



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ADAH KETHLYN BRAZ

**O DISCURSO SOBRE A ESPECIFICIDADE EDUCATIVA DAS HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

JOÃO PESSOA

2021

ADAH KETHLYN BRAZ

**O DISCURSO SOBRE A ESPECIFICIDADE EDUCATIVA DAS HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B827d Braz, Adah Kethlyn.

O discurso sobre a especificidade educativa das histórias em quadrinhos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) / Adah Kethlyn Braz. - João Pessoa, 2021.

220 f. : il.

Orientação: Erenildo João Carlos.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação. 2. HQs. 3. Análise do discurso. 4. BNCC. 5. Política educacional. 6. Função educativa. I. Carlos, Erenildo João. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)

ADAH KETHLYN BRAZ

**O DISCURSO SOBRE A ESPECIFICIDADE EDUCATIVA DAS HISTÓRIAS EM
QUADRINHOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora



Prof. Dr. Erenildo João Carlos – PPGE/CE/UFPB
Orientador



Prof.ª Ana Cláudia da Silva Rodrigues – PPGE/CE/UFPB
Examinadora interna



Prof.ª Maria Emília Sardelich – PPGAV/UFPB
Examinadora externa



Prof. Antenor Rita Gomes – PPGED/UNEB
Examinador externo



Prof. Marcos Angelus Miranda de Alcântara – UFPB/CE/DHP
Examinador externo

Dedico este trabalho a Deus, minha força! Ao meu esposo querido por todo amor, aos meus pais e familiares por tudo que fizeram por mim e a todas(os) as(os) estudantes que um dia passaram e deixaram marcas na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão da minha existência, motivo pelo qual vivo e respiro! Obrigada por ter projetado essa jornada para mim e por não me deixar recuar diante dos desafios que enfrentei, os quais me pareciam tão difíceis. Sou totalmente dependente da sua graça e misericórdia, por isso, pude chegar até aqui. Caminhei todo tempo olhando para ti, Jesus, o autor e consumidor da minha fé! Ao precioso Espírito Santo, por ser meu companheiro e amigo íntimo de todas as horas!

Ao meu amado esposo, Clóvis Sérgio, por ser tão paciente e por me apoiar nesse processo de renúncias para ambos! Você fez toda diferença, meu amor, ao longo desses anos de estudos na graduação e pós-graduação! Gratidão por tudo!

Aos meus pais amados, Dione e João Carlos, pela cobertura de oração e por me incentivarem sempre a perseverar! Obrigada hoje e sempre por toda educação que me deram e por me ensinarem a ser quem eu sou!

Aos meus queridos alunos e alunas do 4º ano da escola Carl Rogers, que me inspiraram a pesquisar sobre as HQs! Vocês serão sempre lembrados por mim com muito carinho e gratidão!

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE), pelos diálogos arqueológicos e pelos riquíssimos aprendizados que foram construídos com tanto acolhimento, humanidade e cuidados mútuos. Agradeço a todas(os) as(os) colegas e amigas(os), que me marcaram nesse grupo ao longo de dois anos. De modo especial, agradeço a Maria Lúcia, Otávio e a Eduardo, pelas conversas arqueológicas; a Marcelo Fonseca, pelo apoio no processo de determinação do meu objeto de pesquisa; a Mícarla e a Angélica, pela amizade e a todas (os) que fazem parte deste grupo, que contribuíram com suas dúvidas, perguntas e escritos!

Ao meu orientador e professor Erenildo João Carlos, pelos ensinamentos, paciência e pela rigorosidade metódica! Muito obrigada, por acreditar em mim e investir pedagogicamente na minha formação!

Aos professores da banca examinadora, Maria Emília Sardelich, Ana Cláudia da Silva Rodrigues, Antenor Rita Gomes e Marcos Angelus Miranda de Alcântara. Sou muito grata pela leitura e contribuição de cada um de vocês para qualificação e validação desta dissertação!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e à turma 40 do Mestrado!

Agradeço especialmente a Val, pela amizade que construimos ao longo do mestrado, foram muitas conversas, lágrimas e orações envolvidas! Sou a grata a Deus de coração por sua vida. E à minha amiga amada Vanessa, pelos conselhos sábios e oportunos nos momentos em que eu mais precisava ouvir!

A todas(os) professoras(es) que contribuíram durante a minha formação acadêmica na graduação no curso de Pedagogia e no mestrado em Educação no PPGE!

A todas(os) muito obrigada!!!

RESUMO

Ancorada no nexa entre educação, visualidade e discurso, a presente pesquisa, situada na linha dos Estudos Culturais da Educação (ECE), objetivou analisar e descrever o discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC no intuito de responder ao seguinte problema central: Quais as condições de possibilidade enunciativas de existência do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC? Para isso, adotou-se a abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (ADD), proposta por Michel Foucault (2008) em sua obra *A arqueologia do saber*. Os procedimentos investigativos utilizados seguiram os seguintes passos, inspirados em Alcântara e Carlos (2013): mapeamento dos documentos, análise da zona enunciativa do discurso e descrição das séries enunciativas que tecem a ordem do discurso. Apesar das HQs ocuparem um espaço cada vez maior nas pesquisas acadêmicas e por serem um objeto cultural de apreciação e consumo de crianças e adultos, a feitura desta pesquisa se justificou pela necessidade de dar visibilidade discursiva às funções educativas desse gênero visual, em particular. Além disso, esse artefato se apresenta com uma função educativa e pedagógica reconhecida e como um conteúdo eleito pela política educacional da BNCC na área de Linguagens a ser inserido de forma obrigatória no currículo escolar da Educação Básica. A fonte primária escolhida para o ponto de partida da análise arqueológica foi a última versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b), especificamente voltada para os achados referentes à etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao final do percurso de descrição arqueológica, identificamos que no entrelaçamento discursivo dos domínios dos Direitos humanos, das Artes Visuais e da Língua Portuguesa é forjado um conjunto de séries enunciativas que, entrelaçadas, funcionam como condições de possibilidade para o que pode ser dito a respeito da ordem do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC. Sinalizamos também, como resultados de nossa análise a identificação de algumas funções educativas das HQs encontradas na ordem do discurso em questão, quais sejam: a função artístico-experimental, a artístico-cultural, a epistêmico-lúdica, a didático-pedagógica interdisciplinar, a semiótico-interativa, a estético-lúdica, a semântico-criativa, a discursivo-comunicativa e a crítico-midiática.

Palavras-chaves: HQs. Análise Arqueológica do Discurso. BNCC. Função educativa. Política educacional.

ABSTRACT

Anchored in the nexus between education, visibility, and discourse, this research, situated in the line of Cultural Studies of Education (ECE), aimed to analyze and describe the discourse on the educational specificity of comics in the BNCC in order to answer the following central problem: What are the enunciative conditions of possibility of existence of the discourse on the educational specificity of comics in the BNCC? For this, we adopted the theoretical and methodological approach of the Archaeological Analysis of Discourse (ADD), proposed by Michel Foucault (2008) in his work *The Archaeology of Knowledge*. The investigative procedures used followed the following steps, inspired by Alcantara and Carlos (2013): mapping of the documents, analysis of the enunciative zone of discourse, and description of the enunciative series that weave the order of discourse. Although comics occupy an increasing space in academic research and because they are a cultural object of appreciation and consumption by children and adults, the making of this research was justified by the need to give discursive visibility to the educational functions of this visual genre, in particular. Moreover, this artifact presents itself with a recognized educational and pedagogical function and as a content elected by the BNCC educational policy in the area of Languages to be inserted in a mandatory manner in the school curriculum of Basic Education. The primary source chosen for the starting point of the archaeological analysis was the latest version of the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018b), specifically focused on the findings referring to the stage of the initial years of Elementary Education. At the end of the path of archaeological description, we identified that in the discursive interweaving of the domains of Human Rights, Visual Arts, and Portuguese Language, a set of enunciative series is forged that, intertwined, work as conditions of possibility for what can be said about the order of discourse on the educational specificity of comics in the BNCC. We also signal, as results of our analysis, the identification of some educational functions of comics found in the order of discourse in question, namely: the artistic-experimental function, the artistic-cultural function, the epistemic-playful function, the interdisciplinary didactic-pedagogical function, the semiotic-interactive function, the aesthetic-playful function, the semantic-creational function, the discursive-communicative function, and the critical-media function.

Keywords: Comics. Archaeological Discourse Analysis. BNCC. Educational function. Educational policy.

LISTA DE QUADROS E ESQUEMAS

Esquema 1 - Sistematização do percurso de determinação do objeto de pesquisa.....	19
Quadro 1 - Distribuição de pesquisas na BDTD por quantidade	26
Quadro 2 - Distribuição de pesquisas na BDTD nos Programas de Pós-Graduação.	26
Quadro 3 - Distribuição de pesquisas na BDTD conforme a abordagem temática	27
Quadro 4 - Distribuição de pesquisas da CAPES por quantidade	31
Quadro 5 - Distribuição das pesquisas da CAPES nos Programas de Pós-Graduação.	31
Quadro 6 - Distribuição de pesquisas da CAPES conforme abordagem temática	32
Esquema 2 - Representação visual dos elementos constitutivos do discurso.....	60
Quadro 7 - Fontes primária e secundárias.	74
Esquema 3 - Representação das áreas do conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental na BNCC.....	133
Esquema 4 - Representação da disposição das competências no E. F. na BNCC.....	134
Esquema 5 - Representação das práticas de Linguagem no componente de Língua Portuguesa	136
Quadro 8 - Campos de atuação no componente de Língua Portuguesa no E. F	136
Esquema 6 - A ordem do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC	139
Esquema 7- Árvore de derivação das fontes jurídicas.....	140

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –Tirinha didática onde e aonde.....	50
Figura 2 – Educação e Escolaridade.....	78
Figura 3 – Quadrinhos divertidos.....	96
Figura 4 – <i>Charge</i>	97
Figura 5 – Cartum.....	98
Figura 6 –Tirinha.....	98
Figura 7– Extrato de HQ.....	99
Ilustração 1 – Pintura rupestre: Caverna de Lascaux na França.....	106
Ilustração 2 – Extrato da tapeçaria de Bayeux (c. 1070-1080).....	107
Ilustração 3 – Extrato do livro de Rodolphe Töpffer.....	108
Ilustração 4 – Capa da primeira edição da revista em quadrinhos moderna “Yellow Kid”.....	109
Ilustração 5 – Capa da primeira edição do livro <i>Seduction of the Innocent</i>	111
Ilustração 6 – Código de aprovação para as HQs produzidas nos EUA.....	112
Figura 8 – Pesquisa.....	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Análise Arqueológica do Discurso
ABE	Associação Brasileira de Educadores
AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise do Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DHP	Departamento de Habilitações Pedagógicas
DFE	Departamento de Fundamentação da Educação
DME	Departamento de Metodologia da Educação
EBAL	Editora Brasil-América
ECE	Estudos Culturais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEBAS	Escola de Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
EDH	Educação em Direitos humanos
GEPDIVE	Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação
HQS	Histórias em Quadrinhos
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PAPCS	Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PLE	Português Língua Estrangeira (PLE)
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional da educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PVC	Pedagogia Crítica da Visualidade
SEB	Secretaria de Educação Básica
TAD	Teoria Arqueológica do Discurso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TPE	Todos pela educação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE HISTÓRIA	15
1.1 Conexão entre saberes e vivências: a determinação do objeto de pesquisa	18
1.2 Debate acadêmico sobre a temática da pesquisa	25
1.3 Relevância acadêmica da pesquisa	37
1.4 Relevância social da pesquisa.....	40
1.5 Relevância da pesquisa para os ECE.	45
 2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	 49
2.1 O objeto, hipótese, problema e objetivos.....	50
2.2 Análise arqueológica do discurso (AAD).....	51
2.3 A linguagem como terreno da ADD.....	55
2.4 O discurso-enunciado na ADD: o objeto da pesquisa	59
2.5 Componentes da função enunciativa	62
2.6 Os conceitos arqueológicos – operatórios da pesquisa.....	64
2.7 Iniciando a investigação arqueológica.....	67
2.7.1 Mapeamento da fonte	69
2.7.2 Escavações iniciais no documento – fonte	69
2.7.3 Análise das séries enunciativas.....	74
2.7. 4 Comunicação dos achados de pesquisa	76
 3 CONSTITUINTES TEMÁTICOS DA PESQUISA	 77
3.1 Educação: aspectos conceituais	78
3.1.1 A especificidade da educação escolar	83
3. 2 Educação e Imagem Visual	86
3.2.1 Educação e Visualidades	92
3.3 Histórias em quadrinhos	96
3.3.1 Histórias em quadrinhos na educação.....	100
3. 3.2 A emergência histórica do gênero HQ	106
3.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	116
3.4.1 Nexos entre a concepção de educação da BNCC e as HQs.....	126

3.4.2 A especificidade do Ensino Fundamental – anos iniciais.....	132
---	-----

4 A ORDEM DO DISCURSO SOBRE A ESPECIFICIDADE EDUCATIVA DAS HQS NA BNCC	138
4.1 Correlatos das HQS na BNCC.....	140
4.1.1 Correlato sociocomunicativo das linguagens	141
4.1.2 Feixes de relações entre Direitos Humanos, competências e linguagem quadrinística.....	144
4.2 Correlato educativo-midiático	147
4.3 As histórias em quadrinhos e os feixes de relações com o domínio das artes visuais	150
4.3.1 As HQs como expressão artística da cultura de massa	151
4.3.2 A especificidade educativa das HQs no domínio artístico	155
4.3.3 Correlato metodológico no domínio das Artes Visuais	159
4.3.4 A especificidade da linguagem dos quadrinhos: nexos entre texto e imagem	162
4.3.5 A linguagem dos quadrinhos: correlações com o domínio da Arte e da Comunicação ..	165
4.4 As funções educativas das histórias em quadrinhos e os feixes de relações com o domínio da língua portuguesa	169
4.4.1 As HQs como uma forma de leitura híbrida	169
4.4.2 As HQs como gênero multimodal	171
4.4.3 As HQs como gênero discursivo: nexos entre o domínio artístico e literário	172
4.4.4. A especificidade dos gêneros dos quadrinhos	174
4.4.4.1 Os tipos de quadrinhos	174
4.4.5 A especificidade das HQs no domínio da Língua Portuguesa	178
4.4.5.1 As HQs potencializam a construção de sentidos	178
4.4.5.2 As HQs estimulam o desenvolvimento da leitura	181
4.4.5.3 As HQs possibilitam a aprendizagem da leitura de imagens	184
4.4.5.4 As HQs como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento	186
4.4.5.5 As HQs como dispositivo pedagógico para formação do senso crítico midiático	190
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICE	217

1 PARA INÍCIO DE HISTÓRIA...



Fonte: Produzida pela autora¹.

¹ Site: <https://www.wordclouds.com/>

As visualidades têm invadido a escola, ampliando os processos comunicativos e complexificando o saber por meio das articulações entre as linguagens híbridas de modo que não se pode deixar de discutir em um contexto de mudanças tecnológicas e de novas relações entre a cultura da escola e a cultura da vida cotidiana a problemática do gênero histórias em quadrinhos (HQs) e os seus nexos com a especificidade educativa que assumem no âmbito institucional. Ressalta-se que, embora esses textos imagético-verbais não façam parte da tradição escolar hegemônica, é dentro dela que eles encontram a possibilidade de serem utilizados como mediação do saber e da aprendizagem das (os) estudantes no âmbito do currículo escolar por intermédio do incentivo das políticas educacionais, porquanto há um saber posto que circula e regula essas concepções.

Assim, ancorada no nexo entre educação, visualidade e discurso, a presente pesquisa, desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa dos Estudos Culturais da Educação (ECE), teve como objetivo investigar *o discurso sobre a especificidade educativa das HQs² na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* para responder a seguinte questão – problema: Quais as condições de possibilidade enunciativas de existência do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC? Nesse sentido, assume metodologicamente a tarefa arqueológica de acessar a rede enunciativa que tece a ordem do discurso investigado.

Esta pesquisa de cunho arqueológico é fruto de um enlace entre saberes e vivências que foram sendo experienciados a partir da minha trajetória acadêmica e ganhando desdobramentos na minha prática profissional enquanto professora da Educação Básica, o que me conduziu particularmente a desenvolver um interesse específico sobre a temática dos quadrinhos na prática educativa. Todavia, ressalta-se que em face da escolha pela abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2008), o objeto desta pesquisa é o discurso, o que nos permite situá-lo no campo das coisas que são ditas e escritas sobre os quadrinhos na norma da BNCC (BRASIL, 2018b). Dito isto, passaremos agora a apresentar de forma breve o que está disposto ao longo dos cinco capítulos desta dissertação.

No capítulo 1 intitulado: *Para início de história* apresento as condições de existência da pesquisa sinalizando as razões pessoais e profissionais que justificam a realização da mesma. Apresento, ainda, o debate acadêmico sobre a temática relacionada à presente investigação nas plataformas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na

² No intuito de contribuir com a fluência da leitura do texto dissertativo, adotarei em alguns momentos o uso da abreviação HQs para fazer referência ao gênero da imagem visual histórias em quadrinhos e a abreviação BNCC em referência à Base Nacional Comum Curricular.

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório da UFPB o que me possibilitou desenvolver a justificativa do ponto de vista acadêmico. Exponho também, a relevância social da pesquisa e finalizo com as aproximações do tema com a linha de pesquisa dos Estudos Culturais da Educação (ECE), a partir dos nexos entre ECE, cultura visual e histórias em quadrinhos.

No capítulo 2 intitulado: *Referencial teórico-metodológico* aponto os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em Análise Arqueológica do Discurso (AAD), erigida por Michel Foucault (2008); exponho os conceitos arqueológicos operatórios que foram utilizados na análise e descrição do objeto-discurso e os procedimentos metodológicos utilizados, baseados em Alcântara e Carlos (2013), a saber, mapeamento dos documentos, análise da zona enunciativa do discurso e a descrição das séries enunciativas que tecem a ordem do discurso investigado, detalhando, com isso, cada etapa desenvolvida durante o processo de investigação arqueológica. Apontamos, ainda, a nossa fonte primária, a saber, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b), apresentamos o recorte analítico da etapa analisada – os anos iniciais do Ensino Fundamental e as fontes secundárias que foram sendo escavadas ao longo da pesquisa (diretrizes, planos, leis) e que nos possibilitaram, por meio dos descritores de busca, extrair os fragmentos que serviram para compor o nosso *corpus* analítico.

No capítulo 3 intitulado: *Os constituintes temáticos da pesquisa*, aciono o saber posto na literatura para explicitar os eixos temáticos constitutivos do objeto, a saber: Educação, HQs e BNCC. Para isso, organizamos o texto em alguns subitens. Inicialmente, acessamos um conjunto de escritos sobre o fenômeno educativo buscando apresentá-lo em sua objetividade e no seu modo próprio de ser, enquanto uma prática social distinta de outras e, em seguida, enfatizamos a especificidade da educação escolar. O domínio educativo estabelece as condições de existência da pesquisa que posiciona as HQs como um gênero imagético que possui uma especificidade educativa no âmbito cultural e institucional da escola.

Em seguida, apresentamos os nexos entre educação e imagem visual acionando o saber do pressuposto da linguagem e do signo e considerando também a relação entre os correlatos da cultura e da imagem visual. Acessamos, ainda, o domínio da Pedagogia Crítica da Visualidade (PCV) para abordar os nexos entre educação e imagem visual. Deste modo, explicitamos o papel educativo da imagem visual na formação dos sujeitos, bem como destacamos a necessidade de se promover no ambiente escolar uma reflexão crítica acerca dos gêneros visuais, sobretudo das HQs. Posteriormente, abordamos o par educação e visualidades e acionamos o domínio da psicologia, a fim de fazer a diferenciação entre os aspectos da visão e da visualidade, explicitando o papel da educação da cultura visual.

Posteriormente, ocupamo-nos em situar a HQ como um gênero imagético no terreno da cultura visual e inserido no campo da educação, a partir das diferenciações entre os gêneros *charge*, cartum e tirinha. Em seguida, acessamos os ditos sobre o preconceito histórico em torno dos quadrinhos e sobre o novo *status* conquistado por eles com a superação dessa resistência, o que contribuiu para o reconhecimento de suas possibilidades educativas no âmbito escolar e acadêmico. Após isso, a partir do domínio da história fizemos uma incursão sobre a evolução dos quadrinhos ao longo do tempo, de uma perspectiva educativa e cultural, discutindo o modo como esse texto foi sendo tratado pela sociedade.

Em seguida, apresentamos a BNCC enquanto uma política educacional, situando o terreno de disputas que envolveu o processo de sua elaboração, sinalizamos os nexos entre a perspectiva de educação adotada no documento e as HQs e, em seguida, discorremos sobre a especificidade da etapa do Ensino fundamental – anos iniciais presente no documento. Finalizamos a exposição dos saberes acionados sobre esse constituinte temático em particular, com a apresentação de alguns aspectos que compõem a estrutura do documento, pontuando sobretudo a HQ, enquanto um gênero que é recomendado como proposta de conteúdo na área do conhecimento de Linguagens.

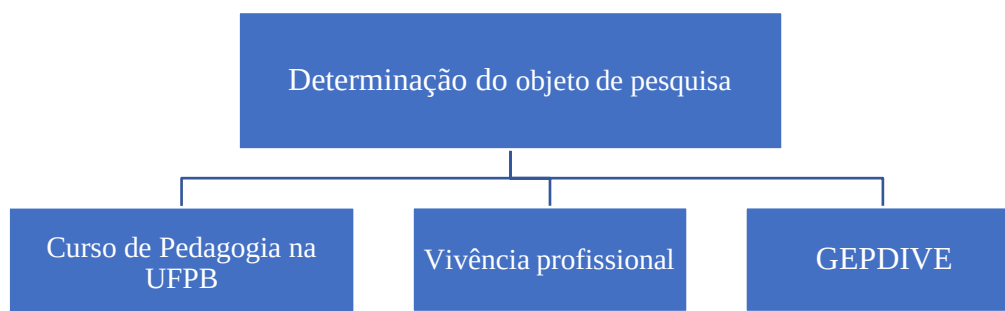
No capítulo 4 intitulado: *A ordem do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC*, explicitamos as séries enunciativas e os domínios de coexistência que constituem a ordem discursiva que investigamos, quais sejam: os Direitos Humanos, as Artes Visuais e a Língua Portuguesa. Esses domínios descritos nos remeteram a apontar funções educativas das HQs, as quais foram sendo apresentadas a partir dos saberes acionados e dos complexos regulares específicos de relações encontradas, que funcionaram como regras do que pode ser dito ou não sobre a especificidade educativa das HQs nesse documento. Por último, no quinto capítulo apresento os resultados da pesquisa indicando as séries enunciativas que entrelaçadas funcionam como condições de possibilidade do que pode ser dito acerca do discurso ora investigado.

1.1 Conexão entre saberes e vivências: a determinação do objeto de pesquisa

Convém dizer que o exercício epistemológico da pesquisa faz parte de um processo objetivo e subjetivo, já que sua construção encontra vinculação com um conjunto de saberes prévios, acumulados ao longo do percurso da vida da pesquisadora e postos na literatura pertinente. Deste modo, faz-se necessário tornar claro este movimento de aproximação temática e determinação de meu objeto de pesquisa, que foi sendo construído de forma paulatina, com

seu desfecho na investigação que ora realizo no mestrado. A fim de sistematizar este percurso, que determina as condições de existência da pesquisa, organizei a seguinte esquematização para nortear a(o) leitora(or):

Esquema 1 - Sistematização do percurso de determinação do objeto de pesquisa



Fonte: Produzido pela autora.

Ingressei³ no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 2012 e logo no primeiro semestre cursei a disciplina de Sociologia da Educação I, ministrada pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, vinculada ao Departamento de Fundamentação da Educação (DFE). Em suas aulas, participei de discussões que articulavam o uso pedagógico da imagem ao campo do currículo escolar. Tais momentos me proporcionaram reflexões intensas sobre a importância de a imagem ser utilizada como objeto de conhecimento e/ou como uma estratégia mediadora da prática pedagógica.

Como requisito acadêmico desta disciplina, foi solicitado às (aos) estudantes uma produção teórica que abordasse discussões fundamentadas, voltadas ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à organização curricular na perspectiva pós-crítica e ao uso da imagem. A partir desse momento, passei a nutrir uma curiosidade epistemológica sobre a questão da imagem visual e suas interfaces com a educação. Fazendo uso do que o saudoso Freire (1993) disse em um dos seus escritos, pode-se dizer que esta curiosidade “[...] é, pois, aquela que, tomando distância do objeto, dele se ‘aproxima’ com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo” (FREIRE, 1993,

³ Assumo a primeira pessoa do singular na apresentação da justificativa pessoal por envolver relatos da minha trajetória acadêmica e profissional, mas ao longo dos capítulos do texto dissertativo faço uso da primeira pessoa do plural considerando que esta pesquisa foi construída no âmbito das discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE) da linha dos ECE da UFPB.

p. 42). De fato, estava se iniciando, nesse período, um especial interesse pela imagem visual e suas diversas possibilidades educativas; o que me restava era perseguir esse caminho!

Imbuída pelo interesse de conhecer mais sobre este assunto, realizei a aquisição do livro: *A importância do ato de ver* (CARLOS; VICENTE, 2011), organizado em 2011, pelo referido professor e por Dafiana do Socorro Soares Vicente. A leitura sistemática e atenta da coletânea de textos presentes no livro permitiu a ampliação do meu entendimento acerca do papel das imagens na sociedade contemporânea, sobretudo no campo da educação e o modo como poderiam ser empregadas na formação da consciência e na aprendizagem dos sujeitos.

No segundo semestre do curso de Pedagogia, cursei a disciplina Organização e prática da Educação Infantil, vinculada ao Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP). Nesse período, a professora Dr.^a Nadja Jane, ministrante da disciplina, solicitou que elaborássemos um texto que articulasse a Educação Infantil a uma temática de nosso interesse. Entusiasmada com a proposta, busquei atrelar as leituras realizadas na disciplina com a cultura visual. Neste trabalho, realizei a minha primeira sistematização teórica que envolvia a relação entre mídia e educação, o que posteriormente resultou na produção de meu primeiro texto⁴ na graduação em Pedagogia.

Nos últimos semestres do curso, tive a oportunidade de cursar a disciplina optativa intitulada: Cultura e Educação de Jovens e Adultos, ministrada pelo professor Dr. Orlandil de Lima Moreira, vinculada ao Departamento de Metodologia da Educação (DME), na qual em meio às leituras e discussões sobre a especificidade deste público, continuei a perseguir o objeto da imagem visual, produzindo textos que articulassem as temáticas em questão.

No ano de 2015, iniciei, junto com mais duas companheiras de estudos, o processo de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: As contribuições do curso de Pedagogia na visão de estudantes – professoras: um estudo de caso⁵. Inquietas com as lacunas observadas ao longo do nosso processo formativo no que tange à construção de habilidades necessárias ao exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, debruçamo-nos na fase da pesquisa documental sobre o perfil do egresso do curso, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no seu artigo 5º e inciso VII que diz:

O egresso do curso de graduação em Pedagogia deverá estar apto a: relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-

⁴ Trabalho publicado no IV CONEDU pela graduanda Adah Kethlyn Braz e a professora Dr.^a Fernanda Mendes Cabral Albuquerque Coelho, intitulado: (DES) construindo discursos sobre mídia no contexto da Educação infantil: reflexões sobre pedagogia crítica da visualidade. Consultar em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/34996>.

⁵ Disponível para consulta em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1384?locale=pt_BR

pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006, p. 11).

O presente documento explicita a relação entre as diversas linguagens dos meios de comunicação e os processos didático-pedagógicos. O excerto apresenta um exemplo daquilo que precisa ser trabalhado ao longo do processo formativo da(o) pedagoga(o). Trata-se de uma habilidade necessária na formação desta(e) profissional que precisa estar atualizada(o) com as demandas da sociedade contemporânea, a fim de competentemente contribuir com a aprendizagem das (os) estudantes. Nesse viés, dentre as diversas linguagens existentes, faz-se necessário que a linguagem visual, apresentada em seus diferentes gêneros, possa ser concebida como objeto de conhecimento e/ou como instrumento pedagógico mediador do conhecimento interdisciplinar, dialogando, assim, com os diferentes saberes que compreendem o currículo escolar (CARLOS; VICENTE, 2011).

Para além de apontar aspectos que me fizeram identificar as contribuições e fragilidades do curso de Pedagogia na formação das(os) discentes no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que julgo pertinente apontar é a inquietação com que as questões referentes à linguagem visual e seus nexos com os processos educativos e pedagógicos se fizeram presentes ao longo do meu processo formativo.

Ao concluir o curso de Pedagogia no ano de 2016, logo comecei a lecionar. Todavia, as primeiras experiências em sala de aula se iniciaram ainda enquanto estudante na condição de bolsista em Estágio curricular supervisionado não obrigatório realizado na Escola de Educação Básica da UFPB (EEBAS)⁶. Foram dois anos auxiliando as professoras titulares no trabalho pedagógico e atuando desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Durante esse período me envolvi em muitas atividades que relacionavam de modo intencional o meu objeto de interesse ao fazer pedagógico, a exemplo da contação de histórias, ao uso de imagens na mediação de conteúdos, a leitura crítica de imagens, propostas para utilização de filmes e desenhos animados em articulação com os conhecimentos e saberes desenvolvidos em sala de aula, dentre outras situações de ensino-aprendizagem.

⁶ Fundada em 21 de setembro de 1988, a Escola de Educação Básica (EEBAS) é vinculada ao Centro de Educação (CE), *Campus I* da UFPB e atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo filhas(os) de servidores, técnicos-administrativos da própria universidade e também residentes da comunidade mais ampla. Trata-se de um campo de estágio, vivências e práticas educativas de ensino, pesquisa e extensão, para os cursos de graduação e pós-graduação da UFPB.

No ano de 2019, trabalhando em uma escola particular do município de João Pessoa, vivenciei momentos de muito aprendizado com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Percebendo o interesse desses estudantes pela leitura e, sobretudo, pelo gênero histórias em quadrinhos (HQs), resolvemos criar um espaço dentro da própria sala de aula, o qual chamamos de minibiblioteca. Esse espaço, organizado por mim e pelos demais estudantes da turma, foi bastante produtivo, pois havia iniciativa da parte deles em trazer de suas casas livros, paradidáticos, revistas e especialmente as HQs.

Essa minibiblioteca na sala foi bastante funcional, pois, além de possibilitar momentos de apoio pedagógico às aulas ministradas por mim, em que utilizava as HQs como instrumento de mediação para a aprendizagem de saberes específicos, também se tornou “um cantinho” especial dedicado às leituras por prazer e fruição, pois as (os) estudantes se divertiam com as histórias narradas pelas revistas e gibis. O contato com esse gênero em particular não se restringia à sala de aula, pois, na referida escola, as (os) estudantes também acessavam espaços de lazer no intervalo, nos quais havia à disposição deles, jogos e os próprios quadrinhos.

Durante esse ano letivo, desenvolvemos atividades didáticas com os quadrinhos em conexão com os projetos temáticos desenvolvidos na escola, a exemplo do *bullying* e do meio ambiente e também em conexão com os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Arte. Esses momentos pedagógicos renderam discussões ricas sobre as falas, atitudes e modos de ser e conviver das(os) personagens dos quadrinhos e isso me chamou bastante atenção enquanto professora atenta à dinâmica da turma, o que me levou a refletir criticamente sobre a riqueza do potencial educativo das HQs e o porquê de essa linguagem ser tão bem aceita e apreciada pelas (os) estudantes.

Vale salientar que considero essa experiência específica nesta escola em que trabalhei um “divisor de águas” para a construção e delineamento do meu objeto de pesquisa, uma vez que pude ter inspiração para delimitar um gênero específico da imagem visual, a ser adicionado como um dos constituintes do meu projeto de Mestrado, que estava sendo elaborado para ser submetido ao processo seletivo em agosto do mesmo ano.

De modo geral, foi a partir dos estudos realizados durante a minha formação inicial no curso de Pedagogia, e desta vivência profissional em particular, que me senti motivada a participar da seleção do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com a pretensão de investigar essa relação entre histórias em quadrinhos e a educação. Em razão da minha opção pela linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação (ECE), precisei adaptar o projeto, a fim de contemplar os pressupostos e categorias próprias desse campo de estudos.

Especificamente, o meu interesse pelo campo do discurso surgiu no ano de 2019, um pouco antes de cogitar a possibilidade de participar pela segunda vez da seleção do mestrado. Nesse período de estudos, em meio às leituras que desenvolvia, entrei em contato com as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE), liderado pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, cujos trabalhos têm como aporte teórico-metodológico a Teoria Arqueológica do Discurso (TAD), a qual se encontra baseada na primeira fase dos estudos de Michel Foucault nos anos 50 e 60.

