Nesse sentido, com relação ao conceito que se deve dar à FD, ele diz que não se pode dar um estatuto mais claro à noção de formação discursiva se não se leva em conta o conjunto de termos que designam as unidades tópicas e as unidades não tópicas (Maingueneau, 2008).

Sobre as unidades tópicas, ele diz que se trata de unidades territoriais, ou seja, discursos que fazem parte de determinados setores da sociedade, como, por exemplo: discurso político e publicitário. Ele enfatiza ainda que esses tipos englobam diversos gêneros do discurso Maingueneau, (2008, p.16-17). Nesse sentido, ele destaca que o discurso escolar é um exemplo de unidade tópica, pois carrega dentro da sua esfera diversos gêneros, a saber: o diário de classe, relatório etc. Esse esclarecimento se faz necessário, nos estudos da Análise do Discurso, na medida em que:

Só pode haver análise do discurso se ela se apoia em unidades tópicas, mas elas não podem dar conta, sozinhas, do funcionamento do discurso, que é atravessado por uma falha constitutiva: o sentido se constrói no interior das fronteiras, mas mobilizando elementos que estão fora delas (Maingueneau, 2015, p. 81)

Quanto às unidades não-tópicas, o linguista fala que não há fronteiras preestabelecidas; pois elas são elaboradas pelos pesquisadores de acordo com os seus objetivos. Nessa esfera, os enunciados, segundo o autor, são "profundamente inscritos na história "(Maingueneau, 2008, p.18) As formações discursivas, nessa perspectiva, contemplariam, por exemplo, o discurso feminista ou pedagógico. Desse modo, um pesquisador investigaria a presença desses discursos em gêneros (unidades tópicas) como notícia, artigo ou entrevista.

Diante do exposto neste capítulo, percebemos que, embora Foucault, Pêcheux e Maingueneau tivessem interesse pelos estudos sobre formações discursivas, suas abordagens apresentavam muitas divergências. O primeiro argumentava que as FDs são organizadas por sistemas de saberes que fundamentam as práticas discursivas em um determinado período histórico, buscando entender as limitações do que se pode ou não dizer. É importante observar, contudo, que Foucault não era linguista, e, por essa razão, é natural que sua abordagem esteja mais centrada nas condições históricas de produção dos discursos e nas relações de poder do que nos aspectos formais da linguagem propriamente dita.

O segundo afirma que as FDs estão intimamente interligadas às formações ideológicas, sendo o discurso um espaço onde ocorrem as manifestações e os confrontos dessas formações. Já Maingueneau, procura estabelecer uma visão mais refinada ao explorar as práticas enunciativas - as quais estão focadas no contexto, na forma e no conteúdo do discurso. São essas práticas, citadas nesse último ponto, que estruturam como as unidades tópicas e não tópicas operam. Na próxima seção observaremos como a análise do discurso contribui com o ensino de língua portuguesa.

### **3.3 Análise do Discurso e o Ensino de Língua Portuguesa**

O modelo de ensino no Brasil, ao longo dos anos, tem sofrido inúmeras críticas por causa do seu caráter tecnicista, isto é, uma proposta de formação que busca preparar os alunos para o mercado de trabalho. Para atingir esse objetivo, tanto o currículo como as metodologias são formulados com foco nas leis do mercado. Desse modo, nessa pedagogia, conforme Voese (2004) prevalece a preocupação de encontrar recursos e técnicas de aprendizagem que aparentam simplificar o que é impossível de simplificar. Nesse sentido, a concepção de linguagem como instrumento

de comunicação, a qual já foi abordada neste trabalho, predominou por muito tempo no ensino de língua portuguesa. Podemos observar, a seguir, um trecho do livro “O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau – Sugestões metodológicas” (conhecido hoje como Ensino Médio), que confirma o exposto.

Comunicar é tornar comum. Passamos de nós, para os outros, fatos, ideias, pensamentos, emoções, sentimentos. Isso se faz verbalmente (através de palavras, que constituem frases). Tais frases são organizadas dentro de um sistema (conjunto finito de regras capaz de gerar sentenças ou frases infinitas). Assim, por exemplo, com uma regra simples que define a ordem normal da sentença em português (sujeito-verbo-complemento) podemos produzir, teoricamente, infinitas sentenças. É como na matemática; o mecanismo (ou regra) de uma operação qualquer é o mesmo para infinitas variações de dados. (Brasil, 1981, p. 5)

Como podemos observar no trecho acima, existia uma prioridade em tratar a língua como um sistema, ou seja, um conjunto de regras deslocado do contexto social e histórico dos falantes. Hoje, em menor escala, ainda é possível observar livros-didáticos e professores que buscam reduzir o ensino de língua portuguesa ao ensino da gramática - normatiza, atitude esta que não é mais corroborada pelos documentos oficiais, como a BNCC, visto que não contribui para que os alunos possam compreender e produzir textos de maneira crítica.

Por outro lado, a análise do discurso procura contribuir com o ensino no que se refere a construir nos alunos e professores condições para compreenderem não somente um texto, mas também o contexto, as pistas ideológicas, formações discursivas e interdiscurso. Assim, adentrando nas profundezas encenadas pelo discurso, os discentes estarão mais munidos para refletir e, quem sabe, conviver com as heterogeneidades sociais e discursivas, mostrando responsabilidade social e política. Essa pedagogia, baseada na capacidade do diálogo, tem como virtude trabalhar não o sujeito isolado, mas todo o conjunto social do qual ele faz parte, pois, “o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo” (Orlandi, 2007, p. 69).

Nesse contexto, torna-se motivo de reflexão o fato de ainda muitas escolas manterem no ensino de linguagem o conceito de certo ou errado, sem explicar as razões que motivam um determinado enunciado ser mais adequado do que outro. Essa abordagem, orientada pelas concepções de linguagem - expressão do pensamento e instrumento de comunicação – já foi alvo de debates de vários

estudiosos em diferentes áreas da linguística, como, por exemplo, na sociolinguística. Essa vertente contribui com o postulado de que "a decisão da escola em valorizar apenas a variedade linguística considerada padrão ou culta em detrimento de outras, tem dimensões político – ideológicas" (Voese,2004, p.36).

Diante desse fato, um professor que é ciente dessas dimensões e comprometido com uma pedagogia libertadora, procurará fazer com que os discentes não só desenvolvam competências comunicativas, mas também consciência crítica que os possibilite interagir com o texto discursivamente e agir sobre a realidade de forma consciente, pensante e reflexiva. Isso será possível, na medida em que o educador passa a conhecer o conjunto de referência dos alunos - o que inclui saber suas fraquezas e limitações. Concomitantemente, ele deverá preparar atividades que tenham como foco a negociação de sentidos em um processo interativo e interdiscursivo. O sucesso dessa abordagem reside no entendimento de que:

1.um indivíduo não constrói o outro: eles se constroem na relação interativa que supõe que auxiliar o desenvolvimento da consciência de alguém, implica em apropriar-se do discurso interior (do cotidiano, em geral) que dá forma a ela, respeitando as relações de efetividade que ocupam, aí, um importante espaço. (Voese,2004, p.146)

Podemos inferir do trecho acima que o educador não deve menosprezar os saberes e nem as origens dos discentes, as quais perpassam por uma rede de saberes, vivências diversas que, por sua vez, os constroem como alunos, sujeitos pensantes, sociais, discursivos. Mas, num processo interativo e interdiscursivo, deve procurar conhecer as motivações, desejos e necessidades que fazem parte deles. Além disso, nesse processo, não se espera que o aluno seja simplesmente passivo, mas sim sujeito proativo e participativo, capaz de se posicionar diante daquilo que concorda ou discorda. Assim, com esse conhecimento dos homens, pode-se também avaliar a possibilidade de inferir o comportamento de um indivíduo em situações futuras, ou, atitude do homem inteiro, partindo dessa ou daquela ação (Heller,1972).

Para que seja feito de maneira eficaz, é necessário que o educando entenda o contexto que circunscreve as motivações por trás dos enunciados, isto é, o porquê da produção de determinado discurso em detrimento de outro. Esse processo de entendimento exige certa medida de esforço já que, conforme Maingueneau (2005, p. 20), "Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muitos diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável". Nesse

contexto, torna-se imperioso que o professor crie mecanismos para que os alunos entendam que, no processo de interpretação de texto, há elementos fundamentais que contribuem para a sua efetivação, como o contexto, a produção e a recepção.

Nesse sentido, o professor poderá, por exemplo, ao trabalhar um poema na sala de aula, instigar os discentes a refletir sobre a identidade do eu lírico, além das circunstâncias históricas e emocionais que são presentes na enunciação. Isso é importante porque, conhecer a natureza histórica e ideológica dos discursos que advém dos textos, fará com que o aluno perceba que a linguagem é repleta de pistas que precisam ser decifradas.

Outro ponto que podemos citar é o trabalho com questões que envolvem tirinhas. Ao trabalhar uma crítica presente nesse gênero, o professor poderá auxiliar o discente a compreender os elementos que estão para além da materialidade linguística, o que, por conseguinte, contribuirá para que ele compreenda, por exemplo, o que significa intertextualidade. Referindo-se a esta, Maingueneau (2008) diz que todo campo discursivo define certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo. Nessa perspectiva, a intertextualidade refere-se a forma como um texto mantém diálogo com outros textos, seja de maneira explícita ou não. Além disso, ela contribui também com o surgimento de um discurso polifônico em que muitas ideologias entram em confronto. Esse aspecto é corriqueiro no gênero tirinha no qual é recorrente o uso de ícones culturais e referências políticas. Nesse âmbito, aderir a uma concepção de linguagem que leve em consideração esses aspectos é imprescindível.

Dentro desta esfera interdiscursiva e interativa de ensino, não se pode deixar de citar a importância que o educador de língua portuguesa deve ter com as variedades linguística percebidas no âmbito escolar. Essas variedades - as quais devem ser tratadas como válidas dentro de determinados contextos- devem ser analisadas sob uma perspectiva histórica e social. Nesse sentido, o aluno não só perceberá a historicidade de suas palavras, mas também compreenderá a interdiscursividade presente no discurso do outro.

Outro ponto a se destacar quanto a contribuição da Análise do Discurso para o ensino tem a ver com a noção que ela apresenta sobre polissemia. Nesse sentido, a polissemia ocorre:



[...] por meio de um deslocamento de sentidos, ou seja, um determinado texto possui vários sentidos possíveis, e cabe ao leitor, sob determinadas condições de produção, atribuir esses sentidos. Quando esse tipo de leitura é proporcionado ao aluno, este não irá buscar um único sentido ou o que o autor de determinado texto quis dizer, mas atribuirá diversos sentidos ao texto, que, com certeza, não serão os mesmos dos outros alunos, pois cada um interpretará de acordo com o contexto histórico e ideológico que lhe determina (Souza, 2014, p. 06)

A citação acima pode ser confirmada ao se observar que determinados termos apresentam sentidos diversos quando postos em contextos diferentes. Essa lógica refuta a afirmação de que a língua é somente um código, pois o sentido de muitas palavras não se mantém em contextos distintos. Logo, essa noção de diferentes interpretações, exige que professor tenha habilidade de trabalhar às questões de interpretação de texto – inclusive às voltadas ao gênero tirinha, não só de uma maneira dialógica, mas também de uma forma que justifique para o aluno o porquê de um mesmo texto possuir, muitas vezes, sentidos diferentes.

Referindo-se ao papel do professor, Kleiman (2011) diz que é o leitor quem, em grande parte, define os propósitos da leitura, podendo, inclusive, transformar o modo como o discurso é interpretado — por exemplo, deslocando-o de uma perspectiva autoritária para uma polêmica —, o que, por consequência, influencia a forma mais adequada de realizar a leitura. Nesse aspecto, o educador deverá preparar suas aulas tendo em mente que tanto um texto quanto as questões sugeridas para a sua compreensão são desenvolvidos levando em consideração um possível leitor; dessa forma, existe por parte do enunciador um cuidado com a escolha das palavras que serão utilizadas, ou seja, o autor do texto é obrigado a prever constantemente o tipo de competência de que dispõe seu destinatário para decifrá-lo (Maingueneau, 2005).

Esse cuidado advém do desejo de se fazer entendido; assim, no ato de produção, o emissor do discurso indaga a si questões como: o texto que produzo está dentro da realidade social e histórica do leitor? A linguagem a qual emprego é possível de ser entendida por esse público? O meu texto contém as pistas necessárias para que o leitor compreenda o seu período histórico? É possível a partir das informações dadas que o leitor desenvolva seu próprio pensamento crítico? Essas questões mostram o papel interativo que existe entre o emissor de um texto e seu receptor; isso fica evidente na medida em que o primeiro deixa vácuos que serão completados pelo segundo.

Outrossim, cabe salientar ainda que nesse processo dialógico, existem três vozes as quais são necessárias que os docentes reconheçam nas aulas de língua portuguesa:

a) a do autor do texto: por que ele escreveu algo de tal modo? b) a do autor do livro didático :por que inseriu tal tipo de texto em tal tipo de livro didático? e por que orientou a abordagem do texto de tal forma? c) a do professor :por que escolheu (ou foi conduzido a) tal tipo de livro didático que contém tal tipo de texto? E por que conduziu as atividades com o texto da forma como o fez? (Voese,2004, p.154)

Essas questões, levantadas por Voese, possibilitam ao aluno compreender, por exemplo, as formações discursivas que se manifestam por meio de um determinado autor, do material didático utilizado ou da própria prática docente. No entanto, para que essa compreensão de fato ocorra, é fundamental que o professor tenha a habilidade de esclarecer essas três vozes em sala de aula, isto é, traduzi-las de maneira acessível, crítica e contextualizada para os estudantes. Essa mediação pedagógica permite que o aluno não apenas identifique os diferentes posicionamentos ideológicos presentes nos discursos, mas também desenvolva um senso crítico capaz de desarmar qualquer tentativa de assujeitamento ou imposição ideológica. Ao tornar visíveis as escolhas discursivas envolvidas na produção e circulação dos textos, o docente contribui para uma formação mais reflexiva e cidadã.

Portanto, diante do exposto, podemos observar que os pressupostos teóricos da Análise do Discurso são de grande contribuição para a formação de leitores críticos, pois o texto, nessa perspectiva, não é tratado como que possuindo uma interpretação única, mas sim como um espaço dialógico passível de várias interpretações, a depender da formação discursiva de cada leitor. Desse modo, o professor poderá conduzir o aluno a perceber, que a formação linguística de um texto e seu entendimento é influenciado pela ideologia que os interlocutores possuem. Um exemplo prático disso seria o professor debater junto com os alunos as respostas de uma atividade de compreensão textual, mostrando a eles que as respostas dadas carregam discursos anteriores, que de alguma forma ficaram na subjacência, e vieram à tona por alguma influência social, histórica ou ideológica.

Ademais, o livro didático de língua portuguesa, no qual muitas vezes é a única ferramenta disponível para que o aluno tenha acesso a exercícios de compreensão textual, ainda são carentes de abordagens voltadas para a Análise do Discurso. No entanto, muitos livros já estão trazendo nos seus manuais exercícios que avançam

para além da questão comunicacional. Esse fato será analisado neste trabalho com as questões de interpretação de texto referentes às tirinhas. Mas antes é necessário entendermos como os gêneros dos discursos são tratados nos documentos oficiais voltados para o ensino de língua portuguesa.

#### **4 GÊNEROS TEXTUAIS E LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E DISCURSIVOS**

Os gêneros textuais desempenham um papel significativo na educação, principalmente quando são tratados nos manuais didáticos. Foi possível observar que, nas últimas décadas, a utilização dos gêneros na sala de aula tem auxiliado de maneira significativa o desenvolvimento de habilidades linguísticas, além de proporcionar uma compreensão mais ampla sobre as práticas sociais e culturais das quais esses textos fazem parte. Todavia, quando um aluno não domina o gênero textual de uma determinada esfera social da qual ele faz parte, ele se sente frustrado e desamparado, como pontua Faraco:

são muitas as pessoas que, mesmo dominando muito bem a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de cada esfera. Uma pessoa que domina os modos de dizer numa esfera da comunicação cultural (sabe, por exemplo, dar uma aula, travar uma discussão científica, elaborar um tratado filosófico, escrever um poema), pode se sentir pouco à vontade em outra: cala-se ou então intervém de maneira muito desajeitada numa conversa social ou numa assembleia de sindicato. (Faraco, 2009, p. 131)

Diante da citação acima, observamos que o trabalho com gêneros nas aulas de língua portuguesa é fundamental para fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de compreender e atuar nas diversas esferas sociais; pois conforme pontua Marcuschi (2008, p.157) os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, a sua importância está em conseguir contribuir com as demandas comunicativas de diversas comunidades. Nos livros didáticos, comumente eles são utilizados para contextualizar determinado conteúdo, auxiliando o estudante a obter um conhecimento mais prático. Nos subtópicos seguintes, analisaremos um pouco sobre os gêneros na perspectiva da Base Comum Curricular, o livro didático e o ensino de língua portuguesa, além do gênero tirinha relacionado ao ensino.

#### 4.1 Os Gêneros do Discurso na Perspectiva da BNCC

Os gêneros do discurso são de grande importância para a atividade humana, visto que eles estão presentes em tudo aquilo que tem função comunicativa. Assim, um jornal, um convite ou um debate, por exemplo, são gêneros discursivos. Quanto a sua diversidade e espaço de atuação, Bakhtin diz que:

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1997, p.280).

Diante do fragmento acima, podemos perceber que cada esfera da atividade humana comporta determinados gêneros do discurso, ou seja, o uso da linguagem é sempre situado em uma esfera social. Nessa perspectiva interacionista de Bakhtin, o texto é tratado como enunciado; assim, não se considera nele apenas aquilo que está escrito na materialidade linguística, mas também as intenções e os objetivos de quem o escreveu. Como afirma o próprio autor, “Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 263). Nesse sentido, deve-se levar em conta o contexto histórico, social e ideológico para que a compreensão de determinados gêneros não fique prejudicada.

Além de Bakhtin, Maingueneau é outro importante teórico que aborda a questão dos gêneros discursivos, porém com um destaque maior na relação entre o gênero, o enunciativo e o texto. Segundo Maingueneau (2015) os gêneros de discurso constituem, de alguma maneira, os átomos da atividade discursiva, mas só adquirem sentido quando integrados a unidades de classe superior, os tipos de discurso. Ainda, para este autor, pode-se fazer um gênero do discurso entrar em três modos de agrupamento, segundo o ponto de vista que se privilegia: a esfera de atividade, o campo discursivo e o lugar de atividade” (Maingueneau,2015).

Analisar esses conceitos é fundamental para compreender como os discursos se organizam nos diversos contextos sociais e como a produção de sentido depende tanto da situação de comunicação quanto das expectativas dos participantes. O primeiro que podemos citar são as esferas de atividade. Elas são descritas como contextos amplos que permitem o surgimento e o desenvolvimento dos gêneros do

discurso. Cada esfera possui suas próprias características e normas, presas a um determinado contexto, como o político, o midiático etc.

Quanto ao campo discursivo, ele é retratado como sendo um campo mais específico dentro das esferas de atividade, representando, por exemplo, um grupo de discursos que são observados em determinado setor da sociedade. Em um campo político, por exemplo, é notório a presença de debates, discursos dos parlamentares e campanhas publicitárias. Já quanto ao lugar de atividade, ele é relacionado com a posição social e discursiva dos sujeitos. Desse modo, a posição ou lugar de enunciação de determinado falante cria no seu interlocutor expectativa sobre qual será o posicionamento dele em relação a determinado tema. Compreender essa perspectiva é importante para o ensino de língua portuguesa na medida que possibilita ao professor meios para auxiliar os alunos - por meio de práticas de linguagens - a se tornarem leitores críticos.

Segundo Schneuwly e Dolz (2010, p. 63) é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes, produzem-se as transformações sucessivas que conduzem à construção das práticas de linguagem”. Desse modo, ao estudarem um texto publicitário ou uma tirinha, por exemplo, os alunos poderão ser orientados a perceberem as variações discursivas que o contexto exige. Para que possamos fazer uma análise de como os gêneros textuais são tratados em um livro didático, precisamos, primeiramente, observar como a BNCC (Base Comum Curricular) estabelece o ensino com os gêneros discursivos e qual é a concepção de linguagem que é aderida por esse documento.

De fato, quando um autor vai proferir um discurso, ele vai adequar a sua linguagem ao tipo de ouvinte e ao contexto em que este está inserido. Para ilustrar, imagine um sujeito que escreveu uma piada para contar a seus amigos. Todavia, prestes a contar, fica sabendo que um parente de um dos amigos faleceu. Diante dessa situação, ele desiste e joga o texto fora já que o ambiente não é mais adequado para o riso. Nesse exemplo, observamos que um fato externo a língua modificou como ela deveria ser usada. Logo, não podemos desvincular um gênero textual da sua finalidade específica.

A BNCC – desde a sua primeira versão em 2015, procura estabelecer uma base Comum do que deve ser ensinado no Brasil, sem deixar de lado as características de cada região. Para a sua elaboração, houve a participação de diversos professores,

pesquisadores da área de educação e pessoas da sociedade que puderam participar por meio de sites disponibilizados.

Este documento, além de ser formado por competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, busca “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade” (Brasil, 2018, p. 18). Diante desse contexto, observamos que uma abordagem discursiva e enunciativa para o ensino de LP é assumida pela BNCC, como podemos observar no seguinte fragmento:

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, 2018, p. 67)

Percebe-se, portanto, que os documentos oficiais incluem a noção enunciativa - discursiva como umas das formas fundamentais para serem observadas no ensino. Diante disso, ao se tratar um determinado gênero textual em sala de aula, deve-se considerar sua forma de produção, circulação e recepção juntamente com o contexto social e histórico.

Além disso, a BNCC também estabelece que o ensino de língua portuguesa deve centrar-se no texto, como podemos observar:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Efetivamente, ao estabelecer uma prática de linguagem que considera o contexto, a BNCC mostra que um ensino puramente gramatical e desconectado da realidade não deve ser mais praticado, pois, o que se busca é um trabalho que seja capaz de possibilitar ao aluno a capacidade de atuar nas diferentes esferas sociais, utilizando-se dos diferentes gêneros. Para isso, é sugerido por esse documento que diversos gêneros sejam abordados, como carta do leitor, debate, podcast, resenha crítica, notícias etc.

Além desses gêneros, outros também podem ser abordados na sala de aula de acordo com a série e a necessidade. De fato, “Outros gêneros, além daqueles cuja

abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados” (Brasil, 2018, p. 139).

Nessa perspectiva, gêneros como *Gifs*, memes, vídeos -minutos, entres outros, fazem parte de uma gama de textos que surgiram com as novas tecnologias e fazem parte da vida dos discentes. Diante desse fato, os documentos oficiais compreendem que na atualidade o ensino não pode deixar de fora o multiletramento que está presente na sociedade contemporânea, exigindo assim das instituições adaptações no currículo a fim de tornar os sujeitos capazes atuar diante das novas demandas multimodais. Isso pode observado no seguinte trecho:

O eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. (Brasil, 2018, p. 64).

Quanto aos gêneros multimodais, podemos inferir que a produção de um gif é bem mais expansiva e divulgada do que, por exemplo, uma resenha crítica. Embora não exista superioridade entre os gêneros, não é razoável que um professor exija, que este último seja produzido no mesmo volume que o primeiro; isso acontece pela diferença dos meios de circulação de cada um.

Outro ponto que merece atenção por parte do professor é determinar os anos em que devem ser ensinado determinados gêneros. Como é possível constatar, os conteúdos que estão nas diretrizes estão organizados em níveis de complexidade, assim, alunos do 6 ano não estudam o mesmo conteúdo dos alunos do 9 ano. Essa organização é feita para que haja um avanço no ensino, já que, por exemplo, uma notícia ou um artigo de opinião exige certa maturidade por parte dos alunos.

Diante do exposto, fica evidente que a BNCC procura direcionar o ensino de linguagem numa perspectiva interacionista (enunciativa - discursiva), na qual diversos gêneros são analisados dentro do seu contexto de produção. Isso tem se mostrado relevante na medida em que proporciona aos educandos o desenvolvimento de habilidades que são fundamentais na vida em sociedade. Essa forma de ensinar linguagem de uma forma interativa e social - como estar estabelecido nas diretrizes - deve receber adesão não só dos professores que estão na linha de frente no ensino, mas também das secretarias de educação, que junto com eles, farão a escolha dos livros didáticos que serão utilizados.



## 4.2 O Livro Didático e o Ensino de Língua Portuguesa

No Brasil, os primeiros manuais voltados para o ensino formal datam de uma época pós 1500, na qual os jesuítas, objetivando catequizar os nativos, procuravam, por meio de cartilhas, ensinar o idioma português. Essas primeiras cartilhas, além de apresentarem os dogmas da igreja católica, traziam também um alfabeto com ilustrações para facilitar a compreensão dos educandos. Posteriormente, para atender a uma nova demanda tanto numérica quanto diversificada de alunos, foi necessário organizar a produção de livros e desenvolver programas que fossem eficientes na distribuição deles em sala de aula.

Diante desse contexto, houve uma reconfiguração do papel do professor, que antes era de elaborar o componente curricular e a metodologia de ensino; agora, deve seguir um roteiro fixado no manual. Esse recurso, embora tenha servido para auxiliar alguns professores que não tiveram a oportunidade de ter uma formação pedagógica satisfatória, apresentou falhas que penduraram por muitos anos como, por exemplo, estabelecer que a função do docente é simplesmente transmitir o que está escrito no livro, sem ofertar possibilidade a interação entre leitor e autor. Em consequência disso, muitos alunos não desenvolveram a criticidade, tornando-se apenas reprodutores de conteúdo como afirma Geraldini:

a um tempo o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material. [...] assim, a solução para o despreparo do professor em dado momento parece simples: bastaria oferecer-lhe um livro que sozinho ensinasse aos alunos tudo que fosse preciso (Geraldini, 1997, p. 117).

Com o passar dos anos, muitos livros foram publicados com objetivo de auxiliar tanto o professor quanto os alunos no desenvolvimento da escrita e leitura como, por exemplo, a publicação de o primeiro livro de leitura do escritor Felisberto de Carvalho. Embora existissem essa e outras publicações, foi só na metade do século XX que o livro didático foi tido como indispensável para auxiliar na prática de ensino.

Inicialmente, entre os anos 60 e 70, muitos livros didáticos eram voltados para auxiliar os alunos na imitação dos textos clássicos. Todavia, precisamente na década de 70, a linguística estrutural e a teoria da comunicação passaram a influenciar o componente curricular dos manuais de língua portuguesa; assim, além dos textos clássicos, outros gêneros textuais também passaram a ser observados como fundamentais como, por exemplo, charges e histórias em quadrinhos. Dessa forma, pela primeira vez, houve um novo direcionamento no ensino de língua portuguesa -

passando de uma análise puramente estrutural para uma abordagem pragmática na qual as condições de produção e aceitabilidade eram consideradas. Essa forma de trabalhar a linguagem é apoiada pelos documentos oficiais, como podemos observar no seguinte trecho:

o livro didático representa apoio ao professor, por vezes, o apoio mais acessível, o que implica a demanda da escola por livros que, de fato, priorizem a ampliação das competências dos alunos na produção e recepção das diferentes práticas das diversas linguagens (Brasil, 2011, p. 89).