A princípio, a ideia de fazer uso desse referencial no meu projeto de pesquisa me pareceu muito pertinente; primeiro por ser uma abordagem teórico-metodológica que eu nunca havia estudado, o que contribuiu para que despertasse em mim uma curiosidade epistemológica e, segundo, pelo fato de eu não ter encontrado pesquisas sobre educação e quadrinhos nessa perspectiva de análise. Dessa forma, foi a partir desses fatores que surgiu o interesse de estudar o que tem sido dito e escrito sobre as HQs e os seus nexos com a educação. Nesse momento, passei a entrar em contato com os escritos de Foucault e a perspectiva do discurso-enunciado, e mesmo apesar de reconhecer que precisava me aprofundar no entendimento dessa abordagem discursiva de pesquisa, ousadamente me motivei a elaborar um projeto que articulasse essa dimensão em conexão com as HQs, pois julguei pertinente essa escolha tanto do ponto de vista pessoal, como da produção acadêmica.

Nesse aspecto, vale a pena rememorar aqui o processo de elaboração do meu construto investigativo, que foi sendo delineado na proposta de pesquisa, por meio de um processo intenso de estudos e reflexões. No ano de 2020, adentrei no PPGE, com um projeto intitulado: *O discurso sobre identidades nas HQs*. A ideia central era investigar por meio do aparato teórico-metodológico da AAD, os dizeres acerca do modo com as HQs contribuíam para a formação das identidades dos sujeitos.

Durante esse ano letivo, cursei as disciplinas obrigatórias e me mantive com essa proposta, embora soubesse da necessidade de reformulações e de uma maior clareza do construto da pesquisa, à luz da abordagem discursiva adotada. No período 2020.1 do curso, a disciplina Tópicos em Estudos Culturais da Educação intitulada: O discurso e a imagem visual como objeto de pesquisa, ministrada pelo professor Dr. Erenildo, foi de suma importância na minha formação e no processo de aprofundamento sobre as questões da visualidade e do discurso. A estratégia metodológica utilizada nas aulas remotas, baseada na escrita fundamentada dos textos, articulada à dinâmica do diálogo entre os pares no fórum do SIGGA, proporcionou uma reflexão mais orientada acerca do objeto de pesquisa discurso.

No período 2020.2, o professor Erenildo novamente ofertou uma disciplina de Tópicos em Estudos Culturais da Educação, intitulada: Noções preliminares de Análise Arqueológica do Discurso (AAD) que teve como um dos principais objetivos auxiliar as(os) estudantes na compreensão da Arqueologia enquanto um domínio de investigação particular do discurso. Essa disciplina, que foi ministrada de modo síncrono nas tardes das quintas-feiras, contribuiu muito para que eu viesse a desenvolver uma reflexão mais ampliada acerca do arcabouço dessa abordagem de pesquisa.

É importante ressaltar que, neste ano de 2020, fomos surpreendidos negativamente com a contaminação da população mundial pela Covid-19, o que trouxe sérias implicações para as relações sociais, familiares, acadêmicas e de trabalho. Fomos levadas(os) a vivenciar o isolamento social em nossas casas e a conviver diariamente com tristes notícias de mortes de pessoas em todo o mundo, como também de queridos amigos que iam partindo sem que pudéssemos ao menos nos despedir. Acerca disso, lamento profundamente pela dor e sofrimento de cada uma das mais de 600.000 mil vidas que foram perdidas apenas no Brasil nesse período pandêmico.

No âmbito acadêmico, tivemos que cursar as disciplinas de forma *on-line*, tendo que nos adaptarmos às condições que eram possíveis para a situação deveras adversa. No entanto, apesar de nos privarmos dos momentos prazerosos da presença física entre estudante/estudante, docente/estudante na sala de aula da Universidade e de nos solidarizarmos com as dificuldades do processo de estudos daquelas(os) colegas que apresentavam problemas familiares e/ou com a internet, esse período atípico trouxe como um dos seus imperativos a necessidade de se reinventar novas formas de ensinar e aprender, o que nos possibilitou no seio dessas relações de aprendizagem, exercitar nossa capacidade de resiliência e de manter a esperança na vida.

No atual ano de 2021, especificamente no mês de fevereiro, ainda sendo assolados pela propagação da pandemia, iniciamos nossas atividades letivas via grupo de WhatsApp, um espaço pedagógico e formativo do GEPDIVE, no intuito de refletir arqueologicamente sobre pontos importantes da AAD. No mês de março, iniciaram-se as conversas mais específicas com relação às particularidades dos objetos de pesquisas dos integrantes do grupo que apresentavam essas demandas. Foram intensas as discussões coletivas que me levaram a repensar os aspectos constituintes do meu projeto de entrada no programa.

Apesar do curto período de tempo, foram dias de suma importância para o meu amadurecimento e exercício do ato de pensar metódico sobre a pesquisa, sobretudo, quando ela

está norteada pelos pressupostos da TAD, que exige da(do) pesquisadora(or)⁷ um olhar cuidadoso para a elaboração do seu objeto discurso-enunciado, uma vez que se faz necessário que os elementos presentes nesta formulação possam estar conectados enunciativamente. Destaco que o construto investigativo que ora apresento foi gestado no âmbito do coletivo do GEPDIVE e foi fruto das intervenções pedagógicas consistentes realizadas pelo meu orientador, caminhante experiente na trilha teórico-metodológica da arqueologia.

1.2 Debate acadêmico sobre a temática da pesquisa

A realização do levantamento acadêmico sobre os constituintes temáticos de meu objeto objetivou conhecer as pesquisas que estão sendo produzidas no domínio acadêmico-científico e que mantêm relação com a investigação do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC. Ressalto que o nosso interesse foi estabelecer uma modesta apresentação das produções encontradas, a fim de justificar a pertinência da pesquisa, realizada com base no referencial teórico-metodológico da ADD⁸.

Na intenção de empreender uma busca das produções acadêmicas em nível nacional e local, escolhi, como plataformas para este mapeamento, o portal da BDTD⁹ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Repositório da UFPB, especificamente, por se tratar da instituição à qual estou vinculada.

A opção por iniciar pela BDTD ocorreu em razão de querer realizar um levantamento que fosse aos poucos sendo ampliado pela quantidade de produções encontradas. Além disso, nesse portal, tive mais facilidade com relação ao acesso do texto na íntegra da dissertação ou tese encontrada, pois o *link* que é disponibilizado direciona a(o) leitora(or) ao *site* da instituição superior na qual foi realizada a defesa do trabalho.

Na ferramenta de busca da BDTD coloquei os descritores histórias em quadrinhos e especificidade educativa. No primeiro momento, a fim de verificar as pesquisas que tinham relação temática com meu objeto neste repositório, não coloquei recorte temporal, o que

⁷ Assumirei a escrita de gênero ao longo do texto dissertativo, empregando o feminino antes do masculino.

⁸ Compreendemos que apesar da busca atenta no banco de dados de dissertações e teses da BDTD, da CAPES e do Repositório da UFPB no recorte temporal delimitado (2010- 2019), há lacunas no levantamento ora realizado, uma vez que para fazer este mapeamento utilizamos descritores de busca específicos que estão correlacionados com o nosso objeto-enunciado.

⁹ O portal da BDTD reúne um sistema de informação de pesquisas acadêmicas em mestrado e doutorado, disseminando-as em formato eletrônico e dando maior ênfase à produção científica nacional. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

resultou no encontro com 16 pesquisas, sendo 15 em nível de Mestrado e apenas uma da área de Educação em nível de Doutorado. Segue o quadro abaixo:

Quadro 1- Distribuição de pesquisas na BDTD por quantidade

Pesquisas	Quantidade de produções
Dissertações	15
Teses	1
Total	16

Fonte: Produzido pela autora.

Desses 16 trabalhos encontrados, verifiquei que eles se encontravam vinculados a 7 programas de pós-graduação distintos. Segue o quadro abaixo:

Quadro 2- Distribuição de pesquisas na BDTD nos Programas de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação	Quantidade de Pesquisas
Educação	9
Letras	2
Linguística	1
Enfermagem	1
Medicina Veterinária	1
Biologia	1
Ciência e Tecnologia	1
Total	16

Fonte: Produzido pela autora.

Como é possível visualizar através do quadro, dos 16 trabalhos de dissertações e teses encontrados, a maioria, o equivalente a (9) são do Programa de pós-graduação em Educação. Em seguida, aparecem as produções da área de Letras que contabilizam um quantitativo de (2) pesquisas e da pós-graduação em Linguística, Enfermagem, Medicina, Veterinária, Biologia e Ciência e Tecnologia, encontrei apenas uma pesquisa.

Posteriormente, realizando uma leitura atenta dos resumos, bem como de parte das dissertações e teses, pude identificar as temáticas abordadas nos referidos trabalhos. Segue o quadro abaixo para visualização:

Quadro 3 - Distribuição de pesquisas na BDTD conforme a abordagem temática

HQ no ensino de conteúdos/saberes	7
HQ e representações sociais	1
Análise de HQ	1
HQ e corpo	1
HQ e letramento	3
Produção de HQ	1
HQ e educação em saúde	2
Total de dissertações e teses	16

Fonte: Produzido pela autora.

Realizando a observação do quadro 3 acima, é possível verificar a existência de 7 trabalhos que abordam a relação entre histórias em quadrinhos e sua utilização no ensino de conteúdos disciplinares e saberes na prática educativa. As demais pesquisas transitam em torno de temas ligados a representações sociais, corpo, discussões envolvendo análise de uma HQ específica, produção de HQ e letramento.

Sem a pretensão de apresentar uma explanação exaustiva de tudo o que foi produzido nesses 16 trabalhos, destaco alguns relacionados ao uso da HQ como mediação para aprendizagem de conteúdos e saberes, por considerar o seu maior volume no levantamento acadêmico que foi feito nesta plataforma.

Em 2018, uma dissertação intitulada: “A produção de histórias em quadrinhos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Euflaudízia Rodrigues em Boqueirão – PB”, vinculada ao Programa de pós-graduação em Formação de Professores, de autoria de Marília Gerlane Guimarães da Silva, discutiu as contribuições do uso das histórias em quadrinhos na produção textual das (os) estudantes do 5º ano de uma determinada escola no município de Boqueirão – PB, a partir de uma comparação entre a HQ manual e o *software* educativo HagáQuê¹⁰. A pesquisafez uso de uma abordagem qualitativa, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-ação e como técnica para discussão dos resultados foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC) (SILVA, Marília, 2018).

Em 2019, uma dissertação intitulada: “O ensino de biologia e as histórias em quadrinhos: uma experiência para o estudo de citologia”, de autoria de Alzira Carla de Oliveira Dias, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia, apontou o uso e a construção da HQ como um recurso didático-pedagógico relevante para o ensino de biologia

¹⁰ Um *software* educativo de uso pedagógico desenvolvido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que possibilita a edição e construção de histórias e quadrinhos através de vários recursos como imagens, cenários, personagens, texto, balões etc. Para mais informações, consultar: <https://www.nied.unicamp.br/projeto/hagaque/>.

na apropriação de conceitos científicos por parte das (os) estudantes do 1º ano do ensino médio de uma escola da rede pública. A dissertação enfatizou especificamente a aprendizagem dos conteúdos da citologia sobre divisão celular e fez uso de uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, interpretativa e aplicada (DIAS, A., 2019).

Nesta mesma direção, no ano de 2012, foi encontrada uma pesquisa de dissertação intitulada: “Histórias em quadrinhos no ensino de ciências: uma experiência para o ensino do sistema nervoso”, vinculada ao Mestrado Profissional em Ciência e Tecnologia, da autora Elisângela Karine Martins, que discutiu as contribuições do gênero imagético HQ para o ensino de Ciências, especificamente para o ensino dos conteúdos sobre o sistema nervoso. A pesquisa de natureza qualitativa e de abordagem interpretativa foi realizada junto a alunas(os) de uma turma do 5º ano ensino fundamental (MARTINS, E., 2012).

Uma pesquisa de dissertação do ano 2004, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, intitulada: “Software educativo, muito prazer!”, da autora Ana Maria de Amorim Viana, discutiu o papel dos *softwares* educativos, dentre eles, os destinados à construção de HQs e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, com o foco na relação entre leitora/o e o objeto de leitura. O trabalho fez uso de uma abordagem analítico-descritiva para analisar os *softwares* catalogados em escolas do ensino fundamental II, situadas em Petrolina – PE (VIANA, 2004).

Em 2006, uma pesquisa de dissertação intitulada: “Construindo práticas educativas inovadoras no ensino fundamental com enfoque em educação ambiental: estudo exploratório em uma escola estadual do município de São Paulo”, de autoria de Doris Marques de Santana, do Mestrado em Educação, Arte e História, buscou avaliar e aplicar, a partir de um estudo de caso exploratório, práticas educativas que colaborassem para uma proposta de Educação Ambiental. As ações foram desenvolvidas junto a estudantes do ensino fundamental por meio de atividades artísticas e sociais e a realização de oficinas com a utilização de diversos recursos, dentre eles as histórias em quadrinhos. Com relação à técnica de discussão dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC) (SANTANA, 2006).

Na dissertação de Eliane Isabel Fabri, do ano de 2017, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica e intitulada: “Narrativas e histórias em quadrinhos: reflexões sobre o preconceito e exclusão nas práticas corporais”, buscou-se por meio de uma abordagem qualitativa e de uma pesquisa-ação trabalhar a relação entre narrativas orais e histórias em quadrinhos junto a crianças e adolescentes de um projeto social da Secretaria Municipal da Assistência Social da Prefeitura Municipal de São Paulo. Por meio da pesquisa, promoveu-se reflexões sobre o preconceito e a exclusão vivenciadas pelas (os) estudantes

em práticas educativas corporais, e após o relato dessas narrativas, os sujeitos tiveram que representá-las por meio de histórias em quadrinhos. A análise e interpretação dos resultados da pesquisa foram realizadas à luz dos referenciais teóricos utilizados (FABRI, 2017).

Uma pesquisa de dissertação do ano de 2018, intitulada: “Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação”, da autora Danielli Cristina Pimenta Magioni, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, tratou sobre o desenvolvimento de habilidades cooperativas e artísticas de alguns estudantes que participaram do Programa de Atenção ao Aluno Precoce com Comportamento Superdotado (PAPCS), de uma Universidade de São Paulo, a partir da elaboração coletiva de uma HQ. A pesquisa fez uso de uma abordagem quanti-qualitativa, bem como da aplicação de um grupo experimental (MAGIONI, 2018).

Ainda nesta plataforma acadêmica, repeti o procedimento na ferramenta de busca utilizando os descritores histórias em quadrinhos e BNCC, sem colocar recorte temporal e encontrei o resultado de 4 pesquisas sendo todas em nível de mestrado.

Em uma pesquisa do ano de 2018, intitulada: “O desenvolvimento do pensamento geométrico: uma proposta de recurso didático por meio da HQ”, de autoria de Patrícia Priscila Ferraz da Costa Souza, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, discutiu-se a relação entre histórias em quadrinhos e o desenvolvimento do pensamento geométrico junto a alunas(os) do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem de natureza qualitativa e com o emprego da metodologia da pesquisa-ação. A pesquisadora também fez uso da aplicação de um questionário com 24 estudantes, sendo este fundamentado nas habilidades referentes ao conteúdo geométrico apresentadas na BNCC. O produto do trabalho, após a análise dos dados, foi a produção de uma HQ com o objetivo de proporcionar contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem da geometria (SOUZA, P., 2018).

Nesse mesmo ano de 2018, identifiquei uma pesquisa de dissertação intitulada: “A formação do professor/pedagogo e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: estratégias pedagógicas”, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, de autoria de Wilker Rodrigues de Oliveira, com foco na abordagem sobre microrganismos e que abordava a problemática da formação de professoras(es) para o ensino de Ciências e o uso de metodologias satisfatórias para o ensino sobre microrganismos.

Para isso, foi realizada uma pesquisa documental acerca das ementas do curso de Pedagogia do estado de Goiás, voltadas para o ensino de Ciências, como também uma pesquisa de campo por meio da aplicação de questionários, a fim de se realizar uma análise da formação

continuada específica para esta área, assim como da atuação pedagógica de professoras(es) da rede pública de ensino do município. Nesta dissertação, as referências feitas à BNCC e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Ciências aparecem na parte da revisão de literatura. Como produto educacional deste trabalho, foram desenvolvidas várias ações práticas de apoio as(aos) professoras(es), dentre elas, a organização de uma coleção de livros paradidáticos sobre microrganismos em formato de histórias em quadrinhos para estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental (OLIVEIRA, W., 2018).

Nesta mesma perspectiva, no ano de 2019, a pesquisa de dissertação encontrada intitulada: “Desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos finais do Ensino Fundamental I: contribuições acadêmicas e reflexões teórico-práticas”, de autoria de Ana Lydia Sant’Anna Perrone, do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, realizou uma análise de conteúdo de pesquisas acadêmicas, buscando investigar aquilo que já havia sido produzido sobre o pensamento algébrico para estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Na fundamentação teórica do trabalho, estiveram presentes discussões sobre o ensino da álgebra com base na BNCC e nos PCN e como produto da pesquisa foi elaborada uma HQ visando proporcionar contribuições para o ensino deste ramo da matemática (PERRONE, 2019).

Por fim, no ano de 2020, na quarta dissertação intitulada: “Ensino de geografia e histórias em quadrinhos: uso da plataforma Pixton no 6º ano do ensino fundamental”, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGPFP), o pesquisador José Wellington Farias da Silva, a partir de uma abordagem de pesquisa-ação, analisou a contribuição da aplicação de histórias em quadrinhos, criadas através de uma plataforma digital por nome de PIXTON,¹¹ com a finalidade de incorporar práticas inovadoras no ensino de Geografia em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. O trabalho supracitado realizou uma pesquisa bibliográfica sobre a temática e se fundamentou ainda nos documentos normativos, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a BNCC que norteia os currículos e propõe o direcionamento para os conteúdos a serem desenvolvidos nesta disciplina (SILVA, J., 2020).

Vale salientar que nesta plataforma coloquei na ferramenta de busca os descritores discurso, HQ e BNCC e não encontrei nenhum trabalho. Dessa forma, pesquisei os descritores discurso, HQ e especificidade educativa e encontrei duas dissertações: uma que já havia aparecido no levantamento anterior, à qual já mencionei, a saber: “A produção de histórias em quadrinhos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Euflaudízia Rodrigues em Boqueirão

¹¹ Site que permite a criação *on-line* de histórias em quadrinhos. Disponível em: <https://www.pixton.com/br>.

– PB” (SILVA, Marília, 2018) e a outra denominada: “Dinâmica do desmatamento autorizado da Mata Atlântica no Estado do Rio de Janeiro” (NEVES, 2011), do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Florestais, a qual não mantinha nenhuma relação temática com as palavras-chaves pesquisadas.

Seguindo ainda com o levantamento acadêmico em nível nacional, escolhi, como fonte, o banco de teses e dissertações da CAPES ¹² e repeti os mesmos procedimentos de busca com os descritores; no entanto, estabeleci como recorte temporal os anos de 2010 a 2019, a fim de ter uma visão mais ampliada da produção acadêmica existente.

Inicialmente, a partir dos descritores histórias em quadrinhos e especificidade educativa, encontrei um total de 41 trabalhos, sendo 33 em nível de mestrado e 8 em nível de doutorado. Após análise, verifiquei que das 33 dissertações, apenas 16 mantinham relação temática com as palavras-chaves utilizadas e do mesmo modo das 8 teses, apenas três apresentavam uma relação temática específica com as palavras-chaves, o que resultou em um total de 19 pesquisas. Segue o quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Distribuição de pesquisas da CAPES por quantidade

Pesquisas	Quantidade de produções
Dissertações	16
Teses	3
Total	19

Fonte: Produzido pela autora.

Com relação aos programas de Pós-graduação vinculados aos trabalhos supracitados, segue abaixo o quadro 5, que apresenta a síntese dessa distribuição:

Quadro 5 - Distribuição das pesquisas da CAPES nos Programas de Pós-Graduação

Programas de Pós-Graduação	Pesquisas
Educação	10
Linguística	2
Letras	2
História	1
Ciência da Comunicação	1
Desenho, Cultura e Interatividade	1
Educação Ambiental	1
Química	1
Total	19

Fonte: Produzido pela autora.

¹² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

Verifica-se, nesse quadro, que das 19 pesquisas encontradas, 10 são da área de Educação, 2 da Linguística, 2 de Letras, 1 de História, 1 da Ciência da Comunicação, 1 da Educação Ambiental, 1 do Programa de Pós-Graduação Desenho, Cultura e Interatividade e 1 da área de Química. Realizei também uma organização desses trabalhos de acordo com a temática a que estavam relacionados, sendo em maior volume as pesquisas que abordavam a HQ e seus usos na prática educativa.

Quadro 6 - Distribuição de pesquisas da CAPES conforme abordagem temática

HQ e seus usos na prática educativa	12
Análise de HQ	2
HQ e conhecimento histórico	1
Discurso e HQ	3
HQ e multimodalidade	1
Total	19

Fonte: Produzido pela autora.

Em relação aos trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, destaco alguns, cuja temática foi mais recorrente. No ano de 2013, há uma dissertação intitulada: “HQ Aulas, meu professor gosta de ensinar”, de autoria de Juliana Costa de Goes Monfardini, que tratou sobre o uso pedagógico dos quadrinhos na educação. A autora fez uso de uma abordagem qualitativa de pesquisa e aplicou uma entrevista semiestruturada com professoras(es) que já tinham o hábito de utilizar esse recurso em espaços formais ou não formais de educação, com a intenção de compreender as concepções éticas e estéticas que permeavam esses usos (MONFARDINI, 2013).

Nessa direção, uma dissertação do ano de 2018, intitulada: “Histórias em Quadrinhos na Educação Básica: A produção de sentidos e valores ético-estéticos”, do autor Luciano Soares Lima, teve como foco o potencial dos quadrinhos para o desenvolvimento de valores estéticos das (os) estudantes de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da realização de oficinas teórico-práticas. Para a coleta de dados, a pesquisa se utilizou de uma pesquisa participante e a análise, por sua vez, foi referenciada pela metodologia da *a/r/tografia*¹³, cuja abordagem começou a ser delineada pela professora canadense Rita Irwin, em 2004 (LIMA, L., 2018).

¹³ Nesta terminologia A/R/T, estas letras significam respectivamente: A de *artist/* artista, R de *researcher/* pesquisador e *teacher/* professor. Conforme Lima (2018, p. 65), nessa metodologia educacional baseada em Arte, “[...] tanto o texto quanto a imagem são privilegiados quando ambos se encontram em uma situação de hibridização, como é o caso, por exemplo, de uma história em quadrinhos”.

Uma tese do ano de 2017, intitulada: “Os Super-Heróis das Histórias em Quadrinhos como recursos para a promoção de resiliência em crianças e adolescentes em situação de risco”, de autoria de Gelson Vanderlei Weschenfelder, trabalhou com o uso das HQs de super-heróis como instrumento pedagógico e de intervenção psicossocial para a formação de crianças e adolescentes que se encontravam em situações de risco. O foco da pesquisa era investigar as “[...] potencialidades dos super-heróis como recursos de empoderamento, educação moral e promoção de resiliência [...]” para esses sujeitos (WESCHENFELDER, 2017, p. 17). A tese foi composta por quatro estudos complementares que tiveram como alvo a criação de um programa psicoeducacional de intervenção. Foi utilizada uma abordagem exploratória que incluiu procedimentos empíricos quanti-qualitativos.

A tese de Andre Damasceno Brown Duarte, do ano de 2014, intitulada: “Os usos das histórias em Quadrinhos: processos de Aprendizagem e ensino nas escolas e em outros espaços educativos”, trabalhou com a interferência das práticas educativas com HQs nos processos de ensino-aprendizagem de variados espaços tempos escolares. O autor fez uso da realização de oficinas e de uma “[...] metodologia de pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas” (DUARTE, 2014, p. 20), a qual possibilitou a imersão do pesquisador nesses ambientes e o contato com professoras(es) e estudantes.

Uma pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências intitulada: “Ensino de Estequiometria para o Ensino Médio: criação de uma revista de histórias em quadrinhos do ano de 2017”, de autoria de Fabiane de Andrade Ramos, discutiu a contribuição da revista em quadrinho para o ensino de química, especificamente para a ministração do conteúdo de estequiometria no ensino médio em uma escola estadual de Gravataí - RS. A pesquisa fez uso de uma abordagem qualitativa e a realização de um estudo de caso com alunas(os) do ensino médio para avaliar a aplicação da HQ (RAMOS, 2017).

Neste mesmo ano, a partir de uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na fenomenologia e na hermenêutica, a dissertação intitulada: “Fenômeno da Leitura e dimensão educativa das Histórias em quadrinhos”, de autoria de Débora Paz Menezes, tratou da “[...] dimensão educativa da leitura das HQs como experiência de linguagem que acontece na composição narrativa entre palavras e desenhos” (MENEZES, 2017, p. 16).

A pesquisa de dissertação de Geovane Gonçalves de Oliveira, do ano 2019, intitulada: “Histórias em Quadrinhos na construção de uma literacia histórica nos livros didáticos presentes na cultura escolar”, situada no campo da Educação Histórica, investigou, a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa e exploratória, as formas de utilização das HQs nos livros didáticos (LD) de história. O autor trabalhou com três categorias/funções ocupadas pelos

quadrinhos no LD e suas contribuições para a construção do letramento histórico, a saber, as HQs como fonte histórica, como complemento narrativo do LD e como ilustração (OLIVEIRA, G., 2019).

No que se refere às três pesquisas encontradas, que relacionam a HQ à abordagem metodológica da análise do discurso, identifiquei que a primeira utilizou algumas ferramentas do método genealógico de Michel Foucault e a segunda e a terceira se fundamentaram na perspectiva da Análise do discurso (AD) de linha francesa¹⁴ abordada por Michel Pêcheux. A dissertação: “O discurso de natureza nas HQs do Chico Bento: provocações ao campo do saber da Educação Ambiental”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, de Sérgio Ronaldo Pinho Júnior, do ano de 2015, analisou o discurso da natureza nas HQs de Chico Bento e suas implicações para a Educação Ambiental, utilizando como *corpus* de análise os gibis publicados desse personagem entre os anos 2009 e 2013, que incluíam a temática da natureza (PINHO JÚNIOR, 2015).

A segunda pesquisa de dissertação, do ano de 2014, intitulada: “Os discursos em circulação nas histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, de autoria de Katiana de Jesus Almeida Batista, debruçou-se sobre a produção de sentido no discurso das(os) personagens/enunciadores: Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão, das HQs da Turma da Mônica, criadas por Maurício de Souza (BATISTA, 2014).

A última pesquisa de Tese do ano de 2010, intitulada: “A comicidade no contexto linguístico escolar: Quadrinhos de humor em livros didáticos de inglês como Língua Estrangeira”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, de autoria de Ilka de Oliveira Mota em articulação com a abordagem da psicanálise freudiana, analisou o discurso didático-pedagógico da comicidade nos quadrinhos de humor nos livros didáticos de língua inglesa (MOTA, 2010).

Em seguida, coloquei na ferramenta de busca da plataforma CAPES os descritores HQ e BNCC e encontrei um total de 20 trabalhos, sendo 19 dissertações e 1 tese. Após análise, verifiquei que nenhum dos trabalhos mantinha uma relação temática entre essas palavras-chaves. Encontrei pesquisas que tratavam da BNCC, mas não da HQ, assim como encontrei trabalhos que abordavam a HQ, mas não mencionavam a BNCC. As temáticas ligadas à HQ

¹⁴ A AD de linha francesa surgiu no final dos anos 60 em um contexto de emergência de novas discursividades e em reação ao estruturalismo e à gramática gerativa transformacional. Os pressupostos teóricos foram anunciados por Michel Pêcheux a partir do marco inaugural de sua obra *Análise Automática do Discurso* (AAD). Trata-se de uma disciplina interpretativa que articula os campos da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise, que compreende o discurso em intersecção com a história e a ideologia e tem como foco de análise a produção de sentido pelo discurso (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

foram as seguintes: a HQ como recurso pedagógico no ensino de ciências, a HQ em formato de jogo digital no ensino de inglês, a HQ na proposta de alfabetização e letramento, a adaptação literária de HQ para utilização no ensino de história e a HQ como recurso didático para a aprendizagem de conceitos científicos na formação de professoras(es) de ciências.

Utilizando o mesmo procedimento, coloquei na ferramenta de busca da CAPES os descritores discurso, HQ e BNCC e encontrei 8 dissertações e 2 teses; todavia, não encontrei produções que tratassem especificamente das relações entre essas categorias. Destaco algumas que se inserem nessa condição.

A tese do ano de 2016 intitulada: “Histórias em quadrinhos não ficcionais: uso e discursos” do Programa de Pós-Graduação em Letras, de autoria de Mayara Barbosa Tavares, orientada pela abordagem qualitativa e interpretativa da Análise do Discurso francesa (AD), que problematizou o uso da HQ não ficcional para a abordagem de temas da realidade (TAVARES, 2016).

A dissertação do ano de 2017 intitulada: “O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura”, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, de autoria de Alexandre Ferreira da Costa, baseada em uma mescla entre a abordagem do discurso de linha francesa e os aportes teóricos foucaultianos da arqueologia, analisou o papel assumido pela fruição literária nos documentos que norteiam o currículo escolar, sobretudo nos anos iniciais da Educação Básica (GONÇALVES, 2017).

A dissertação do ano de 2017, intitulada: “A Leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, de autoria de Mineia Carine Huber, realizou uma análise teórico-crítica da concepção de leitura no seu viés cultural proposta pela BNCC. Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, analítica e documental e conduzida analiticamente pelos pressupostos da hermenêutica.

Por fim, a tese do ano de 2019, de autoria de Alice Moraes Rego de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, intitulada: “Base nacional comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial”, assentada na perspectiva da Análise do discurso a partir dos aportes de Maingueneau e de Foucault com a utilização de conceitos como dispositivo, governamentalidade e disciplina, discutiu as práticas discursivas e produções de sentidos envolvidas no processo de construção da BNCC (SOUZA, A., 2019).

Em seguida, realizei o mesmo procedimento em nível local no Repositório da UFPB, a partir dos mesmos critérios anteriormente citados e com a utilização do mesmo recorte temporal de 2010 a 2019. Ao aplicar na ferramenta de busca o primeiro par de descritores: história em

quadrinhos e especificidade educativa da HQ, encontrei um total de 22 dissertações e 8 teses. No entanto, após análise, verifiquei que apenas 5 dissertações mantinham uma relação temática mais específica com essas palavras-chaves.

A primeira pesquisa de dissertação no ano de 2011, intitulada: “Matemática e linguagem: um estudo sobre leitura e escrita na sala de aula”, de autoria de Amanda Silva de Alencar Luna, do Programa de Pós-Graduação em Educação, discutiu a partir de uma pesquisa de abordagem etnográfica e da análise das aulas desta disciplina em uma determinada escola dos anos iniciais do ensino fundamental, a importância do incentivo às práticas da leitura e escrita por parte das(dos) professoras(es) e a utilização de gêneros textuais diversificados, dentre eles, a HQ no ensino de matemática (LUNA, 2011).

Outro trabalho de dissertação do ano de 2011, intitulado: “Práticas de letramento no processo de ensino-aprendizagem em português língua estrangeira”, de autoria de Weibert Cavalcanti Barros, do Programa de Pós-Graduação em Linguística, realizado por meio de uma pesquisa-ação, abordou a questão das práticas de letramento e da aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) pelas (os) estudantes de outros países da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nos anos de 2008 e 2009, a partir do uso de gêneros textuais (BARROS, 2011).

No ano de 2015, foi encontrada uma pesquisa de dissertação intitulada: “Revisitando as estratégias de leitura no ensino médio: uma Proposta de intervenção do Mestrado Profissional em Linguística”, de autoria de Kátia Cristina Pires de Lima, com foco na compreensão leitora de estudantes da turma do 2º ano do ensino médio de uma escola da rede pública de Pernambuco, também a partir de gêneros textuais diversificados. Foi adotada como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa de cunho descritiva (LIMA, K., 2015).

Em 2017, uma pesquisa de dissertação intitulada : “O letramento do aluno surdo na escola regular: perspectivas e desafios”, de autoria de Fábria Souza de Sena, vinculada ao Mestrado Profissional de Linguística e Ensino, por meio de uma abordagem qualitativa e etnográfica, discutiu sobre o processo de letramento do estudante surdo em uma escola pública de João Pessoa e se constatou como sendo um resultado relevante a boa aceitação dos gêneros multimodais, como é o caso da HQ por parte da comunidade surda e suas potencialidades para o processo de letramento desses estudantes (SENA, 2017).

Por fim, no ano de 2019, encontrei uma dissertação intitulada: “Gestão de projetos de leitura e escrita e sua interface com uma escola aprendente: uma proposta de retextualização”, do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes, de autoria de Iara Maria Noronha da Silva, que abordou por meio da pesquisa-ação a importância dos projetos de leitura e escrita para aprendizagem de uma escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino

fundamental. A estratégia utilizada na intervenção desenvolvida com as (os) estudantes foi a aplicação de uma técnica de retextualização a partir dos gêneros textuais, contos e histórias em quadrinhos (SILVA, I., 2019).

Ainda nesta mesma plataforma, coloquei na ferramenta de busca os descritores: história em quadrinho e BNCC e encontrei um total de 8 dissertações e 2 teses. No que se refere às dissertações, 2 delas já tinham aparecido no levantamento anterior quando utilizei o primeiro par de descritores para a pesquisa; do mesmo modo ocorreu com as teses, pois das duas que encontrei, uma delas também já havia aparecido anteriormente, ficando um total de apenas sete trabalhos.