Como podemos observar no fragmento, explorar diferentes práticas de linguagens é um alvo que deve ser atingido dentro das aulas de língua portuguesa. Não obstante, o que é almejado pelas diretrizes de ensino nem sempre é observado na prática, visto que ainda é possível observar, em muitos manuais, a falta de diversidade de gêneros textuais, com prioridade, em alguns casos, de uma vertente puramente gramatical. Assim, na ausência de questões no livro didático que trate da discursividade, muitos professores são levados a cobrar dos seus alunos atividades que buscam simplesmente a fixação do conteúdo. Nessa ótica, o aluno não consegue se tornar um leitor crítico, visto que o seu objetivo, por exemplo, é encontrar respostas prontas.

Outrossim, cabe ainda citar que o livro didático (LD) há anos tem sido o principal instrumento de auxílio ao ensino de língua portuguesa no Brasil. Ele é avaliado pelo ministério da educação (MEC) antes de ser adotado na rede de ensino, isso possibilita a padronização entre as diretrizes de ensino estabelecidas pelo governo federal e o material escolar. Pelo fato desses manuais representarem um dos principais suportes à educação, buscou-se, ao longo dos anos, por meio de diversas teorias, encontrar uma forma que fosse mais adequada ao ensino. Nessa ótica, é importante frisar que, em qualquer livro didático, é representado por uma concepção de linguagem a qual reflete a visão de mundo dos autores. Dessa forma, torna-se possível que, na elaboração de questões de interpretação de texto, os autores procurem conduzir os alunos a determinada formação ideológica em detrimento de outras.

Diante desse contexto, se não houver devida fiscalização, as editoras podem produzir materiais com conteúdo que fazem uma abordagem da linguagem de maneira limitada, como, por exemplo, apresentar exercício de interpretação e compreensão de texto de maneira superficial, abordando como prioridade os elementos da gramática normativa como foi descrito por Marcuschi:

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. (Marcuschi, 2008, p. 270)

Dessa forma, para Marcuschi (2008), o ato de compreender exige um processo interativo, o uso de habilidades, e muito trabalho, pois não se limita apenas às práticas linguísticas e cognitivas. Assim, fazendo uma crítica a forma limitada como muitos livros didáticos tratam as atividades de interpretação, o autor afirma que a maioria das perguntas não procuram promover reflexões que levem uma compreensão mais completa, pois são pautadas em buscar respostas prontas.

Portanto, podemos entender que um trabalho de interpretação que está focado somente nessas perguntas estaria limitado às práticas linguísticas e cognitivas, deixando de lado todo o processo interativo que é fundamental para a criação de sentido. Essa perspectiva converge com o pensamento de Kleiman (2016) quando diz: “Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas” (Kleiman, 2016, p. 25).

Diante do exposto, para que um livro didático de língua portuguesa (LDLP) seja um eficaz instrumento de auxílio à interpretação textual, ele precisa trazer questões que extrapolem a materialidade linguística, ou seja, deve apresentar caminhos que levem o aluno a entender a intertextualidade e a interdiscursividade que existem no texto. Fazendo assim, se adequará ao que é preconizado pela BNCC, que defendem, entre outras coisas, um ensino de leitura que considere a interlocução do autor-texto-leitor. Na próxima seção, observaremos como o gênero tirinha deve ser tratado como um recurso para o ensino de língua portuguesa.

### **4.3 O Gênero Tirinha e o Ensino de Língua Portuguesa**

As pesquisas históricas têm mostrado que, desde os primórdios, os seres humanos buscam formas de se comunicar. Essas formas, inicialmente, eram compostas por gestos e desenhos, os quais possibilitavam, no período pré-histórico, cumprir determinadas funções sociais, como, por exemplo, agrupamento, procriação e proteção. Séculos depois, hieróglifos no Egito, e desenhos em tapeçarias na idade

média, somadas a outras evidências, mostraram que a linguagem não verbal - sem o uso de palavras faladas ou escrita- continuou a ser uma importante forma de comunicação entre os seres humanos.

Com o passar do tempo, tanto a linguagem oral como escrita foram se modernizando em função das necessidades sociais dos povos, o que possibilitou não só um vasto universo de possibilidades linguística, mas também junção da linguagem verbal com a não verbal. Na modernidade, um exemplo desse tipo de texto são as histórias em quadrinhos (HQs), as quais apresentam como características - tipologia narrativa e diálogos objetivos.

No ano de 1865, o poeta e desenhista alemão Wilhelm Busch escreveu a primeira narrativa em HQs. A história contava as aventuras de Juca e Chico, dois irmãos que faziam peripécias em um vilarejo. Essa nova forma de contar histórias, utilizando palavras e ilustrações, não só influenciaram a literatura alemã; mas também a brasileira. Agradando tanto jovens quanto adultos, esse gênero se destacou como uma importante ferramenta para provocar o humor e fazer crítica social.

No Brasil, o lançamento de uma publicação ilustrada só aconteceu no ano de 1869 pelo escritor Ângelo Agostini. Entre suas principais obras então Nhô Quim e Zé Caipora, nas quais o autor manifesta sua crítica aos diversos problemas que os cidadãos passam, seja de ordem política, seja dos costumes sociais. O suporte e a divulgação principal das histórias em quadrinhos foram realizados em jornais. Com o tempo, elas começaram a ser publicadas em revistas com formato exclusivo conhecidos como gibis, onde era abordado diversos temas.

As HQs possuem características que são, em geral, de fácil identificação, como, por exemplo, quadros, balões e desenhos. Porém, quanto a manifestação de discursividade, observa-se um nível de complexidade semelhante a outros gêneros. Embora o tipo textual mais presente seja o narrativo, visto que há geralmente fatos contados em sequência, também pode haver a presença de outros, como, por exemplo, o injuntivo e argumentativo.

No que se refere a linguagem, observamos que, embora este gênero se manifeste de forma escrita; não existe uma preocupação exclusiva com a modalidade culta, pois o foco é retratar a linguagem dos personagens em seu contexto de uso, que pode ser formal ou informal. Nesse sentido, é comum observarmos a presença de interjeição, redução vocabular gírias etc. Ademais, a heterogeneidade tipológica é observada nas HQs. Isso acontece quando um determinado texto utiliza a estrutura

de outro para cumprir uma finalidade. Isso pode ser observado quando uma publicidade utiliza um quadrinho com o objetivo de persuadir, por exemplo. Logo o formato é um, mas a função é outra. Segundo Ramos (2017), as histórias em quadrinhos podem ser compreendidas como um hipergênero, de acordo com a concepção proposta por Maingueneau. Na perspectiva do francês, “um ‘hipergênero’ não é um gênero de discurso, mas uma formatação com restrições fracas que pode recobrir muitos gêneros diferentes” (Maingueneau, 2015, p. 130).

A tira, gênero alvo de nossa pesquisa, é um tipo das HQs. Ela é formada por linguagem verbal e não-verbal e busca, em sua maioria, criticar algum aspecto da sociedade, como podemos observar a descrição feita por Mendonça:

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequencias (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. (Mendonça, 2005, p. 199)

É importante destacar que a sátira, que comumente se observa nas tiras, é feita de uma forma que exige do público leitor conhecimento sociocultural do que está sendo descrito para que a compreensão se realize; isso acontece porque cada autor possui uma formação discursiva situada dentro de um contexto histórico e social.

A inserção deste gênero no ensino de língua portuguesa no Brasil foi demorada, pois somente a partir dos anos 90, com a chegada de novos estudos linguísticos, que as HQs passaram a fazer parte dos livros didáticos. Todavia, o tratamento dado a elas ainda era muito superficial, voltado apenas para o entretenimento ou para exercícios gramaticais. Posteriormente, com a elaboração dos PCNs (Brasil, 1998), a visão de trabalhar diversos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa foi oficializada. Nesse contexto, as HQs ganharam a possibilidade de serem trabalhadas de maneira mais ampla, considerando sua constituição e forma de produção. Contudo, na prática, muitas escolas e manuais didáticos desconsideram essa abordagem.

Mesmo que não haja por parte de muitos leitores o interesse em estudar esse gênero de maneira mais abrangente e profunda, é notório que esse tipo de texto, em geral, agrada as diversas faixas etárias, não só por ser mais informal e híbrido, mas também por causa do seu aspecto muitas vezes polissêmico e cômico. Além disso, conforme destaca Mendonça (2005, p. 218) “o papel de semioses distintas (verbal e não verbal) para a construção de sentido termina por tornar as HQs acessíveis não só

aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição de escrita”.

Essa acessibilidade à qual nos referimos fez com que muitos críticos encarassem as HQs como sendo um texto com pouca qualidade, visto que, para eles, se tratava de um texto fácil. Essa forma equivocada de tratar esse gênero influenciou não só os manuais de apoio pedagógico, mas também a metodologia de muitos professores que não procuraram trabalhar todas as potencialidades desse gênero. Isso, certamente, reverberou negativamente no ensino de língua portuguesa.

Para mitigar essa problemática, é necessário, portanto, que sejam propostas estratégias que estejam alinhadas tanto com o contexto do leitor, quanto as especificidades desse tipo de texto, já 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. Em outros casos, ao contrário, as HQs podem ter uma função didática, sendo utilizadas para dar instruções ou para persuadir, em campanhas educativas. (Mendonça, 2005, p. 218)

Nessa perspectiva, compreendemos que durante o processo de entendimento de uma tirinha, conhecimentos prévios - discursos submersos a memória do leitor - vêm à tona; o que, por conseguinte, possibilita inferir o sentido desejado. Isso mostra que este gênero não é construído por meio de linguagem espontânea, mas sim utilizando recursos linguísticos necessários para que as pistas oferecidas pelo autor sejam decifradas pelo leitor. Podemos citar, como exemplo, uma tira do escritor argentino Quino conhecida como Mafalda. Nela, a protagonista fica surpresa por sua interlocutora ser tão pequena. Ao perguntar pelo nome, a personagem responde que é liberdade, como podemos observar na imagem abaixo:



QUINO. *Tirinha da Mafalda*. In: ZINE CULTURAL.

Para que se compreenda essa tira de maneira satisfatória, é necessário ter o conhecimento pragmático de que muitos governos procuram mitigar a liberdade do seu povo. Nesse viés, podemos perceber que “a seleção das temáticas e personagens é influenciada pelos leitores prováveis.” (Mendonça, 2005, p. 217).

Nessa perspectiva, retomamos a afirmativa que já fora abordado nesse trabalho, na qual não existem palavras neutras, pois elas carregam posições dos seus produtores. Partindo desse pressuposto, as tirinhas - as quais abordam temas sociais - torna-se alvo de disputa ideológica. Nesse sentido, o livro didático, além de apresentar textos que estão próximas ao contexto dos alunos, também manifestam críticas e ponto vista sobre o mundo em que vivemos.

Nessa ótica, faz-se necessário que, na sala de aula, os alunos sejam instigados pelos professores a perceberem os sentidos que se pode inferir das tirinhas. Essa abordagem é necessária pois, como já vimos anteriormente, cada indivíduo carrega consigo uma formação discursiva a qual influencia suas motivações e interpretações. Conforme destaca Ramos (2012, p. 16), ter uma noção clara do que se trata cada gênero contribui muito para uma leitura mais aprofundada e crítica dos quadrinhos e ajuda na elaboração de práticas pedagógicas, na área de educação. Nesse ponto, ao entrar em contato com diversos discursos presentes no LD, o aluno terá a oportunidade de refletir sobre seu próprio discurso, suas crenças e suas motivações.

Isso possibilitará a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de entender não só o contexto social contemporâneo, mas também agir sobre ele.

Encerrada essa fundamentação, passamos agora a apresentar o objeto central de análise deste trabalho: o livro didático Português: Linguagens. A descrição de sua estrutura e organização torna-se necessária para compreendermos de que maneira as unidades didáticas selecionadas articulam textos — como as tirinhas — e possibilitam as práticas de leitura crítica defendidas anteriormente.

#### 4.4 A Configuração das Unidades do Livro Didático “Português linguagens”

O livro didático utilizado para análise neste trabalho é intitulado como Português: Linguagens, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, da editora Saraiva. Esse manual contém 4 unidades compostas por 12 capítulos (3 capítulos por unidade). Cada unidade foi elaborada com foco em um tema em que apresenta no início uma imagem e um texto literário para servir como suporte. No final de cada unidade, existe uma seção chamada: “Passando a limpo”, que tem como objetivo avaliar por meio de questões objetivas, se o aluno desenvolveu as habilidades esperadas. Na imagem a seguir observamos a capa do livro.



(William cereja e Caroline Dias Vianna. -11. ed. -São Paulo: Saraiva Educação S.A.,2022).

Quanto aos capítulos, eles estão divididos em três seções: Estudo do texto, A língua em foco e Produção de texto. A primeira, contempla os seguintes pontos: compreensão e interpretação, a linguagem do texto, cruzando linguagens, oralidade em foco, trocando ideias, de olho no gráfico/infográfico/tabela. A segunda apresenta: construindo conceito, conceituando, semântica e discurso, de olho na escrita; e por fim, a terceira manifesta: construção e recursos expressivos.



Outrossim, os boxes - textos paralelos que tem a ver com o texto-base – buscam aprofundar o conteúdo que está sendo tratado, ou em algumas vezes, fazer um paralelo com a vida dos discentes. Geralmente, os que mais ficam em evidências são aqueles que tratam da vida dos autores, pois contribuem com a contextualização da obra.

Já quanto a ordem dos capítulos e das seções, os autores salientam que foi feita de uma forma que facilitasse a maneira de atingir as habilidades esperadas. Segundo Cereja e Vianna (2022), os conteúdos de alguns capítulos exigem conhecimentos prévios de determinados conceitos. Por exemplo, para os estudos do eixo de análise linguística/semiótica, é conveniente que os alunos estudem o objeto indireto depois de trabalharem com a preposição”. Assim, com esse formato, os autores acreditam que seja possível trabalhar o conteúdo de maneira progressiva, ou seja, a partir de conhecimentos prévios, encontrar a compreensão de assuntos mais complexos. Analisaremos a seguir a metodologia usada para coletar os dados da pesquisa.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 48) “A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza”. Nesse sentido, a metodologia científica é fundamental para que um trabalho acadêmico seja bem-sucedido, isso porque ela dispõe de um conjunto de técnicas e procedimentos que validam os resultados encontrados. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 83) “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Como “caminho do pensamento”, a metodologia permite ao pesquisador não só definir os objetivos e hipóteses do estudo, mas também estabelecer como elas serão testadas. Além disso, é fundamental analisar se os métodos de coletas estão alinhados com o objeto de estudo.

Com o objetivo de expor de maneira clara e didática como foi realizado a pesquisa deste trabalho, dividimos o presente capítulo em subtítulos que explicam como o tipo, a natureza, os meios e os fins da metodologia estão em harmonia com o objetivo geral e específicos da pesquisa.

### 5.1 Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa, sob o ponto de vista dos objetivos, pode ser classificada como pesquisa exploratória, pois Prodanov e Freitas, ao tratarem desse tipo de pesquisa, dizem que:

quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. (Prodanov ; Freitas, 2013, p. 51, 52).

Como podemos inferir do fragmento acima, a pesquisa exploratória é uma abordagem inicial que busca estabelecer aproximação com o problema que está sendo estudado, com o objetivo de torná-lo mais claro e suporte para a formulação de hipótese.

Quanto à natureza do método, a pesquisa possui caráter quali-quantitativo e documental. Quantitativa por buscar fazer um levantamento numérico das tirinhas que estão presente no livro e por apresentar a porcentagem das questões relacionadas a esse gênero que estão formuladas dentro de umas perspectivas discursivas. Esse tipo de pesquisa busca apresentar e detalhar as características de uma situação em que está sendo analisada, utilizando, por exemplo, dados estatísticos; como fica evidente no seguinte excerto:

Nos estudos de natureza quantitativa, após o tratamento estatístico dos dados, têm-se, geralmente, tabelas elaboradas manualmente ou com o auxílio de computadores. Com base na análise e na interpretação dessas tabelas é que se procede à redação do trabalho, que, por sua vez, é feita de modo similar ao da pesquisa bibliográfica (Gil, 2002, p. 90)

Quanto à natureza qualitativa, podemos descrevê-la como um conjunto de técnicas e procedimentos utilizados para coletar e analisar dados não numéricos, como textos, entrevistas, observações e imagens, com o objetivo de compreender fenômenos sociais e comportamentais em profundidade. Essa abordagem foca na interpretação subjetiva dos dados, buscando captar significados, experiências e perspectivas dos participantes do estudo.

Em vez de quantificar variáveis, a pesquisa qualitativa enfatiza a contextualização dos dados dentro do ambiente social e cultural dos sujeitos, permitindo uma compreensão rica e detalhada das dinâmicas e interações humanas. Nesse sentido, para Gil (2002) a análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples.

Ainda que dentro de uma análise puramente objetiva, chegemos à conclusão de que as pesquisas qualitativas e quantitativas ocupam lados opostos, podemos observar, dentro de uma análise mais profunda, que elas estão mais para se complementar do que diferir. Pois, inicialmente, são questões subjetivas que instigam respostas objetivas, e, por meio destas, chegamos a conclusões que podem ou não estar alinhadas com as nossas hipóteses. Assim, essas abordagens juntas podem contribuir para um resultado mais completo, pois esses métodos:

[...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado. (Gatti, 2004, p. 4)

Como podemos observar no excerto acima, a combinação de dados numéricos com dados oriundos da metodologia qualitativa pode contribuir para a compreensão de um determinado problema.

Nesse contexto, tornou-se oportuno, neste trabalho, não só delinear qualitativamente as questões de interpretação do gênero tirinha, mas também quantificá-las em relação ao número de vezes em que elas são abordadas numa perspectiva interacionista ou puramente gramatical. A resposta a essa investigação serve como referência para compreendermos se, de fato, o trabalho com exercícios de interpretação está bem direcionado para tornar os alunos do 8 ano capazes de compreender de maneira crítica um texto, ou se é necessário propor intervenções por meio de material adicional para professores e alunos no sentido de suprir alguma lacuna no ensino observada nas questões analisadas.

## **5.2 Meios de Investigação**

Quanto aos meios, isto é, procedimentos técnicos, utiliza-se uma pesquisa de dois tipos - documental e bibliográfica, visto que serão analisados documentos escritos sob a ótica de referências publicadas. Prodanov e Freitas (2013, p. 55) fazendo a distinção entre esses dois procedimentos, explicam que “enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento”. Logo, nesse tipo de análise, o pesquisador consegue informações que serão relevantes para embasar a sua tese. Nesse sentido, o livro didático - com o seu caráter pedagógico, por exemplo, configura-se como material primordial para investigação.

Como observado anteriormente nas palavras Prodanov e Freitas, os documentos que são objetos de estudo, neste tipo de pesquisa, ainda não foram submetidos a nenhum tratamento analítico. Esse fato é corroborado por Gil ao tratar desse assunto:

Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. (Gil, 2002, p. 46)

Esses materiais podem ser analisados tendo como objeto de investigação o posicionamento do autor acerca de determinado tema, assim, "as pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas (Gil, 2002).

### **5.3 Instrumentos de Coleta de Dados**

Para que pudéssemos realizar uma pesquisa na qual os resultados adquiridos fossem o mais preciso possível, foi necessário seguir algumas etapas de maneira progressiva e organizada. Inicialmente, procuramos escolher um corpus que fornecesse robusto material para análise. Esse perfil foi encontrado no manual didático de língua portuguesa do 8 ano chamado de português linguagens dos autores William Cereja e Carolina Dias Vianna, da editora Saraiva. Ao todo, esse livro contém 29 tirinhas, divididas respectivamente nas unidades da seguinte forma: 12 na primeira; 6 na segunda; 7 na terceira, e 4 na quarta. O número de alternativas, somando todos os exercícios correspondente a esse gênero, é de 165.

Tendo em vista a necessidade de sistematizar o processo de coletas de dados, optou-se, neste trabalho, por um método de investigação conhecido como análise de conteúdo, o qual, segundo Bardin, trata-se de:

"um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (Bardin, 1977, p. 42).

Esse tipo de abordagem, segundo Triviños (1987) pode ser aplicado tanto em uma abordagem qualitativa quanto quantitativa, ou até mesmo quali-quantitativa, resguardadas as diferenças nas aplicações. Assim, na perspectiva de um método baseado em procedimentos, Bardin (2011), estabelece três etapas para a realização

de uma investigação baseada em conteúdo, a saber: pré-análise, exploração do material e interpretação.

Na primeira etapa, a pré-análise (momento em que o pesquisador entra em contato com o material e faz as primeiras leituras) foram lidas todas as tirinhas e os exercícios referente a elas no LD. Neste momento, além de coletarmos informações quantitativas, foi possível obtermos uma visão geral das concepções da linguagem presente nos exercícios.

Na segunda etapa, descrita como exploração de material, as questões – principal fonte de pesquisa– foram analisadas cuidadosamente levando em consideração a base teórica que norteia os objetivos dessa pesquisa. Assim, durante a leitura de a determinada questão, tomávamos nota dos seguintes pontos: Que elementos desta alternativa indica implícito ou explicitamente a concepção de linguagem presente? Essa questão possibilita ao leitor inferir os efeitos de sentidos que podem estar subjacentes aos discursos? Fica evidente, na configuração desta questão, que ela considera o discurso como lugar de práticas sociais, histórias e interativas? As respostas a essas perguntas serviram como suporte para respondermos a questão cerne desse trabalho: as atividades de interpretação e compreensão do gênero tirinha seguem uma perspectiva interacionista, avançando ao nível da discursividade, ou estão apresentadas somente em uma abordagem estruturalista, com o sentido pronto e acabado?

Compreendendo que haveria riscos de que as respostas obtidas fossem apenas resultados de mera interpretação subjetiva, já que segundo Morais (1999), de certo modo, a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação

. Procuramos utilizar, na análise das questões, uma adaptação do quadro que Marcushi que ele havia utilizado para analisar mais de duas mil questões de compreensão textual em livros didáticos entre 1980 a 1990.

O autor conseguiu, por meio dessa abordagem, sistematizar as perguntas de acordo com o seu tipo; assim, ele pôde classificar, por exemplo, se elas eram destinadas a decodificação, a busca de uma resposta genérica ou a promoção de reflexões críticas. Essa visão de compreensão textual para além de uma análise de conteúdo - observado no quadro de Marcushi - está alinhada com os preceitos da Análise do Discurso; isso reforça a escolha deste método neste trabalho. Logo, para

efeito didático, criamos uma adaptação com dois quadros: um com a descrição das questões que avançam a materialidade linguística, ou seja, que consideram a interação e discursividade, e outro com a descrição das questões que possuem uma perspectiva metalinguística e objetiva, isto é, presas a estrutura do texto. Observe a seguir a descrição dos dois quadros.

<b>Perguntas que não avançam a materialidade linguística (concepções: expressão do pensamento e instrumento de comunicação)</b>		
<b>cópias</b>	<b>Objetivas</b>	<b>Metalinguísticas</b>
São as Perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras.	São as Perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o quê, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto	São as Perguntas que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as Perguntas que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.
<b>Exemplos</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Exemplos</b>
Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que... Copie a frase corrigindo-a de acordo	Quem comprou a meia azul? O que ela faz todos os dias?	Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema?

**Quadro 1:** Adaptação do quadro de tipologia das perguntas de compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-90. Fonte: Quadro original de Marcuschi, 2008, p.271

<b>Perguntas que avançam a materialidade linguística (abrange: interdiscursividade e concepção interacionista)</b>		
<b>Inferenciais</b>	<b>Globais</b>	<b>Subjetivas</b>
Estas Perguntas são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	São as Perguntas que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	Estas Perguntas em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.

Exemplos	Exemplos	Exemplos
Perguntas cujas respostas dependem do estabelecimento de relações entre informações disponíveis no texto ou de relações estabelecidas entre informações presentes no texto e a experiência histórica e cultural das pessoas, por exemplo.	Qual a moral dessa história? Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...	Qual a sua opinião sobre...? Justifique. O que você acha do...? Justifique. Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?

**Quadro 2:** Adaptação do quadro de tipologia das perguntas de compreensão em Livros Didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-90. Fonte: Quadro original de Marcuschi, 2008, p.271

Como foi possível observar nos quadros, as perguntas foram denominadas conforme o seu perfil. Nesse sentido, perguntas tidas como cópias, objetivas e metalinguísticas, foram classificadas como aquelas que buscam respostas explícitas. Por outro lado, as denominadas de inferenciais, globais e subjetivas, são perguntas que visam respostas extratextuais.



## 6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Diante da necessidade de se obter dados precisos sobre as questões analisadas, utilizamos um quadro comparativo que apresenta o quantitativo das alternativas que avançam a materialidade linguística (inferenciais, globais, subjetivas) e das que não avançam (cópia, objetivas, metalinguísticas). Seguindo este critério, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 1

Dados do livro didático		Avançam a materialidade linguística			Não avançam a materialidade linguística		
Pág.	Altern.	Inferenciais	Globais	Subjetivas	cópia	objetivas	Metalinguística
21	11	0	3	0	0	2	6
29	9	3	0	1	0	2	3
42	10	4	0	0	0	3	3
46	6	0	2	0	0	0	4
47	5	2	1	0	0	0	2
47	3	1	1	0	0	0	1
58	5	2	1	1	0	1	0
64	6	3	2	0	0	0	1
73	9	2	3	0	0	1	3
76	5	3	1	0	0	0	1
86	2	1	0	0	0	0	1
98	7	3	3	0	0	1	0
104	8	2	2	0	0	1	3
109	6	1	2	0	0	0	3
122	10	2	0	0	0	0	8
144	3	2	0	0	0	0	1
153	2	1	1	0	0	0	0
172	7	5	0	0	0	2	0
185	5	2	1	0	0	0	2
205	14	2	5	0	0	5	2
206	6	2	1	0	0	2	1
217	1	0	0	0	0	0	1

234	4	0	1	0	0	0	3
236	6	4	0	0	0	1	1
238	3	1	1	0	0	0	1
Total	153	48	31	2	0	21	51
		Total 81			Total 72		

Fonte :Elaborado pelo autor

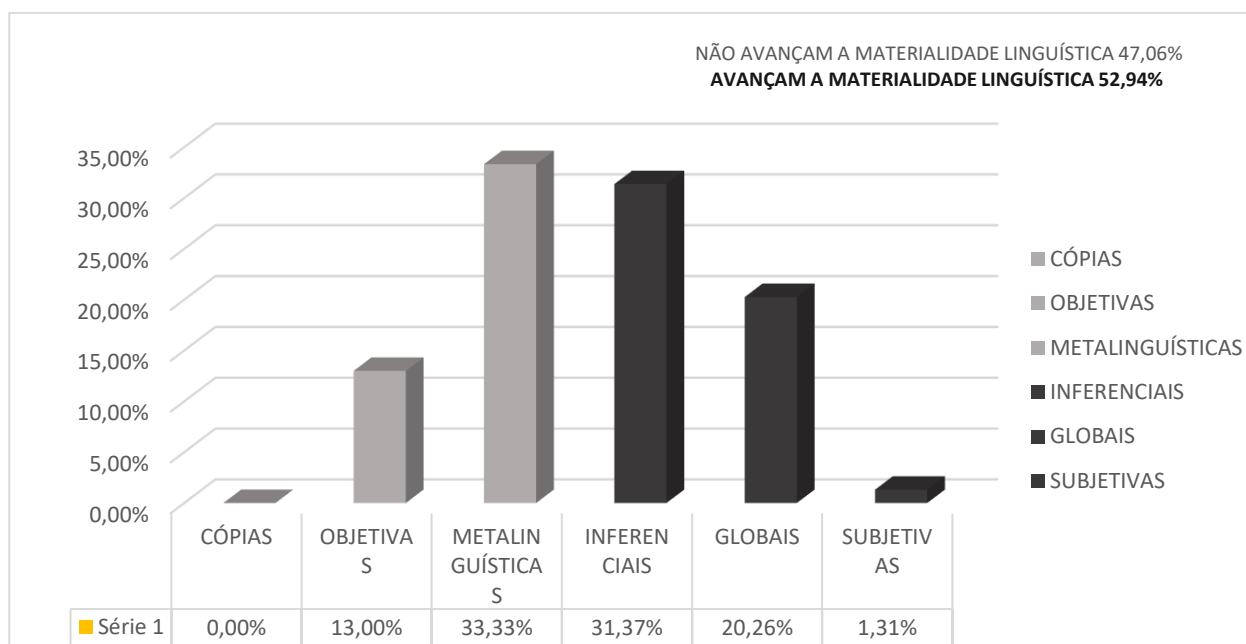
Como podemos observar no quadro acima, das 153 alternativas de interpretação referentes ao gênero tirinha no livro didático português e Linguagem, 81 foram elaboradas numa perspectiva que considera a linguagem como um sistema dinâmico e flexível, ou seja, propõe interação entre sujeitos que se comunicam em contextos específicos. Nessa conjuntura, os números de ocorrências nas questões foram os seguintes: 48 inferenciais, 31 globais, 2 subjetivas. Esses resultados mostram que as duas primeiras categorias – que priorizam aspectos interdiscursivos, ou seja, que envolvendo processos inferenciais complexos - estão presentes de maneira significativa. Já as subjetivas apresentam pouca incidência, o que, em certa medida, pode ser considerado uma lacuna visto que a interpretação de tirinhas envolve também a subjetividade do leitor.