Realizando uma análise destes que encontrei, verifiquei que apenas um trabalho tinha relação temática com a HQ. A pesquisa de dissertação de Ana Katarina Nascimento de Azevedo, do ano de 2020, intitulada: “Aprendendo através de quadrinhos: uma proposta metodológica para o ensino de Biologia”, vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Biologia, tratou sobre a utilização da HQ no ensino de biologia. Mais especificamente, por meio de uma pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, discutiu-se a relevância da produção de HQs pelos próprios estudantes das turmas do 1º ano do ensino médio em uma escola pública de Natal - RN, envolvendo como temática os conteúdos desta disciplina (AZEVEDO, 2020).

Também fiz uma pesquisa nessa plataforma a partir dos descritores discurso, HQ e BNCC e encontrei um total de cinco trabalhos, sendo quatro dissertações e uma tese. Todavia, todos eles já tinham aparecido no levantamento anterior quando coloquei na ferramenta de busca os descritores “histórias em quadrinhos e BNCC” e “histórias em quadrinhos e especificidade educativa”, e verifiquei após a leitura que não mantinham uma relação temática com os descritores pesquisados. Dessa forma, não encontrei pesquisas que estivessem relacionadas às categorias discurso, HQ e BNCC nesta plataforma.

1.3 Relevância acadêmica da pesquisa

De modo geral, em razão de as pesquisas apresentadas serem oriundas de áreas de conhecimento diversificadas, fica posto o caráter interdisciplinar das HQs. Na maioria dos trabalhos, a BNCC aparece como um documento que fundamenta as discussões teóricas-conceituais do que se pretende investigar dentro de uma área do conhecimento disciplinar específica. A partir dessa análise cuidadosa, verifiquei que há um vasto campo de possibilidades de pesquisas com essa temática; no entanto, não encontrei nenhuma que abordasse a especificidade educativa das HQs na BNCC.

Além disso, utilizei-me de uma abordagem ainda não muito comum no âmbito das pesquisas acadêmicas, como é o caso da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), através da qual pude compreender o modo de existência do discurso sobre o meu objeto de investigação e o modo como aparecem os nexos entre a especificidade educativa da HQ e a BNCC.

Diante desse levantamento acadêmico realizado em função dos constituintes temáticos, assim como da categoria arqueológica discurso, que consta na formulação do objeto-enunciado, atesto que a pesquisa acerca do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC tem originalidade e pertinência acadêmica. A relevância acadêmica dessa pesquisa se encontra em verificar tanto a ausência de produções que abordem a relação temática específica entre os constituintes, quanto pelo fato de se utilizar da análise arqueológica do discurso como abordagem metodológica, tendo em vista que há ainda um carecimento de produções de dissertações e teses assentadas nessa perspectiva.

Ratifico que, diferente das pesquisas apontadas aqui nesse levantamento acadêmico, que apresentaram, de modo geral, uma preocupação com as práticas educativas e com os usos e efeitos das HQs nesses processos, assumo nesta investigação particular uma preocupação com o discurso. Vale lembrar que o “[...] discurso é uma prática tão concreta como é a prática educativa ou a prática política, porquanto todas elas existem objetivamente, independentemente da consciência dos indivíduos” (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013, p. 69).

Todavia, considerando a escolha por essa abordagem teórico-metodológica de pesquisa e não outra, é importante ressaltar que a contribuição desta incursão científica não se dará simplesmente em nos debruçarmos sobre o nexo entre educação, visualidade e discurso, mas sim em acessar as diversas formas de pensar, dizer, conhecer, articular ideias e teorizar acerca do funcionamento desde discurso na BNCC, o que tem implicações sobre as práticas pedagógicas e as discussões em torno desta política educacional. Além disso, enfatizo que as pesquisas arqueológicas possibilitam novas investigações no âmbito das ciências humanas e especificamente no campo da educação, já que se distanciam das abordagens metodológicas convencionais que são pautadas na prática epistemológica da interpretação (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013).

Vale salientar que é de suma importância desenvolver pesquisas que se situam no nexo entre educação e visualidade, pois se faz necessário explicitar aspectos que envolvem esta temática e que ainda não foram abordados, como é o caso da presente pesquisa. Outro motivo que justifica este enlace dual é a necessidade de oferecer uma maior visibilidade a esta problemática que possui “[...] uma diversidade de objetos a serem pensados, estudados e investigados” (CARLOS, 2017b, p. 14).

Esta investigação de cunho arqueológico me colocou diante de uma abordagem de pesquisa qualitativa desafiadora, pois a mesma conduz a(ao) pesquisadora(or) a abordar o objeto, operar com a análise e apresentar os resultados dos achados da pesquisa de um modo singular (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013). Ao mesmo tempo ressalto que uma pesquisa conduzida pelos pressupostos teóricos da AAD possibilita um aprofundamento teórico no que diz respeito à singularidade do objeto de investigação e da explicitação do seu modo de funcionamento no âmbito do discurso.

Para nos conduzir teoricamente, identificamos um acúmulo de produções acadêmicas que se utilizaram desse tipo de abordagem de pesquisa. Nesta direção, mencionamos quatro produções científicas que foram desenvolvidas no âmbito do GEPDIVE e que se ocuparam concomitantemente com o discurso-enunciado e o saber, “[...] constituído pelo conjunto do que se pode dizer sobre determinado objeto em um dado momento” [...] (CARLOS, 2015, p. 25) acerca de um determinado gênero da imagem visual. Estas pesquisas situaram os seus objetos e o que se diz sobre eles no domínio da Pedagogia Crítica da Visualidade, uma vez que os discursos que o perpassam se situam nesse nexo entre a imagem visual e o campo educativo e pedagógico.

Coutinho (2020) investigou o discurso sobre o uso do desenho de humor na Educação Popular (1960-1980). Nesta tese, a autora a partir da ADD não fez uma análise do uso dos desenhos de humor (*charge*, caricatura, cartum, tira cômica) de forma empírica, antes, debruçou-se sobre o conjunto de coisas escritas sobre a singularidade destes gêneros no terreno enunciativo da Educação Popular, a fim de explicitar como este acontecimento está posto, bem como enunciar as regras e estratégias que foram acionadas para se dizer e problematizar acerca desse discurso. Em suas escavações arqueológicas foram encontrados alguns feixes de relações que correlacionam este discurso, a saber: a imagética, a humorística, a jornalística, a ideopolítica, a pedagógica, a epistemológica e a metodológica.

O objeto de pesquisa de Maciel (2020) foi o discurso sobre o uso didático da imagem virtual na escola cuja questão central consistiu em explicitar as condições de existência desse discurso em sua articulação com o saber escolar. Nessa tese, não foi objetivo da autora investigar experiências educativas que contemplassem o uso da imagem virtual ou mesmo apresentar a contribuição deste artefato para o processo de ensino e aprendizagem. Sua pesquisa buscou dar visibilidade às ordens discursivas que possibilitaram o aparecimento desse discurso. Nessa escavação, foram encontradas as seguintes ordens: a político-infoeducativa, a didático-pedagógica e a tecnológica imagético-virtual.

A dissertação de Alcântara, R. (2018) teve por objeto o discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). A autora não teve por pretensão fazer uma análise do desenho ou mesmo do uso pedagógico deste gênero da imagem visual com os educandos jovens e adultos, mas analisar e descrever uma dada ordem discursiva que estabeleceu o funcionamento desse objeto. No enunciado da Alfabetização de Jovens e Adultos foram identificados os domínios político e pedagógico e no enunciado do uso pedagógico do desenho foram identificados os domínios da tecnologia, o icônico-simbólico e o pedagógico.

A dissertação de Barquete (2017) se ocupou com a análise arqueológica do objeto-enunciado da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar. O nexos enunciativo entre o cinema e a educação foi problematizado nessa pesquisa a partir da ordem discursiva que aparece em funcionamento nos textos do projeto “Inventar com a Diferença - cinema, educação e direitos humanos”¹⁵, a partir de algumas modalidades discursivas, a saber: a artística, a jurídica e a educacional.

Em face da exposição dessas pesquisas que fizeram uso de uma abordagem discursiva de caráter arqueológico, que envolve algum gênero próprio da cultura visual, debruçamo-nos nesta pesquisa sobre a especificidade de um gênero visual em particular que é a HQ, que, além de ter o seu modo particular de existir e funcionar, apresenta também uma particularidade no seu modo de educar. Tais escritos, que tomam como objeto o discurso e a imagem visual estão sendo divulgados em formato de artigos científicos, relatórios de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, o que demonstra a relevância da AAD para as pesquisas acadêmicas em educação e para esta especificamente, que visa trazer contribuições para a sistematização do conhecimento produzido acerca dos feixes de relações que tecem as coisas que são ditas acerca dos nexos entre as HQs e sua função educativa na BNCC.

1.4 Relevância social da pesquisa

A relevância social da pesquisa, cujo objeto é o *discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC*, é justificada pela presença irrefutada na sociedade contemporânea, bem como pela profusão de discursos a seu respeito, consolidados e entrelaçados, que perpassam vertentes diversas.

Inicialmente, destaco o contexto tecnológico e imagético no qual estamos inseridos. Conforme Carlos e Ireland (2015), termos como “[...] Cultura midiática, Multimídia;

¹⁵ Para saber mais, consultar o site: <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/apresentacao/>.

Globalização, Interação Tecnológica, Sociedade Midiática, Cultura visual, Comunicação de massa, Era imagética, Civilização da imagem” (CARLOS; IRELAND, 2015, p. 47) são expressões cada vez mais presentes no momento atual, as quais são encontradas nos mais diversos espaços institucionais, a saber: periódicos acadêmicos, obras autorais e meios de comunicação. Estas expressões têm sido indiciadoras das mudanças ocorridas no seio de uma sociedade imagética, cujas implicações e desdobramentos são visíveis também nos processos educativos que se desenvolvem na mídia, na escola e em outros espaços de aprendizagem.

Convivemos diariamente com um grande volume de imagens visuais que invadem as cenas de nossas vidas nos lugares em que entramos, nos espaços que partilhamos e nos objetos que manipulamos. As imagens se apresentam ao nosso olhar e despontam em sua diversidade de gêneros e dinamicidade de tempos e lugares. Sua presença é um acontecimento social e cultural irrefutável da qual não podemos fugir e se abster de sua constatação, verificação e problematização, pois faz parte do cotidiano e das relações sociais vigentes (CARLOS, 2015).

O registro imagético-visual nos interpela, encanta, seduz e nos cerca por todos os lados nas propagandas, anúncios de televisão, fotografias, vídeos, celulares, pinturas, desenhos, cartuns, tirinhas, *charges*, filmes, HQs etc. A onipresença desses artefatos culturais na contemporaneidade e seus diversos usos educativos ratificam a necessidade de empreendermos esforços para problematizar e produzir conhecimento acerca dos ditos e escritos referentes à imagem visual, seja ela em sua categoria geral ou de forma particular em seus diversos gêneros, como é o caso das HQs, escolhidas para esta pesquisa.

Do ponto de vista prático, o construto investigativo que elegemos aciona saberes sobre o próprio papel dos educadores na problematização dos aspectos da realidade e na formação de cidadãos críticos e conscientes que estão imersos na cultura visual. Além disso, diante do contexto atual de midiatização cultural e da presença irrefutável da imagem, a presença das novas linguagens e a necessidade da inserção de textos na prática pedagógica, que combinem diversos códigos escritos e imagéticos, é algo que tem implicações significativas na formação e prática das(dos) professoras(es), no caso específico da educação formal.

Somado a isto, tem-se a compreensão de que o uso que se faz dos quadrinhos e não de outro gênero do discurso, no processo educativo, requer de quem assim procede o conhecimento de suas especificidades. Sobre este aspecto, Demartini (2015, p. 9) acentua que “[...] é preciso alfabetizar-se na linguagem das histórias em quadrinhos, nas especificidades dessa narrativa, que geralmente envolve desenhos e escrita, para conhecer seus limites e possibilidades e, assim, melhor trabalhar com as mesmas”.

A escolha deste objeto de pesquisa situou-se no domínio da Pedagogia Crítica da Visualidade¹⁶ (PCV), que se apresenta como um campo particular de problematização e reflexão da relação existente entre educação e imagem visual. O elemento da visualidade desta pesquisa é a HQ, compreendida como um artefato cultural e gênero da imagem visual, cuja especificidade educativa pode ser encontrada em vários espaços sociais de aprendizagem. Conforme enuncia Carlos (2015, p. 28), um dos movimentos realizados no âmbito da PVC é a necessidade de “[...] acionar os saberes existentes sobre a especificidade da linguagem da imagem visual e de seus gêneros e transitar nas diferentes camadas visuais próprias das imagens que constituem o objeto da [...] pesquisa”.

Dentre tantos gêneros imagéticos visuais possíveis de serem articulados a uma pesquisa, por que escolhi as HQs? Em primeiro lugar, porque se trata de um interesse pessoal: analisar discursivamente a identidade e o modo de existência particular desse gênero da imagem visual e sua conexão com a educação em função da minha vivência profissional. Além disso, apesar das HQs ocuparem um espaço cada vez maior nas pesquisas acadêmicas e por serem um objeto cultural de apreciação e consumo de crianças e adultos, verificamos que a necessidade de realizar aprofundamentos teóricos para dar visibilidade discursiva às especificidades educativas desse gênero visual em particular é algo pertinente tanto para o campo da educação, como para os estudos sobre os quadrinhos. Isto se potencializou, ao escolhermos a BNCC como ponto de partida para a análise arqueológica desta pesquisa, já que se trata de um documento atual de caráter normativo, referência para a elaboração dos currículos das instituições educativas em âmbito nacional.

No que tange à BNCC, pode-se dizer que ela tem sido um assunto corrente e alvo de pesquisas, debates e eventos acadêmicos-científicos em todo o Brasil, sobretudo, nos últimos cinco anos, desde que foi publicada em 2017. A constituição desta política educacional se encontra situada em um contexto complexo de disputas e interesses dos setores empresariais, o que trouxe implicações para o seu processo de elaboração, que se iniciou no ano de 2015 a partir de um movimento de consultas públicas pela internet e, posteriormente, sequestro do documento, que foi perdendo a sua legitimidade (PANHO; SARDELICH, 2021).

Abordar a questão educativa da HQ, presente enunciativamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é relevante por se tratar de uma política educacional nacional que tem como objetivo apresentar os conteúdos mínimos ou essenciais que devem estar presentes no currículo escolar da Educação Básica. Neste documento aparece um conjunto de escritos

¹⁶ Abordaremos melhor este conceito na problematização dos constituintes temáticos.

que apresentam a HQ em seu modo educativo, de modo a propor o alcance de determinados objetivos curriculares. Além disso, essa fonte aciona saberes específicos sobre a HQ e põe para funcionar um conjunto de regras¹⁷, saberes e domínios que dão as condições de existência para a emergência de um discurso sobre a especificidade educativa deste gênero visual de um modo singular.

Uma pesquisa que versa sobre o discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC, que foi nossa fonte primária de análise, atravessa, portanto, esse território sociopolítico de lutas e disputas, uma vez que as coisas que são ditas acerca desse discurso circulam em vários espaços, sobretudo em documentos políticos normativos de caráter nacional que não são neutros. Assim, torna-se pertinente politicamente apontar o modo educativo como esta linguagem predominantemente imagética se apresenta neste documento que tem um caráter obrigatório para as escolas do país.

No que se refere ao âmbito educacional, uma pesquisa com este objeto de investigação, justifica-se por acessar os ditos acerca da incorporação das diferentes linguagens, dentre elas a gráfico-visual nos processos educativos, sejam eles escolares ou não escolares. Além disso, pelo fato de a HQ possibilitar a produção de saberes, visões de mundo e conteúdos pelo seu viés cultural é que se estabelece esta especificidade no que tange à função educacional assumida.

As HQs possuem uma identidade educativa particular e se configura como um gênero do discurso composto por uma linguagem gráfica híbrida. Estas por sua vez, circulam na sociedade por meio da mídia e assumem um papel singular na norma da BNCC (BRASIL, 2018b) enquanto expressão artística e como uma linguagem que contribui na ancoragem por parte das(dos) estudantes de novas formas de apropriação de significados e sentidos. Além disso, elas apresentam uma função lúdica que motiva e desperta o interesse das(dos) estudantes para os conteúdos, proporcionam o aprendizado de uma leitura prazerosa e rica na produção de novos saberes e visões de mundo e é um dispositivo pedagógico de formação da consciência crítica.

Assim, pode-se afirmar a relevância socioeducacional desta pesquisa, que suscita no campo do discurso e da política educacional questões que interessam ao fazer docente e ao uso das HQs na prática pedagógica. Esse debate não pode ser desconsiderado, uma vez que, tal como reforça Nilda Alves (2010, p. 55), o processo de formação docente não se esgota no curso da formação inicial, antes, realiza-se em múltiplos contextos que estão articulados entre si,

¹⁷ Conforme Foucault (2008, p. 43), “[...] as regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva”.

dentre os quais citamos “[...] o das ‘práticas teorias’ das políticas de governo [...] e o das ‘práticas teorias’ de produção e uso de mídias”. Este último elemento apontado pela autora, indica a importância da investigação que empreendemos, pois se faz necessário conhecer o saber que se põe no discurso sobre essa mídia das HQs na política educacional, uma vez que este saber regula o que deve ser ensinado nas escolas.

É importante ressaltar que, por muito tempo, as HQs foram alvo de preconceitos por parte de pais, educadoras(es), psicólogas(os), religiosas(os), entre outros, sendo considerada uma subliteratura, causa da delinquência juvenil e um meio de empobrecimento intelectual e cultural. Contudo, apesar do reconhecimento atual de sua importância como recurso didático-pedagógico e veículo de comunicação de massa, faz-se necessário incursões teóricas acerca deste objeto cultural e educacional no campo do discurso, tendo em vista que elas possuem um currículo e uma pedagogia singular e aparecem discursivamente no documento basilar da BNCC. Nesta direção, enunciam Carlos e Ireland (2015, p. 58):

[...] se vivemos sob o signo da imagem, em geral, e das imagens visuais em particular, se não podemos escapar delas, se ela está em todo lugar, de diferentes formas, não podemos negar sua existência ou nos esquivarmos de discutir, investigar, e conhecer sua presença, seu modo de ser, seu funcionamento [...].

Diante do que expus, e da afirmativa acima dos autores sobre a relevância da temática da imagem visual, assinalo a relevância desta pesquisa que analisa e descreve um conjunto de coisas ditas e escritas sobre a especificidade educativa das HQs, explicitando suas correlações com os campos de domínios enunciativos¹⁸ postos nessa ordem discursiva determinada, a saber: os Direitos Humanos, as Artes Visuais e a Língua Portuguesa. Portanto, podemos dizer que o estudo desenvolvido contribui tanto para a produção acadêmica do PPGE na linha dos Estudos Culturais da Educação (ECE), para as pesquisas pautadas na AAD e para o conhecimento científico de forma geral no âmbito interdisciplinar, uma vez que a pesquisa aciona diversos saberes em sua dispersão de modo a dar visibilidade às condições de existência do objeto em tela.

¹⁸ Os campos de domínio associado constituem uma das características das funções enunciativas. Veremos a seguir no referencial teórico-metodológico.

1.5 Relevância da pesquisa para os ECE

Ocupamo-nos, também com essa investigação em trazer contribuições acadêmicas no âmbito de uma pesquisa discursiva e especificamente arqueológica, alinhada ao campo dos Estudos Culturais da Educação (ECE). Ressalto que a AAD e os ECE são campos teóricos distintos; no entanto, tendo em vista a abertura dos ECE que “[...] se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular” (SILVA, T., 1995, p. 9), podemos dizer que é viável e produtivo pesquisar arqueologicamente objetos à luz da AAD na linha dos ECE.

Sobre este ponto específico, Carlos (2019) apresenta o seguinte argumento:

[...] embora não seja identificado como um campo da investigação situado rigorosamente no horizonte epistemológico dos estudos culturais, vez que sua filiação pode ser localizada no horizonte dos estudos empreendidos no domínio geral do saber, registrado pela rubrica análise do discurso, as análises do discurso também se debruçam sobre a cultura humana, seja ela visual ou não (CARLOS, 2019, p. 723).

Importa dizer que, ao longo do tempo, os objetos de investigação dos ECE foram se modificando e operando deslocamentos. Todavia, de modo geral, trata-se de um movimento teórico-político¹⁹ e um campo de estudos interdisciplinar e frequentemente situados como antidisciplinares, que realiza uma espécie de alquimia para produzir conhecimento sobre a cultura humana acolhendo diversas teorias, tais como o marxismo, a psicanálise, o feminismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo (SILVA, T., 1995).

Um dos deslocamentos que contribuíram para a construção da perspectiva teórica deste campo interdisciplinar foi a própria noção de cultura, sobretudo, a partir dos estudos de Raymond Williams com *Culture and society* (1958)²⁰ e de Hall (1997) com as discussões sobre a centralidade da cultura na sociedade contemporânea colocando em evidência este conceito como uma categoria-chave dos ECE.

Por meio da virada cultural²¹, movimento em que a linguagem passou a ganhar uma posição de destaque na circulação e produção de significação dos objetos, a categoria cultura

¹⁹ Foram três os textos que serviram de fundamento teórico para os Estudos Culturais no final dos anos 50: Richard Hoggart com *The uses of literacy* (1957), Raymond Williams com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson com *The making of the english working – class* (1963).

²¹ A virada cultural partir dos anos 1960 com os trabalhos de Lévi-Strauss e Roland Barthes, na França, e de Raymond Williams e Richard Hoggart, no Reino Unido, promoveu não uma ruptura total nos modos de conceber a cultura, mas uma nova reconfiguração dos elementos que já existiam na análise sociológica, colocando mais ênfase nas relações entre linguagem e cultura. Este movimento teve influência na criação

ganhou também uma centralidade na sua dimensão epistemológica no âmbito das ciências sociais e humanas, visto que se tornou central na vida social perpassando com isso, o âmbito do cotidiano, das instituições e das práticas sociais.

Definir cultura não é uma tarefa simples, por se tratar de um conceito amplo e polissêmico. De acordo com Silva, T. (1995, p. 14) a cultura:

[...] é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quando toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa e assim por diante.

A cultura é compreendida como um produto da ação humana. Logo, não há vida sem cultura, tendo em vista que ela perpassa todas as esferas e práticas sociais. O signo linguagem, por sua vez, inserido neste espectro simbólico, articula-se à cultura como um de seus componentes constituintes. Nesse viés cultural, são os símbolos e códigos que dão significação à prática social e que possibilita, por meio de um legado de experiências, costumes, comportamentos e aprendizagens, a organização da sociedade e a formação de uma consciência individual e coletiva.

É fato que a perpetuação de uma herança cultural só é possível por meio do instrumento da linguagem que permite a comunicação, a interação e a representação do mundo pelo homem. Assim, há uma relação intrínseca entre homem e cultura, uma vez que operando sobre o mundo, isto é, pela natureza, ele passa a transformá-la, e nesse movimento ele produz cultura e se humaniza (CARLOS, 2017b).

Conforme Hall (1997), os seres humanos estão imersos diariamente em práticas de significação social que os permitem dar sentido as suas ações e compreender também as ações alheias. Desse modo, não podemos compreender a cultura fora de suas relações com o aspecto humano e o social. Segundo o autor, a cultura se apresenta como um conjunto de processos sociais que se modificam a depender dos modos de utilização dos objetos e da relação que é estabelecida com os outros e possui características plurais, processuais e cambiantes.

Dentro do campo vasto dos ECE se encontram os estudos visuais, cujo objeto de estudo é a cultura visual²² cuja problemática central se relaciona à “[...] diversidade do mundo das

institucional do campo dos Estudos Culturais com a criação do *Centre for Contemporary Studies*, na Universidade de Birmingham, em 1964.

²² Conforme Knauss (2006) o campo de estudos da Cultura Visual se institucionalizou nos Estados Unidos, na década de 90, contando com a iniciativa da criação do programa de Estudos Culturais e Visuais da Universidade de Rochester em 1989 e, em 1998, com o programa de Estudos Visuais na Universidade de Califórnia de Irvine

imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade” (KNAUSS, 2006, p. 106). A cultura visual aciona vários domínios do conhecimento tais como a Arte, antropologia, filosofia, sociologia, história, entre outros e inclui os mais variados artefatos visuais que o homem produz como cultura e comunicação, e as HQs é um exemplo desses. De acordo com Sardelich (2006, p. 462):

Do mesmo modo que os estudos culturais tratam de compreender de que maneira os sujeitos buscam sentido ao consumo da cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual, se interessa pelos acontecimentos visuais nos quais o consumidor busca informação, significado e ou prazer conectados com a tecnologia visual.

Na citação da autora, evidencia-se o nexo entre os Estudos Culturais e a cultura visual, sendo a cultura o elemento articulador. Ao se referir ao EC, Carlos (2019, p. 716) o mencionou como um movimento teórico que “[...] abarca, de um lado, qualquer objeto cultural, de outro, qualquer gênero do saber elaborado que eleja o cultural, enquanto produção humana, como objeto de sua pesquisa, estudo ou reflexão sistemática”. Considerando a multiplicidade de objetos com que esse campo se ocupa em estudar a fim de produzir conhecimento, encontram-se, em meio a eles, os objetos de estudo da cultura visual.

Sérvio (2014), com base em Mitchell (2002), assinala que embora o estudo das imagens seja relevante, estas se configuram apenas como uma das facetas dos Estudos da Cultura Visual, visto que este campo em particular envolve a experiência visual em sua totalidade, a saber, o que pode ser visto, exibido, escondido ou negado ao olhar. Dessa forma, os objetos da cultura visual dizem respeito a todos os artefatos e representações visuais. Sardelich (2006, p. 465-466), ao tratar sobre a abordagem crítica da cultura visual,²³ diz que essa refere a

[...] um campo de estudo transdisciplinar multirreferencial que pode tomar seus referentes da arte, da arquitetura, da história, da psicologia cultural, da psicanálise lacaniana, do construcionismo social, dos estudos culturais, da antropologia, dos estudos de gênero e mídia, sem fechar-se nessas ou somente sobre essas referências.

Assim, embora exista um acúmulo de coisas escritas sobre a cultura visual e os artefatos visuais da moda, arquitetura, *design*, instalação, entre outros, considerados como não

(UCI). O primeiro era integrado por profissionais da área história da arte e da literatura comparada e o segundo por profissionais da história da arte e do cinema.

²³ A abordagem crítica da cultura visual foi designada por Hernández (2000), a qual considera este campo como sendo móvel e os artefatos visuais e as representações podem ser compreendidos a partir de múltiplas referências.

imagéticos, assinalamos que estamos tratando aqui da imagem visual, isto é, dos artefatos que possuem uma materialidade visual e um conteúdo objetivo, como é o caso dos desenhos, pinturas, grafismos, gravuras, fotografias, charges, imagens, televisivas e das histórias em quadrinhos etc. Dito de outro modo, a imagem visual é aquela que pode ser captada empiricamente pela visão (CARLOS, 2017b). Logo, a imagem visual faz parte da cultura e faz parte do rol de objetos de estudos que compreendem os ECE.

O gênero da imagem visual HQ se situa como um os dos artefatos culturais próprios desse campo, que se estabeleceu na sociedade capitalista industrial no século XIX e que ganhou mais amplitude no século XX com o advento da mídia eletrônica. Como um dos elementos próprios da cultura de massa, os quadrinhos são considerados uma arte de resistência e uma forma de expressão de valores, ideias, sentimentos, ideologias e visões de mundo.

Esse tipo de artefato “[...] surge como uma cultura de lazer, de entretenimento, que busca o lucro e que depende de certas tecnologias para existir e poder alcançar o seu público” (FEIJÓ, 1997, p. 12). Não obstante, o impacto da indústria cultural e seu poder de influência educacional na modelagem de comportamentos e opiniões dos sujeitos, no âmbito da educação não formal, assim como seu papel na construção dos currículos no âmbito da educação formal é uma questão cada vez mais proeminente nesta civilização da imagem.

Considerando que o nosso objeto de análise não são quadrinhos em si, mas o discurso sobre eles em sua função educativa, apontamos mais uma vez a relevância da pesquisa para os ECE, pois o discurso é cultural, produto da atividade humana, e se encontra situado no âmbito da linguagem. Desta maneira, podemos dizer que os objetos arqueológicos têm a sua existência na cultura, de onde emergem as coisas que são ditas. Concomitantemente, sendo a cultura uma categoria fundante para os ECE, que engloba os artefatos culturais visuais ou não, situamos o discurso sobre a especificidade educativa das HQs, como um construto investigativo pertinente a ser investigado nessa linha de pesquisa, a fim de contribuir com a produção do conhecimento.



2.1 O objeto, hipótese, problema e objetivos

Figura 1 - Tirinha didática onde e aonde



Fonte: Blog Custodionet (2019).²⁴

Adentramos, neste momento, na discussão teórica e metodológica que norteou a pesquisa cujo nosso o “quê” investigativo foi o discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC. O nosso “como” foi o caminho trilhado que nos levou a chegar ao nosso “aonde” que indica os nossos resultados e conclusões. Tendo em vista o contexto sociocultural contemporâneo que dissemina, em várias instâncias e normativas, dentre elas a BNCC, ditos e escritos acerca da função educativa das HQs, buscou-se nesta investigação responder ao seguinte problema: Quais as condições de possibilidade enunciativas de existência do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC?

Além desta questão central, remetemo-nos também a outros questionamentos norteadores da análise, tais como:

- a) O que se diz sobre a identidade das HQs enquanto gênero da imagem visual?
- b) Que séries enunciativas constituem a ordem do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC?
- c) Quais as funções educativas das HQs na ordem do discurso investigado?

Elencamos como objetivo geral desta pesquisa: *analisar e descrever o discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC* (BRASIL, 2018b). A fim de executá-lo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear significantes e significados relacionados às HQs e outros correlatos.
- b) Identificar significantes e significados que registrem fins educativos das HQs.

²⁴ Disponível em: <https://tirasdidaticas.wordpress.com/2019/12/09/onde-e-aonde-2/>. Acesso em: 06 jul. 2021.

- c) Analisar as séries enunciativas que são acionadas na constituição do discurso sobre a especificidade educativa das HQs.
- d) Descrever a ordem discursiva que constitui o discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC.

A hipótese que foi levantada nesta pesquisa é a de que, em função de certas condições enunciativas, o gênero HQ é apresentado na política educacional da BNCC (BRASIL, 2018b) com a função artística-experimental, artística-cultural, epistêmico-lúdica, didático-pedagógica interdisciplinar, semiótica-interativa, estético-lúdica, semântico-criativa, discursiva-comunicativa e a crítico-midiática, cujo modo explicitado orienta a incorporação e uso desse gênero na prática pedagógica das(os) docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 Análise arqueológica do discurso (AAD)

Escolhemos a abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD) com base na obra *A Arqueologia do Saber* (2008), de Michel Foucault. Neste livro, lançado pela primeira vez em 1969 na França, percebeu-se a tentativa do autor em sistematizar as bases de um método de análise que estava pouco a pouco sendo forjado na trajetória de suas pesquisas anteriores.

De acordo com Foucault (2008), este trabalho não se configurava como uma retomada exata do que já tinha sido escrito por ele, mas se apresentava como resultado de correções e críticas internas advindas de questionamentos formulados e dirigidas a ele. Na introdução dessa obra é possível perceber no conjunto de coisas escritas um movimento de delineamento do método arqueológico. Para tanto, o autor vai apresentando seus achados de modo a traçar as bases dessa abordagem de análise, que não pode ser confundida com a história tradicional, com a história nova e tampouco com a história das ideias²⁵.

A opção por este arcabouço teórico-metodológico se deve ao fato de que este fornece os subsídios necessários para se realizar a análise e descrição de um objeto de natureza discursiva, cujo procedimento não inclui a interpretação dos achados e permite que se conheça as relações que são postas em funcionamento na constituição do discurso. Tendo em vista que

²⁵ O autor argumenta que nessas análises citadas ainda permanece uma função conservadora da história ligada à questão das continuidades, das totalidades culturais e ao tema da busca pelas origens. Assim, o que Foucault pretende com a Arqueologia é colocar em questão o próprio método de análise da história das ideias, possibilitando “[...] a supressão desta forma de história que era em segredo, mas totalmente referida à atividade sintética do sujeito” (FOUCAULT, 2008, p. 16).

o meu problema central é analisar as condições de possibilidades enunciativas sobre a existência do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC, considero que a abordagem arqueológica do discurso é a mais adequada para esta feitura.

Assumir a escolha dessa abordagem implica, necessariamente, por parte da(o) pesquisadora(or), ir à busca de esclarecimentos sobre a sua contribuição para a produção do conhecimento no campo da educação, bem como se empenhar na tarefa de se fundamentar em suas categorias, conceitos e procedimentos. Sobre este aspecto, Alcântara e Carlos (2013, p. 61) afirmaram que a AAD “[...] explicita um modo específico de entender e praticar a investigação e, conseqüentemente, de produzir, organizar e apresentar os achados resultantes da pesquisa”.