Quanto às alternativas que não avançam a materialidade linguística, isto é, que ainda estão presas somente à estrutura do texto; obtivemos os seguintes números: cópia 0; objetivas 21; metalinguísticas 51. Neste grupo, percebemos que existe uma primazia pela metalinguagem, isto é, questões formais que tratam, entre outras coisas, da estrutura do texto ou do léxico. Além disso, as objetivas – que focam em conteúdos objetivamente inscritos no texto – estão presentes nas atividades de maneira abundante. Todavia, a categoria "Cópia" não apresenta nenhuma questão que se limita à reprodução de informações explícitas nas tirinhas. Esse dado pode ser interpretado como positivo, pois indica que as questões buscam estimular a análise e a reflexão, em vez da mera memorização.

Em relação ao resultado geral, as questões que não avançam a materialidade linguística (concepção da linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação) somam-se 72 do valor total de 153. Já o número de alternativas que consideram a interdiscursividade e a concepção interacionista foi de 81 em relação ao montante completo. Diante desses dados, podemos perceber que existe uma preferência, nas questões do gênero tirinha, por uma abordagem interacionista e

interdiscursiva da linguagem em detrimento de uma perspectiva focada na estrutura e na gramática normativa, Afinal, como destaca Maingueneau (2015), o discurso somente ganha significado quando situado dentro de um vasto conjunto de outros discursos, sendo sua interpretação possível apenas ao vinculá-lo — consciente ou inconscientemente — ao universo de enunciados que lhe servem de base. Esse movimento pode ser observado de forma mais clara no quadro 2 a seguir:

Quadro 2



Fonte :Elaborado pelo autor

Destarte, como podemos observar no gráfico acima, 47,06% das questões de interpretação e compreensão do gênero tirinha do livro de língua portuguesa Português Linguagens estão numa perspectiva formal, estruturalista ou, até mesmo, prioritariamente, normativa. Por outro lado, 52,94% das questões estão numa perspectiva interacionista/discursiva. Esses resultados suscitam o seguinte questionamento que corrobora os objetivos desta pesquisa: como as configurações das questões de interpretação do gênero tirinha refletem a proposta da BNCC para o ensino de língua portuguesa por meio dos descritores? Essa pergunta será respondida nos próximos parágrafos dentro da análise que faremos de algumas atividades de interpretação e compreensão do gênero tirinha. Faz-se oportuno, antes, observar no quadro 3 abaixo, quais são as habilidades estabelecidas pela BNCC que o referido livro de William Cereja e Carolina Dias Vianna, insere nas atividades de interpretação do gênero tirinha.

Quadro 3

<b>Páginas das tirinhas</b>	<b>Habilidades de língua portuguesa referentes as atividades do gênero tirinha no livro português linguagens do 8 ano.</b>
p.21,29	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
p. 42,46,47,	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
p.58	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
p.64	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
p.73	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).
p.76	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
p.86	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
p.98	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.
p.104	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
p.109	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordância nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
p.122	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo

	de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
p.144	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
P.153	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
P.172	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
P.185	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura.
p. 205,206,217	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
p. 234, 236, 238	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

Diante da vastidão do corpus de tirinhas existente, a presente análise se concentrará em alguns exemplos representativos, selecionados com o intuito de ilustrar as principais questões teóricas e metodológicas em discussão. A escolha desses exemplos se baseia em critérios de relevância, abrangência e diversidade. No entanto, devido à extensão da pesquisa e à necessidade de concisão, não será possível detalhar minuciosamente cada exemplo neste estudo. Assim, para fins de análise e de busca do alcance dos objetivos da presente pesquisa, as categorias inferenciais, globais e subjetivas – que abrangem a interdiscursividade e a concepção

interacionista - serão agrupadas sob a designação "avançam a materialidade linguística", enquanto as categorias de cópia, objetiva e metalinguística – que contemplam as concepções de expressão do pensamento e instrumento de comunicação - serão denominadas "não avançam a materialidade linguística". Essa simplificação permitirá uma visão geral das tendências dominantes nos dados, sem comprometer a integridade da análise.

Começaremos explorando algumas questões referentes a tira de Alexandre Back, como podemos observar na figura 1.

Leia esta tira de Alexandre Beck:



BECK, Alexandre. Armandinho, 10 jul. 2015. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/123765912849/tirinha-original>. Acesso em: 20 abr. 2022.

1. No primeiro quadrinho, um garoto diz a Armandinho: “Esse ‘politicamente correto’ é muito chato!”. A que ele se refere com a expressão “Esse ‘politicamente correto’”?  
*Ele se refere a restrições sociais quanto a ofensas a grupos sociais tradicionalmente discriminados.*
2. No segundo quadrinho, vemos que, atrás do garoto, há uma série de outras crianças.
  - a) Como elas se caracterizam?  
*Elas parecem muito diferentes entre si. Há uma criança indígena, outra negra, outra branca e cadeirante, outra parda de óculos.*
  - b) Essas crianças, por suas características diversas, podem representar grupos sociais. Esses grupos historicamente são discriminados na sociedade e vítimas de comentários e piadas politicamente incorretas? Justifique sua resposta.

Figura 1: pág. 64 LD português *Linguagens* 8º ano

Na questão 1, pede-se ao leitor que diga a que se refere a expressão “esse politicamente correto” citado pelo garoto. Podemos compreender que a configuração desta pergunta está focada em uma abordagem interativa e discursiva da linguagem, visto que se busca compreender uma expressão dentro de um contexto específico da tirinha. Ao indagar “a que ele se refere”, a questão procura instigar o leitor a interpretar o discurso do personagem e suas implicações sociais, e não somente o significado da expressão “politicamente correto”. Há, como podemos observar na questão, a referência a outros discursos, os quais contribuem para a construção do sentido. Isso acontece porque, Conforme Maingueneau, (2002), “a identidade de um discurso se constitui e se alimenta através de outros discursos; falar é sempre falar com, contra ou por meio de outros discursos, outras vozes”.

Além disso, a resposta esperada também reforça essa perspectiva ao indicar que a fala do personagem faz referências às restrições a grupos discriminados,

apontando uma dimensão pragmática e ideológica. Esse tipo de questão é fundamental no ensino de língua portuguesa, visto que “a exploração para além das nomenclaturas e das classificações gramaticais é de grande enriquecimento para o desenvolvimento de habilidades discursivas” (Antunes, 2007, p. 50).

Com relação a observância à BNCC, percebemos que a questão permite aos alunos compreenderem como o humor pode ser utilizado como ferramenta crítica, além de identificar a ironia e a ambiguidade no discurso. Dessa forma, a habilidade (EF69LP05) é contemplada, visto que exige que os estudantes analisem não apenas o significado literal das palavras, mas também os contextos sociais e visuais que reforçam o efeito de humor e crítica. Assim, o texto multissemiótico se torna um excelente recurso para debater inclusão, preconceito e (inter)discurso.

Já a questão 2, letra “a”, busca uma resposta que está centrada na identificação visual e categorização dos elementos presentes na imagem, como “criança negra”, “criança indígena”, “criança cadeirante”. Nesse formato, a alternativa se aproxima de uma abordagem mais metalinguística, já que pede uma descrição objetiva das personagens sem exigir uma interpretação discursiva mais aprofundada. Todavia, podemos perceber um leve viés discursivo ao observar que a diversidade dos personagens foi considerada relevante para uma análise.

Quanto à letra “b” da mesma questão, observamos uma concepção claramente interacionista e discursiva da linguagem, pois ela incentiva uma visão crítica sobre os aspectos sociais e históricos da linguagem. Ao indagar se os grupos representados pelas crianças sofrem discriminação, a alternativa pressupõe uma visão de mundo sobre discursos históricos de exclusão e preconceito, mostrando que a linguagem é atravessada por relações de poder e ideologia. A configuração dessa questão vai na mesma direção do que Orlandi pensa sobre o processo de leitura, pois ela afirma que:

Quando lemos estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio-histórico de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. O cerne da produção de sentidos está no modo de relação, leitura entre o dito e o compreendido (Orlandi, 2012, p. 59)

A autora, no trecho acima, ajuda-nos a compreender que a leitura não se realiza em um ato isolado, ou seja, é necessário inseri-la em um contexto social e histórico mais amplo. Na próxima atividade a ser analisada, observaremos que – embora

algumas questões contemplem a gramática normativa, o foco está centrado na discursividade. Veja o próximo exemplo na figura 2.

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



1. A tira é construída com base em uma figura de linguagem chamada **gradação**.
  - a) Explique como ela ocorre na tira. **1. a)** No primeiro quadrinho, o personagem tem medo de avião, o que parece razoável. No entanto, nos outros dois quadrinhos, o medo passa a ser de coisas menos razoáveis, como “de vampiro” e até de algo insensato, como “tubarão em piscina”, em clara gradação.
  - b) Que efeito tem a gradação na tira? **b)** Ela provoca humor, sobretudo por causa do último elemento – “tubarão em piscina” –, que é absurdo.
2. Observe o primeiro quadrinho da tira.
  - a) Qual é a predicação da forma verbal **tenho**? Como se classifica seu complemento? **2. a)** Verbo transitivo direto. Seu objeto direto é **medo de avião**.
  - b) A que palavra se liga o termo **de avião**: à forma verbal **tenho** ou ao substantivo **medo**? Logo, qual é a sua função sintática? **b)** Liga-se ao substantivo **medo**; logo, é um complemento nominal.
3. Observe agora o enunciado do segundo quadrinho.
  - a) Sintaticamente, qual é a diferença entre esse enunciado e o enunciado do primeiro quadrinho? **No segundo quadrinho, o núcleo (filme) é acompanhado de um termo preposicionado: de vampiro.**
  - b) Discuta com a turma e o professor: O termo **de vampiro** é adjunto adnominal ou complemento nominal de **filme**? Por quê? **É adjunto adnominal, pois é uma locução adjetiva que especifica o tipo de filme; tem papel equivalente ao de adjetivos como policial, romântico, misterioso, etc.**
4. Agora observe o enunciado do último quadrinho e compare-o ao do segundo quadrinho.
  - a) Qual é a predicação do verbo **morrer**? E o sentido dele na tira? **Verbo intransitivo. Tem o sentido de “padecer”, “sofrer com”.**
  - b) Qual dos termos preposicionados desse quadrinho está ligado ao verbo? Classifique-o. **De medo: adjunto adverbial de causa.**
  - c) Qual deles indica uma circunstância de lugar para toda a oração? **Em piscina: adjunto adverbial de lugar.**
  - d) Qual deles complementa o nome e é, portanto, complemento nominal? **De tubarão: complementa o substantivo medo e é, pois, complemento nominal.**

Figura 1: pág. 122; LD português Linguagens 8º ano

Na letra “a” da alternativa 1, pergunta como a figura de linguagem gradação ocorre na tira. Observamos nos quadrinhos que a progressão do medo do personagem ocorre de maneira crescente em termos de irracionalidade. Isso porque o medo de avião é mais comum, porém o medo de filmes de vampiro é mais improvável, e o medo de tubarão na piscina beira ao absurdo. Assim, essa figura de linguagem contribui para o efeito de humor o qual o leitor terá que inferir. Logo, fica claro que o objetivo da questão está centrado na interpretação do leitor e não em regras gramaticais. O mesmo acontece com a alternativa “b” que busca saber que efeito tem a gradação na tira. Essa pergunta exige do leitor a compreensão de que essa figura de linguagem provoca humor ao exagerar o medo do personagem,



culminando em algo ilógico. Assim, tanto a alternativa “a” quanto a “b” da questão 1 estão em uma perspectiva que avança a materialidade linguística.

Diferentemente das questões anteriores analisadas, as próximas alternativas da atividade de interpretação estão centradas unicamente em aspectos gramaticais. A questão 2, por exemplo, procura saber qual é a predicação da forma verbal “tenho” e como é o seu complemento. Em seguida, a alternativa “b” busca saber qual é a função sintática do termo “de avião”. Além disso, a questão 3, letra “a”, pergunta qual é a diferença sintática entre um enunciado e outro, e da mesma forma, alternativa “b” enfatiza a diferença entre adjunto adnominal e complemento nominal. Outrossim, a questão 4 apresenta perguntas que estão elaboradas nessa mesma perspectiva, por exemplo: qual é a predicação do verbo “morrer”? os dois termos preposicionado dessa sentença estão ligados ao verbo? como podemos observar, todas as questões citadas neste parágrafo tratam a língua como sistema, distinguindo funções sintáticas e justificando-as com base em regras gramaticais. Esse formato, considerado simplista por muitos linguistas, é criticado por Antunes ao dizer que:

a língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem à determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado” (Antunes, 2007, p. 22).

As questões de interpretação elaboradas nessa perspectiva se inserem na concepção de linguagem como expressão do pensamento, já que, como afirma Possenti (1997), sobre esse viés, há um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, destinam-se a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, sendo os transgressores de tais regras considerados grosseiros, caipiras, incapazes de aprender. A limitação dessa concepção reside em ignorar a diversidade linguística e não levar em conta a complexidade entre linguagem e pensamento.

Embora parte das questões citadas tenham sido feitas com um viés gramatical, observamos que a atividade - de maneira geral, contempla a habilidade (EF89LP16) na medida em que ao leva os alunos a analisar como a linguagem é usada para expressar juízos de valor e subjetividade. Essa compreensão é possível ao observarmos que a tira apresenta um caso de modalização apreciativa por meio de verbos, complementos nominais, adjuntos adverbiais e a própria progressão lógica dos enunciados. Assim, os estudantes desenvolvem um olhar crítico sobre como a linguagem pode ser empregada para avaliar e interpretar a realidade, seja em textos humorísticos, argumentativos ou noticiosos.

Como observamos nas análises feitas nos parágrafos anteriores, algumas atividades de interpretação priorizam a interdiscursividade. Nessa mesma linha, seguem as próximas questões a serem analisadas.

Figura 3

Leia a tira a seguir e o boxe “Wood e Stock e o movimento hippie”. Depois, responda às questões propostas.



1. Na tira, Wood e Stock conversam na frente de uma vitrine.
  - a) De qual tipo de loja é a vitrine? *Uma loja de instrumentos musicais.*
  - b) Na fala de Wood, no primeiro quadrinho, quais termos são retomados pela expressão **tudo isso**?  
*São guitarra, baixo, bateria.*
2. No segundo quadrinho, Wood faz algumas reflexões sobre o que pensa do rock atual.
  - a) Qual é a relação entre as falas de Wood nesse quadrinho e seu ideal hippie?
  - b) Deduza: Quais novos recursos utilizados atualmente nesse tipo de música justificam o pensamento de Wood? *Os recursos eletrônicos artificiais, criados em computadores, em vez dos instrumentos tradicionais: guitarra, baixo e bateria.*
3. No último quadrinho, Stock faz uma pergunta a seu amigo.
  - a) Essa pergunta permite deduzir alguns traços da personalidade e do comportamento de Wood. Quais são eles? *Wood precisa de remédios para conseguir viver sem se revoltar ou se lamentar a todo momento pelo rumo que a sociedade tomou.*
  - b) Qual palavra Stock empregou para se dirigir a seu interlocutor? *Wood.*
  - c) Identifique e copie no caderno, entre as palavras a seguir, outras que também poderiam ter sido empregadas por Stock, no contexto da tira, para se dirigir a seu interlocutor.
 

x • bicho	• joia	• pô	• seu
• amor	x • camarada	• beleza	• massa
x • cara	• bem	x • meu	

Figura 3: pág. 172; LD *português Linguagens* 8º ano

A primeira questão referente a tira, propõe que o leitor descubra qual é o tipo de loja que está presente na vitrine. Para obter a resposta, é necessário que o aluno compreenda o contexto da tira e interpretar visualmente a cena, levando em consideração a relação entre texto e imagem. Já na letra “b”, o comando da questão procura saber quais termos são retomados pela expressão “tudo isso”, essa pergunta explora o fenômeno da coesão textual, em que uma expressão retoma termos anteriores no discurso. Dessa forma, o aluno precisa compreender o mecanismo de retomada textual é sua função no enunciado.

Na questão 2, letra “a”, pede-se ao aluno que diga qual é a relação entre as falas do personagem wood e seu ideal hippie. o leitor precisa inferir que wood crítica a comercialização do rock, argumentando que ele perdeu seus ideais libertários e se tornou um “produto capitalista”. Essa questão deixa evidente a não neutralidade da

linguagem, visto que ela é carregada de significados sociais, históricos e ideológicos; o que está de acordo com as seguintes palavras de Bakhtin:

a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Bakhtin, 1982, p. 41)

O mesmo acontece com a alternativa "b", pois ela questiona quais novos recursos na música justificam o pensamento de Wood. Observamos que apesar de envolver um conhecimento extralinguístico sobre música, a resposta se ancora na construção de sentido do discurso, alinhando-se à abordagem discursiva. Dessa forma, podemos inferir que a análise depende da oposição entre instrumentos tradicionais e tecnologia digital na música, o que reflete um juízo de valor embutido na fala do personagem.

Quanto a questão número 3, letra "a", notamos que a linguagem está sendo utilizada para mostrar características psicológicas e sociais, e não apenas para estruturar um enunciado correto. Assim, a interpretação do comportamento do personagem e sua relação com o uso de medicamentos remete à abordagem discursiva e interativa. Por outro lado, na alternativa "b" já notamos uma abordagem gramatical, visto que a identificação de "Wood" como vocativo envolve um reconhecimento sintático. Na alternativa "c", pede-se que o aluno diga que outras palavras poderiam ser usadas no contexto da tira. Nesse enunciado, fica evidente que se trata de uma questão que envolve variação linguística e adequação de termos ao contexto de informalidade e oralidade; esse tipo abordagem contribui para ampliar o repertório linguístico do aluno, pois conforme Possenti (1996) é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina. Assim, fica claro pelo comando da questão que se trata de uma abordagem interacionista da linguagem.

Fica claro, portanto, que com relação a essa atividade de interpretação, a maior parte das questões está pautada em uma concepção discursiva e interativa da linguagem, visto que procura a interpretação dos sentidos da tira e a relação entre texto e contexto. Além disso, a habilidade (EF69LP55) está presente nas questões na medida em que essas incentivem os alunos a reconhecer a variação linguística

dentro do contexto da tirinha, contrastá-la com a norma-padrão e refletir sobre o preconceito linguístico. O estudo da linguagem utilizada por Wood e Stock ajuda a compreender que a língua é dinâmica e plural, e que diferentes grupos sociais possuem formas igualmente legítimas de expressão, independentemente de estarem ou não de acordo com a gramática normativa

Antes de analisarmos a próxima atividade, é importante salientar que o autor, ao elaborar as cenas da tira, procura organizar com cuidado os elementos visuais com o objetivo de contribuir para o entendimento da mensagem. Essa atitude, foi descrito por Maingueneau como cenografia, já que ela:

se apoia na ideia de que o enunciador, por meio da enunciação, organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, pretende, de fato, suscitar a adesão dos destinatários instaurando a cenografia que o legitima (Maingueneau, 2015, p. 123)

Como mostra a citação acima, o enunciador organiza a situação a partir da qual pretende enunciar. Na tirinha, as expressões faciais exageradas, as falas irônicas, a imagem do rato contribuem para o humor. Dessa forma, a cenografia, nesse contexto, ajuda a construir a narrativa, criando um ambiente que nos permite acompanhar o desenvolvimento dos eventos, como está explícito na figura 4 abaixo.

figura 4

Leia a tira a seguir para responder às atividades 1 a 3.



DAVIS, Jim. Garfield. Disponível em: <https://www.gocomics.com/garfield/2002/09/02>. Acesso em: 14 jun. 2022.

- Em dois quadrinhos foram usadas formas verbais no imperativo. Identifique-as. **Pegue**, no primeiro quadrinho; **espere** e **me deixe**, no segundo.
- Você viu que o modo imperativo pode ser utilizado para aconselhar, pedir, ordenar, recomendar, entre outras possibilidades. **2. a)** No primeiro quadrinho, a forma **pegue** indica uma ordem direta; no segundo quadrinho, as formas **espere** e **me deixe** expressam pedidos.
  - Indique qual função cada forma verbal imperativa assume no contexto da tira.
  - Tendo em vista o papel que cada um dos personagens exerce na tira, justifique os usos do imperativo com as funções apontadas por você na resposta do item **a**. Como dono do gato, Jon se sente no direito de usar o imperativo para dar uma ordem direta a ele. Já o rato, que está em uma posição inferior à do gato, usa o imperativo para fazer pedidos.
- Relacione as partes verbal e não verbal da tira.
  - Descreva as expressões faciais dos personagens nos três quadrinhos.
  - Relacione essas expressões faciais às falas analisadas por você nas atividades anteriores e conclua: Como a relação entre as partes verbal e não verbal contribui para a construção do humor da tira? O humor é construído com base na frustração do dono do gato, Jon, gerada pela quebra da expectativa, não apenas deste, mas também do leitor da tira, já que se espera, ao contrário do que ocorreu, que o felino corra atrás do rato e o capture sem compaixão nem empatia.

Figura 4: pág. 76; LD português Linguagens 8º ano

Com relação as configurações das questões, notamos que a questão 1 exige que o aluno identifique formas verbais no modo imperativo e sua aplicação no contexto da tira. Isso implica que o aluno tenha um conhecimento de morfologia verbal e da função sintática desse modo. Como a questão se limita à estrutura gramatical e à identificação das formas verbais, ela se encaixa na abordagem gramatical. Já a questão 2, letra “a” pede que o aluno analise a função dos verbos no contexto da tirinha, isto é, se expressam ordem, pedido ou outra intenção comunicativa. Aqui, o foco não está apenas na gramática, mas no uso real da linguagem em uma interação. Logo, o discente deve considerar a relação entre os personagens e interpretar a finalidade dos comandos verbais, o que caracteriza uma abordagem discursiva.

Quanto a letra “b”, é exigido do aluno que compreenda a hierarquia entre os personagens e como isso influencia o uso da linguagem. Na tira, Jon - sendo o dono do gato, usa o imperativo para dar ordens, enquanto o rato, por estar em uma posição inferior ao Garfield, usa o imperativo para fazer pedidos. A interpretação dessa relação social e hierárquica na linguagem é essencialmente discursiva, pois considera o contexto e os interlocutores. Isso também pode ser observado na questão 3, letras “a” que pede que o aluno faça uma análise da parte não verbal da tirinha, ou seja, das expressões dos personagens nos três quadrinhos. Isso envolve uma interpretação do contexto comunicativo, pois a linguagem não verbal complementa o significado do texto.

Em acréscimo, a letra “b” traz como objetivo fazer com que aluno relacione as expressões faciais às falas da tirinha para entender como a linguagem verbal e não verbal se complementam. Isso reforça a ideia de que a comunicação não se dá apenas pelas palavras, mas pelo contexto, entonação, gestos e expressões. Essa abordagem é centrada na concepção interacionista da linguagem, pois enfatiza a construção do sentido a partir da interação entre os elementos do texto. Segundo Cazarin (1995), a preocupação básica desse ponto de vista é levar ao aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca.

Em suma, as alternativas propostas para a tirinha de Garfield ajudam os alunos a desenvolverem um interesse mais profundo pela leitura, estimulando-os a perceber elementos linguísticos e visuais que constroem o significado do texto. Outrossim, a tirinha rompe com as expectativas do leitor, desafiando-o a interpretar a ironia e a construção do humor. Logo, a atividade contribui para a formação de leitores mais

atentos, críticos e receptivos a diferentes gêneros textuais, promovendo o desenvolvimento da habilidade (EF69LP49) da BNCC.

Portanto, diante da análise dos dados feita neste capítulo, podemos inferir que há uma distribuição relativamente equilibrada entre questões que se alinham a uma perspectiva formal, estruturalista ou normativa (47,06%) e aquelas que se aproximam de uma perspectiva interacionista/discursiva (52,94%). Essa divisão sugere uma tentativa por parte do livro didático de contemplar diferentes concepções no ensino da leitura e interpretação de tirinhas. Além disso, notamos por meio de alguns exemplos que as habilidades estabelecidas pela BNCC para o gênero tirinha são contempladas, isso mostra a preocupação dos autores do livro didático com a valorização de uma abordagem mais interacionista e discursiva, que valorize a leitura crítica e a reflexão sobre os textos.

No próximo capítulo, exploraremos a aplicação prática das três concepções de linguagem - expressão do pensamento, instrumento de comunicação e interação - por meio de um guia direcionado a professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Nesse guia, nas últimas atividades, apresentaremos estratégias que visam promover a análise crítica e a interpretação aprofundada das tirinhas em sala de aula, demonstrando como isso pode ser feito numa perspectiva (inter)discursiva, sociointerativa. Dessa forma, buscaremos demonstrar como esse gênero textual pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

## 7 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

# AS TRÊS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM

UM RECURSO DIDÁTICO PARA PROFESSORES

EXPRESSÃO DO  
PENSAMENTO



COMUNICAÇÃO



INTERAÇÃO



## AS TRÊS CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM EM TIRINHAS: UM RECURSO DIDÁTICO PARA PROFESSORES

*Caro(a) professor(a),*

*É com entusiasmo que lhe apresentamos este guia pensado especialmente para você, que enfrenta diariamente o desafio – e o prazer – de formar leitores e produtores de textos competentes e críticos. Aqui, reunimos propostas práticas e reflexões sobre o trabalho com tirinhas, esse gênero tão rico, divertido e provocador. Nosso foco? Explorar as três principais concepções de linguagem – como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Sabemos que os documentos oficiais, como a BNCC, priorizam a concepção interacionista, e é nela que ancoramos boa parte das propostas. Mas não paramos por aí! Você encontrará exemplos que transitam pelas outras concepções, mostrando como elas também podem enriquecer suas aulas.*

*Este guia não é uma receita pronta, mas um convite à experimentação: que tal olhar para uma tirinha como ponto de partida para pensar, comunicar e interagir com os alunos? Esperamos que as sugestões aqui apresentadas despertem ideias, adaptem-se às suas turmas e tragam leveza e sentido ao ensino da língua portuguesa.*

*Boa leitura e ótimas aulas!*



## 7.1 A Linguagem como Expressão do Pensamento

O ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental tem como um de seus principais objetivos o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, permitindo que se expressem de maneira clara, coerente e adequada a diferentes situações de comunicação. Nesse contexto, a concepção da linguagem como expressão do pensamento assume um papel central, pois parte do pressuposto de que falar e escrever corretamente são indicativos de um pensamento organizado e estruturado. Nessa perspectiva, estudiosos como Geraldi (1985) ressaltam que, ao compreendermos a linguagem como reflexo direto do pensamento, tende-se a afirmar que indivíduos com dificuldades de expressão também enfrentam dificuldades de organização e formulação do pensamento. O domínio da gramática normativa, portanto, se apresenta como um instrumento essencial para a formação do sujeito que deseja se posicionar de maneira precisa e eficiente em situações formais de comunicação.