De acordo com Carlos (2005, p. 19), “[...] embora esse tipo de análise considere a história, não faz historiografia; ainda que considere o texto, a língua e a proposição, não faz exegese, hermenêutica, análise linguística ou filosófica”. A pesquisa arqueológica do discurso é aquela que busca realizar uma análise especificamente ao nível do par discurso-enunciado (CARLOS, 2017a).

Mas, afinal, o que é Arqueologia? Trata-se de um termo que Foucault adotou para denominar um método que se propõe a analisar artefatos culturais e por meio de uma análise vertical das camadas descontínuas do passado descrever discursos enquanto práticas (VEIGA-NETO, 1995; FOUCAULT, 2008). Vale salientar que este nome *arqueologia* não funciona como simples significante de valor estilístico nesta abordagem de análise do discurso, pois seu significado diz muito sobre os modos e procedimentos que devem ser realizados quando se resolve operar arqueologicamente²⁶.

A(o) pesquisadora(or) que opta por trilhar por um caminho arqueológico de investigação, deve considerar alguns aspectos que são peculiares a esse *modus operandi*, a saber, inicialmente conhecer o terreno sobre o qual irá se debruçar e em segundo lugar conhecer as atitudes que devem ser assumidas durante o processo de escavação. Deste modo, quando nos referimos à arqueologia foucaultiana, logo nos lembramos do ofício realizado por uma(um) arqueóloga(o), a(o) qual se ocupa em procurar e estudar os vestígios dos materiais encontrados no passado, buscando construir e descrever os artefatos soterrados por meio de pistas e achados encontrados nas camadas da terra.

Esse terreno é, pois, para a(o) analista do discurso semelhante a uma terra desconhecida, que precisará ser cuidadosamente explorada, a fim de que este possa descobrir o que está posto

²⁶ Apontamentos discutidos nas aulas ministradas pelo professor Dr. Erenildo João Carlos na disciplina “Noções Preliminares de Análise do Discurso”, no semestre 2020.2, na linha dos ECE no PPGE.

na zona enunciativa, isto é, o que tem uma existência, porém não se encontra visível, devido aos entulhos, pedras e areia que dificultam sua visibilidade.

Para escavar as camadas do terreno, a(o) arqueóloga(o) do discurso precisará de instrumentos para operar a análise no seu local de trabalho, ou seja, serão necessárias ferramentas que o auxiliem na busca dos artefatos enunciativos. Neste processo, a postura realizada durante o percurso de escavação no sítio ou terreno arqueológico deve prescindir de suposições e interpretações, uma vez que a(o) analista só terá certeza do que encontrou, após as peças desses objetos terem sido devidamente separadas, classificadas, agrupadas, ou seja, analisadas para que em seguida possam ser descritas (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013).

Ao se realizar uma pesquisa arqueológica, faz-se necessário identificar de forma correta as peças que compõem o discurso, organizar e classificar o que foi encontrado em meio à dispersão, buscando apreender as suas regularidades²⁷, a fim de que se possa realizar a análise e descrição dos achados e, assim, explicitar a ordem do discurso investigado. Durante todo este processo de escavação das fontes, a(o) analista do discurso deverá assumir uma postura de cuidado, paciência e escuta arqueológica²⁸, pois é preciso apreendê-las no que elas realmente dizem, rejeitando, com isso, parâmetros interpretativos ou de dedução lógica, a fim de que a pesquisa seja realizada com o rigor metódico necessário.

Tais pesquisas estão situadas na camada da linguagem, no território específico do saber, de modo que ao escavar este espaço a(o) analista do discurso poderá se encontrar com artefatos enunciativos, como é o caso das ordens discursivas e práticas discursivas (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013). Portanto, podemos dizer que o propósito de uma investigação arqueológica consiste em investigar as condições de possibilidade dos saberes, explicitando o modo como os discursos foram constituídos. Conforme Machado (2009, p. 117),

[...] podemos dizer que as rupturas assinaladas pela arqueologia dizem respeito não a um determinado conceito, mas a um conjunto de saberes caracterizado a partir de inter-relações conceituais estabelecidas em determinada época.

²⁷ A noção de regularidade aqui utilizada na perspectiva arqueológica não diz respeito à frequência ou à probabilidade de vezes que uma determinada coisa foi dita ou mencionada, mas a regra que regula o aparecimento ou não dos enunciados (FOUCAULT, 2008).

²⁸ Noções discutidas nas aulas da disciplina “Noções Preliminares de Análise Arqueológica do Discurso”, ministrada pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, no semestre 2020.2, na linha de Estudos Culturais da Educação (ECE) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e nas reuniões do GEPDIVE no semestre 2021.1.

A partir dessa passagem, depreende-se que a arqueologia se ocupa com o modo de constituição dos saberes que são caracterizados a partir das relações discursivas. Para Foucault (2008, p. 204) “[...] um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um científico status”. Dito isso, é preciso destacar que as diferenças entre a Ciência e a Arqueologia são identificadas no que tange aos aspectos do recorte e da organização dos seus domínios, pois, enquanto a primeira situa o seu território no campo do conhecimento, pautando-se em comprovações e resultados mesmo que provisórios,

[...] os territórios arqueológicos podem atravessar textos "literários" ou "filosóficos", bem como textos científicos. O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas (FOUCAULT, 2008, p. 205).

Nesta perspectiva, dizemos que as pesquisas arqueológicas possuem uma amplitude maior em termos de recorte, pois, “podem atravessar textos "literários" ou "filosóficos", bem como textos científicos”, mas o seu tema central é o saber. Este é o espaço onde aparece e se forma o discurso enquanto um acontecimento enunciativo. Com efeito, embora o tema da arqueologia não seja o conhecimento, nesse tipo de abordagem se produz conhecimento sobre os discursos analisados, a questão é que as pesquisas de cunho arqueológico apenas “[...] deslocam o foco do eixo de domínio da série linguagem-conhecimento, para o território arqueológico da série linguagem-saber” (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013, p. 64).

Vale a pena assinalar que, embora o conhecimento não seja o tema da arqueologia, a análise arqueológica do discurso não pretende excluir a ciência, mas “[...] busca conhecer a parte do saber que resiste à ciência ou a parte da ciência que se furta da influência do saber” (FAHEINA, 2016, p. 24). Ao escavar uma determinada ordem discursiva por exemplo, podemos nos deparar com correlações deste objeto em diferentes domínios do conhecimento como por exemplo, a Arte, a Linguística, a Semiótica, dentre outros.

Logo, não podemos deixar de dizer que, embora o questionamento com relação à cientificidade e ao rigor do método científico na obra foucaultiana se faça presente e os territórios científicos e arqueológicos sejam distintos, defendemos que AAD pode ser vista enquanto uma teoria (TAD), pois envolve uma série de conceitos e procedimentos que possibilita a(ao) analista operar de modo específico com os discursos e, assim, produzir um conhecimento sobre eles (MELO, M., 2019)²⁹. Assim, o que se busca em uma pesquisa

²⁹ Sugiro a leitura de: MELO (2019).

arqueológica é considerar os saberes discursivos dando visibilidade às regras e séries enunciativas que são acionadas para colocar em funcionamento a ordem discursiva investigada.

2.3 A linguagem como terreno da ADD

Conforme Alcântara e Carlos (2013, p. 62), nas pesquisas de cunho arqueológico, “[...] uma das tarefas consiste em entender o solo que escava. Isto é, saber sobre a ordem de funcionamento da linguagem, haja vista ela ser o lugar onde aparece e se constitui o discurso, como acontecimento enunciativo”. Isto é, a análise do discurso, na perspectiva da AAD, parte da premissa de que o terreno de sua escavação é a linguagem. Todavia, esta não constitui, em última instância, o objeto deste tipo de investigação, uma vez que o mesmo se localiza em um território mais específico, a saber, o discurso (FOUCAULT, 1999, 2008). Assim, podemos dizer que não há discurso sem linguagem, mesmo que ambos se diferenciem, é por meio da linguagem que o discurso ganha as suas condições de existência (CARLOS, 2017a).

Antes de adentrarmos no terreno do discurso, é pertinente realizar algumas incursões sobre este campo. A linguagem pode ser analisada tomando por base três aspectos: sua natureza, composição e função. Com o propósito de não nos desviarmos do objetivo deste capítulo da dissertação que é situar a(o) leitora(or) em relação à perspectiva metodológica adotada, daremos ênfase à natureza e composição do signo (CARLOS, 2017a).

A linguagem enquanto complexo social e parte integrante da cultura é um instrumento de comunicação e significação e tem os seus modos particulares de existir e funcionar. Ela pode se efetivar basicamente através da escrita, da fala, dos gestos, ou por meio de imagens (CARLOS, 2017b). Em geral, é formada por um conjunto de signos que “[...] genericamente, é tudo o que nos remete a uma coisa qualquer, seja ela existente ou imaginária. Em outras palavras, ser signo é ser o que não é” (CARLOS, 2017b, p. 556).

Compreende-se que o signo nos remete a algo existente ou imaginário que sempre estará no lugar de outra coisa; ele é, portanto, o ser da linguagem. Todavia, não podemos confundir a existência do signo com a coisa à qual ele se refere, visto que consiste em uma relação arbitrária (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013). Além disso, um ponto importante a ser considerado dentro da abordagem teórico-metodológica da (AAD) é que, a depender do tipo de signo a ser analisado, seja a escrita, fala ou imagem, “[...] as estratégias de escavação e as camadas a serem investigadas, assim como os achados enunciativos, poderão ser diversos e distintos” (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013, p. 64).

Do ponto de vista da composição, o artefato sógnico tem uma característica tricotômica, pois ele é formado pelos seguintes elementos: significante (marca gráfica ou sonora), significado (conceito, ideia) e o referente que é o par significante-significado que o representa. De acordo com Carlos (2017b, p. 8), “[...] a representação é um componente da linguagem que só acontece devido à peculiaridade de sua natureza ontológica: a de ser signo”.

Embora o signo seja o pressuposto fundamental da existência, tanto da linguagem quanto do discurso, ele não é uma categoria arqueológica ou dispositivo de análise, pois ao operar com o discurso no nível enunciativo, busca-se analisá-lo por meio de “[...] um *modo singular* que não se poderia confundir com a existência dos signos enquanto elemento de uma língua, nem tampouco com a existência material das marcas que ocupam um fragmento e duram um tempo mais ou menos longo” (FOUCAULT, 2008, p. 99, grifo nosso). Os signos também compõem os discursos, no entanto, diferentemente da linguagem, o ser do discurso na AAD é o enunciado.

Em sua obra *As palavras e as coisas*, Foucault (1999) realizou uma arqueologia dos saberes analisando a episteme ocidental, no que tange aos seus momentos sucessivos até o aparecimento das Ciências humanas. Em suas incursões, identificou a existência de três epistemes distintas que foram sendo configuradas historicamente no seio da cultura, não de forma linear, mas por meio de transformações e rupturas. A primeira é relativa à época do Renascimento no século XVI, a outra faz referência à Idade Clássica no século XVII e XVIII e a última diz respeito à episteme moderna que iniciou no século XVIII e se estende até os nossos dias. Mediante as suas escavações, ele foi organizando seus achados de modo a nos fazer perceber as concepções de linguagem em cada uma dessas epistemes.

Conforme Foucault (1999), no século XVI a linguagem era organizada em um plano de regras de similitudes e assinalações. Nesse aspecto, conhecer algo por meio da linguagem significava percebê-lo pelo viés da semelhança. A função da linguagem estava ligada à noção de repetição, pois ela funcionava à semelhança de um espelho que repetia as imagens do que era refletido. Nessa episteme, a escrita estava incorporada às coisas do mundo, “[...], por conseguinte, deveria, ela própria, ser estudada como uma coisa da natureza” (FOUCAULT, 1999, p. 47). Ela se apresentava, portanto, como um enigma a ser relevado; como aquilo que os homens tinham que decifrar para descobrir a verdade. Nesse episteme, não havia significação dos signos, já que as relações existentes eram de semelhança e analogia.

Nesse contexto, a noção corrente de signo como algo que enuncia ou faz lembrar algo, isto é, que está no lugar de outra coisa ainda não existia, de maneira que a utilização do termo *senal* em vez de signo seria mais apropriada para designar a “[...] produção, organização e

circulação dos saberes vigentes naquele período” (CARLOS, 2017a, p. 180). Durante essa episteme, a linguagem devia ser estudada como as coisas da natureza, pois se acreditava que as palavras, letras e sílabas estavam agrupadas por virtudes que as aproximavam e distanciavam, assim como as marcas do mundo.

Conhecer um objeto ou um animal consistia em interpretar os signos depositados neles ou sobre eles, não havendo distinção entre palavra e observação; portanto, linguagem e conhecimento das coisas da natureza estavam situados na mesma rede arqueológica. É importante destacar que, no Renascimento, a composição sígnica se configurava de forma ternária, o que incluía o significante, o significado e a “conjuntura”, todos elementos ligados ao domínio formal das marcas (FOUCAULT, 1999).

Essa identidade entre palavras e coisas pressupunha no Renascimento um privilégio absoluto da escrita, sobretudo marcado pela interpretação de textos religiosos. No saber do século XVI, havia uma indissociação entre duas formas características, a saber, “[...] a não distinção entre o que se vê e o que se lê, entre o observado e o relatado, [...] e [tratou-se] também, inversamente, da dissociação imediata de toda linguagem que desdobra, sem um termo jamais assinalável, a repetição do comentário” (FOUCAULT, 1999, p. 53, acréscimo nosso).

No que se refere ao comentário, deve-se ter em conta que este era voltado para a soberania de um texto primeiro, em que “[...] cada discurso se endereça a essa primeira escrita, cujo retorno ao mesmo tempo promete e desvia (FOUCAULT, 1999, p. 57), isto é, a tarefa da linguagem seria reconstituir um discurso primeiro a partir de uma interpretação semelhante a esse. Nesse viés, a linguagem do século XVI foi desenvolvida através do intercruzamento do jogo entre “[...] o texto primeiro e o infinito da interpretação” (FOUCAULT, 1999, p. 57).

A partir do século XVII, com a Idade clássica, houve uma mudança na função da linguagem e, conseqüentemente, uma ruptura do sinal para o signo. Nessa episteme, a primazia da escrita se desfez, desaparecendo com isso a camada absoluta da linguagem no plano em que as palavras e as coisas tinham uma relação de identidade; assim, “[...] o signo deixa de ser uma figura do mundo; deixa de estar ligado àquilo que ele marca por liames sólidos e secretos da semelhança ou da afinidade” (FOUCAULT, 1999, p. 79). Esta episteme tem como termo de caracterização a noção de representação. A teoria da representação, pois, aparece como fundamento geral dessa ordem, sobretudo no que diz respeito à função do signo.

O autor apontou três variáveis que possibilitaram a definição de uma nova configuração do signo, a saber, a origem da ligação em que o signo poderia ser natural ou convencionado, o tipo de ligação, que determina a pertença ou não do signo ao que ele designa e, por último, a certeza da ligação, que expressa ou não a sua fidedignidade em relação ao que ele representa.

Nesse contexto, a disposição dos signos se tornou binária, isto é, a sua composição passou a integrar apenas o significante (marca) e o significado (conteúdo) e a sua existência, por sua vez, estava relacionada com a possibilidade de haver uma relação de substituição entre os elementos conhecidos. Assim, enquanto que no século XVI, os signos depositados sobre as coisas deveriam ser desvendados em sua natureza ou suas virtudes, na episteme clássica o signo “[...] só se constitui por um ato de conhecimento” (FOUCAULT, 1999, p. 81).

Essa nova configuração sgnica possibilitou o rompimento com o *divinatio*, isto é, com uma linguagem primeira que era atribuída por Deus ao mundo. Dessa forma, a “[...] inserção do conhecimento no espaço enigmático, aberto e sagrado dos signos” [...] deu lugar a “[...] um conhecimento conciso e concentrado em si mesmo: a centralização de uma longa sequência de juízos na figura rápida do signo” (FOUCAULT, 1999, p. 81). Além da variável do conhecimento, no classicismo, o signo assume a forma de signo - ausência.

Nesse período, utilizar os signos significava “[...] tentar descobrir a linguagem arbitrária que [autorizaria] o desdobramento da natureza no seu espaço, os termos últimos de sua análise e as leis de sua composição” (FOUCAULT, 1999, p. 85, acréscimo nosso). Portanto, nessa episteme, o regime sgnico passa a se configurar de forma binária expressa na relação indissociável entre o par significado – significante, e a linguagem na condição de quadro, tem por conteúdo aquilo que ela representa, “[...] ora, essa disposição supõe que o signo é uma representação duplicada e reduplicada sobre si mesma” (FOUCAULT, 1999, p. 88).

De acordo com Foucault (1999):

A partir do Século XIX, a literatura repõe à luz a linguagem no seu ser: não, porém, tal como ela aparecia no final do Renascimento. Porque agora não há mais aquela palavra primeira, absolutamente inicial, pela qual se achava fundado e limitado o movimento infinito do discurso; doravante a linguagem vai crescer sem começo, sem termo e sem promessa. É o percurso desse espaço que traça, dia a dia, o texto da literatura (FOUCAULT, 1999, p. 61)

A partir do século XIX, a literatura aparece como uma linguagem em seu ser bruto, rompendo sua ligação com as coisas e com o primado da representação, isto é, produzindo uma negação de si mesma. Nessa episteme, o texto literário se desvincula da soberania do nome, que organizava todo o discurso na episteme clássica e ganha autonomia para se desenvolver livremente em um espaço de simulacro. O simulacro é o ser da literatura: um ser que não é, o que apresenta ser.

Na episteme moderna no século XIX, a linguagem se tornou objeto de conhecimento e com o aparecimento da literatura ocorreu pouco a pouco a soltura dos vínculos ontológicos do

signo (CARLOS, 2017a). Ela instaura a desvinculação entre o significante e o significado que é próprio do primado da representação. O significante perde o vínculo com o significado e agora ele passa a ter uma centralidade expressa na relação do sentido e da subjetividade. Assim, o significante fica livre para se articular com os outros elementos sógnicos. Este por sua vez, passa a tomar a si mesmo como referente, pois o significado se dissolve e a referência desaparece. Deste modo, a depender dos modos de articulação desses elementos, muda-se também a maneira de o signo funcionar.

Portanto, com o aparecimento da literatura na episteme moderna ocorreu uma implosão do signo; assim, “[...] nesse caráter livre das amarras da referência, de todo valor de verdade que ele traz consigo e dos significados, com seus valores simbólicos e sentidos atribuídos pelos sujeitos” (ALCÂNTARA, M., 2017, p. 53) é que foram criadas as condições de possibilidades para o surgimento do enunciado. Esse movimento de ruptura do sinal para o signo e do signo para o enunciado é chamado de giro arqueológico³⁰. Isto posto, assinalamos que não podemos analisar e descrever os discursos na AAD, sem considerá-los em sua dimensão especificamente enunciativa.

2.4 O discurso-enunciado na ADD: o objeto da pesquisa

A presente pesquisa buscou analisar o discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC, à luz da Análise Arqueológica do Discurso. Neste tipo de análise, a atenção se volta para o par discurso-enunciado, o que difere por exemplo, de outras abordagens que também se ocupam com o discurso e que situam suas investigações em outras camadas da linguagem, por exemplo, no nível do par significante-significado, como fazem os estudos desenvolvidos na Filosofia da Linguagem e na Linguística, ou mesmo daquelas situadas no par sentido-contexto, como é o caso da Semiótica e da Hermenêutica (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013).

De acordo com Foucault (2008):

[...] não se trata de interpretar o discurso para fazer através dele uma história do referente [...]. Mas não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria (FOUCAULT, 2008, p. 53).

³⁰ Para saber mais, sugiro a leitura do texto de CARLOS (2017a).

Na AAD, o discurso não é compreendido enquanto um signo, uma vez que não tem o mesmo modo de existência deste que é estruturalmente linguístico (FOUCAULT, 2008; CARLOS, 2017a). O discurso é uma função determinada por um complexo de relações específicas de natureza enunciativa. Segue abaixo a representação dos elementos constituintes deste conceito nesta perspectiva teórica.

Esquema 2 - Representação visual dos elementos constitutivos do discurso³¹



Fonte: Produzido pela autora.

De acordo com Carlos (2017a), a emergência do discurso-enunciado se deve à possibilidade de uma desconstrução intrasigno operacionalizada pelo aparecimento da literatura. Além da centralidade do significante como autorreferente e centro articulador dos elementos sîgnicos, ocorreu ainda a soltura do elemento da relação “[...] responsável não somente pela combinação e pela tessitura da disposição triádica dos elementos, da centralidade de cada vértice existente em relação aos outros e da constituição de diversos pares sîgnicos, como também do enunciado” (CARLOS, 2017a, p. 188).

Assim, a relação aparece como algo determinante para a existência do signo como enunciado. É importante considerar que o componente da relação³² pode ter várias formas de funcionamento a depender do objeto de investigação e do modo como se pretende analisá-lo. No que diz respeito ao sinal, apontado por Foucault em suas escavações arqueológicas, no período do Renascimento, no século XVI, podia-se observar a existência de uma relação de identidade que se estabelecia de maneira ontológica entre as palavras e as coisas do mundo.

Com a introdução do signo linguístico, composto pelos elementos do significado, significado e referente, a relação sîgnica estabelecida passa a ser de natureza arbitrária, portanto, sendo posta de forma convencional pelo ser humano. Um outro tipo de relação operada pelos

³¹ Esquema elaborado com base nas aulas ministradas pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, na disciplina Noções Preliminares de Análise do Discurso, no semestre 2020.2 na linha dos ECE no PPGE.

³² Notas de aulas ministradas pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, na disciplina Noções Preliminares de Análise do Discurso, no semestre 2020.2 na linha dos ECE no PPGE.

signos é a semiótica em que a centralidade se encontra não mais nas convenções socialmente estabelecidas e sim nos múltiplos sentidos que podem ser produzidos pelos sujeitos a partir dos significantes.

No entanto, o componente da relação, no âmbito enunciativo difere desses modos de existência relacionais oriundas do campo da Filosofia, da Linguística e da Semiótica. Trata-se, pois, de uma relação particular que se exercesse enquanto uma função. Sobre este aspecto da relação propriamente enunciativa, Maciel (2020, p. 92) esclarece que

Essa relação do signo enunciativo é funcional, livre, fluida, e não determinada. É particularmente nessa relação livre que o enunciado se constitui. Nesse caso, ele aparece como relação. Essa relação enunciativa não é casual, não é lógica, dedutiva, nem fixa, ela caracteriza-se como uma função, que desempenha atividades regular, ordenada e que têm regularidade.

Portanto, o discurso na AAD aparece como um complexo de relações, composto por um conjunto de regras³³ em que os signos passam a assumir uma função enunciativa. Conforme exposto pela autora, a relação do enunciado não é fixa, pois varia a depender das alterações dos elementos que se põe na ordem discursiva na qual se encontra; assim, é possível encontrar em outra ordem discursiva os mesmos elementos se relacionando, mas assumindo funções distintas. Essa especificidade da relação arqueológica enunciativa, enquanto uma função, faz-se presente seja na modalidade particular do discurso - objeto investigado pela(o) analista, seja nos nexos existentes entre as séries enunciativas.

É importante destacar que o limiar do enunciado é o signo; no entanto, Foucault (2008) argumenta que “[...] não basta tampouco qualquer realização material de elementos linguísticos, ou qualquer emergência de signos no tempo e no espaço, para que um enunciado apareça e passe a existir” (FOUCAULT, 2008, p. 97). Embora a existência do discurso-enunciado esteja ligada à existência do signo, enunciado e signos não podem ser confundidos, visto que não possuem a mesma natureza (CARLOS, 2017a). O enunciado, como afirma Foucault (2008), é uma função de existência que se cumpre verticalmente, atravessa a série de signos e cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis.

Outro aspecto importante para a compreensão do enunciado é que, enquanto uma função, não pode ser confundido com a frase, proposição ou ato de fala, visto que em cada uma

³³ As regras que regulam os discursos acabam por definir as “[...] condições efetivas do que se pode dizer, do modo de dizer, de quem pode dizer, de quando e onde dizer algo sobre alguma coisa” (CARLOS, 2017a, p. 190).

dessas performances verbais o signo funciona de uma determinada maneira. O enunciado possui uma relação e desempenha uma função em um determinado conjunto de signos; no entanto, ele não é um signo. Em concordância com Foucault (2008, p. 99), entendemos que o enunciado possui um modo singular de existência, “[...] que não se poderia confundir com a existência dos signos enquanto elementos de uma língua nem tampouco com a existência material das marcas que ocupam um fragmento e duram um tempo mais ou menos longo”.

Apesar de sua singularidade de acontecimento, os discursos estão abertos a um campo de repetição e transformação que lhes permitem ser reativados segundo condições de possibilidades determinadas por regras de formação. O enunciado emerge, pois, como um acontecimento que não pode ser relacionado à “[...] intenção do autor, a forma de seu espírito, o rigor de seu pensamento, os temas que o obcecaram, o projeto que atravessa sua existência e lhe dá significação” (FOUCAULT, 2008, p. 32).

Dessa forma, analisar e descrever um discurso na sua condição de enunciado implica em se desvincular de categorias antropológicas, tais como o sujeito-autor e a sua consciência. Além disso, nessa descrição não se busca analisar os aspectos gramaticais ou semânticos dos fragmentos linguísticos, sejam eles escritos ou imagéticos. Fazer aparecer esse espaço enunciativo do discurso supõe a descrição de jogos de relações que se encontrem nele e em outras ordens discursivas ou domínios (FOUCAULT, 2008).

Nesse tipo de abordagem a(o) analista se debruça sobre o discurso “[...] visando conhecê-lo, explicitá-lo e descrevê-lo” (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013, p. 65). Portanto, é conferindo ao enunciado a análise e descrição de suas relações próprias de produção e de seu modo de funcionamento que se conceberá a existência do discurso. A análise desse enunciado deve ocorrer na sua estreiteza e singularidade, buscando determinar as suas condições de existência e correlações com outros enunciados. Portanto, o enunciado da especificidade educativa das HQs se encontra em uma rede arqueológica discursiva, cujas regras determinam sua ordem e institui possibilidades de se dizer ou não determinadas coisas sobre esse discurso.

2.5 Componentes da função enunciativa

A definição de um enunciado não é possível de ser realizada através dos mesmos critérios que as unidades linguísticas da frase, proposição ou ato de fala. No entanto, estas estruturas podem vir a assumir na ordem do discurso uma função enunciativa a partir de determinadas condições de existência. A função relacional do enunciado é exercida a partir de um complexo de relações. Isso pressupõe um conjunto de relações específicas, que são

desenvolvidas não entre o significante e o significado, o nome e o que ele designa, a proposição e o referente, ou o sentido e a frase, mas por um conjunto de regras de utilização e leis de possibilidade (FOUCAULT, 2008).

Na ordem do discurso é essa função que precisa ser descrita para explicitar o que está posto em circulação sobre determinados objetos e não outros. Esse processo deve ocorrer de forma vertical, de modo que se consiga adentrar nas camadas da linguagem e assim encontrar os achados de nível enunciativo. É importante enfatizar que o enunciado é autorreferente, vejamos o que diz Foucault (2008, p. 100): “Uma série de signos se tornará enunciado com a condição de que tenha com ‘outra coisa’ [...] uma relação específica que se refira a ela mesma - e não à sua causa, nem a seus elementos”.

Por não ter a mesma natureza que o signo linguístico, o enunciado enuncia a si mesmo e não outra coisa e isto, a partir de um jogo de relações postas na ordem discursiva em que aparecem a partir da descrição de determinados elementos como a referencialidade, o campo associado, a posição de sujeito e a materialidade, que compõe o quadrilátero do enunciado³⁴.

Diferentemente da forma lógica ou gramatical, o nível enunciativo da formulação é definido a partir de um conjunto de correlações que ocorrem no âmbito dos “[...] domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas” (FOUCAULT, 2008, p. 102). Avançando mais nessa discussão dos jogos de relações, está posto o entendimento de referencial, que para Foucault constitui o princípio de diferenciação do próprio enunciado. Este referencial é o que “[...] forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (FOUCAULT, 2008, p. 103).

Na AAD se compreende que o sujeito do enunciado é uma função vazia. Nesse sentido, entende-se que esse espaço vazio pode vir a ser assumido por indivíduos diferentes. O enunciado, portanto, não é propriedade de um sujeito singular que por vontade ou criatividade enunciou algo; trata-se, pois, não de “[...] uma consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes” (FOUCAULT, 2008, p. 130).

Além da assinalação da referencialidade e da posição de sujeito, para que a função enunciativa possa ser exercida se faz necessário também a existência de um campo associado. Foucault (2008, p. 110) argumenta que para algo ser enunciado é preciso “[...] relacioná-lo com todo um corpo adjacente”. Não se trata de se fazer relação com um contexto real ou verbal, esse

³⁴ Notas de aulas ministradas pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, na disciplina Noções Preliminares de Análise do Discurso, no semestre 2020.2 na linha dos ECE no PPGE.

campo associado é caracterizado por uma trama complexa, por um domínio de coexistência onde o enunciado “[...] tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual” (FOUCAULT, 2008, p. 111).

A materialidade do enunciado também é condição de possibilidade para o exercício da função enunciativa. Sobre esse aspecto, está posta nos escritos de Foucault (2008) a distinção entre o enunciado e a enunciação. O autor argumenta que enquanto a enunciação é um acontecimento singular e que não se repete, o enunciado está sujeito a um regime repetível mesmo apesar de sua materialidade, visto que ele circula, entra em redes e aparece com *status* na formação discursiva.

Essa materialidade constitui a própria identidade do enunciado pois ele precisa ter uma “[...] substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2008, p. 114); no entanto, esta não é uma materialidade da ordem da empiria ou da objetividade histórica dos acontecimentos. Ela está, pois, mais ligada à ordem da instituição do que aos aspectos relativos à sua localização no tempo e espaço. Essa materialidade que se observa a partir do campo de utilização e das regras de emprego é que permite diferenciar ou manter a identidade dos enunciados.

2.6 Os conceitos arqueológicos–operatórios da pesquisa

Tomando como pressuposto o construto investigativo do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC, elegemos como conceitos e categorias arqueológicas da pesquisa: o discurso, o enunciado, o campo associado e a identidade.

Conforme Foucault (2008, p. 157), a abordagem arqueológica “[...] busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras”. Assim, neste tipo de análise, não é preocupação apontar se o discurso é verdadeiro ou falso, nem discorrer sobre os sentidos e significados do mesmo. Não se tem a intenção de realizar interpretações, buscar por fundações ou origens, tampouco se objetiva, como tenho argumentado, ir em busca dos sentidos implícitos ou ocultos emanados por ele.

Os enunciados são constituídos de signos, todavia uma série de signos só se tornará enunciado com a condição de que tenha com “outra coisa” [...] uma relação específica que se refira a ela mesma - e não à sua causa, nem a seus elementos” (FOUCAULT, 2008, p. 100). Ora, o acontecimento da literatura possibilitou a dissolução do signo; no entanto, o componente da relação do enunciado é conservado. Deste modo, podemos compreender que o “[...] que o

enunciado menciona, nomeia e faz lembrar constitui-se da mesma coisa que ele é: relações de relações”. O enunciado é uma dobra de si, não é algo posto no lugar de outra coisa distinta dele. Ele se põe e põe a si mesmo como objeto” (CARLOS, 2017a, p. 189).

O enunciado se apresenta como “[...] uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, como conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 98); é, portanto, o objeto do discurso arqueológico, o qual se situa no território da linguagem. O enunciado de caráter abstrato e inteligível e, enquanto uma modalidade particular de existência do signo, “[...] organiza-se e funciona a partir de um *modus operandi* para além da inteligibilidade tricotômica do signo” (CARLOS, 2017a, p. 186). Ao tratar sobre os enunciados, é preciso deixar claro que ele não é “[...] uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Na concepção de Foucault (2008, p. 33), “[...] não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”. Portanto, o que se propõe é escavar o conjunto das coisas ditas e/ou escritas e, assim, explicitar os seus enunciados e suas regularidades, especificando regras, estratégias, feixes de relações, domínios, de modo a sistematizar e descrever a ordem do discurso analisado.

Uma das características da função enunciativa é o domínio ou o campo associado sobre o qual estão relacionados os enunciados. Contudo, esse espaço colateral não corresponde ao que se entende pela noção de contexto das formulações, na qual determinadas coisas passam a ser ditas em razão de determinadas motivações históricas ou políticas; trata-se antes de um “[...] domínio de coexistência para outros enunciados (FOUCAULT, 2008, p. 130). Desta forma, a descrição de um domínio associado não se refere a uma análise conjectural, mas está ligada às condições de existência do próprio enunciado, uma vez que tais domínios são acionados para se dizer ou não determinadas coisas na ordem discursiva da especificidade educativa das HQs na BNCC (BRASIL, 2018b) como o domínio dos Direitos humanos, das Artes Visuais e das Letras.