Ao considerarmos que a linguagem culta é exigida em diversos contextos acadêmicos e profissionais, torna-se fundamental que os alunos compreendam e utilizem suas estruturas corretamente. O ensino da gramática normativa, nesse sentido, não deve ser visto apenas como um conjunto de regras estanques, mas como uma ferramenta que possibilita a clareza na expressão das ideias. A relação entre pensamento e linguagem, defendida por estudiosos da tradição linguística, sustenta que a organização do discurso reflete diretamente a capacidade cognitiva do falante. Dessa forma, um ensino que priorize a estruturação adequada do discurso contribuirá para que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas que serão fundamentais ao longo de suas trajetórias acadêmica e profissional.

Dentre os gêneros textuais trabalhados em sala de aula, as tirinhas se destacam por seu apelo visual e linguagem acessível, tornando-se um excelente recurso pedagógico para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. No entanto, é essencial que a interpretação desse gênero seja conduzida de maneira a fortalecer o domínio da norma culta, orientando os alunos a perceberem a estruturação gramatical das falas dos personagens e sua relação com a intencionalidade do texto. A análise das tirinhas pode ser uma estratégia eficaz para ensinar aspectos da gramática normativa, ajudando os estudantes a diferenciar o uso

coloquial do uso formal da língua, sem desconsiderar a importância de cada registro em situações comunicativas específicas.

A proposta deste capítulo é demonstrar como a gramática normativa pode ser integrada ao processo de leitura e compreensão textual, incentivando a reflexão sobre o uso adequado da língua em diferentes contextos. Por meio de estratégias didáticas e exemplos práticos, busca-se fortalecer o papel da norma culta como um recurso indispensável para que os alunos se expressem de maneira clara, eficiente e socialmente adequada. A seguir, serão analisados alguns exemplos de questões de tirinhas que exploram a concepção da linguagem como expressão do pensamento. Embora essa perspectiva não seja necessariamente a mais indicada para o desenvolvimento da leitura crítica, ela se mostra útil em determinados contextos sociais, nos quais é importante compreender e lidar com a linguagem como um conjunto de normas e regras que organizam o pensamento.

### Exercício

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

### Tirinha 1



BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/134547196389/um-novo-recado-uma-boa-noite>.

- 1) Qual é a principal função linguística e discursiva das palavras sublinhadas na tirinha?
  - a) Demonstrar a importância da ortografia correta, conscientizando os alunos de que ela é apenas uma das formas de linguagem.
  - b) Criar um jogo de palavras baseado em significados diferentes, mas sons semelhantes

- c) Confundir o leitor propositalmente
- d) Ensinar regras gramaticais e como elas podem articular efeitos de sentido textual e discursivo

2) Explique por que a troca de uma única letra nas palavras apresentadas na tirinha pode causar confusão na comunicação.

---



---

3) Relacione o uso correto da linguagem escrita e falada com a necessidade de evitar mal-entendidos em diferentes contextos, como no ambiente profissional e acadêmico.

---



---

4) A tirinha apresenta três palavras que são parônimas, ou seja, têm escrita e pronúncia parecidas, mas significados diferentes. Escolha outras três palavras da língua portuguesa que sejam parônimas e explique seus possíveis efeitos de sentidos.

---



---

## Tirinha 2



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 256.

- 5) Na frase “Graças a Deus, chegou a primavera!”, o uso da crase influencia a clareza e a interpretação da mensagem. Qual alternativa explica corretamente essa função?
- a) Sim, pois a fusão da preposição exigida pelo verbo “chegar” com o artigo definido “a” antes de “primavera” torna a frase precisa e compreensível.
  - b) Não, porque “primavera” é substantivo masculino, o que torna a crase incorreta.

c) Não, pois o verbo “chegar”, neste contexto, não exige preposição antes de “primavera”, dispensando a crase.

d) Sim, porque toda preposição “a” antes de substantivos femininos leva crase.

6) O efeito de humor da tirinha depende da relação entre as falas dos personagens e o contexto. Qual alternativa explica melhor esse efeito linguístico-discursivo?

a) Mafalda e o idoso falam da mesma primavera, mas de maneiras diferentes, criando sentidos distintos.

b) O idoso e Mafalda usam a mesma estrutura sintática, mas atribuem significados diversos às palavras.

c) Um erro gramatical gera confusão na comunicação.

d) Mafalda não entende a ironia do idoso.

7) Qual alternativa explica corretamente a ausência de crase na frase da tirinha, considerando a função sintática e o sentido do enunciado?

a) A palavra “primavera” é substantivo feminino, mas a regência do verbo “chegar” não exige preposição, dispensando a crase.

b) A palavra “primavera” é substantivo masculino.

c) “A primavera” é uma expressão fixa que não exige crase.

d) A crase nunca é usada antes de estações do ano.

8) Se a frase fosse modificada para “Graças à primavera, chegou o calor”, o uso da crase contribui para a coerência e interpretação correta do texto. Qual alternativa justifica isso?

a) Sim, porque a regência verbal exige a fusão da preposição “a” com o artigo definido “a”, garantindo clareza e coesão.

b) Não, pois “primavera” é substantivo feminino.

c) Não, pois a crase não pode ser usada antes de estações do ano.

d) Sim, porque toda palavra feminina exige crase antes do artigo definido “a”.

## Tirinha 3



ANGELI. Otto. Disponível em: [www.ottoeheiotor.com/t240.html](http://www.ottoeheiotor.com/t240.html)

9) Na frase “OTTO, OLHA O QUE EU GANHEI!”, a vírgula cumpre uma função que vai além da simples pontuação. Qual alternativa explica corretamente seu efeito linguístico e discursivo?

- a) Indica uma pausa obrigatória entre sujeito e predicado.
- b) Separa o vocativo, destacando quem está sendo chamado e orientando a interpretação da fala.
- c) É opcional e não interfere no sentido da frase.
- d) Evita um erro de concordância verbal.

10) No terceiro quadrinho, a construção “E PRA VOLTAR NO PASSADO É SÓ GIRAR ESSE PININHO E...” utiliza reticências. Qual alternativa mostra corretamente seu efeito no discurso?

- a) Indica interrupção da fala, hesitação ou expectativa, sugerindo ação incompleta e engajando o leitor na interpretação.
- b) Demonstra excesso de informações na frase.
- c) Representa erro gramatical na estrutura da oração.
- d) Aponta citação retirada de outro contexto.

11) Explique a importância da vírgula no primeiro quadrinho (“OTTO, OLHA O QUE EU GANHEI!”). Em sua resposta, considere o efeito sobre a interpretação e a clareza do discurso. Como a ausência dela poderia alterar o sentido da frase?

---

---

---

12) Tendo em mente a linguagem como expressão do pensamento, a pontuação influencia a interpretação do tom e da intenção das falas. No primeiro quadrinho, “OTTO, OLHA O QUE EU GANHEI!” transmitido com entusiasmo indica empolgação; já no último quadrinho, “RIDÍCULO.”, com ponto final, transmite desprezo e firmeza.

Reescreva a fala do último quadrinho (“RIDÍCULO.”) utilizando diferentes pontuações (ex.: ponto de exclamação, reticências, ponto de interrogação) e explique como cada escolha mudaria a interpretação da frase em termos de tom, emoção e intenção comunicativa.

---

---

---

## 7.2 A Linguagem como Instrumento de Comunicação

A concepção da língua como um sistema estável entende a comunicação como um processo de transmissão de informação entre um emissor e um receptor. Esse modelo, baseado na codificação e decodificação de mensagens, enfatiza a necessidade de um código comum entre os falantes e desconsidera elementos subjetivos, sociais e culturais que interferem na construção dos sentidos. Nessa perspectiva, o texto passa a ser visto como um produto que apenas transmite informações de forma direta e transparente, cabendo ao autor codificar uma mensagem e ao leitor decodificá-la, desde que ambos conheçam o mesmo sistema linguístico (Koch e Elias, 2010).

Apesar de sua limitação em compreender o papel ativo dos interlocutores na construção dos sentidos, essa abordagem ainda tem sua relevância em determinados contextos educacionais. No ensino de gêneros textuais, por exemplo, pode ser um ponto de partida para a análise de textos que possuem uma estrutura mais padronizada ou em situações em que é necessário garantir que a mensagem seja compreendida de forma objetiva e direta.

O gênero tirinha é uma excelente ferramenta para explorar as potencialidades dessa concepção. Sendo uma combinação de linguagem verbal e não verbal, a tirinha depende da compreensão do código linguístico, mas também do contexto em que está inserida. O modelo da língua como sistema estável pode ajudar na compreensão básica da estrutura textual, do uso de tempos verbais, da pontuação e da relação entre os elementos da narrativa visual.

Por meio dessa abordagem, os alunos podem ser incentivados a identificar padrões linguísticos comuns, como o uso da linguagem coloquial ou da norma padrão em função do público-alvo da tirinha. Além disso, esse modelo permite trabalhar aspectos de coesão e coerência textual, uma vez que as tirinhas apresentam estruturas sintáticas curtas e objetivas que exigem uma comunicação clara e eficaz.

### Exercício

#### Tirinha 1



Fonte: DAHMER, André.

<http://www.scoopnest.com/pt/user/malvados/593101177157459969>

1) Na frase "A laranja da sua esposa", o termo "da sua esposa" exerce qual função sintática e como essa função contribui para a compreensão do sentido da frase no contexto do quadrinho?

- a) Adjunto adverbial – indicando circunstâncias da ação
- b) Complemento nominal – especificando a relação entre o substantivo "laranja" e a pessoa mencionada
- c) Adjunto adnominal – modificando diretamente o substantivo sem afetar seu sentido principal
- d) Predicativo do sujeito – atribuindo uma característica ao sujeito

2) No terceiro quadro, a palavra "amigo" cumpre qual papel morfológico e qual efeito de sentido ela provoca na interação entre os personagens?

- a) Substantivo comum – identificando um elemento central da situação comunicativa
- b) Adjetivo – qualificando outro substantivo
- c) Pronome possessivo – indicando posse ou relação
- d) Advérbio – modificando a ação ou o verbo

3) O artigo definido "A" nas expressões "A banana", "A laranja" e o artigo "O" em "o amigo" tem qual função no texto e de que forma contribui para a interpretação da narrativa?

- a) Indicar generalização dos substantivos – deixando-os genéricos
- b) Especificar os substantivos, conferindo-lhes caráter determinado – destacando elementos importantes para a situação comunicativa
- c) Expressar uma relação de posse direta – ligando os substantivos a personagens
- d) Tornar os substantivos indefinidos – retirando a determinação do referente

4) A palavra "sua", presente nos quadrinhos dois e três, desempenha qual função gramatical e como sua presença influencia a interpretação do diálogo ou da ação entre os personagens?

- a) Substantivo – funcionando como núcleo da frase
- b) Adjetivo – qualificando o substantivo sem indicar posse
- c) Pronome possessivo – estabelecendo relação de pertencimento e direcionando a leitura do contexto comunicativo
- d) Conjunção – ligando ideias ou orações

5) Se reescrevermos a frase "O amigo do seu filho" para o plural, qual seria a forma correta?

- a) Os amigos dos seus filhos
- b) Os amigo dos seu filhos
- c) Os amigos do seu filho
- d) Os amigo do seus filhos

6) Assinale a alternativa em que a concordância nominal está correta:

- a) O amigo do seu filho são legais.
- b) As banana do seu neto estão maduras.



- c) A laranja da sua esposa está na mesa.  
d) O amigo dos seus filhos é simpáticos.

7) Explique a importância do uso correto da gramática normativa para a comunicação formal e cite um exemplo de situação em que o domínio da norma culta seria essencial.

---



---



---

## Tirinha 2



(Disponível em: <http://www.tirasarmandinho.tumblr.com/post/115580057744/tirinha-original>. Acesso em 22/09/2016.)

8) No primeiro quadrinho, a palavra "livres" exerce qual função gramatical e como contribui para o efeito de sentido da frase no contexto do texto?

- a) Verbo – indicando uma ação realizada  
b) Substantivo – funcionando como núcleo da oração  
c) Adjetivo – qualificando o substantivo e reforçando a ideia de autonomia ou liberdade dos sujeitos  
d) Advérbio – modificando a ação verbal

9) No trecho "... e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.", o verbo "devem" está em qual tempo verbal e como sua escolha contribui para a orientação comunicativa do texto?

- a) Presente do indicativo – expressando uma norma ou orientação vigente, reforçando a função instrucional do texto

- b) Pretérito perfeito – indicando ação concluída
  - c) Futuro do presente – projetando ação futura incerta
  - d) Pretérito imperfeito – descrevendo ação habitual no passado
- 10) No trecho "espírito de fraternidade", a palavra "de" exerce qual função e de que forma estabelece sentido na expressão?
- a) Conjunção – ligando orações
  - b) Pronome – substituindo um substantivo
  - c) Preposição – estabelecendo relação de posse ou pertencimento, conectando “espírito” a “fraternidade” e clarificando o significado da expressão
  - d) Advérbio – modificando verbo ou adjetivo
- 11) De acordo com o texto, as pessoas são dotadas de quais características e como essas qualidades influenciam o efeito comunicativo da mensagem?
- a) Inteligência e poder – reforçando uma ideia de domínio ou controle
  - b) Razão e consciência – indicando capacidade de reflexão e tomada de decisões éticas, essencial para o sentido moral do texto
  - c) Emoção e sensibilidade – enfatizando apenas aspectos subjetivos
  - d) Força e resistência – destacando atributos físicos
- 12) Como as pessoas devem agir em relação umas às outras e qual é o efeito comunicativo dessa orientação no texto?
- a) Com espírito de rivalidade – promovendo conflito
  - b) Com espírito de fraternidade – orientando para a cooperação e harmonia, reforçando o caráter prescritivo e educativo do texto
  - c) Com superioridade – sugerindo dominação
  - d) Com indiferença – desencorajando a interação social
- 13) Reescreva a frase “*Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos*” mantendo o sentido original, mas alterando a ordem das palavras. Em seguida, explique como a nova organização sintática influencia o efeito de sentido e a clareza da mensagem, considerando a função da linguagem como instrumento de comunicação.

---

---

---

### 7.3 Linguagem como Forma de Interação

No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, trabalhar com tirinhas se apresenta como uma estratégia didática potente, pois esses textos multimodais associam linguagem verbal e não verbal, proporcionando aos estudantes uma experiência de leitura que transcende a decodificação de palavras e explora os sentidos implícitos na interação entre o texto e a imagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a concepção da linguagem como forma de interação, na qual os sujeitos constroem sentidos a partir da relação entre autor, texto e leitor. Nessa perspectiva, tanto quem escreve quanto quem lê passa a ser visto como participante ativo do processo comunicativo, pois ambos se constituem e são transformados por meio da interação com o texto, dentro de seus contextos sociais e históricos (Koch e Elias, 2010)

Nesse sentido, a interpretação de tirinhas deve ir além da simples identificação de elementos lexicais e estruturais, incorporando uma análise que considere os aspectos históricos, sociais e discursivos que permeiam esses textos. Compreender uma tirinha não se restringe à materialidade linguística, mas envolve também o conhecimento de mundo do leitor e sua capacidade de inferir informações implícitas. O humor, a ironia e a crítica social presentes nesses textos são construídos por meio de referenciais culturais compartilhados, exigindo dos alunos não apenas competências linguísticas, mas também a habilidade de interpretar signos visuais e contextuais. Dessa forma, a abordagem da leitura de tirinhas deve incentivar os estudantes a estabelecerem conexões entre o que está expresso no texto e suas vivências, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e reflexiva.

Para que esse trabalho seja efetivo, é fundamental que os professores ampliem sua prática pedagógica, incorporando estratégias que estimulem o diálogo e a mediação na leitura dos textos. A interpretação deve ser incentivada de forma a não se limitar à compreensão estrita das palavras, mas sim a promover a interação entre os sujeitos do discurso. A prática docente precisa valorizar as múltiplas possibilidades

de leitura que um mesmo texto pode oferecer, considerando as experiências individuais e os diferentes contextos socioculturais dos alunos. Nessa ótica, apresentaremos a seguir algumas sugestões de estratégias pedagógicas para tornar a leitura desses textos mais dinâmica e significativa, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla dos sentidos expressos e implícitos nas tirinhas. Assim, espera-se contribuir para a formação de leitores críticos e ativos, capazes de interpretar e interagir com os diferentes gêneros textuais de maneira consciente e reflexiva. Para ilustrar como podemos fazer isso na prática, utilizaremos algumas tirinhas que foram utilizadas nas concepções dos capítulos anteriores.

### Exercício

#### Tirinha 1



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 256.

- 1) Na tirinha, a expressão “Graças a Deus, chegou a primavera!” aparece em dois contextos distintos. O humor se constrói porque:
  - a) Ambos os personagens se referem à mesma ideia de primavera.
  - b) O mesmo enunciado adquire sentidos diferentes devido à experiência social e geracional de cada personagem.
  - c) Mafalda não entende a fala do idoso, pois ignora sua vivência.
  - d) O idoso agradece apenas pela chegada da estação do ano.
- 2) Do ponto de vista interacionista da linguagem, o sentido não está só nas palavras, mas no contexto de enunciação. Nesse caso, podemos afirmar que:
  - a) O enunciado tem apenas um significado fixo e universal.
  - b) A fala do idoso não é compreendida por Mafalda porque ela desconhece o seu contexto histórico de vida.
  - c) O mesmo enunciado pode produzir sentidos diferentes, pois a linguagem está atravessada por valores sociais e ideológicos.

d) A linguagem é um código neutro, independente das relações sociais.

3) Pode-se dizer que o idoso interpreta a primavera como um marco simbólico de sua velhice porque:

a) A estação sempre foi celebrada em sua cultura.

b) Ele projeta sobre a linguagem sua experiência histórica e social, atribuindo um novo sentido à expressão.

c) Ele não compreende o que Mafalda quis dizer.

d) Ele utiliza a linguagem apenas de forma individual e subjetiva.

4) Na tirinha, a diferença de gerações explicita como a história de vida e a ideologia influenciam os sentidos atribuídos à mesma expressão. Assim, o idoso celebra a primavera porque:

a) Gosta da estação do ano.

b) A velhice lhe permite reinterpretar a vida como um novo ciclo.

c) A linguagem, para ele, perde a objetividade e se torna confusa.

d) Ele se engana quanto à fala de Mafalda.

5) A tirinha evidencia qual concepção de linguagem?

a) Estrutural, em que o sentido é fixo e independente do contexto.

b) Interacionista, em que o sentido é construído no encontro entre sujeitos históricos e sociais.

c) Expressiva, em que a linguagem é apenas manifestação individual.

d) Normativa, em que a linguagem deve seguir regras gramaticais rígidas.

6) Como a diferença de idade e de experiência entre Mafalda e o idoso influencia a forma como eles constroem sentidos diferentes para a expressão “chegou a primavera”?

---

---

7) De que modo a tirinha ilustra a ideia de que a linguagem é um fenômeno histórico e social, atravessado por ideologias e experiências coletivas?

---

---

---

## Tirinha 2



(Disponível em: <http://www.tirasarmandinho.tumblr.com/post/115580057744/tirinha-original>. Acesso em 22/09/2016.)

8) A tirinha faz referência ao Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adaptar esse discurso para uma situação cotidiana gera qual efeito de sentido?

- Ressaltar a relevância da igualdade no cotidiano, aproximando o discurso universal de práticas sociais concretas.
- Criticar o desconhecimento das crianças sobre seus direitos.
- Reduzir a fraternidade a um conceito utópico.
- Mostrar que os direitos humanos não se aplicam à realidade infantil.

9) No último quadrinho, a interação entre as crianças pode ser lida como:

- Uma prática social que concretiza a fraternidade no convívio humano.
- Uma prova de que a fraternidade só pode ser ensinada por adultos.
- Um exemplo de que a fraternidade é apenas teórica.
- Uma demonstração de que a fraternidade só acontece entre iguais.

10) Na tirinha, os elementos visuais também produzem sentidos. Qual deles reforça a crítica ou reflexão social proposta pelo texto verbal?

- As expressões faciais e corporais das crianças.
- O fundo branco sem detalhes.
- O tamanho reduzido dos balões de fala.
- O número pequeno de personagens.

11) A tirinha pode ser interpretada como crítica social porque:

- Mostra que, apesar da existência dos direitos humanos, a prática da fraternidade ainda é limitada.
- Afirma que as crianças não compreendem conceitos de cidadania.

- c) Sugere que os direitos humanos são desnecessários.
- d) Indica que a igualdade já foi alcançada plenamente.

12) De que maneira a tirinha dialoga com o contexto histórico e ideológico da sociedade atual, em que os direitos humanos são muitas vezes reivindicados, mas nem sempre efetivados?

---

---

13) A cena representada sugere que valores como fraternidade e igualdade precisam ser ensinados desde a infância. Você concorda? Justifique com base em sua experiência e em reflexões sobre a realidade social e ideológica em que vivemos.

---

---

---

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a abordagem das questões de interpretação do gênero tirinha no livro didático "Português Linguagens" do 8º ano, de William Cereja e Carolina Dias Vianna, a fim de verificar se elas se alinham a uma perspectiva interacionista/discursiva ou a uma visão formal, estruturalista e normativa. A partir da análise de 165 questões referentes a 29 tirinhas, foi possível constatar que há uma distribuição relativamente equilibrada entre essas duas abordagens, sendo 47,06% das questões voltadas para uma concepção mais tradicional de ensino e 52,94% alinhadas à proposta interacionista e discursiva, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os dados obtidos demonstram que o livro didático busca contemplar diferentes perspectivas no ensino da leitura e da interpretação textual, refletindo a coexistência de distintas concepções de linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem, ainda que equilibrada, indica um movimento em direção à valorização da leitura crítica e da reflexão sobre os textos, elementos fundamentais na formação de leitores proficientes. No entanto, percebe-se que a presença significativa de questões normativas revela a permanência de um ensino que enfatiza a estrutura da língua em detrimento da construção de sentidos e do contexto de produção discursiva.

Considerando os objetivos específicos delineados, observa-se que a dissertação os contemplou de forma consistente. Em primeiro lugar, o mapeamento das concepções de linguagem e ensino mostrou como o livro Português Linguagens articula, de modo híbrido, elementos de uma tradição estruturalista e de uma perspectiva interacionista, situando-se no cenário histórico e social da educação em língua materna. Em segundo lugar, a análise, fundamentada em referenciais teóricos do campo da Análise do Discurso, possibilitou identificar e problematizar, em bases conceituais e históricas, noções como discurso, interdiscurso, formações discursivas e efeitos de sentido. Essas categorias mostraram-se produtivas para compreender como as questões de interpretação das tirinhas não se limitam ao plano formal, mas acionam redes discursivas que remetem a ideologias, memórias sociais e diferentes horizontes de expectativa dos sujeitos leitores. Por fim, o exame das atividades evidenciou diferentes modos de mobilizar as tirinhas no livro didático: ora vinculando-



as a exercícios de caráter normativo, ora explorando-as como práticas discursivas inseridas em contextos sociais e históricos mais amplos.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa ancorou-se em autores como Marcuschi (2008), Travaglia (1996), Fernandes (2005), Geraldi (1984), Bakhtin/Volochínov (1997), Maingueneau (2008, 2015), Possenti (1996), Brandão (2012) e Pêcheux (1988), cujas contribuições foram essenciais para a compreensão das concepções de linguagem, discurso e gênero textual. Esses referenciais ofereceram bases para problematizar tanto o funcionamento da linguagem em sua dimensão social, histórica e interdiscursiva quanto os efeitos de sentido produzidos pelas atividades propostas. A partir deles, foi possível observar que a organização das perguntas no livro didático do gênero tirinha não é neutra, mas se insere em um campo de disputas teóricas e pedagógicas, revelando modos distintos de conceber o ensino da língua e de formar leitores.

As contribuições desta pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa são diversas. Primeiramente, os resultados podem servir de subsídio para editoras de livros didáticos na elaboração de materiais que priorizem uma abordagem mais interacionista e discursiva, assegurando que as atividades de leitura e interpretação levem em consideração não apenas a estrutura linguística, mas também os contextos de produção e recepção textual. Para os professores de Língua Portuguesa, a pesquisa aponta a necessidade de um olhar crítico sobre os livros didáticos, incentivando-os a complementá-los com estratégias pedagógicas que promovam a interação e a reflexão sobre os textos como, por exemplo, o gênero tirinha. Ademais, os dados levantados podem servir de base para estudos comparativos entre diferentes coleções didáticas, de modo a identificar se o equilíbrio encontrado nesta obra se repete em outras ou se há predominância de uma abordagem específica.

Em síntese, embora a pesquisa revele avanços na abordagem do gênero tirinha no livro didático analisado, ainda há desafios a serem superados no sentido de garantir que as atividades propostas desenvolvam efetivamente a leitura crítica e a competência discursiva dos alunos. Espera-se que este estudo possa contribuir para futuras pesquisas e práticas docentes voltadas para um ensino de Língua Portuguesa mais dialógico, significativo e alinhado às necessidades dos estudantes na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- BRITTO, Percival Leme. **Fugindo da norma**. Campinas: Átomo, 1991.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 1990
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. \_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/Apresentação.pdf>> Acesso em: 10 julho. 2019.
- BRASIL. **O ensino de língua portuguesa e literatura brasileira no 2º grau: sugestões metodológicas**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, 1981.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRANDÃO, Helena. enunciação e construção do sentido. FÍGARO, Roseli. **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: contexto, 2012.
- CAZARIN, Ercília Ana. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa**. Coleção Cadernos Unijuí, 1995, p. 5-6
- CEREJA, William. **português: linguagens** :8 ano / William cereja e Caroline Dias Vianna. -11. ed. -São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FARACO, C. A. (2009). **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. Ética: São Paulo, 1998.
- FOUCAULT, M. (1971). **A Arqueologia do Saber**. Editora Forense Universitária.

- FERNANDES, Cleudemar. **Análise do discurso - reflexões introdutórias**. Série: sala de aula. Trilhas Urbanas, 2005.
- GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9º ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- KOCK, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: Reflexões Teóricas e Aplicações Pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCONI, M. de A., & Lakatos, E. M. (2017). **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas.
- MENDONÇA, Sandra Freitas. **O trabalho com história em quadrinhos**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Organização Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Trad. S. Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). **Gêneros textuais: Definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais: Teoria e prática. Parábola Editorial.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. (1992). **As Formas do Silêncio: No Movimento dos Sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 1996, 96 p., Coleção Leituras do Brasil.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: **métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. (Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al.). 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHENEUWLY, Bernard e Dolz, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláris Sales Cordeiro**. Campinas/SP: Mercado das Letras 2010.

SOUZA, Daniela. **O processo de leitura e interpretação nas aulas de língua portuguesa à luz da análise do discurso**. Revista UOX, v. 2, n. 2, 2014.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. (Org.). Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Concepções de linguagem**. In: \_\_\_\_\_. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. **Português para todos**. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**/Ingo Voese. - São Paulo :Cortez,2004.-(Coleção aprender e ensinar com textos; v.13/coord. geral Adilson Citelli, Ligia Chiappini).