Ao ser acionados, esses domínios articulam diferentes modos de se falar sobre a função educativa dos quadrinhos. Nessa perspectiva, é preciso ressaltar que “[...] a Arqueologia se interessa em analisar e descrever o que se diz em cada um desses domínios, sem se preocupar em identificar quem foi o autor, qual o seu domínio de filiação (MACIEL, 2020, p. 49). Portanto, a análise arqueológica de um discurso por meio dessa categoria não tem a intenção de apreender o que as(os) autoras(es) pensam ou querem dizer, mas em acionar campos de domínio que ativa a emergência de determinados enunciados.

A noção de identidade, que é outro conceito operativo desta pesquisa, está posta na argumentação de Foucault (2008), no livro *A Arqueologia do Saber*, e diz respeito a um modo de ser singular e específico de determinado conceito ou acontecimento discursivo, que apresenta condições de existência próprias e cujo jogo de regras é irredutível, não podendo ser confundido com outros objetos, noções, ideias etc.

Sobre o signo identidade, Foucault (2008, p. 92) exemplifica que “[...] os critérios que permitem definir a identidade de uma proposição [...] não servem para descrever a unidade singular de um enunciado”. Deste modo, ele faz distinção entre a identidade das estruturas gramaticais e a identidade do enunciado. Neste fragmento, o termo aponta que a ação de definir a identidade de uma determinada unidade está relacionada com a ação de se conhecer previamente as suas características e propriedades singulares. Além disso, o signo identidade se posiciona para dar visibilidade à relação de não semelhança entre a proposição e o enunciado, visto que estes estão sob regimes sígnicos distintos.

Ressalta-se que, nessa afirmativa do autor, não há uma negação e desqualificação da identidade da proposição, mas sim o reconhecimento de identidades e diferenças, visto que apesar de ambos, proposição e enunciado, possuírem uma identidade, há, contudo, diferenças entre eles, que não podem ser confundidas. Portanto, o conceito de identidade expresso no argumento arqueológico foi utilizado nesta pesquisa, no intuito de se buscar afirmar a especificidade dos aspectos do objeto.

Sobre a identidade do enunciado, Foucault (2008, p. 116) afirma que:

A identidade de um enunciado está submetida a um segundo conjunto de condições e de limites: os que lhe são impostos pelo conjunto dos outros enunciados no meio dos quais figura; pelo domínio no qual podemos utilizá-lo ou aplicá-lo; pelo papel ou função que deve desempenhar.

Nesta formulação, evidencia-se outro aspecto característico ao qual a identidade do enunciado está submetida. Este, por estar associado à série sígnica “[...] conjunto de condições e de limites”, diz que a definição da identidade de um enunciado enquanto “mesmo” está circunscrita aos aspectos que dizem respeito à sua relação com outros enunciados, ao domínio de utilização e à função que pode ocupar na ordem do discurso.

Em síntese, tomamos como referência as seguintes categorias arqueológicas: o discurso compreendido como um conjunto de enunciados na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 132). O enunciado como uma “[...] função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com

conteúdo concreto, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2008, p. 98). O campo associado como um “[...] domínio de coexistência em que se exerce a função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 112). A identidade como algo que expressa a singularidade e individualização de um conceito ou acontecimento (FOUCAULT, 2008).

2.7 Iniciando a investigação arqueológica

O momento inicial da pesquisa arqueológica, dá-se com o procedimento de escolha da fonte primária que constitui o ponto de partida da investigação. Trata-se de um processo que está necessariamente relacionado com a delimitação precisa do objeto de investigação, pois se recorre à análise dos seus elementos temáticos constituintes como critério para realizar a escolha mais apropriada da fonte que será utilizada para o início das escavações.

Essa fonte escolhida preliminarmente pode conduzir a(o) pesquisadora(or) a outras fontes chamadas de secundárias, “[...] delimitando um feixe de relações que não tem necessariamente uma hierarquia nem uma linearidade pautada pela temporalidade” (AQUINO; CARLOS, 2020, p. 20). Isto posto, definimos que o nosso ponto de partida seria a BNCC em sua versão final (BRASIL, 2018b), mas ainda não sabíamos o que iríamos encontrar, e que outras fontes este documento poderia nos remeter.

É importante salientar que a fonte primária não ganha um destaque hierárquico, em detrimento da outras que aparecem ao longo do processo de investigação. Uma pesquisa arqueológica é conduzida mediante as fontes pesquisadas e em alguns momentos se faz necessário estabelecer delimitações de ordem temporal, espacial conceitual, de gênero documental; todavia, o que prevalece é a relação desses materiais com o objeto da investigação. Portanto, não se define com antecedência o conjunto de textos-fontes que serão utilizados, o que se define inicialmente é o local por onde começará a escavação.

É importante destacar que a pesquisa pode ser iniciada por qualquer ponto da rede arqueológica de derivação das fontes, pois o que nos importa é apreender os elementos enunciativos nelas presentes. Ressalta-se que na AAD a(o) pesquisadora(or) não busca analisar a fonte em si mesma, tampouco é o seu interesse analisar enquanto objeto, no nosso caso, o processo de produção do documento BNCC (BRASIL, 2018b) e as implicações que ele tem para as condições de existência da pesquisa. Nosso objetivo consistiu em analisar os elementos enunciativos relacionados ao nosso objeto-enunciado e que se encontram mobilizados nas fontes, sejam elas primárias ou secundárias.

Destaca-se, contudo, que a escolha da fonte primária ocorre em função da relevância que ela tem sobre algum aspecto da realidade, seja do âmbito histórico, político, social ou educativo. Nesta pesquisa, esta escolha se fundamentou tanto na relação que a fonte mantinha com o objeto-enunciado, como pela importância que a BNCC (BRASIL, 2018b) assume para a política educacional vigente, uma vez que se constitui em um documento normativo de caráter regulatório nacional que norteia a elaboração dos currículos da Educação Básica e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas no Brasil.

Ela define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais para as(os) estudantes, que são expressas em um conjunto de objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas durante este percurso formativo educacional, que parte da Educação Infantil e se estende ao Ensino Médio. Em que pese, as(os) docentes deverão recorrer a este documento para elaborar, a partir das habilidades descritas, os procedimentos didáticos mais adequados para atingir determinados objetivos e promover a aquisição de determinadas competências pelas(os) estudantes.

Definida a fonte primária, o próximo passo foi realizar um recorte do ponto de vista da etapa de ensino para que pudéssemos operar a análise. Ao utilizar inicialmente os significantes HQ e quadrinhos como descritores de busca nesse documento, identificamos o aparecimento empírico destes termos nas três etapas da Educação Básica. Contudo em razão de elementos postos na nossa trajetória profissional já apontadas na parte da justificativa dessa dissertação, optamos por restringir a análise ao que é dito sobre a função educativa dos quadrinhos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa mencionada, os quadrinhos se encontram presentes nas habilidades da área de Linguagens nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Artes Visuais.

É importante enfatizar que apesar da realização deste recorte, os fragmentos encontrados e devidamente analisados enquanto enunciados são considerados um nó na rede; por isso, podem apresentar articulações com o que se diz sobre os quadrinhos e sua função educativa em outras etapas da escolarização e mesmo em outras fontes. Tendo definido o nosso ponto de partida, passamos para a realização dos procedimentos metodológicos básicos da pesquisa na AAD, a saber: o mapeamento da fonte a partir dos elementos empíricos da tricotomia sógnica (significante, significado, referência) utilizando-se de descritores de busca que funcionam como ferramentas de escavação, a análise dos elementos sógnicos e do seu funcionamento enquanto enunciados e a descrição das séries enunciativas que tecem a especificidade da ordem discursiva analisada, a saber a especificidade educativa das HQs na BNCC (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013). Vejamos cada um desses procedimentos de forma mais detalhada.

2.7.1 Mapeamento da fonte

Nesse momento da pesquisa realizamos o mapeamento dos elementos sógnicos postos na fonte primária a partir do uso de alguns descritores de busca que mantinham relação com o nosso objeto-enunciado. Não é demais lembrar que na arqueologia, as fontes não são os discursos, mas lugares de aparecimento do enunciado. Desse modo, o que fizemos foi localizar essas séries de signos nas frases e fragmentos presentes na fonte, a fim de catalogar um conjunto de achados. Esse procedimento que também nos conduziu a encontrar significantes correlatos, nos possibilitou compor posteriormente o *corpus* de análise da pesquisa (CARLOS, 2018).

Ressalto que esse processo de escavação da fonte-primária foi norteado pela operacionalização das categorias que estão postas nos elementos constituintes da pesquisa, a saber: HQ e especificidade educativa. Compreendo estas noções operativas da seguinte forma: a HQ como um gênero textual-imagético formado por uma linguagem semiológica de caráter gráfico-narrativo (CIRNE, 1971). A educação como uma prática social, simultaneamente intersubjetiva, intencional, deliberada e sistematizada, que visa à aprendizagem dos sujeitos (CARLOS, 2016). No entanto, resolvemos iniciar o mapeamento utilizando o significativo operativo “imagem visual” de ordem mais geral pela relação que estabelece com o objeto dessa investigação, uma vez que a HQ se configura como um gênero cuja imagem apreendida pela visão se interrelaciona com o texto verbal. Durante a escavação, vimos que foi necessário fazer novas buscas no documento-fonte com outros descritores correlatos como linguagem, linguagens, visual, visuais, HQ, educativo, educativos e educativas.

2.7.2 Escavações iniciais no documento-fonte

Nesta etapa da investigação, fizemos a escavação do texto-fonte primário da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b) adentrando na camada superficial da linguagem onde nos deparamos com significantes, significados e referentes relacionados ao nosso objeto de pesquisa. Convém dizer que, embora a AAD não se ocupe em definir os sentidos que se põem na textualidade dos argumentos presentes na empiria das fontes, realizamos este procedimento a fim de desenterrar os achados que, ao final da escavação, passaram a compor o *corpus* de análise da pesquisa sobre o qual acionarmos o saber arqueológico para realizar e descrição dos feixes de relações enunciativas presentes no discurso.

Vale ressaltar que esta etapa de identificação e catalogação dos achados não teve uma função quantitativa. Isto é, não nos ocupamos em verificar a frequência com que determinado

significante apareceu na fonte, como é feito, por exemplo, na abordagem metodológica da análise de conteúdo. Nossa intenção foi a de localizar ou não o aparecimento desses significantes em séries, palavras, expressões e frases, a fim de analisar a partir deles e dos signos correlatos os feixes de relações enunciativas que põem em funcionamento a ordem discursiva.

Isto posto, fazendo uso dessa ferramenta de escavação, fizemos uma busca no documento pelo significante operativo geral “*imagem visual*”; no entanto, não localizamos a palavra nessa composição linguística. Feito isso, retomamos o mapeamento e encontramos apenas um fragmento com o termo “imagens visuais”. Seguindo essa trilha, reiniciei a busca pelos descritores operativos “imagem” e “imagens”, “imagético” e localizei uma série de fragmentos, frases e argumentos que mencionavam o termo em associação a diversos significados. Identificamos neste levantamento o signo imagem apresentando um sentido de representação de si, aparecendo como uma noção de autoimagem a qual deve ser construída e demonstrada pelo sujeito. Este termo aparece associado a outros significantes tais como “positiva”, “identidade”, “experiências”, “interações”, “linguagens”, “desafios”, que fazem referência ao ser humano, ao mundo, à mídia, a escola e aos contextos sociais.

Encontramos, ainda, o significante imagem com um sentido literário ao ser associada à termos como “versos”, “sons” “rimas” e “jogos de palavras”. Nessa condição, emprega-se a imagem “[...] constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética” (BRASIL, 2018b, p. 138), a qual deve ser identificada e compreendida pelas(os) estudantes na leitura de textos literários.

O significante imagem também aparece relacionado aos significados de ideia, conceito ou representação de nação, que foram sendo forjados pela hegemonia eurocêntrica ao longo da história brasileira, como se verifica no fragmento abaixo:

Problematizando a ideia de um “Outro”, convém observar a presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, ao se tratar de indígenas e africanos. Essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia (BRASIL, 2018b, p. 401).

Verifica-se até aqui nesse mapeamento que, embora o termo imagem visual tenha aparecido apenas uma vez no documento, identificamos a presença evidente do significante imagem em seu modo de existência visual propriamente dito em várias outras passagens que vinculam efetivamente na ordem da argumentação empreendida pelo documento o termo imagem ao campo das visualidades.

Identificamos o signo imagem sendo atribuído ao uso de recursos e ferramentas tecnológicas de edição e planejamento de textos, organização de conteúdo, mecanismos de transmissão e recepção, comunicação, manejo de recursos de captação, simbolização, persuasão, análise e representação de dados, ilustração de conceitos, apoio para resolução de problemas matemáticos, contação de histórias, exposição oral, apresentação de resultados e pesquisas, leitura, compreensão, interpretação, identificação de sentidos, produção de experiências, expressividade artística, exercício da imaginação, percepção e fonte de informações.

Esse termo aparece com os significados de mediar, representar, expressar, ilustrar, indicar, explicar, registrar, persuadir e provocar. Em associação com o sentido de imagem visual encontramos outros significantes correlatos como linguagens, semioses e textos multissemióticos associados a temas como cultural digital, cultura de massa, indústria cultural, tecnologia digital, aprendizagem, multiletramento, letramento, multimodalidade, interação multissemiótica.

Deste modo, na trilha dos significantes, com o achado do termo linguagem fizemos uma nova busca no documento com os descritores “linguagem” e “linguagens” e encontramos um conjunto de vários fragmentos. Consta na norma da BNCC (BRASIL, 2018b) que, devido às transformações sociais da sociedade tecnológica e da rapidez no trânsito de informações em rede, o uso de imagens e das novas formas de interação multimodal integram o modo de vida e a cultura, o que impõe à escola novos desafios na educação das(os) estudantes, bem como implica na necessidade de se incorporar diversas linguagens nos processos de aprendizagem.

Um dos fragmentos explicita a relação entre linguagem e imagem indicando que as(os) estudantes devem ser “[...] capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas cartográficas etc.)” (BRASIL, 2018b, p. 562). Verifica-se a partir dessa correlação a imagem visual como sendo um modo particular de funcionamento da linguagem – a de natureza imagética.

O mapeamento indicou que o significante imagem também aparece como um modo possível de produção de textos, como mostra o seguinte fragmento:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018b, p. 78).

Nesta passagem o significante imagem se encontra relacionado ao significante texto. Nessa passagem, o modo como pode se apresentar o texto em sua forma escrita, oral ou imagética é um dos fatores que deve ser considerado no desenvolvimento adequado de “estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos”. Verifica-se ainda a associação do termo imagem aos significantes estática ou em movimento. Nota-se no referido achado mais um modo de abordar a imagem visual, qual seja como um modo de existência do texto.

Posteriormente, utilizamos o significante operativo “visual” e “visuais” para fazermos uma busca no documento e encontramos um volume significativo de passagens que o apresentam em associação a outros significantes como recursos midiáticos e gráficos, narrativas, manifestações artísticas, expressões, materialidades, culturas, representações, semioses, apoio e a gêneros do discurso que compõe as práticas de linguagem.

A busca por esses significantes “visual” e “visuais” no documento nos possibilitou encontrar um achado que tem vinculação direta com o gênero e seus derivados que interessam em particular a essa investigação. Vejamos o fragmento:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (BRASIL, 2018b, p. 96).

Constatam-se neste fragmento novas informações sobre o objeto-discurso desta pesquisa, pois da ordem argumentativa mais geral dos achados significantes até aqui descritos, passa-se a particularizar e explicitar alguns gêneros. O signo poemas “visuais” aparece em coexistência no fragmento com outros como cordéis, quadrinhos, tirinhas, *charge*/cartum, dentre outros. Neste fragmento em particular, localizamos o significante “quadrinhos” que constitui em um dos nossos significantes-chave.

Seguindo o percurso dos achados, que nos conduziram até a este fragmento significativo, passamos a fazer uma nova busca no documento e a mapear o aparecimento dos significantes “HQ, HQs” ou “quadrinhos”, o que nos levou a encontrar 16 fragmentos que os põem associados a outros significantes como texto, direitos, gêneros, mídia, expressão artística e leitura. No entanto, verificamos que apenas 7 constavam no texto-fonte na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental presentes na área de Linguagens nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Artes Visuais. Identificamos, ainda, nesse processo, significantes que

sinalizavam fins educativos das HQs que estavam relacionados à experimentação artística, à produção textual, ao planejamento, à interpretação, à análise crítica e à produção de sentidos.

Em relação ao significante “especificidade educativa” não encontramos a sua ocorrência com essa composição. Contudo, encontramos o termo especificidade fazendo referência à termos como: cultural, modalidades educativas, escolas, componentes curriculares, demandas pedagógicas, estudantes, disciplinas, etapa de escolarização, formação das(dos) estudantes, segmento, contextos locais, hábitos, formas de trabalho, povos, juventude, processos, região, construção do conhecimento, semioses, mídias e linguagens.

Retomamos a incursão pelas buscas dos significantes no documento pelos termos “educativo”, “educativos”, “educativas” e os encontramos em associação com os significantes tais como: competências, integral, intencionalidade, compromisso, processo, projeto, propósito, princípios, percurso, desafios, ambientes, práticas sociais e práticas pedagógicas.

Destaco que a escavação do documento da BNCC (BRASIL, 2018b) nos remeteu a um conjunto de outras fontes denominadas de secundárias, as quais nos possibilitaram acessar um conjunto de outros fragmentos correlatos. Nesse momento é de suma importância que a(o) analista do discurso siga o curso dos achados, a fim de penetrar mais profundamente nas camadas de terra, fazendo o exercício de identificar, agrupar e classificar o que encontrou, a fim de estabelecer as vinculações que estão postas na ordem do discurso. Após esse processo de triagem e classificação, pois nem tudo que aparece nas fontes será alvo da análise, uma vez que não colabora para explicitar o nosso objeto-enunciado, conseguimos compor o nosso *corpus* analítico³⁵ composto por um total de 78 fragmentos.

Isto posto, sinalizo que o trilhar arqueológico por essas outras fontes não foi uma escolha prévia e aleatória da pesquisadora, mas, deu-se em razão das remissões que foram feitas a partir da leitura da fonte primária a outros documentos de caráter jurídico (diretrizes, planos, leis). Esse direcionamento para as fontes secundárias nos possibilitou percorrer uma rede de outros significantes a partir das correlações que foram sendo identificadas ao longo do processo de escavação. Segue o quadro abaixo:

³⁵ Consultar apêndice.

Quadro 7 - Fontes primária e secundárias

Fonte primária	Fontes secundárias
BNCC (2018)	Constituição Federal (1988)
	Lei 9.394/96- LDB
	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
	Parâmetros curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
	Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Presidência da República. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos. 3ª reimpressão, simplificada, 2018.

Fonte: Produzida pela autora.

Com o mapeamento da fonte primária concluído e a identificação por derivação das fontes secundárias, estávamos diante de duas opções. A primeira seria analisar os fragmentos encontrados apenas nessa fonte da BNCC (BRASIL, 2018b) e a segunda seria percorrer uma rede de significantes e encontrar uma série de outros achados a partir dos correlatos que foram sendo encontrados nesses outros documentos secundários. Assim, optamos por essa segunda opção de adentrar em outras camadas da linguagem a fim de analisar as correlações enunciativas postas no discurso.

2.7.3 Análise das séries enunciativas

No mapeamento realizado percorremos uma série de signos, frases e argumentos presentes na camada superficial da escrita, correlacionados ao nosso objeto que nos possibilitou identificar na dispersão das coisas ditas, a regularidade de domínios de coexistência que são postos em funcionamento para mobilizar escritos acerca da especificidade educativa das HQs na BNCC, a saber: os Direitos humanos, as Artes Visuais e a Língua Portuguesa.

Após a escavação dos significantes e identificação das correlações e dos domínios de coexistência, passamos a acessar a camada arqueológica afeita à zona específica do discurso. Nessa camada não nos interessou analisar os sentidos ou significados que movimentam as relações sógnicas, mas o modo como esses signos funcionam na condição de enunciados.

Ao realizar esse processo, a(o) analista do discurso escande os significantes, no intuito de encontrar os elementos enunciativos que estão “[...] em uma espécie de “transversalidade” de frases, proposições e atos de fala, mas, em hipótese alguma, pode se confundir com esses elementos” (ALCÂNTARA; CARLOS, 2013, p. 73). Desta forma a análise arqueológica dos fragmentos encontrados não foi realizada à luz de determinadas referências teóricas, pois neste

tipo de abordagem de pesquisa não utilizamos parâmetros interpretativos para explicitar o sentido ou as intenções manifestas no que está dito nas séries de signos que compõem os fragmentos do nosso *corpus* de pesquisa.

Procedemos com a investigação a partir da análise dos feixes de relações enunciativas, presentes nos fragmentos encontrados que regem a ordem do discurso investigado e que criam as condições de possibilidade para a existência das coisas que podem ser ditas ou não a respeito do objeto-enunciado. Nesse momento, operamos o giro arqueológico, pois não estávamos mais na camada superficial da linguagem no nível dos significantes e sim na fase de explicitar as formações discursivas interpostas na dispersão dos textos-fonte. Assim, buscamos identificar as regras, isto é, as regularidades que punham em funcionamento os enunciados e que regulavam o que se diz e o modo como as coisas são ditas sobre este discurso. Nessa perspectiva a AAD ao buscar analisar os feixes de relações,

[...] não toma o lugar de uma análise lógica das proposições, de uma análise gramatical das frases, de uma análise psicológica ou contextual das formulações: constitui uma outra maneira de abordar as performances verbais, de dissociar sua complexidade, de isolar os termos que aí se entrecruzam e de demarcar as diversas regularidades a que obedecem (FOUCAULT, 2008, p. 99).

Foucault (2008) explicita que a abordagem arqueológica do discurso procede de modo singular com a análise dos elementos sógnicos. Diferentemente das análises linguísticas ou contextuais, busca-se apreender as regularidades que funcionam como normas regentes do discurso. Opera-se deste modo com a passagem dos elementos sógnicos para os elementos de natureza enunciativa a partir da identificação do que tem existência e se encontra posto, porém não se encontra visível nos achados.

A análise das séries enunciativas foi realizada mediante a escuta arqueológica do que realmente foi dito na fonte e não no que se quis dizer. Buscamos, portanto, explicitá-las a partir das correlações enunciativas e do desatar dos nós presente nos intercruzamentos dos termos, identificando os domínios de saber acionados, as posições de sujeito, as estratégias, os temas mobilizados no que se dizia etc. Portanto, de modo geral, durante esse processo não buscamos “[...] isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos [...] uma existência, e uma existência específica” (FOUCAULT, 2008, p. 99).

2.7.4 Comunicação dos achados de pesquisa

Após esse processo, a última etapa da pesquisa consistiu na comunicação dos achados, isto é, o momento em que nos dedicamos a descrever as regras que ordenam o discurso. Considerando que a abordagem teórico-metodológica da AAD é analítico-descritiva, assumimos nessa fase a posição de quem explicita o que encontra nas fontes e não reflete e comenta sobre os achados. Nesse sentido, é importante salientar que a descrição é o produto final da pesquisa e, nesse momento, os achados são apresentados a partir deles mesmos, sem a necessidade de interpretação à luz de referências teóricas.

Há momentos em que se faz necessário recorrer a um campo de saber posto para além das fontes mapeadas, mas a intenção não é de conferir sustentação e legitimidade aos achados e sim, buscar explicitar os saberes postos na fonte acionados por esses domínios, a fim de explicitar o nosso objeto. Ressalta-se que desde o processo de mapeamento da pesquisa, realizamos análise e descrição, no entanto, nessa etapa da comunicação dos achados, buscamos mais especificamente dar ênfase à descrição dos feixes de relações enunciativas, a fim de tornar visível a rede discursiva investigada.

Os achados devem ser comunicados tal como foram encontrados, sempre levando em consideração na escrita arqueológica os conceitos operatórios que foram elencados para orientar o processo de análise. Nesse momento, busquei sistematizar a ordem do discurso através da explicitação de um complexo de relações enunciativas que aparecem na forma de correlatos enunciativos, domínios, posições de sujeitos e regras que me possibilitaram explicitar as condições de existência e funcionamento do objeto-enunciado investigado, a saber, o discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC.

3 CONSTITUINTES TEMÁTICOS DA PESQUISA



Fonte: Produzida pela autora.

3.1 Educação: aspectos conceituais

Figura 2 – Educação e escolaridade



Fonte: Alexandre Beck (2016).³⁶

Na HQ em formato de tirinha, há falas do pai de Armandinho³⁷, personagem criado em 2009 pelo cartunista brasileiro Alexandre Beck, sobre o tema da educação. Segundo a fala do adulto, é comum haver uma confusão conceitual entre os termos escolaridade e educação. De fato, pensar no fenômeno educativo requer a compreensão de suas particularidades, visto que ela se diferencia entre si e de outras práticas sociais e históricas.

Inicialmente, a partir do que foi levantado como temática na HQ, pode-se dizer que todo processo de escolarização faz parte da educação; no entanto, não se pode afirmar que toda educação requer um processo de escolarização. Estamos imersos em uma sociedade marcada pela pluralidade dos modos de ensinar e aprender, de modo que abordar a problemática da educação implica na compreensão do seu modo próprio de ser enquanto fenômeno humano, assim como no movimento de situá-la em relação a um contexto social mais amplo, nos espaços em que ela é percebida, vivenciada e praticada, uma vez que não há, conforme argumenta Libâneo (2001), organização social sem a existência de uma prática educativa.

Para além das perspectivas concepcionais existentes sobre a educação, aprendê-la em seu próprio modo de ser é identificar o denominador comum de sua natureza, que transcende a tempos e espaços e que torna possível adentrar em seus constituintes e caracterizá-lo em sua

³⁶ Disponível em: Tiras Beck Blogspot: <https://tirasarmadinho.tumblr.com/post/137777080349/tirinha-original>. Acesso em: 06 jul. 2021.

³⁷ Armandinho é um garoto de cabelos azuis e que tem um sapo de estimação. Tem uma personalidade questionadora e suas tiras abordam conteúdos que envolvem temáticas sociais como educação, meio ambiente, direitos humanos, infância, preconceito etc. Sua estreia como personagem ocorreu em 2009 para ilustrar uma matéria de economia no Diário Catarinense e depois com sua popularidade passou a ser publicado também nas tiras de jornal, livros didáticos e nas redes sociais.

especificidade educativa. O termo educação tem origem latina com o vocábulo *e-ducere* ou *educare* que significa conduzir (*ducere*) para fora. Outros significados também sugerem a origem etimológica em *educare* que significa a ação de formar, instruir, guiar. Libâneo (2001, p. 7) conceitua a educação da seguinte forma:

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano.

Nesta passagem mencionada pelo autor, verificamos um conjunto de elementos que são especificadamente educativos. Em primeiro lugar, identifica-se que a educação “compreende um conjunto de processos, influências, estruturas e ações”; isto pressupõe que a realização de um processo educativo ocorre a partir da definição prévia e intencional de vários elementos ou procedimentos que tenham uma finalidade específica sobre o desenvolvimento do ser humano. Em segundo lugar, identificamos a vinculação que é feita entre a educação e a formação humana. O fenômeno educativo é uma atividade própria do ser humano e para o ser humano, isto é, tanto o ato de produzir, fazer e empreender a educação é um processo que lhe é intrínseco, quanto a sua própria finalidade está ligada à questão da humanização dos sujeitos.

Em terceiro lugar, está posto que a relação educativa acontece na relação “ativa com o meio natural e social”. Verifica-se, então, que o desenvolvimento do ser humano, que é o alvo da finalidade educativa, não ocorre de forma desconexa em relação à realidade social empírica. Essa conexão faz parte de um processo que retroalimenta o processo educativo, pois ao se envolver com as dinâmicas do mundo social, o ser humano adquire novos saberes e novas formas de sociabilidade e educabilidade no âmbito da sua cultura. Sobre esse aspecto, ressalta Saviani (2016, p. 63): “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

Além disso, um objetivo almejado sobre o sujeito educado seja o de que ele, humanizando-se, transforme sua realidade. Para isso, precisa conhecer suas reais condições de existência e adquirir as ferramentas, a fim de operar esta mudança. Nota-se, ainda, que um aspecto fundamental diz respeito à necessidade das interações sociais no processo educativo.

O ser humano, enquanto sujeito cognoscente, afetivo, corpóreo e social, só adquire a sua humanização plena a partir das interações interpessoais, ou seja, na relação com o “outro”.

Por essa razão, pode-se dizer, em um certo sentido, que os quatro pilares apontados pelo documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - *Educação, um tesouro a descobrir*, também conhecido como *Relatório Jaques Delors-1996*, ressaltam a necessidade de uma educação que ensine a aprender, a fazer, a conviver e a ser.

Por fim, apreende-se que este processo de educação se efetiva no “contexto de relações e grupos sociais”. Assim, fica posto o seu caráter de prática social pelo fato de ocorrer no contexto das relações e interações mediadas. Libâneo (2006) afirma que a educação é uma prática socialmente determinada, pois seus objetivos, conteúdos e trabalho educativo desenvolvidos se dão em função de interesses e exigências sociais e políticas.

Na concepção de Charlot (2000, p. 115), identificamos a educação como sendo “[...] um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que educação é cultura, em três sentidos que não podem ser dissociados”. O autor concebe a educação como uma prática social e cultural, que tem como função contribuir para que os sujeitos se humanizem e se apropriem de um arcabouço de saberes e conhecimentos teóricos-científicos que lhes permitam atuar na sociedade. A função socializadora da educação está ligada à formação do sujeito para a cidadania e para os processos de tomada de decisão na sociedade e a função da singularização, por sua vez, se relaciona à capacidade de o sujeito se constituir enquanto indivíduo possuidor de subjetividade e identidades.

A educação é o objeto de estudo da Pedagogia; no entanto, embora outras ciências como a sociologia, filosofia, psicologia, economia etc. possam se ocupar com a problemática da educação, é a Pedagogia que tem o educativo como seu postulado fundamental e é a ciência que integra os demais enfoques mencionados. Ela é considerada a ciência da educação, o campo do conhecimento que se ocupa com a reflexão sistemática do fenômeno educativo e da prática educativa. Conforme Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 4), a pedagogia

[...] constituída teoricamente em torno do fenômeno educacional, estuda-o como processo em seus movimentos concretos, em sua historicidade, em suas contradições, na ação dos sujeitos, nos contextos onde ocorrem. E, ao fazê-lo, cientificamente se transforma como teoria engajada, enquanto oferece perspectivas para transformação do real

Carlos (2016, p. 33) nos ajuda a esclarecer o significado da particularidade da educação, informando que para além das concepções que venhamos a ter sobre ela, haveria, do ponto de vista ontológico do ser da educação, singularidades em seu conceito, de modo que ela, de fato,

seria uma “[...] prática social, simultaneamente intersubjetiva, intencional, deliberada e sistematizada [...]”. Essas características particularizam a educação e a diferenciam de outras práticas sociais presentes na sociedade e em face de sua especificidade é que se torna possível identificá-la em vários espaços sociais de aprendizagem.

Com efeito, acentua o autor que o processo educativo é, por natureza, intersubjetivo, porque acontece na relação que se estabelece entre os seres humanos; é intencional porque pressupõe um objetivo e um desejo de que o outro possa aprender; é deliberado porque envolve uma decisão prévia daquilo que deve ser aprendido e, por fim, trata-se de uma ação sistematizada tendo em vista que é organizada em função dos objetivos que se pretende alcançar. Assim, esclarece Carlos (2016, p. 33), a educação é uma

[...] prática social, simultaneamente intersubjetiva, intencional, deliberada e sistematizada, e cuja existência concreta, no seio do cotidiano e da história, da sociedade e da cultura, indica a presença de uma prática social determinada, diferente de outras, também particulares, como a ciência, a política, a religião, a medicina, o trabalho e a gestão pública e a privada etc.

Pelo fato de poder constatar o acontecimento da educação de forma diversificada, é que assinalamos o seu caráter multifacetado. Sobre este aspecto afirma Libâneo (2001):

O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino (LIBÂNEO, 2001, 6- 7).

Esta formulação do autor apresenta um argumento referente à conceituação da educação e da Pedagogia. Em razão da amplitude do campo educativo e de suas diversas modalidades, não há possibilidade de reduzir conceitualmente estes dois termos às ideias de ensino e seus métodos, respectivamente. Essa redução simplista é uma ideia de senso comum que “[...] teria se firmado no início da década de 30, com a influência tácita dos chamados “pioneiros da educação nova”, tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória” (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Conforme mencionam os autores citados, a Pedagogia enquanto ciência investiga o fenômeno educacional e ao mesmo tempo formula, em função da reflexão sobre a prática, uma teoria que funciona como suporte para transformação da realidade. Ela tem, portanto, “[...] ao mesmo tempo um caráter explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa”

(LIBÂNEO, 2001, p. 6). Nessa direção, o objeto da Pedagogia é a práxis³⁸ educativa, pois, trata-se de considerar a atividade prática da educação carregada de uma teoria que tem como fim a transformação da realidade.

Carlos (2015, p. 33) enfatizou que o termo prática pedagógica é bastante recorrente no discurso educacional; contudo, o autor fez questão de elucidar a diferença entre os termos educativo e pedagógico. Segundo ele, “[...] o educativo se converte no pedagógico somente quando o pensar-fazer educativo é [...] realizado à luz de saberes e conhecimentos que servem de fundamento e de mediação de sua objetivação”. Assim, compreende-se que o fazer pedagógico está orientado por uma teorização consciente em função do que se almeja e da forma como se organiza para alcançar os objetivos educacionais. Sobre esta questão Libâneo (2001, p. 8) acrescenta que o caráter pedagógico da prática educativa se apresenta quando esta é direcionada mediante “[...] objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana”.

O autor também explicita que se há educações, ou seja, se há uma diversidade de práticas educativas, também há pedagogias diversas, a exemplo da escolar, sindical, midiática etc. Um aspecto especificadamente educativo diz respeito ao caráter de mediação cultural que, conforme Libâneo (2001, p. 7), “[...] favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo [...]” e cujo conteúdo “[...] são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano”.

Libâneo (2006), em sua obra intitulada *Didática*, faz um esclarecimento acerca da distinção entre os termos educação, instrução e ensino. Para o autor, a educação é um conceito amplo que envolve todas as modalidades voltadas para a formação humana. Ela se efetiva como instituição social, como produto da ação educativa e como processo de transformações sucessivas no desenvolvimento da personalidade dos sujeitos.

A instrução diz respeito à formação intelectual mediante a aquisição de conteúdos e princípios de normas de conduta e o ensino, por sua vez, envolve as ações, as condições e os meios para se realizar a instrução. Embora sejam distintos, tais conceitos se inter-relacionam e se complementam, pois, como argumenta o autor, pode-se instruir sem educar ou educar sem instruir; e o ensino, embora não seja o único, configura-se como principal fator da educação e da instrução.

Vicente-Carlos e Escarião (2017) fazem um esclarecimento sobre os termos educação e ensino. Conforme as autoras, a educação como uma prática social acontece em diferentes

³⁸ Trata-se de uma “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1968, p. 5).

lugares e de diversas formas: na família, na escola, no trabalho, na igreja, nos movimentos sociais e artísticos e nos meios de comunicação, enquanto que o ensino ocorre no território específico da escola e em outras instituições regulamentadas e com a presença de profissionais especializados. Esse ensino ocorre através de um processo prévio intencional, de decisão e organização dos conteúdos e da sistematização das condições de aprendizagem dos educandos envolvidos no processo educativo. Logo, podemos dizer que todo processo de ensino é um modo de educação, mas nem toda prática educativa ocorre por meio do ensino.

Conforme Libâneo (2006), a educação formal diz respeito às ações educativas cujas intenções e objetivos pedagógicos são definidos explicitamente; ela pode se realizar na escola ou em outros locais de instrução e educação, a exemplo de igrejas, sindicatos, partidos e empresas. A educação não formal se refere às ações sistematizadas que ocorrem fora de um ambiente convencional de aprendizagem, a exemplo dos movimentos sociais e dos meios de comunicação de massa.

Ressalta-se que no âmbito das práticas socioculturais desenvolvidas na sociedade e na difusão dos meios de comunicação de massa, cabe também a realização de reflexões críticas sobre os artefatos imagéticos, uma vez que eles estão permeados por intencionalidades educativas. Vejamos, a seguir, alguns aspectos da especificidade educativa que se desenvolve no espaço escolar.

3.1.1 A especificidade da educação escolar

No que diz respeito à educação formal, é importante destacar que é por meio do currículo que se materializa a função social e educativa da instituição escolar. É através dele que são explicitados os conteúdos da educação escolar que serão oferecidos às(aos) estudantes mediante a socialização dos conhecimentos sistematizados. Saviani (2016, p. 57) assinala que o currículo pode ser entendido como o “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas na escola”, isto é, diz respeito ao funcionamento da escola cumprindo a sua função de ser que é educar, viabilizando as condições necessárias para a “transmissão e assimilação” do saber escolar³⁹.

Conforme o autor a educação escolar se diferencia de outras modalidades já anteriormente mencionadas aqui, por seu caráter institucionalizado. Com isso, o trabalho educativo dessa natureza passa a ser conduzido pelas vias de um processo sistemático de estruturação curricular e organização dos conteúdos a ser ensinados no processo de ensino-

³⁹ Saviani (2016, p. 57) compreende o saber escolar como o “[...] saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado”.

aprendizagem. Nesta perspectiva, “[...] o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, "natural", assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (SAVIANI, 2016, p. 64).

A escola é a instância responsável por mediar “[...] a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2016, p. 58), estabelecendo entre esses saberes um movimento dialético de enriquecimento mútuo e não de hierarquização, onde se atribui um valor de superioridade a um em detrimento de outro. Desta forma, o currículo pode ser entendido, enquanto eixo que articula sociedade e escola, o sujeito e a cultura, o indivíduo e as relações de poder. Sobre a tríade escola, conhecimento e currículo, Carlos (2017b) lembra que,

Como um artefato cultural, a tríade escola-conhecimento-curriculo se tornou uma espécie de matéria-prima necessária à produção do capital cultural e à geração de subjetividades desejadas, à articulação e à mobilização de visões de mundo legitimadas, à configuração e à instituição de valores e sentidos hegemônicos, ao exercício e ao empoderamento de indivíduos, grupos e classes, tendo em vista a consolidação do poder e do governo das pessoas e da sociedade (CARLOS, 2017b, p. 562).

Essa discussão se aprofunda no seio do debate que ocorre em torno da expressão *sociedade pedagógica* cunhada por Beillerot (1985), que comunica a compreensão acerca da expansão dos processos de formação humana e educabilidade dos sujeitos em face da dinamização dos processos sociais e econômicos por meio de várias esferas e dispositivos educativos.

De acordo com Severo (2014, p. 149), esse processo ocorreu de forma paralela com a “[...] difusão de saberes e práticas e a consequente demanda por promoção de situações de formação de sujeitos em âmbitos plurais, a fim de que esses saberes fossem assimilados e mobilizados pela população”. Conforme argumentação do autor, isto se tornou mais evidente na década de 70, com os avanços tecnológicos e a necessidade de preparação e instrumentalização para o trabalho.

O fato é que com as transformações socioculturais ocorridas na metade do século 20, ligadas também às discussões em torno da globalização e a condição pós-moderna que operou diversos deslocamentos no estatuto do saber, mudanças teórico-conceituais foram sendo gestadas e ampliadas no que diz respeito a termos que outrora eram empregados de maneira unitária, dentre eles o conceito de educação e do seu correlato temático que é a pedagogia

(LIBÂNEO, 2001; BRANDÃO, 2007; CAMOZZATO, 2014). Com a emergência dessa discussão, observou-se um movimento de pluralização das pedagogias e uma diminuição das fronteiras entre a educação e a sociedade, posto que socializou o entendimento que os processos de aprendizagem não ficam mais limitados ao espaço formal da instituição escolar.

Em face do exposto, verifica-se que no âmbito da singularidade da questão do currículo na especificidade da educação escolar, os discursos jurídicos apontam para o papel que a instituição escolar tem na promoção do protagonismo de crianças, adolescentes e jovens que se envolvem diariamente com “[...] as novas formas de interação multimidiática e multimodal⁴⁰” (BRASIL, 2018b), como é o caso do gênero das HQs.

Sobre o uso dos textos midiáticos na educação, Libâneo (2001, p. 20) argumenta que a escola deve ser vista “[...] como ‘espaço de síntese’ [...] como lugar onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias e formas de intervenção educativa”. No caso da educação formal em particular, a escola se apropria desses artefatos culturais presentes na sociedade, para mediar através da prática pedagógica os conhecimentos necessários para compor determinados tipos de subjetividades.

Ora, ao considerarmos o paradigma imagético societário, verificamos que o artefato cultural imagético afeta a escola, impondo-lhe o desafio de estimular a reflexão e o pensamento crítico das(dos) estudantes em relação à especificidade educativa dos gêneros visuais imagéticos e, dentre eles, as HQs. Nesse sentido, reconhece-se atualmente o potencial educativo das HQs para a aprendizagem intersubjetiva, intencional, deliberada e sistematizada dos sujeitos aprendizes. Como gênero predominantemente visual, as HQs são consideradas objetos de reflexão das(os) educadoras(es) que se ocupam com os processos de ensino e aprendizagem das(dos) estudantes. Esta apropriação, por sua vez, deve ocorrer de forma crítica na atual sociedade imagética, a fim de contribuir para a formação de sujeitos conscientes que não sejam apenas consumidores desses objetos culturais, mas também produtores dessas linguagens. Adentraremos agora nas nuances entre educação e imagem visual.

⁴⁰ Conforme Sé (2008, p. 1), “[...] os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo”. São exemplos desses textos: HQ, cartum, caricatura, *charge* e tira humorística.

3.2 Educação e Imagem Visual

A discussão sobre as relações entre educação e imagem visual são múltiplas e pertinentes ao atual contexto histórico. Os escritos de Brandão (2007) sobre a presença do fenômeno educativo e suas múltiplas formas de se manifestar, em casa, na rua, na igreja, na escola, no trabalho, nas organizações sociais, entre outros tempos e lugares diversos também se aplica à multiplicidade de usos e especificidades dos gêneros da imagem visual, dentre eles a das HQs.

Considerando o exposto, assinalamos o caráter social e educativo da imagem visual, identificada pelas vias de seus modos de utilização para fins específicos e intencionais, no que se refere ao seu papel na transmissão de saberes e valores e no processo de constituição e formação da subjetividade dos sujeitos ao longo do tempo. Esse aspecto é um motivo que torna essa vinculação entre educação e imagem visual possível de ser discutida, problematizada, investigada e vir a ser erigida como objeto de pesquisa interdisciplinar e alvo do discurso dos profissionais da educação, a exemplo da(o) pedagoga(o) (CARLOS, 2010, 2015).

Está explicitado na literatura que as imagens podem ser de variados tipos, a saber: fixas, em movimento, materiais visuais ou imateriais com conteúdo psíquico, a exemplo das visões, fantasias, imaginações, sonhos e esquemas, bem como imagens do tipo verbal, a exemplo das metáforas e de outras figuras retóricas. Existem também outros tipos de imagens, as científicas que permitem a visualização de fenômenos por meio de diversas tecnologias como satélites, sondas espaciais, aparelhos de radiografia, exames de eletrocardiograma, eletroencefalograma, telescópio, microscópios; as imagens matemáticas, como é o caso dos gráficos, tabelas, ou imagem numérica e imagens de sínteses ou virtuais produzidas no computador, que rompem com a perspectiva da representação e incluem o componente da simulação do real (SANTAELLA; NÖTH, 2008; JOLY, 2007).

Diante do exposto, encaminhamo-nos para os seguintes questionamentos: O que é a imagem visual? Quais as suas especificidades enquanto linguagem? De acordo com Carlos (2008, p. 22), “[...] a imagem é uma espécie de signo que serve, dentre outras coisas, para representar o mundo e mediar o contato entre o olho e o mundo”. Conforme o autor, a imagem visual é apreendida pela sensação por meio da visão. Portanto, as imagens visuais às quais nos referimos aqui, são aquelas que possuem uma materialidade visual e um conteúdo objetivo, como é o caso por exemplo dos desenhos, pinturas, grafismos, gravuras, fotografias, *charges*, imagens televisivas, histórias em quadrinhos, dentre outras.

Tratar sobre a questão da imagem visual implica em acionarmos o saber do pressuposto da linguagem e do signo, como sendo seu núcleo fundamental. Falar em imagem é se referir a algo que tem semelhança com a coisa que representa, mas que não é de modo nenhum a coisa em si. Por exemplo: não podemos afirmar que o desenho ou a fotografia de uma pessoa, é a pessoa. Nesse sentido, a imagem apenas evoca, provoca sensações, faz lembrar alguma coisa, um evento, um objeto, uma pessoa, mas não é de modo nenhum o que representa ser. Nesses termos, podemos dizer que a imagem é uma representação da realidade e, enquanto representação, pode-se afirmar que ela é um signo (JOLY, 2007).

A imagem enquanto signo apresenta uma relação empírica de natureza imagética. Para Dondis (2007, p. 4), “[...] a imagem visual é a expressão da representação de algo concreto que está no mundo e possui elementos individuais como: a cor, o tom, a linha, a textura, a proporção”. Esta apropriação particular da imagem revela o seu modo de existência que pode ser acessado por meio da experiência do ato de ver, sendo capturada empiricamente pelo critério tricotômico da sensação-visão-olho (CARLOS, 2017). No entanto, é importante enfatizar que, se analisada discursivamente do ponto de vista arqueológico, as coisas ditas sobre a imagem visual, e especificamente das HQs, passam a ter um caráter abstrato, pois se encontrariam no nível da função enunciativa, ultrapassando, assim, a camada na qual buscaria se apreender apenas os seus elementos empíricos.

Com base nisso, consideraremos a relação que está posta entre os correlatos da cultura e da imagem visual, a fim de explicitarmos esse imbricamento. Para isso, acionaremos três pressupostos básicos: o primeiro deles é a imagem visual como expressão de valores de uma cultura particular, a segunda é evidência do uso da imagem visual como reflexo da evolução cultural da sociedade e a última é a cultura e a imagem visual como produtos da atividade humana.

A presença irrefutável das imagens na sociedade contemporânea e sua utilização na comunicação humana é um acontecimento discutido discursivamente e concretamente em vários domínios do conhecimento. Contudo, pensá-la em sua funcionalidade como algo que é próprio do nosso tempo é um equívoco, visto que se trata de algo que tem uma existência anterior ao próprio advento da escrita (CARLOS, 2006). As paredes das cavernas, ainda na pré-história, nos períodos do Paleolítico e Neolítico, constituíram-se o lócus, onde se observou os registros visuais dos povos primitivos que buscaram, no ato empírico da produção do visível, comunicar algo próprio de suas vivências e relações sociais.

A invenção da escrita na Antiguidade, em associação com a própria imagem visual, através das representações simbólicas realizadas pelas antigas civilizações, a exemplo do Egito

Antigo, com a criação dos hieróglifos ou pictogramas; caracteres pictóricos utilizados para comunicação, foi uma das maneiras de perceber esse uso associado.

Conforme menciona Joly (2007, p. 19), “[...] presente na origem da escrita, das religiões, da arte e do culto dos mortos, a imagem é também um tema crucial da reflexão filosófica desde a Antiguidade”. A imagem está também associada ao poder. Ao longo da história, sobretudo na Idade Média, período em que a Igreja Católica assumiu uma centralidade não só no aspecto religioso do povo, como também nas esferas políticas, econômicas e culturais, as imagens de personagens e cenas bíblicas serviram aos interesses da Igreja, no que tange à difusão da fé católica e do apelo moral à boa conduta cristã.

As imagens, nessa época, não assumiam apenas uma função representativa ou ilustrativa, elas ganharam um caráter sagrado que tornavam possível a relação do homem com o divino. No período do Renascimento, por sua vez, marcado pelo movimento de renovação cultural, científica, política e econômica, as imagens humanas passaram a receber características figurativas mais realistas e seus usos e produções tiveram um crescimento significativo com o reconhecimento dos trabalhos dos artistas.

De modo geral, vê-se que as relações estabelecidas entre o ser humano e as imagens foram sendo modificadas e sofisticadas devido a evolução da própria sociedade. Assim, evidencia-se que o componente histórico-temporal foi determinante para os usos e significados atribuídos às imagens nos diversos contextos e épocas, assim como para o seu papel na constituição dos sujeitos. O tratamento dado à imagem visual não foi o mesmo em cada época ou lugar, por isso, ratificamos o primeiro pressuposto elencando o de que a imagem visual é histórica e expressa determinados aspectos de uma cultura particular.

Se considerarmos o tempo histórico contemporâneo e a regularidade presente nos escritos acerca dos ditos sobre o fato de vivermos na civilização da imagem (BARTHES, 2005; AUMONT, 1993; CARLOS, 2019), verificaremos que este acontecimento ganhou uma intensificação, sobretudo, em razão da centralidade da cultura e do fenômeno da globalização. Portanto, compreende-se a imagem visual como sendo constituidora das paisagens sociais atuais (CARLOS, 2019).

Carlos (2019) argumenta sobre a percepção da presença pujante das imagens no cenário atual a partir de três premissas. A primeira delas é sua capacidade de capilarização e alcance nos mais diferentes lugares devido ao potencial das ferramentas tecnológicas que possibilitam a expansão, em um curto período de tempo, de inúmeras informações e textos imagéticos. A segunda diz respeito ao modo diversificado com que as imagens aparecem, no seus mais diferentes gêneros, apresentando cores, formas e estilos próprios, e, por último, destaca a

multifuncionalidade das imagens fazendo referência à diversidade de seus papéis sociais, seja como estratégia na lógica mercadológica do incentivo ao consumo, na representação de ideários e posturas ideológicas, religiosas ou políticas, nas suas possibilidades estéticas de decoração e beleza ou como um instrumento que cumpre uma função educativa na aprendizagem dos sujeitos.

Isto posto, evidencia-se o segundo pressuposto assinalado: o da imagem visual como reflexo da evolução cultural da sociedade, uma vez que os seus usos práticos nos vários espaços refletem as transformações e condições sociais que vão sendo geridas com a introdução de novas tecnologias e com os interesses mercadológicos próprios da sociedade do consumo.

Ao acionarmos o domínio antropológico, verificaremos o entendimento da cultura e da imagem visual como sendo produtos da atividade humana. Nessa perspectiva, elide-se com os processos que ocorrem naturalmente e sem a presença intersubjetiva dos sujeitos. Sendo assim, afirma-se que ambas as noções, “cultura” e “imagem visual” são produtos da atividade intencional e criativa dos sujeitos. Além disso, compreende-se a imagem como uma expressão concreta e perceptível e a cultura como um conceito complexo que envolve todos os produtos e artefatos humanos. Por ser elaborada e fabricada, a imagem cumpre a função de estabelecer uma relação com o mundo por meio de seu potencial de expressão e comunicação e da mensagem que transmite a quem as observa e contempla.

Sendo assim, conceber a imagem em sua capacidade representativa e comunicativa é considerá-la como um artefato cultural e simbólico que reproduz a cultura de um determinado grupo social, assim como influencia na formação da consciência e conduta dos indivíduos (CARLOS, 2010). O componente ontológico da linguagem aparece como um elemento fundante da relação entre imagem e cultura e na própria assinalação do que seja eminentemente humano, pois essa tríade, linguagem-imagem-cultura, constitui-se em elementos fundantes que expressam um modo singular de viver e agir dos seres humanos. Estes três elementos se interrelacionam, pois, o ser humano se comunica através da linguagem e produz imagens por meio da cultura de seu tempo para se transformar, relacionar, significar e registrar saberes, memórias e desejos.

Nesta perspectiva, estabelecer o vínculo entre educação e imagem visual pressupõe compreender a influência desta última, na formação da subjetividade dos sujeitos e na efetividade da operacionalização de sua tripla função, a saber, como fonte, objeto e mediação da aprendizagem. A imagem visual pode ser uma fonte visual de informação, documental, histórica ou de pesquisa. A imagem enquanto um objeto pode ser alvo da investigação e problematização de vários domínios do conhecimento, a exemplo da Antropologia, da História,

da Sociologia, das Artes Visuais, da Semiótica, da Filosofia, da Pedagogia, entre outros campos. Ela pode servir também como mediação⁴¹ do conhecimento no contexto da ação pedagógica e educativa em diversos espaços sociais de aprendizagem.

A abordagem deste vínculo por pedagogas(os), professoras(es) ou outras(os) profissionais que se interessam em se debruçar sobre este nexo, sobretudo no cenário da cultura visual, deve ser orientada pela necessidade de se adentrar em territórios do conhecimento distintos, compreendendo o seu modo de existência particular, acionando saberes teórico-metodológicos e experimentando-a de forma concreta. Conforme argumenta Carlos (2010, p. 15),

Interpelados por esse fenômeno sociocultural, pedagogos e cientistas da educação e das humanidades passaram a dedicar uma atenção singular ao modo peculiar de a imagem existir, funcionar e, conseqüentemente, impactar na constituição do complexo jogo das relações sociais vigentes, marcadas pela ordem do capital, do mercado e das políticas globais e da hegemonia cultural dos grupos, classes e países do planeta.

Compreende-se, portanto, que a imagem visual possui um potencial simbólico, epistêmico e formador e assume um papel educativo e pedagógico na formação dos sujeitos e na produção do conhecimento nos diferentes espaços de aprendizagem. São inúmeras as formas como a imagem visual pode ser utilizada para fins educativos; nesse amplo espectro o que não se pode perder de vista é o “[...] o componente crítico, a reflexão e a problematização do conteúdo visual representado e afigurado visualmente, nos diversos artefatos imagéticos postos em circulação” (CARLOS, 2015, p. 28).

Nesta perspectiva, que envolve o pensar e o fazer educativo, foi cunhado e esboçado por Carlos (2010, 2011, 2015) um termo que expressa um modo singular de operar o nexo entre educação e imagem visual em espaços e lugares distintos próprios do ensinar e do aprender, que é a Pedagogia Crítica da Visualidade (PCV). Em sua definição, este domínio

[...] anuncia um campo possível de reflexão, problematização e exercício de uma prática pedagógica específica, fundada no entendimento de que a imagem pode funcionar como uma estratégia mediadora entre o ato de ensinar e o de aprender, entre o indivíduo que aprende e sua constituição como sujeito social (CARLOS, 2010, p. 21).

⁴¹ Na perspectiva sociointeracionista preconizada por Vygotsky, o conceito de mediação pressupõe a noção de elo, ligação, relação do homem com o mundo e os outros homens, entre o aprendente, o ensinante e o conhecimento. Essa mediação ocorre através de instrumentos que possibilitam a regulação dos objetos do meio externo e os signos que auxiliam o ser humano em suas funções psíquicas. Para ele, a mediação é um elemento central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo (atenção, memória, percepção, linguagem, pensamento e para a internalização de comportamentos sócio-históricos e culturais (REGO, 1995).

Com base na argumentação do autor, compreende-se que esta pedagogia se apresenta como uma alternativa de investigação da prática educativa orientada à luz de conhecimentos e saberes e que possibilita a produção do conhecimento sobre a imagem visual em conexão com a educação e suas várias possibilidades educativas e pedagógicas. Dentre os campos de ação possíveis situados nesse domínio particular, encontram-se

[...] o entendimento da sensação visual [...]; a compreensão da particularidade da imagem (sua especificidade sónica, seu modo de existir e seu funcionamento [...]) o conhecimento do poder da imagem na constituição da subjetividade dos indivíduos [...]; e a produção de estratégias pedagógicas que utilizem a imagem como um texto mediador da aprendizagem de saberes sistematizados [...] (CARLOS; VICENTE, 2011, p. 16).

Conforme exposição do autor, tratar sobre a “especificidade sónica, seu modo de existir e seu funcionamento” é uma das maneiras de abordar a relação entre educação e imagem visual dentro do domínio desta pedagogia crítica. Esse movimento teórico que se ocupa em acionar saberes para explicitar as coisas que são ditas sobre um gênero da imagem visual, apresentando o seu modo de ser e o seu funcionamento no âmbito do discurso é próprio também da prática discursiva⁴² da PCV que se ocupa com a tripla função do pensar, dizer e abordar o nexo entre imagem visual e educação.

Vale ressaltar que o discurso e a imagem visual são objetos que possuem um modo de existência e funcionamento singular⁴³. A imagem enquanto artefato cultural apresenta uma relação empírica de natureza imagética e requer dos sujeitos a via da tríade sensação, visão e olho para ser apreendida. O discurso, todavia, de caráter abstrato, requer análise e descrição para ser acessado. Isto posto, destaca-se que os objetos arqueológicos se ocupam com os dizeres e não com os acontecimentos em si. Portanto, nesta abordagem de pesquisa não seria uma preocupação investigar as histórias em quadrinhos em si, mas as coisas que são ditas sobre elas, em um nível muito específico que é o do par discurso-enunciado; sendo assim, este artefato cultural seria abordado discursivamente e não empiricamente. Partiremos, em seguida, para acionar o saber acerca da relação estabelecidas entre o par educação e visualidades.

⁴² Carlos (2015, p. 25), no texto *Pedagogia Crítica da Visualidade: assinalações e perspectivas*, argumenta que a prática discursiva é o “[...] conjunto de ações e de produções concretas sobre os saberes existentes e em formação que define as regras de funcionamento do dizer e das coisas que podem ser ditas”.

⁴³ Assinalações discutidas nas aulas da disciplina Discurso e a Imagem visual como objeto de pesquisa, ministrada pelo professor Dr. Erenildo João Carlos, no semestre 2020.1 na linha de Estudos Culturais da Educação (ECE), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

3.2.1 Educação e Visualidades

Acessando o saber posto, evidencia-se uma dupla constatação no cenário social, qual seja, o modo como a imagem visual está imbricada com a cultura, como foi pontuado anteriormente e a forma como a experiência cultural influencia os modos de ver e agir dos sujeitos, o que requer deles uma educação do olhar, isto é, um modo específico e crítico de ver e vivenciar a experiência da visualidade.

Especificamente sobre esta experiência do olhar, Carlos e Vicente (2011) estabelecem alguns pressupostos, a saber: ver é uma sensação, ver é uma condição necessária do saber e ver exige a educabilidade do olhar. O primeiro deles enuncia a relação entre o ver, o sentir e o conhecer, ou seja, é a partir da via da visão, que é apreendida pela sensação que se pode acessar o conhecimento empírico. O segundo diz respeito à importância do ato de ver como condição para se realizar a percepção, a significação e a representação. E, por último, o autor nos remete à compreensão de que o ato de ver imagens requer dos sujeitos um processo de aprendizagem.

Acerca deste aspecto, Aumont (1993, p. 15) pontua que “[...] a percepção visual, é uma atividade complexa que não se pode, na verdade, separar, das grandes funções psíquicas, a inteligência, a cognição, a memória, o desejo”. Nessa perspectiva, podemos compreender que o ato de ver imagens é uma atividade complexa que articula os olhos e o cérebro. As informações do exterior são capturadas pelos olhos por meio do reflexo da luz, estas por sua vez, são transformadas em impulsos elétricos e enviadas ao cérebro para que sejam processadas, decodificadas e apresentadas nas imagens que podemos ver. Esse processo da visão é uma operação física e constitui a experiência biológica do olhar.

Ao acionar o domínio da psicologia, apreenderemos que nem todas as informações são processadas conscientemente pelo cérebro, visto que estes opera uma espécie de percepção seletiva, que o faz filtrar e captar aquilo que mais corresponde aos interesses do indivíduo. No entanto, aquilo que não é armazenado de forma consciente fica registrado no subconsciente e pode influenciar a depender dos estímulos recebidos de forma negativa ou positiva nas ações e comportamentos (AUMONT, 1993; SÉRVIO, 2014; VICENTE, 2010).

Todavia, tal experiência física não pode ser desassociada de outras funções psíquicas que são profundamente afetadas pela experiência cultural e social dos indivíduos. De acordo com essa discussão que remete ao conceito de visualidade, qual seja a dimensão cultural, histórica e contextual do olhar (SÉRVIO, 2014), é o que interessa aos estudos da cultura visual e suas interfaces com a educação.

Como elementos que compõem as regras da cultura visual estão os signos da visão e da visualidade, tais conceitos se diferem, porém não são opostos, tal como afirma Foster (1988). Desse modo, a categoria da visão, como um processo natural e biológico, interliga-se ao conceito de visualidade, que pressupõe o entendimento de que o que se vê ganha um sentido e uma significação própria e passa a ser intermediado pela cultura de determinados grupos e sociedades. Assim, há uma distinção conceitual em termos de foco, pois enquanto que a visão se volta para os aspectos biológicos, a visualidade se volta de forma mais preponderante para a experiência visual mediada pela cultura.

Nesse aspecto que envolve o papel da educação na abordagem das visualidades presentes no espaço educativo, Gomes (2020, p. 17) assinala que:

Se as visualidades enquanto ato de ver estão envoltos num conjunto abstrato e subjetivo de parâmetros decisivos para a produção de significado, então, a compreensão daquilo que envolve a produção e o consumo das imagens é interesse inquestionável do campo educacional que tem por função posicionar-se crítica e assertivamente sobre os materiais que circulam socialmente e/ou que adentram na sala de sala.

Este campo de estudos da cultura visual referenciado por diversas áreas do conhecimento oferece possibilidades de “[...] compreensão da dimensão social da imagem no âmbito das interações sociais e educacionais contemporâneas” (GOMES, 2020, p. 11). As imagens são reconhecidas como produtos culturais que assumem uma centralidade nas relações sociais e desempenham uma função não apenas comunicativa, mas também formativa no âmbito das práticas educativas. Assim, tal como argumenta Sardelich (2006), podemos dizer que os objetos da cultura visual se revestem de uma dupla função, a saber, divertir e, ao mesmo tempo, educar e contribuir com a produção do conhecimento.

Além dos elementos materiais presentes na imagem, a saber, sua cor, tamanho, espacialidade, luminosidade e forma, captados por meio da trilogia sensação-visão-olho⁴⁴, sabe-se que ela carrega uma carga de conteúdo social e ideológico. Acerca do seu potencial formativo, salienta-se que a imagem visual “[...] aparece como um parâmetro a partir do qual saberes são proliferados, subjetividades são produzidas, concepções de mundo são difundidas, modos de convencer ideopolíticos e práticas sociais são dimensionadas” (CARLOS, 2018, p. 13).

⁴⁴ Expressão utilizada por exemplo nos escritos de Carlos (2015) nos livros *Educação e Cultura Visual: Aprendizagens, discursos e memórias* e de Carlos e Vicente (2011) em *A importância do ato de ver*.

A imagem visual enquanto uma construção cultural é uma linguagem forjada e produzida de modo intencional e que contém em si um conteúdo permeado de interesses situados social e historicamente. Estas, por sua vez, permeiam as relações humanas e promovem a comunicação e trocas simbólicas entre os diferentes grupos. Nesse sentido, por possuírem uma intencionalidade e não se constituírem em elementos vazios e desprovidos de interesses, as imagens visuais possuem um potencial de influência sobre a consciência dos sujeitos, visto que são imersas em uma rede discursiva que atravessa o seu processo de elaboração.

Elas se configuram em dispositivos potentes de formação humana no viés da emancipação e subversão de contextos hegemônicos, uma vez que o trabalho com e a partir delas permite que os sujeitos venham estabelecer diálogos plurais com os aspectos simbólicos e ideológicos que atravessam esses objetos culturais. Além disso, sinalizam a possibilidade de estes virem a assumir uma perspectiva crítica diante das referências visuais padronizadas que circulam na sociedade e que são impostas pela cultura dominante (VALLE, 2020). O autor também destaca que o

[...] diálogo com as imagens movimenta reflexões para além da complexidade formal e visual: nos estimula a perceber valores culturais, ideológicos e sociais que em outros formatos, quiçá não perceberíamos com tamanha potência e afecção, devido à sua natureza relacional e subjetiva (VALLE, 2020, p. 10).

O campo das visualidades constitui, sobremaneira, uma estratégia promissora de compreensão da vida social e das relações de poder que a engendram. Torna-se, fundamental portanto, a abordagem da imagem visual nos contextos educativos, visto que elas possibilitam a realização de um trabalho, não apenas voltado para a leitura das imagens baseada em uma tendência formalista⁴⁵ que dá ênfase aos aspectos gráfico-visuais, mas também que sejam utilizadas em uma perspectiva ampla fundamentada em um viés socioantropológico da cultura visual (SARDELICH, 2006).

Esta última abordagem se relaciona à compreensão do que seja a Educação da Cultura Visual, posto que o termo propõe uma integração entre os dois campos (MARTINS, 2008; DIAS, B., 2008; HERNANDÉZ, 2011). Para Dias, B. (2008, p. 44) esta noção

⁴⁵ Conforme Sardelich (2006, p. 454), essa tendência formalista está relacionada à perspectiva de leitura de imagens, que apresenta aproximações e distanciamentos do campo da cultura visual quando utilizadas na prática educativa. A primeira “fundamenta-se em uma “racionalidade” perceptiva e comunicativa, que justifica o uso e desenvolvimento da linguagem visual para facilitar a comunicação”. Uma das obras dessa tendência é *A primer of visual literacy* de autoria de Donis Dondis publicada em 1973.

[...] importuna hierarquias conceituais e, ao mesmo tempo, integra a visualidade do cotidiano ao currículo. Consequentemente, a educação da cultura visual acontece como uma compreensão dos processos cognitivos entre aqueles que produzem e os que apreciam a visualidade da vida diária e, desse modo, nos convida a ponderar sobre o imaginário social como se fosse uma instalação de assuntos sociais que afetam noções, conceitos, opiniões, valores e apreciações da arte.

Partimos do pressuposto de que as imagens presentes na cultura cumprem funções diversas e uma delas é a de educar e ensinar modos de ser e agir. Isso pressupõe a necessidade de construção de posturas críticas diante de sua influência e potencialidade de indicar determinadas direções ao imaginário coletivo. Sobre este aspecto, Valle (2020, p. 6) argumenta que tal perspectiva “[...] nos convida a abandonar dogmas e relações hierárquicas para desenvolver um posicionamento crítico, experimentar contextos mutáveis e plurais ao pensar e propor as visualidades que participam dos nossos entornos sociais”.

Nesta perspectiva Martins, R. assinala (2008, p. 33) que

[...] ao pesquisar e estudar o caráter mutante das imagens e dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais, a cultura visual busca ajudar aos indivíduos, mas especialmente, aos alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder.

Assim, pode-se dizer, com base na argumentação do autor, que a educação ocupa, pois, um papel estratégico na abordagem da cultura visual, pois fomenta nos sujeitos um processo de conscientização crítica dos efeitos gerados pela multiplicidade de imagens visuais que circulam na sociedade e incidem sobre os seus comportamentos e identidades. As visualidades são mediadoras de conteúdo, significados e valores que reverberam sobre o modo como enxergamos o mundo e a si mesmos enquanto sujeitos. Portanto, o papel da educação nesse contexto é o de “[...] ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e mediante práticas críticas [...] explorar as experiências [...] de como o que vemos nos conforma” (HERNANDÉZ, 2011, p. 44).

Nessa perspectiva, tem-se o entendimento de que as HQs são um gênero predominante visual. Por meio delas é possível mediar a apropriação do cultural e da educação em particular. Vale ressaltar que essa relação entre educação e as visualidades, sobretudo no âmbito do discurso, é uma das maneiras de articular e produzir pesquisas no campo dos ECE, tendo em vista que ambos, imagem visual e discurso, dizem respeito a artefatos culturais (CARLOS, 2019). Cabe agora, abordarmos de forma mais específica sobre esse gênero.

3.3 Histórias em quadrinhos

Figura 3 - Quadrinhos divertidos



Fonte: Alexandre Beck (2017).⁴⁶

Podemos dizer que as HQs se constituem em um meio de comunicação de massa que possui em si um currículo cultural capaz de veicular um “[...] conjunto de informações, valores e saberes, [...] que atravessam o cotidiano dos indivíduos e interferem em suas formas de aprender, de ver, de pensar, de sentir” (ALCÂNTARA, C., 2014, p. 2564). Tal como está presente nos diálogos das(os) personagens da tirinha da figura 3 acima, trata-se de um meio de expressão lúdico, que é objeto de diversão e interesses dos que produzem, bem como possui um potencial capaz de informar e educar por meio do seu conteúdo temático.

Para Silva, N. (2001, p. 1), trata-se de “[...] uma forma de arte que combina imagem e texto que, através do encadeamento de quadros, narra uma história ou ilustra uma situação”. Eisner (1989, p. 5) compreende as HQs como sendo uma forma de arte sequencial e um veículo de expressão criativa, “[...] que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”. Para Mccloud (1995, p. 9), são “[...] imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”. Apesar das diferentes definições, observa-se que há consensualmente a compreensão que este gênero se utiliza de uma linguagem mista composta pelo signo – palavra e o signo – imagem, apresentando em sequencialidade uma história. Isto é, este gênero apresenta o componente da hibridez e da sequência narrativa.

Aliado à popularidade do cinema como um meio de comunicação de massa, as histórias em quadrinhos se tornaram uma influente manifestação cultural no século XX. Todavia, diferentemente da linguagem fílmica, que registra em imagens “[...] o movimento de coisas,

⁴⁶ Disponível em: Tiras Beck Blogspot: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/163269252084/tirinha-original>. Acesso em: 06 jul. 2021.

pessoas, acontecimentos, lugares e paisagens assinalados de maneira dramática” (CARLOS, 2017a, p. 558), os quadrinhos sugerem a sensação de movimento a depender do modo como são desenvolvidas as suas narrativas a partir de um número de imagens estáticas limitadas.

Isso posto, é dito que as histórias em quadrinhos possuem uma linguagem complexa que faz fronteiras com outras formas de arte como o próprio cinema, a pintura e a literatura; todavia, possuem elementos próprios que as distinguem em sua autonomia. Por se constituírem em um hipergênero,⁴⁷ as HQs congregariam um conjunto de outros gêneros que compartilhariam da semelhança de sua linguagem, no entanto, apresentando cada um as suas especificidades, a saber: “[...] os cartuns, as *charges*, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos” (RAMOS, 2016, p. 21).

As *charges* são representações gráficas vinculados ao gênero jornalístico, que se utilizam do humor para retratar problemas sociais de forma crítica e satirizada. Conforme Coutinho (2020, p. 76), as caricaturas de personalidades são um dos componentes da *charge* e este é um gênero que contém “[...] elementos que possibilitam ao leitor ter determinada visão de mundo sobre os fatos”. Geralmente abordam temas de cunho político ou econômico veiculados no noticiário. Segue abaixo um exemplo deste gênero que apresenta uma situação típica entre os sujeitos político e eleitora(or), nesse período do “novo normal”, em decorrência da pandemia da Covid-19.

Figura 4 - Charge



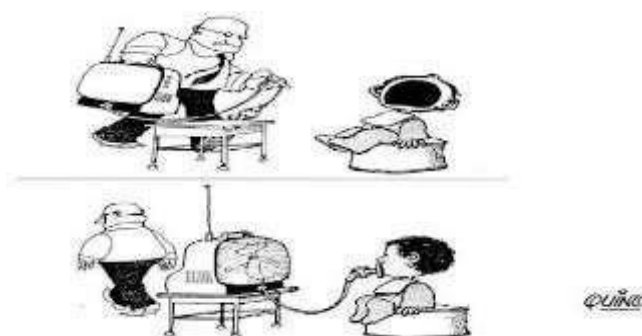
Fonte: Braga (2020).⁴⁹

⁴⁷ Conceito cunhado por Maingueneau (2004) e citado por Ramos, P. (2007) como sendo uma categoria que permite um grande gênero agregar outros tipos de gêneros em razão de suas semelhanças.

⁴⁹ Disponível em: <https://opopular.com.br/noticias/opiniaio/charges-1.158507/charge-jorge-braga-07-10-2020-1.2130809>.

O cartum ou *cartoon*, por sua vez, também é um desenho que se utiliza do humor para expor situações de forma crítica e opinativa; no entanto, apresenta um caráter mais universal e atemporal e apresenta temáticas mais gerais relacionados a valores éticos e comportamentais. Assim como a *charge*, este gênero possui a presença da linguagem visual e textual; todavia, pode se apresentar em mais de um quadrado e possuir apenas imagens. O cartum abaixo intitulado: “Moderna Educação Infantil”, apresenta com um tom irônico uma temática universal que tem relação com o poder de influência que a televisão tem no dia a dia das crianças no que se refere ao entretenimento.

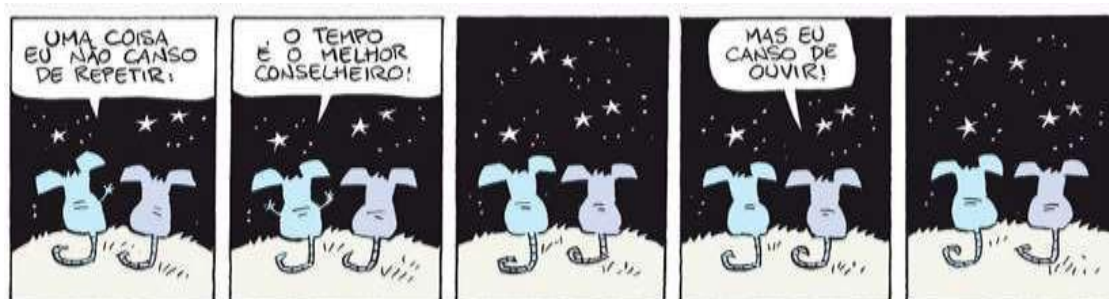
Figura 5 - Cartum



Quino (2012).⁵⁰

As tirinhas ou tiras cômicas apresentam uma história em sequência com poucos quadrinhos e também possuem uma abordagem mais atemporal, com temáticas diversas, com ênfase para os aspectos sociais e humanos. Utilizam-se de efeitos da linguagem verbal e não verbal e faz uso de recursos expressivos e linguísticos como onomatopeias, interjeições, balões etc. Segue abaixo uma tirinha da Níquel Náusea sobre o tema do tempo.

Figura 6 – Tirinha



Fonte: Gonsales (2020).⁵¹

⁵⁰ Disponível em: <http://verborragio.blogspot.com/2012/04/cartum-quino-moderna-educacao-infantil.html>.

⁵¹ Disponível em: <https://acasadosolnascente.com.br/niquel-nausea-fernando-gonsales/>.

As histórias em quadrinhos são compostas por uma gama de elementos complexos, “[...] que desempenham efeitos de composição e de sons, operando para intensificar o impacto das imagens” (SILVA, N., 2001, p. 8). Elas podem se apresentar em seus diversos temas por exemplo: infantil, super-heróis, autobiográficos, românticos, jornalísticos, eróticos etc.

Conforme Silva, N. (2001, p. 6):

Através da escolha de um certo tipo de narrativa o autor pode vincular seu produto a várias possibilidades de convenções de leituras e experiências cotidianas dos leitores. Quando produz uma história em quadrinhos o autor tem muitas possibilidades relacionadas ao uso de cores, tipos de letras, convenções tais como balões, tamanho dos painéis e posição dos eventos dentro deles.

De acordo com Vergueiro (2005), atualmente as histórias em quadrinhos podem ser encontradas no mercado em diversos formatos, o que contribui para alterar a forma e o seu conteúdo, destacando-se os formatos em gibis, tiras, mangás, álbuns e edições encadernadas, "*Graphic novels*", maxi e minisséries, quadrinhos em jornais, fanzines ou em outras publicações variadas. Dentre as quais, citamos aquelas que são utilizadas na publicidade, na propaganda na política e nos livros didáticos funcionando como ferramentas educacionais cuja intencionalidade de produção é permeada por valores, informações e conteúdo de reflexão e problematização. Nesse sentido, abordaremos de forma mais específica as relações entre as histórias em quadrinhos e o campo da educação.

3.3.1 Histórias em quadrinhos na educação

As histórias em quadrinhos são cada vez mais utilizadas nos espaços educativos, posto que se tornou fundamental no cenário atual a formação de leitoras(es) que sejam competentes, não apenas na leitura de textos verbais, mas também naqueles que agregam outros elementos simbólicos, a exemplo de imagens e desenhos. Com efeito, ascende-se nas práticas educativas e nos currículos escolares, tal como menciona Gomes (2004), um novo tipo de texto denominado imagético-verbal⁵³, no qual se observa uma articulação e complementaridade entre esses dois códigos. Ora, o autor enfatiza que ele não é nem apenas imagético e nem apenas

⁵³ De acordo com Gomes (2004, p. 66), esses textos imagéticos-verbais, incluem as “[...] produções textuais gráficas como as charges, as tiras, as histórias em quadrinhos e alguns textos publicitários (nos moldes dos quadrinhos, feitos para revistas, *outdoors* e outros portadores de textos dessa natureza)”.

verbal. Trata-se, pois, de uma terceira forma de linguagem complexa na qual se estabelece uma relação entre ambos os códigos.

É oportuno assinalar que a inclusão desse movimento de hibridização no ensino é resultante de mudanças sociais e tecnológicas que afetam profundamente o modo de conduzir o trabalho das(os) docentes. Esse entendimento se articula também com a compreensão de que não se lê apenas elementos estritamente verbais e que as imagens, também, podem ser alvo da leitura, interpretação, análise e compreensão das(os) estudantes.

Diante do exposto, é oportuno assinalar que durante muito tempo as histórias em quadrinhos foram consideradas recursos prejudiciais à formação das(os) leitoras(es) no campo educacional. Sendo objeto de perseguições e preconceitos, as HQs eram vistas como sublitteraturas que ora eram apontadas como causadoras de delinquência de jovens, ora eram vistas como causadoras do desinteresse de jovens e crianças pela leitura de livros formais (ALCÂNTARA, C., 2014).

A relação entre quadrinhos e educação passou por momentos de tensionamentos e por iniciativas esporádicas de sua utilização no contexto formal de educação. Carvalho (2006) argumenta que no Brasil as críticas contra as HQs surgiram já em 1928 através da Associação Brasileira de Educadores (ABE), que acusaram estas revistas de incentivarem hábitos de estrangeirismo nas crianças; do mesmo modo reacionário, um grupo de bispos em 1939 se reuniram para propor a censura aos quadrinhos. O discurso de perseguição aos quadrinhos se estendeu por vários segmentos e chegou em seu auge na década de 50. Contudo, depois de constatarem a existência de argumentos infundados contra as HQs elas

[...] passaram a ter um novo status, recebendo um pouco mais de atenção das elites intelectuais e passando a ser aceitas como um elemento de destaque do sistema global de comunicação e como forma de comunicação artística com características próprias (BARBOSA, Alexandre, 2004, p. 17).

Conforme argumenta o autor, a HQ ganhou um novo *status* diante das elites intelectuais, tendo em vista que antes era sempre associada a um meio de comunicação voltado para um público inculto, e, por este motivo, era também negado o seu valor de arte. Vergueiro e Ramos (2009) argumentam que pouco a pouco as HQs passaram a ser vistas como uma forma de entreter e ao mesmo tempo transmitir saberes a diversos públicos e faixas etárias, o que contribuiu para derrubar a barreira preconceituosa com relação a elas que havia na área pedagógica e acadêmica. Este cenário, por sua vez, tornou-se propício a partir do século XX,

“[...] com o desenvolvimento das Ciências da Comunicação e dos Estudos Culturais” (SILVA, F., 2021, p. 54).

É importante ressaltar que um dos traços distintivos dos Estudos Culturais (EC) é a virada nas formas de pensamento dominante e nas formas tradicionais que perpetuam o conhecimento escolar baseado na crença do progresso e da razão enquadrada na visão iluminista. Conforme Baptista (2009) o movimento dos EC, ao longo da história, tem sido marcado pelo signo da contestação e “[...] tem funcionado como agente e sintoma na reconfiguração da estrutura disciplinar quer das Humanidades, quer das Ciências Sociais” (BAPTISTA, 2009, p. 452).

Nessa perspectiva, no viés desta lente há uma rejeição à noção tradicional de cultura e um enfrentamento aos cânones que sustentam o elitismo cultural, o que inclui, como objeto de investigação deste campo teórico-político, as diversas manifestações culturais e o acolhimento legitimado dessas formas próprias da cultura, ora consideradas subalternizadas, dando a elas visibilidade.

Dentro do conjunto de conceitos, temas e problemas abordados por esse domínio dos ECE, está posto que os conteúdos contidos no currículo escolar ultrapassam aqueles que foram considerados tradicionalmente acumulados e construídos social e historicamente. Antes, incluem, também, textos da cultura popular, como por exemplo, programas de televisão, desenhos, histórias em quadrinhos, propagandas, filmes, anúncios publicitários etc. (GIROUX, 2003). Este tipo de currículo é, pois, uma ferramenta que contribui para a formação das subjetividades, uma vez que passa a ensinar certas práticas, comportamentos e a suscitar desejos de uma forma envolvente e sutil.

Com a institucionalização dos Estudos Culturais e as mudanças sociais e políticas potencializadas pelo fenômeno da globalização nas décadas de 50 e 60, diversas áreas do conhecimento, inclusive a Pedagogia, tiveram seu campo de atuação ampliado e pluralizado (ANDRADE; COSTA, 2015). Desde então, as discussões entre educação, pedagogia e cultura através de matrizes teóricas distintas foram ocorrendo e se tornaram imprescindíveis para a invenção do conceito de pedagogias culturais, que possui muita produtividade no âmbito das pesquisas situadas no campo dos ECE.

De acordo com Giroux (1994), esse tipo de pedagogia é visto como uma prática política e cultural que pode atuar para além das fronteiras escolares possibilitando que os sujeitos ampliem sua compreensão de mundo e desenvolvam estratégias de transformação da realidade. Podemos dizer que esse conceito pressupõe uma ampliação daquilo que é considerado pedagógico e passa a operar com uma tripla função: estabelecendo uma relação de implicação

com o que é “ensinável” fora do contexto escolar; compreendendo o funcionamento dessa cultura como uma instância pedagógica e, também, problematizando o modo como os artefatos midiáticos atuam nos processos de subjetivação dos sujeitos.

Nesta perspectiva têm-se apontado o imbricamento entre a cultura de massa e a cultura do consumo como principal fator da produção da nossa vida material e simbólica. Desta forma, os veículos de comunicação realizam este papel penetrando com facilidade na vida pessoal, social, profissional e educacional dos sujeitos, exercendo influências que acabam por incidir diretamente na formação dos mesmos.

Nesta lógica é que se inserem as HQs consideradas uma pedagogia cultural e um aparato de comunicação de massa, que em articulação com a educação, pressupõe formas de educar e modelar corpos na sociedade. Elas possuem uma identidade educativa particular e se configuram como um gênero do discurso composto por uma linguagem gráfica que agrega um potencial informativo e formador. Estas, por sua vez, circulam na sociedade por meio da mídia, mas também compõem o currículo escolar.

Nesta perspectiva, podemos dizer que os ECE se configuraram como um dos domínios que possibilitaram a proliferação de enunciados que legitimaram a inserção de textos da cultura de massa no âmbito pedagógico. Com a superação desta resistência se compreende atualmente a HQ como um gênero cujos usos educativos são observados tanto na educação formal escolar, como no âmbito da educação não formal. De acordo com Guimarães (2001, p. 7):

As publicações em que a História em Quadrinhos tem sido usada como instrumento educacional podem ser classificadas em quatro categorias: – as edições voltadas exclusivamente para o mercado de livro didático ou a um público específico; – as edições com objetivo de ensino, mas voltadas ao público em geral; – as edições com objetivo de entretenimento, mas com forte conteúdo educacional; – e as edições com objetivo unicamente de entretenimento.

Ressalta-se que, embora não houvesse ainda uma orientação oficial, há décadas, as HQs eram alvo da utilização de docentes na educação escolar mesmo que de forma velada, já que “[...] isso era feito a contragosto de muitas autoridades educacionais e de muitas famílias, bem como de vários setores da sociedade em geral” (NETO; SILVA, 2015, p. 10). Conforme Santos e Vergueiro (2012), nos anos 60 e 70, os quadrinhos já podiam ser encontrados em livros didáticos brasileiros, para tornar mais leve a diagramação dos mesmos. A partir desse novo *status* conquistado, as(os) professora(es) passaram a utilizar os quadrinhos como recurso para suas aulas, tal como faziam com outros objetos culturais, a exemplo de músicas e filmes.

No entanto, com o incentivo das políticas educacionais, observa-se um reconhecimento maior quanto ao potencial educativo das HQs. Isso pressupõe que elas não ocupam mais apenas um valor meramente ilustrativo e “suavizante” nos materiais didáticos, como ocorria na década de 70 (SANTOS; VERGUEIRO, 2012).

Atualmente elas são recomendadas oficialmente e passaram a ser distribuídas pela primeira vez para as bibliotecas escolares, a partir do ano de 2006, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, foi unificado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁵⁴. Este programa por sua vez, a partir da edição do ano de 2018, incluiu a participação da(o) professora(or) na seleção de obras literárias⁵⁵ para “[...] Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental [...] e que estão em consonância com a BNCC e, para o Ensino Médio, com as Diretrizes e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018b, p. 14).

Desde então, as HQs estão presentes na escola tanto em seu suporte material por meio das revistas, paradidáticos, livros e gibis, quanto permeiam o universo dos livros didáticos e instrumentos avaliativos veiculando informações, ideias, valores, expressando enunciados e influenciando sobre a cultura e os costumes do seu público leitor contribuindo para modelar comportamentos e subjetividades.

No espaço escolar elas podem ser utilizadas com as(os) estudantes desde o início do processo de alfabetização, bem como ao longo do processo de escolarização “[...] facilitando a inserção de temas diversos e deixando lúdica a relação com o conhecimento destes” (PAIVA, 2016, p. 33). Santos e Vergueiro (2012, p. 84) dizem que elas “[...] possibilitam, entre outras coisas, o incentivo à leitura, o aprendizado de línguas estrangeiras, a instigação ao debate e à reflexão sobre determinado tema, ou mesmo a realização de atividades lúdicas, como a dramatização [...]”.

Como recurso didático esses textos imagéticos-textuais têm a vantagem de captar o interesse das(os) estudantes, além de proporcionar uma leitura prazerosa e rica na produção de novos saberes, visões de mundo e sentidos. Corroborando, Xavier (2017, p. 17) diz que a “[...] habilidade de ler textos em que palavra e imagem se integram na construção de sentido possibilita a ampliação da capacidade de compreender/interpretar o mundo ao seu redor”.

⁵⁴ “O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação, destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2018a, p. 16).

⁵⁵ Estas obras têm por objetivo contribuir na formação literária das(os) estudantes ampliando o seu repertório cultural e suas práticas de letramento. As histórias em quadrinhos no PNLD – Literário são disponibilizadas em formato de livro e incluem a adaptação dos clássicos para os quadrinhos (BRASIL, 2018a).

Apesar do fato das HQs poderem ser utilizadas em qualquer nível escolar, Vergueiro e Ramos (2009, p. 141) dizem que em atividades de práticas de leitura, a escolha dos materiais adequados deve considerar “[...] o meio termo: quadrinhos que possam contribuir para ampliar o vocabulário e as referências culturais das(os) alunas(os), mas que possuam uma narrativa clara e de fácil entendimento”.

Esses textos são considerados uma fonte de leitura e uma ferramenta pedagógica interdisciplinar. A respeito desse último aspecto, Pessoa (2006, p. 52) assinala que:

Hoje, os quadrinhos podem ser um instrumento valioso na educação por ser capaz de trabalhar em atividades interdisciplinares (matérias como História, Geografia e Artes) podem atuar em torno de um assunto comum usando os quadrinhos, já que esta linguagem tem como meta contar uma história usando imagens, sequências e textos.

Além disso, está posta a ideia de que a leitura dos quadrinhos contribui para aproximar o estudante de outros gêneros, bem como de outras formas de consumo culturais (PESSOA, 2006). Portanto, de modo geral, evidencia-se que a utilização de novas linguagens tem atravessado o campo educativo, atribuindo novas significações às práticas das(os) docentes e sendo incorporadas também nas políticas educacionais, como é o caso do gênero dos quadrinhos, presentes no atual documento da BNCC.

No entanto, apesar desses avanços, é importante pontuar que esta interseção dos quadrinhos deve ser alvo de uma reflexão intencional por parte das(os) docentes, uma vez que a incorporação de tais textos no processo de ensino e de aprendizagem deve ocorrer de modo a se explorar concretamente a riqueza do seu potencial educativo, sem com isso haver “[...] a simplificação que leva à rejeição ou à utilização alienada” (GOMES, 2004, p. 21) do gênero.

As histórias em quadrinhos são artefatos materiais da cultura, que mantêm uma profunda relação com o contexto histórico, social e político de sua época. Eles refletem as condições de seu tempo e de seus produtores. Logo, há de se enfatizar que esses objetos culturais não são ingênuos, visto que sua produção está implicada com os discursos que circulam na sociedade em determinados períodos. Podemos afirmar que existe uma intencionalidade imbricada com os valores, interesses, ideias e concepções de suas(eus) produtoras(es) e leitoras(es). Assim, por evoluírem com o passar do tempo, no que tange aos seus formatos, conteúdos, suportes e técnicas e pelo fato de serem produzidas e comercializadas em rede mundial, faz-se necessário compreender brevemente seu percurso de emergência histórica.

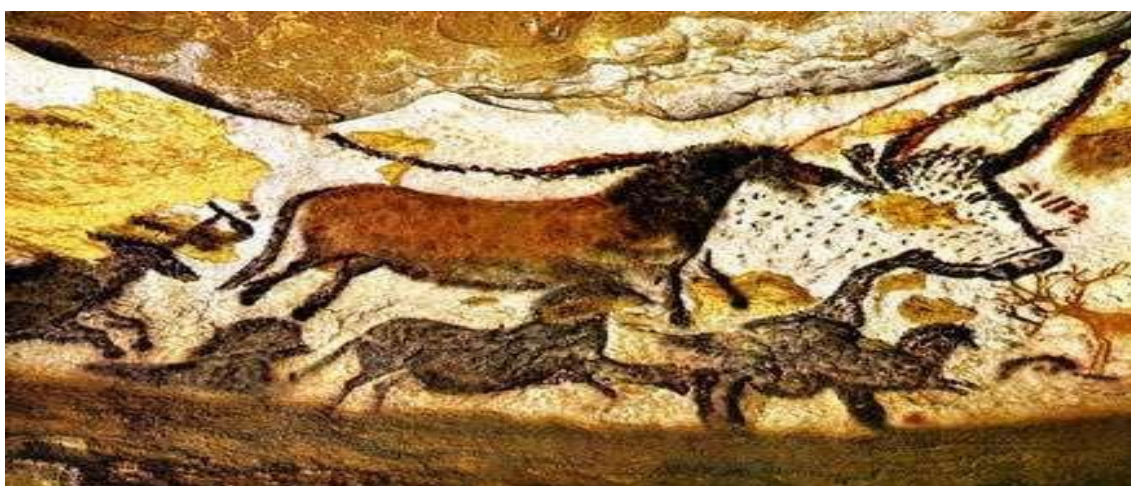
Considerando que as HQs foram reconhecidas em suas possibilidades educativas, constituindo-se como alvo do interesse da educação escolar, torna-se também relevante

conhecer as coisas que são ditas e os saberes acionados a respeito deste gênero em particular no domínio histórico e a relação que estabelece com as questões educacionais.

3.3.2 A emergência histórica do gênero HQ

Como linguagem gráfica, as histórias em quadrinhos estão presentes desde os primórdios da humanidade, sendo expressa através dos desenhos realizados pelos povos primitivos das cavernas. É evidente que como concebidas atualmente a partir de gêneros e formatos diversos, tal representação do passado, de longe, remete à atual tecnologia dos quadrinhos. Destaca-se, no entanto, no saber posto na literatura, que, há séculos, os homens já se utilizavam da expressão para narrar histórias e assim, “[...] por meio de desenhos canhestros, contavam graficamente, nas paredes das cavernas em que habitavam, as peripécias de suas caçadas ou refletiam sobre o seu cotidiano (VERGUEIRO, 2005, p. 1). Vejamos a ilustração abaixo:

Ilustração 1- Pintura rupestre: Caverna de Lascaux na França



Fonte: Pessanha (2010).⁵⁶

As narrações através da arte sequencial estão presentes também na Antiguidade e na Idade Média, tanto no âmbito religioso no registro das mitologias e crenças, por exemplo, nos vitrais e mosaicos da Igreja Católica, na exposição da narrativa visual da Via Sacra de Cristo, quanto no aspecto socioestético, como foi o caso da criação da Tapeçaria de Bayeux, que mede 70 metros de comprimento e meio metro de altura, e foi produzida na Inglaterra no século XI

⁵⁶ Disponível em: http://www.folha1.com.br/_conteudo/2010/10/blogs/imaginar/809696-arte-no-neolitico.html. Acesso em: 10 ago. 2021.

como representação da conquista da Inglaterra por Guilherme II e que ficou conhecida como batalha de Hastings, em 1066 (MCLOUD, 1995).

Ilustração 2 - Extrato da tapeçaria de Bayeux (c. 1070-1080)



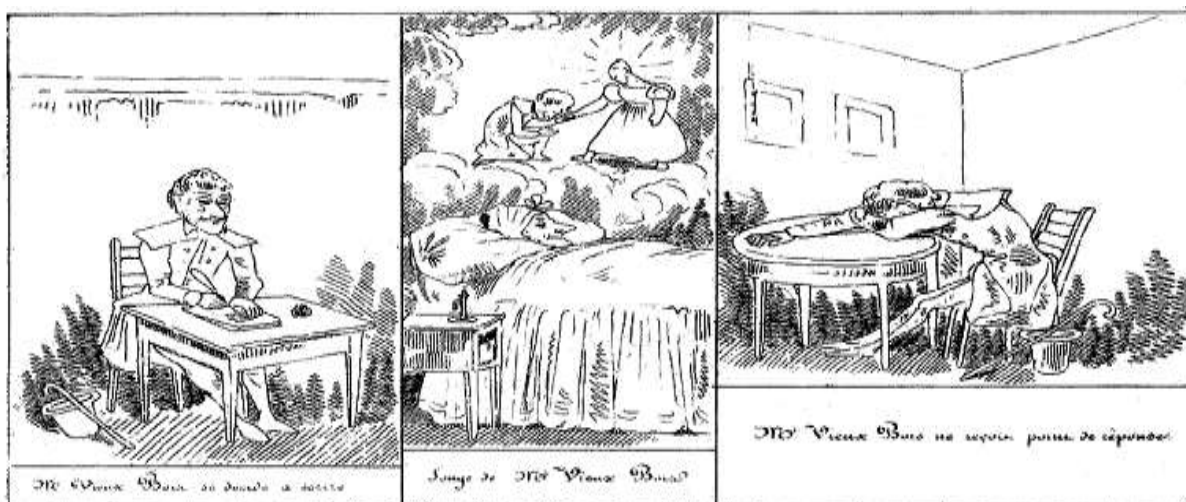
Fonte: Stein e Costa (2011).⁵⁷

Há de se constatar que o surgimento da imprensa no século XV foi um evento importante para o início dos processos de elaboração das histórias em quadrinhos. O desenvolvimento das técnicas gráficas foi o mote para as “[...] impressões sobre a humanidade: as gazetas, com informações úteis sobre a atualidade; os pasquins, folhetos com notícias sobre desgraças alheias; e os libelos, folhas de caráter opinativo” (MELO, P., 2005, p. 28). Ressalta-se, no entanto, que apesar da existência de ilustrações, a escrita ainda permanecia com primazia nesses textos. O processo de democratização da cultura e a ocorrência de mudanças no cenário político e social se iniciaram através da circulação das ideias presentes nos materiais impressos, o que favoreceu o surgimento do jornalismo no século XVII, em vários países e, conseqüentemente, o surgimento das primeiras tiras nos jornais.

A primeira história em quadrinhos foi criada pelo suíço Rudolph Topffer com a publicação de M. Vieuxbois. Nesta, já era possível observar o entrelaçamento entre imagem e texto, ambos sendo utilizados na representação de narrativas que tinham um caráter de continuidade. Observava-se, ainda, a presença de caricaturas, requadros e uma relação de causa e efeito entre as ações das(os) personagens, vejamos abaixo:

⁵⁷ Disponível em: <https://www.ricardocosta.com/tapeçaria-de-bayeux-c-1070-1080>.

Ilustração 3 - Extrato do livro de Rodolphe Töpffer



Fonte: Rodolphe Töpffer (1837).⁵⁸

Outros nomes também contribuíram para a criação da linguagem dos quadrinhos, como por exemplo, Wilhelm Busch, na Alemanha, Ângelo Agostini, no Brasil⁵⁹ e Georges Colombe, na França (SILVA, F., 2021).

Nos EUA, o progresso da imprensa possibilitou a popularização do jornal sensacionalista, expondo na primeira página imagens e notícias de caráter extremamente violento. Os jornais norte-americanos já eram muito ilustrados e surgiram, então, as histórias em quadrinhos - seção humorística de grande sucesso até hoje (MELO, P., 2005, p. 29).

Conforme o exposto, o surgimento dos quadrinhos ocorreu nos Estados Unidos através da imprensa jornalística sensacionalista. Foi na primeira metade do século XIX, que os quadrinhos surgiram nas seções humorísticas dos jornais e depois foram se expandindo e se consolidando em outros suportes. Os suplementos dominicais ilustrados tinham a função de atrair os semianalfabetos e os imigrantes e foi em um desses suplementos que surgiu a primeira história em quadrinho moderna com o uso do balão de diálogo.

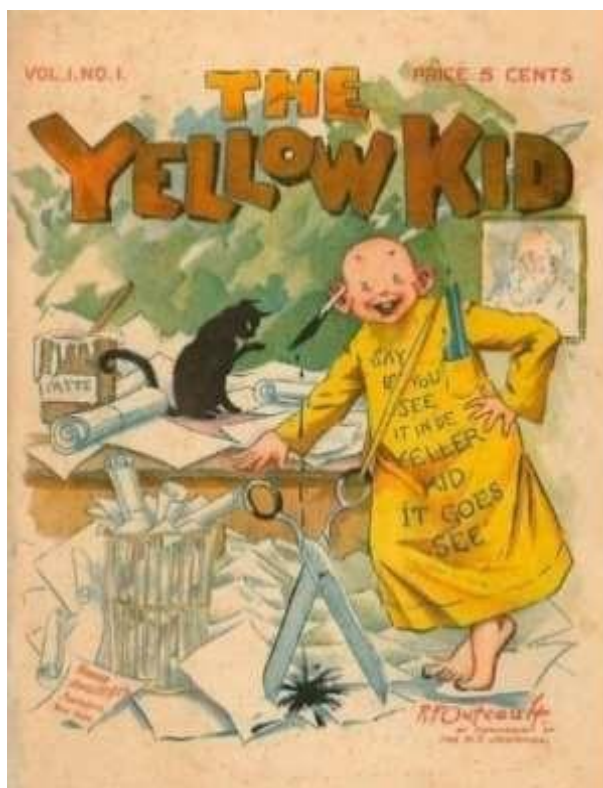
Esta foi produzida pelo artista Richard Felton Outcault, que publicou oficialmente no jornal *New York World*, em 1895, o personagem "Yellow Kid", conhecido também como O

⁵⁸ Disponível no Livro eletrônico de Project Gutenberg Canada nº 1050 criado por criado por Rénauld Lévesque (2013) em: <https://www.gutenberg.ca/ebooks/toepfferr-amoursdemrvieuxbois/toepfferr-amoursdemrvieux-bois-00-h-dir/toepfferr-amoursdemrvieuxbois-00-h.html>. Acesso em: 06 jul. 2021.

⁵⁹ A primeira HQ brasileira foi publicada na revista *Vida Fluminense*, em 1869, por Ângelo Agostini, com as aventuras do Nhô-Quim. Já a primeira revista de histórias em quadrinhos completa brasileira foi a *O Tico-Tico*, que circulou entre 1905 e 1977, que, todavia, incluía quadrinhos e outros tipos de entretenimento e informação (FEIJÓ, 1997). Esta foi publicada pela Editora O Malho que foi responsável pela popularização de muitas histórias como Chiquinho, Lamparina, Zuza e Zizi, Reco-Reco, Bolão e Azeitona, Zé Calango, Aventura de Deco e Dico, Zé Macaco etc. (CIRNE, 1971).

Garoto Amarelo (XAVIER, 2017). Conforme Feijó (1997, p. 17), a distinção desta criação artística para as demais se deu pelo fato de “[...] ter sido produzida de forma contínua com personagem fixo e já como um produto de comunicação de massa, atingindo um vasto público, além de ter introduzido o balão de diálogo na arte sequencial”.

Ilustração 4 – Capa da primeira edição da revista em quadrinhos moderna “Yellow Kid”



Fonte: Richard Felton Outcault (1895).⁶⁰

De acordo com Vergueiro (2005, p. 2), “[...] publicadas inicialmente em jornais, o aparecimento das revistas em quadrinhos (conhecidas como *comic books*), durante a década de 1930 possibilitou a ampliação do meio em praticamente todos os países do mundo”. Inicialmente os quadrinhos abordavam temas sociais de um modo cômico e satírico, em seguida também surgiram os temas de aventura que se constituíram como uma espécie de refúgio para as(os) leitoras(es), já que eram um entretenimento acessível e barato. Silva, F. (2021, p. 19) ressalta o seguinte:

[...] nesta época surgem histórias como: Tarzan de Edgar Rice Burroughs ilustrado pelo desenhista Hal Foster que viria a criar o Príncipe Valente, Flash Gordon de Alex Raymond, e na Europa surge Tintim do belga Hergé (Georges

⁶⁰ Disponível em: Bloz Ziato comunicação em <https://ziato.com.br/a-historia-por-tras-das-historias-em-quadrinhos/>. Acesso em: 06 jul. 2021.

Remi), e em vários outros lugares do mundo passaram a surgir histórias que acabaram por refletir o momento histórico em que foram criadas, sendo um reflexo social e cultural do seu tempo.

Nesse contexto, a agência distribuidora da indústria americana (*Syndicates*)⁶¹ cumpriu um papel fundamental na difusão e exportação⁶² dessas histórias, que se tornaram cada vez mais populares e consumidas entre os jovens. Em 1934, surgiu no Brasil o Suplemento Infantil fundado por Adolfo Aizen. Nessa publicação, foram lançadas as primeiras histórias em quadrinhos norte-americanas, a exemplo do Flash Gordon, Mandrake, Popeye, Tarzan, Mickey da Disney, mas também, temas nacionalistas eram alvo dessas revistas que tinham um formato de tabloide, isto é, de um tipo de jornal.

O Suplemento infantil alcançou grandes marcas de tiragens e foi um marco para a imprensa brasileira revelando diversos artistas nacionais. Outras revistas foram lançadas por Aizen: *O Lobinho*, *Mirim*, *Policia em Revista*, *Contos Magazine* etc. Por outro lado, Roberto Marinho, para fazer concorrência, lançou *O Globo Juvenil* e o *Gibi*, que após tanto sucesso, passou a ser o nome mais popular das histórias em quadrinhos no Brasil (MOYA, 1986).

O período entre 1938 e 1949, marcado pelo surgimento do gênero de Super-herói com o personagem Superman na revista *Action Comics*, até o fim da Segunda Guerra Mundial, ficou conhecido como a Era de Ouro dos Quadrinhos (SILVA, F., 2021). Nesse período, consolidou-se o formato de revista em quadrinhos se tornando o favorito do público masculino adolescente e jovem, sobretudo no que diz respeito ao gênero de aventuras. Conforme Feijó (1997) este sucesso ocorreu em razão do contexto político-econômico da época nos EUA e pelo que esses super-heróis representavam no inconsciente coletivo da juventude. Os jovens desejavam se distanciar da realidade marcada pela crise econômica causada pela quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, e encontraram nos quadrinhos de super-heróis um sentimento de segurança e proteção.

Os personagens dos super-heróis nessas revistas favoreceram a propaganda antinazista, como também serviram como armas ideológicas e meio de transmissão de mensagens políticas

⁶¹ O crescimento do consumo dos quadrinhos no EUA e em outros países do mundo se deve à política dos *Syndicates*, que eram agências responsáveis pela distribuição e veiculação em série de histórias em quadrinhos. Elas tinham direito sobre a produção das HQs dos desenhistas, cujas publicações passavam, por sua vez, por um processo de padronização, a fim de serem consumidas em massa (NUNES, 2013).

⁶² Conforme Vergueiro (2005), as histórias em quadrinhos recebem um nome específico em cada país: nos EUA são chamadas de *comics*, *comics books* (revistas de histórias em quadrinhos) ou *comics strips* (tiras cômicas), na França, de bandes *dessineés* ou banda desenhada em português, na Espanha de *tebeo*, nos países da América Latina de historieta, no Japão de mangás, na Itália de *fumetti* e no Brasil de histórias em quadrinhos ou gibis. Cada uma dessas denominações foi adotada para dar ênfase às características estéticas peculiares desse meio de comunicação em cada localidade.

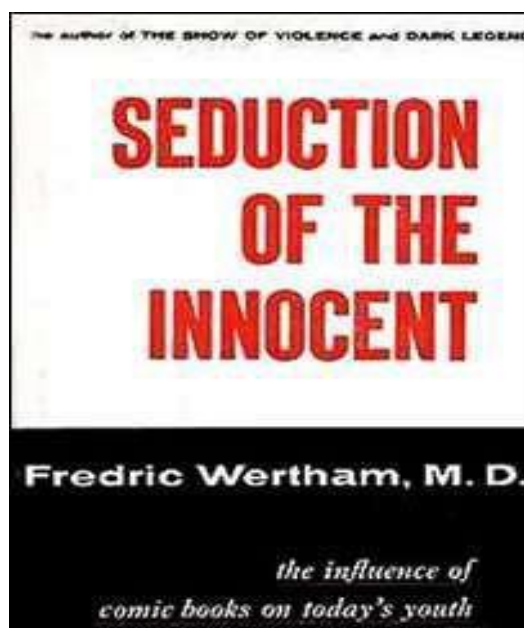
por parte dos Estados Unidos e outros países aliados. Como exemplo destes heróis, estão o Capitão América, o Superman Batman e o Homem de aço.

A partir dos anos 40 e 50, com a massificação dos quadrinhos, os efeitos sobre a mentalidade e conduta dos jovens começaram a ser questionados por vários segmentos sociais (pais, educadores, religiosos, psicólogos, políticos, jornalistas) iniciando um período de censura e repressão no campo artístico, que teve influência do pós-guerra e do início da Guerra Fria, a qual produziu um clima anticomunista e anticapitalista.

De acordo com Feijó (1997, p. 46), nesse período houve uma queda na venda das revistas em quadrinhos no mercado internacional, “[...] que talvez possa ser explicada por uma crescente resistência a produtos culturais *made in USA* ou que fossem típicos da cultura norte-americana”. As HQs foram alvo de preconceitos e desconfiança ao ponto de serem criados “[...] em vários países do mundo, incluindo o Brasil, códigos de restrições de conteúdo e forma” (SILVA, F., 2021, p. 53).

Nessa década, o psiquiatra alemão e residente nos Estados Unidos da América (EUA), Fredric Wertham, iniciou uma campanha contra os quadrinhos de aventura de super-heróis, que foram atacados por serem considerados a motivo da delinquência e da homossexualidade dos jovens. O lançamento do livro, *Seduction of the Innocent* (1954)⁶³, causou grande impacto em vários países do mundo, contribuindo assim, para propagar uma visão negativa dos quadrinhos.

Ilustração 5 – Capa da primeira edição do livro *Seduction of the Innocent*



Fonte: Fredric Wertham (1954).⁶⁴

⁶³ Para saber mais, consultar: WERTHAM, Fredric. *Seduction of the Innocent*, Reinhart & Company, 1954.

⁶⁴ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Seduction_of_the_Innocent. Acesso em: 10 ago. 2021.

Por conta da influência dos comentários de caráter generalizante e preconceituoso contra as HQs se iniciou uma verdadeira caçada e destruição destas revistas até mesmo em praça pública. De acordo com Silva, F. (2021, p. 54),

Diante de todas as críticas e restrições para com as HQs, as vendas começaram a cair, várias editoras decretaram falência e para amenizar as perseguições foi criado o Comics Code, um selo editorial que visava garantir a pais e educadores que o conteúdo das HQs não iria prejudicar o desenvolvimento moral e intelectual das crianças e adolescentes.

A campanha contra os quadrinhos tomou proporções tão avantajadas ao ponto de ter que ser montada uma comissão no senado dos EUA para “[...] investigar uma possível relação entre a delinquência juvenil e os *comic books* (os gibis americanos), com interrogatórios” (FEIJÓ, 1997, p. 57). Conforme Paiva (2016, p. 27), nesse período, “[...] as histórias em quadrinhos de terror foram banidas, consideradas muito violentas, e as de conteúdo adulto perderam força, uma vez que se propagou a ideia de que a leitura de gibis era uma atividade apenas de crianças”.

Como resultado desse processo e em busca da amenização desse preconceito e perseguição, deu-se início à institucionalização da censura aos quadrinhos com a criação do *Comics Code Authority* (Código de Censura das HQs), que consistia em um selo de aprovação colocado nas HQs e que autorizava a sua circulação e venda, uma vez que supostamente estariam livres de conteúdos sexuais ou violentos.

Ilustração 6 - Código de aprovação para as HQs produzidas nos EUA



Fonte: Silva (2019).⁶⁵

⁶⁵ Disponível no *blog* educativo do Museu da Imagem e Som de São Paulo no *site*: <https://www.mis-sp.org.br/educativo/blog/800d99cc-460d-4e35-a8db-0fd9ae159c0f9/a-origem-do-comics-code-authority>. Acesso em: 06 jul. 2021.

No Brasil, iniciou-se um movimento de nacionalização dos quadrinhos e de valorização do artista nacional, iniciado pela liderança de Álvaro de Moya, Jaime Cortez e outros artistas. Uma iniciativa importante por parte desses sujeitos foi a organização da I Exposição Internacional de Histórias em Quadrinhos, em São Paulo, no ano de 1951, evento que se constituiu como “[...] espaço de reivindicação para aquela geração de profissionais que, em sua maioria, ganhava a vida traduzindo e adaptando material estrangeiro ou então produzindo aventuras de personagens norte-americanos para o público brasileiro” (FEIJÓ, 1997, p. 58).

Ressalta-se que, apesar da perseguição contra os quadrinhos e da pressão sofrida pelas editoras por parte de vários segmentos da sociedade, havia um movimento que lutava em defesa das HQs argumentando que elas eram uma boa influência no âmbito educacional (XAVIER, 2017). Nesse período, as editoras Brasil-América Limitada (EBAL), Rio Gráfica, La Selva e Abril, apesar de publicar quadrinhos importados, começaram também um processo de abertura para as publicações nacionais.

Fundada em 18 de maio de 1945 por Adolfo Aizen e encerrada no ano de 1995, a editora EBAL contribuiu bastante para a difusão dos quadrinhos no Brasil, apesar de trabalhar também com o material norte-americano. Em resposta às críticas que estavam sendo feitas aos quadrinhos, quanto à sua influência no aumento da delinquência juvenil, Aizen começou a publicar revistas que buscavam apresentar o caráter informativo e educativo das HQs. Na ocasião, uma de suas estratégias foi o lançamento de exemplares de adaptações de clássicos da literatura e publicações de conteúdo histórico e religioso, como foi o caso das Edições Maravilhosas e a Série Sagrada (PESSOA, 2006).

No entanto, vale destacar, de acordo com Barbosa (2006, p. 134), que “[...] o mercado dos quadrinhos, no Brasil, esteve sempre sujeito a intempéries vindas [...] de políticas e ações do governo assim como dos posicionamentos dos editores frente ao material importado que, muitas vezes, tinha um custo menor do que a produção nacional”. Além disso, a falta de investimento nos produtores de quadrinhos brasileiros, em detrimento de uma atenção maior dada aos desenhistas que se dedicavam a reproduziam histórias americanas, contribuiu para que a produção nacional se tornasse escassa (PESSOA, 2006).

No ano de 1959, surgem as primeiras publicações de caráter infantojuvenil, de autoria de Maurício de Souza, com a criação da turma da Mônica e seus personagens como Cebolinha, Cascão, Magali, Bidu, Chico Bento etc. A primeira tira do artista foi publicada no jornal da Folha de São Paulo e em maio de 1970 foi lançada a revista *Mônica* pela editora Abril. Considerado o “Walt Disney brasileiro”, os quadrinhos produzidos pelo escritor são reconhecidos por serem um dos mais expressivos e consumidos por este público.

Ziraldo Alves Pinto, outro artista renomado da época, em 1960, lançou pelas Edições O Cruzeiro a revista do *Pererê* que teve seu fim em 1964. Apresentando temas tipicamente brasileiros e personagens representativos da cultura nacional, a editora encerrou as publicações da revista, após o golpe de 64 no Brasil, que teve apoio dos norte-americanos, o que contribuiu para se constatar a falta de interesse econômico com relação ao processo de nacionalização dos quadrinhos (FEIJÓ, 1997; CIRNE, 1971).

Em meados dos anos 60, durante a ditadura militar, período marcado pelo autoritarismo e censura dos meios de comunicação, começou a surgir um movimento alternativo de quadrinhos chamado de *underground*. Esse gênero alternativo, que perdurou entre os anos 70 e 80, “[...] conseguiu burlar as estratégias de controle, dissociar-se dos objetivos mercadológicos e promover uma arte militante, que buscava satirizar e criticar a ordem estabelecida” (NUNES, 2013, p. 81). Os quadrinhos *underground* se apresentaram, portanto, como uma alternativa de resistência contra os códigos de ética estabelecidos e como representação identitária de um grupo de artistas que buscavam produzir suas criações artísticas de forma independente.

Nesse período, surgiram os movimentos socioculturais que eram propiciadores de questionamentos da ordem social vigente e, no caso dos quadrinhos, a partir de um discurso de liberdade artística que circulava na época, os temas explorados por essas histórias eram considerados uma verdadeira quebra de padrões e tabus. Conforme Pessoa (2010, p. 32):

No Brasil, os autores Laerte, Luís Gê e Angeli agregaram aos elementos da contracultura o movimento *punk* daquele momento. Era um quadrinho específico para aquela geração, que reflete a rebeldia, a contestação dos jovens daquela geração em suas personagens.

Nos anos 80, assistiu-se a uma intensificação da indústria dos quadrinhos e a emergência de uma nova repaginação nos quadrinhos de super-heróis. Em 1987, foi publicado um sucesso da época, Batman, o Cavaleiro das Trevas e, em 1988, o Superman apareceu na capa da revista *Time*, uma das mais conhecidas revistas de publicação semanal de notícias dos Estados Unidos. Feijó (1997) argumenta que os quadrinhos começaram a ganhar um espaço nas notícias da imprensa e nos cadernos culturais dos jornais. Nesse período, houve também um crescimento da “[...] produção e publicação de graphic novels permitindo a exploração e utilização da linguagem dos quadrinhos com diversos gêneros” (SILVA, F., 2021, p. 49).

Nos anos 90, já havia uma aceitação maior dos quadrinhos no mercado e no Brasil: “[...] as bancas tinham o predomínio de revistas da Editora Abril e Editora Globo, com algumas exceções de quadrinhos independentes ou de pequenas editoras” (PAIVA, 2016, p. 42).

Atualmente, no século XXI, por conta do avanço da internet, a produção independente aumentou e os quadrinhos são cada vez mais acessados em bibliotecas digitais, *sites*, *blogs* e redes sociais em formato digital. Conforme Duarte (2014, p. 142):

A utilização dos computadores, as pesquisas na rede internet, entre outros usos da multimídia, perpassam os espaçotempos da educação. Essas transformações ocorreram paralelamente na área de comunicação social, produção editorial e em outros campos de desenvolvimentos de linguagens como no campo das histórias em quadrinhos.

Atualmente os quadrinhos estão presentes no cotidiano das pessoas, seja nos *sites*, *blogs*, redes sociais, livrarias e também nas telas dos cinemas, uma vez que muitas produções cinematográficas passaram a dar visibilidade aos personagens do universo dos super-heróis. Apesar de a maioria dos quadrinhos serem criados para o entretenimento do público, mesmo as HQtrônicas⁶⁶ presentes na internet já são utilizadas para a realização de “[...] campanhas educativas, de saúde, de ecologia e nas ações dos movimentos sociais (DUARTE, 2014, p. 143). De modo geral, os quadrinhos vêm despontando na educação em seu sentido amplo, contribuindo na formação cultural das(os) leitoras(es) em experiências que são desenvolvidas em tempos e lugares diversos, das quais uma delas acontece no espaço formal da instituição escolar.

Com efeito, apesar do reconhecimento do potencial educativo dos quadrinhos pelas políticas educacionais e pela BNCC em particular, constituírem-se em acontecimentos políticos e históricos importantes dadas as condições sociais que possibilitaram este feito, trata-se também de um acontecimento que se insere no âmbito do discurso. Face a isso, ressalta-se que uma investigação, que se propõe a analisar e descrever o discurso sobre a especificidade educativa da HQs na BNCC, traz como contribuição o acesso às condições de existência desse discurso, o que favorece as discussões no campo da política educacional, da visualidade e deste conteúdo presente no currículo escolar.

Vejamos a seguir, a respeito do processo de constituição desta política educacional. No entanto, ressalto que como se trata de uma pesquisa arqueológica, a intenção nesse momento é apenas esclarecer o processo de elaboração do documento fonte da BNCC e não sinalizar o seu contexto de produção, a fim de empreender posteriormente uma análise materialista do

⁶⁶ Termo cunhado por Edgar Franco (2008) para se referir a uma HQ intermediática, que agrega elementos da linguagem das HQs em seu suporte tradicional no papel, com um ou outros códigos da configuração hipermediática, como por exemplo: interatividade, animação, diagramação dinâmica, trilha e efeitos sonoros, tela infinita e narrativa milenar.

discurso, apontar o que nele se exprime, ou mesmo fazer uma análise interpretativa dos sentidos produzidos pela BNCC acerca da função educativa da HQ.

Nosso intento com esta pesquisa foi de outra natureza, uma vez que nos ocupamos em “[...] determinar [...] as regras de formação de que depende – e que caracterizam a positividade a que pertence” (FOUCAULT, 2008, p. 183). Dito de outro modo, buscamos conhecer as regras que possibilitaram a constituição desse discurso e como elas funcionam enunciativamente na ordem discursiva que é mobilizada nessa política, para se dizer algo ou não acerca da especificidade educativa das HQs. Desse modo, passaremos agora, a contextualizar a nossa fonte primária.

3.4 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Assim como foi feito com os constituintes anteriores do objeto de pesquisa investigado, a respeito do conceito de educação e de suas diferentes modalidades, torna-se fundamental tratar da BNCC, haja vista ser uma política voltada para a especificidade da educação escolar que se realiza de forma predominante em instituições voltadas para o ensino (BRASIL, 1996). Trata-se de um documento referência para a elaboração dos currículos da Educação Básica, mas que expressa com mais ênfase principalmente no modo como se apresentou em sua versão homologada em 2017, um viés privatista em prol da padronização dos conhecimentos pela inclusão de habilidades e competências.

Cabe ressaltar que a própria razão de ser de uma política educacional está ligada à condição que a educação pode vir a assumir em seu caráter formal, sendo constituída por um processo intencional, sistematizado, deliberado e que ocorre nas instituições onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, convém dizer, que as políticas são compreendidas “[...] como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias” (ALVES, 2010, p. 49), isto é, são conduzidas mediante o exercício do poder e do embate de forças entre grupos sociais distintos que buscam defender seus interesses.

As discussões em torno da elaboração de políticas educacionais de caráter prescritivo e homogeneizadoras mantêm uma forte relação com as políticas a nível global e vêm sendo assumidas com uma importância estratégica pelos setores governamentais e empresariais sob o discurso da qualidade da educação e da solução de seus problemas (PANHO; SARDELICH, 2021).

No Brasil, isso ganhou forças a partir da década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o país se adequou à proposta neoliberal e passou a contar “[...] com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade” (CÓSSIO, 2014, p. 1575) no campo da educação. Essa lógica, que visava ajustar a educação escolar ao processo de reestruturação produtiva e as demandas de um mercado globalizado, vem sendo expressa nas políticas educacionais desde a consolidação da LDB e tem sido base da elaboração dos documentos produzidos pelo MEC.

Desde então, esses princípios têm sido cada vez mais aplicados no campo das políticas curriculares com o pressuposto da necessidade de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, que tem exigido dos trabalhadores cada vez mais qualificação e flexibilidade às mudanças. Tal situação “[...] favoreceu o surgimento da pedagogia das competências, no âmbito escolar, pautada no lema “aprender a aprender” e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado, por meio de uma educação construída com bases pragmáticas” (BRANCO; BRANCO; IWASSE, 2019, p. 159).

No campo das políticas educacionais, encontram-se as políticas curriculares que estão ligadas às “[...] tomadas de decisão sobre o desenvolvimento do currículo escolar que classificam, selecionam, organizam o que deve ser ensinado nas escolas” (PANHO; SARDELICH, 2021, p. 16), tal como se configura com a BNCC. Mas o que vem a ser currículo? A palavra currículo⁶⁷ vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e se refere a curso ou pista de corrida. Etimologicamente o currículo é considerado um caminho, ou uma trajetória a ser seguida.

Atualmente as discussões sobre este campo vêm sendo um alvo privilegiado da atenção dos que buscam entender e organizar o processo educacional, visto que serve como elemento formador, orientador e estruturante do projeto político-pedagógico (PPP). Conforme Corazza (2001, p. 10) o “[...] currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não

⁶⁷ Bittencourt (2011) aponta a existência de quatro tipos de currículo. O currículo formal ou prescrito que é definido estatalmente por documentos normativos que traçam as diretrizes que devem ser adotadas pelas instituições educativas em termos de objetivos e conteúdos que devem ser ensinados. O currículo real diz respeito ao que de fato é posto em prática no ambiente da sala de aula e o currículo oculto diz respeito às influências do ambiente escolar, constituídas por ações que impõem normas e implicitamente contribuem para moldar determinados tipos de comportamentos. A autora também menciona, com base em estudos atuais, o currículo avaliado que é materializado pela lógica das avaliações que visam mensurar o domínio dos conteúdos pelas(os) estudantes.

discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações valores, modos de ser sujeito”.

Nessa perspectiva não discursiva, o currículo tal como a educação se caracteriza enquanto um território político e se constitui como um campo de disputas de interesses de diferentes grupos. Isto posto, se o currículo reflete um movimento de projetos antagônicos, pode-se dizer, tal como argumenta Alves (2010), que os grupos não hegemônicos, contrários às propostas neoliberais, também produzem políticas curriculares, embora estas não sejam consideradas tão visíveis.

As discussões em torno da elaboração de uma base comum não são atuais, ao ponto que o MEC justifica a sua necessidade em legislações jurídicas, sendo elas: a Constituição Federal (CF) promulgada em 1988, a Lei nº 9.394 de 1996, e o PNE (2012-2024). A Constituição Federal (1988) por exemplo, assinala no art. 210 que teriam que ser “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

No entanto, é importante ressaltar, tal como menciona Souza, A. (2019), que tratar da necessidade de uma formação comum em leis anteriores, tal como se apresenta na CF no final da década de 80, põe em jogo outros argumentos que não são os mesmos utilizados para a construção do documento atual da BNCC, o que sinaliza que o seu processo de elaboração está imbricado em um jogo de disputas políticas e de posicionamentos diversos em torno dos rumos da educação brasileira.

A ideia de *base comum nacional* se iniciou ainda no período de redemocratização brasileira, mas teve como protagonistas os próprios educadores. Essa discussão teve início no I Encontro Nacional, em Belo Horizonte, realizado em 1983, a partir da elaboração de um documento que não foi incorporado pelo MEC, mas serviu de mote para as ações da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e que deu origem a posterior criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1990 (ALVES, 2017).

Essa compreensão da existência de uma base comum nacional para a formação de professoras(es), todavia, contrapunha-se à concepção de um currículo mínimo, pois o que se indicava é que os Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam propor currículos diversos de acordo com suas realidades, para que somente depois de um movimento de discussão ampla e coletiva em reuniões a nível local e nacional, viessem a surgir ideias comuns que poderiam vir a ser incorporadas ao currículo da formação docente (FREITAS, 1999; ALVES, 2017; SOUZA, 2019). Sobre este aspecto, assinala Saviani (2016, p. 74):

Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação.

Com a aprovação da Lei nº 9.394, em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, e que ficou conhecida como substituto Darcy Ribeiro, a concepção de uma base comum aparece novamente, mas na ocasião, fazendo referência aos currículos da Educação Básica, como é possível verificar no artigo 26º que diz:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter *base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, grifo nosso).

No artigo acima, a ideia de base nacional comum não é explicitada com detalhes, no entanto, ela aparece no documento enquanto uma perspectiva de orientação curricular comum, a ser complementada pelos sistemas de ensino. De modo geral, os artigos mencionados na LDB expressam uma ausência de clareza das seguintes expressões, qual sejam, a base nacional comum e a base comum nacional (PANHO; SARDELICH, 2021). Vejamos o que diz o artigo 64º:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a *base comum nacional* (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que representaram mais uma iniciativa governamental de estabelecer uma referência curricular comum para o que deveria ser ensinado em termos de objetivos, conteúdos em cada componente curricular no Ensino Fundamental. Trata-se de um documento organizado em 10 volumes, que contempla: a introdução, os componentes curriculares de forma específica, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física e os Temas transversais. No ano de 1988, foi ampliado o espectro dos PCN com a publicação dos 10 volumes do documento voltados para a segunda etapa do Ensino Fundamental, que compreende as séries do 6º ao 9º ano e no ano 2000, especificamente, houve a publicação para

o Ensino Médio, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Os PCN foram criados com a finalidade de dar subsídios à prática pedagógica docente servindo como um referencial de qualidade para o cotidiano escolar e como um parâmetro para a elaboração das propostas curriculares dos sistemas educacionais. No entanto, apesar das contribuições e avanços proporcionados pela divulgação desse documento, segundo Cândido e Cândido e Gentilini (2017, p. 325), “[...] essa iniciativa gerou muitas críticas, principalmente em se tratando da falta de participação e atuação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem”.

Em 2013, é publicado o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), que apresenta as orientações necessárias para a formação básica comum nacional, como é possível perceber no que consta em seu primeiro objetivo:

I - Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em *orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional*, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2013, p. 63, grifo nosso).

Esse documento trouxe uma sistematização daquilo que já havia sido exposto em outros marcos legais acerca da necessidade de uma base comum nacional e explícita ainda como objetivos: estimular uma reflexão crítica que possibilite a elaboração dos PPPs das escolas, trazer orientações para os cursos de formação inicial e continuada das(os) docentes e apresentar encaminhamentos mais específicos com relação às modalidades de ensino da Educação Básica: “Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola” (BRASIL, 2013, p. 35).

Tomando como referência a concepção de currículo defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), no artigo 13, e alínea § 2, está posto que:

2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 2013, p. 66).

O trecho do documento supracitado aborda a perspectiva de um currículo integrado que inclui as experiências escolares e seus desdobramentos em torno do conhecimento, em articulação com os saberes prévios das(os) estudantes. Ele é responsável por subsidiar o trabalho docente na elaboração das práticas pedagógicas, a partir de uma concepção voltada para superação da fragmentação dos componentes curriculares e para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e coerente com os diferentes contextos sociais, buscando contribuir com o processo de formação de identidades.

No que se refere à base nacional comum, o documento das DCNs aponta o seguinte no artigo 14º:

§ 1º Integram a base nacional comum a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p. 67).

Levando em consideração a diversidade e as especificidades regionais e locais de cada realidade local, as DCNs determinam a articulação entre uma base nacional comum e uma parte diversificada do currículo, que devem se integrar de forma complementar, como é apontado no artigo. 14º:

§ 3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2013, p. 32).

O documento concebe os componentes curriculares como sendo a parte comum a ser desenvolvida nos currículos da Educação Básica e esclarece que é preciso haver uma relação entre a parte comum e a diversificada do currículo. A parte diversificada aparece, pois, como complementação e enriquecimento daquilo que é proposto como referência de aprendizagens comuns as(os) estudantes de todo o país, no sentido de contemplar as características regionais e locais da comunidade escolar. Quanto à implementação da parte comum, está explicitado na LDB no art. 9º e inciso IV que a União terá a incumbência de:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

De modo geral, esclarece-se que de modo colaborativo, deveriam ser implementados os meios, isto é, as competências e diretrizes para que fosse assegurada a elaboração de uma base comum com a inclusão de conteúdos mínimos, ficando a cargo das instituições escolares incluírem no currículo os aspectos que constituem as características socioculturais das(os) estudantes de modo que os conhecimentos fossem contextualizados pela realidade local.

Neste dispositivo legal das DCNs se percebe uma definição mais clara das orientações que deveriam nortear a organização dos currículos escolares. No entanto, é importante destacar, tal como afirmam Panho e Sardelich (2021, p. 24) que, embora este documento já apresentasse informações suficientes para nortear os currículos, “[...] setores empresariais vinham, há muito tempo, visando o mercado dos serviços educacionais relacionados com a formação de professores e avaliação do sistema educacional em larga escala”.

No ano de 2014, com a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE), com vigência entre os anos de 2014 a 2024, foi enunciado de fato a necessidade de uma *Base Nacional Comum Curricular*, que divergiu das outras normativas e da própria ideia de *Base comum nacional* construída pelo movimento de educadores. Os excertos abaixo que apresentam estratégias de ação das metas 2.2, 3.3 e 7.1 respectivamente, presentes no PNE, demonstram de forma clara esta indicação de uma BNCC.

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Percebe-se nos trechos supracitados, sobretudo na estratégia 7.1, que há um direcionamento para a existência de uma pactuação interfederativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a fim de se promover a elaboração de diretrizes pedagógicas para esta finalidade. O PNE reforça a necessidade de se implementar direitos e objetivos de

aprendizagem e desenvolvimento, para que seja assegurada a formação comum no ensino fundamental e médio, sinalizando, com isso, a ideia de uma prescrição curricular mais detalhada, o que se contrapõe com a perspectiva de orientação curricular já presente nas DCNs (SOUZA, A., 2019; PANHO, SARDELICH, 2021).

Os autores Panho e Sardelich (2021, p. 25) argumentam que a inclusão de tal estratégia não foi uma “[...] demanda dos movimentos populares nem dos sindicatos dos trabalhadores em Educação [...]” e sim dos empresários reformadores que tinham interesse na apropriação do sistema público de educação e nos seus processos de avaliação, tal como pode ser observado na estratégia 7.11, que diz:

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções (BRASIL, 2014).

Com a aprovação do ordenamento jurídico do PNE, houve uma pressão maior para a elaboração da BNCC, visto que “[...] o Ministério da Educação passa a ter 2 anos de prazo (contados a partir de 2014) para encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de base nacional comum curricular” (SOUZA, A., 2019, p. 56).

Todavia, Bernardi *et al.* (2018) argumentam que mesmo antes da publicação da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, que institui a comissão para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular, foi criado, em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)⁶⁸, formado em sua maioria por empresários, mas autodenominados de especialistas em educação, cujo objetivo era contribuir com as discussões e debates sobre a construção de uma BNCC. É importante destacar que

se trata de um grupo constituído por grandes empresas e corporações financeiras em suas vertentes ditas sociais, como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Itaú Social, o qual sempre buscou ter relação estreita com os agentes públicos como MEC, Consed e Undime, participando frequentemente dos eventos promovidos por esses órgãos para tratar da Base (SOUZA, A., 2019, p. 70).

⁶⁸ Conforme está presente no próprio *site* do MBNC eles se autointitulam como um “grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” em prol de uma educação pública de qualidade. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

Os autores também mencionam o Movimento Empresarial Todos pela Educação (TPE)⁶⁹, grupo criado em 2006, e financiado por recursos privados, “[...] que passou a atuar intensamente junto aos órgãos governamentais e movimentos educacionais, participando, dentre outras coisas, da elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR e do Plano Nacional de Educação – PNE” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 30). Ambos os grupos mencionados, a saber MBNC e TPE atuam de forma articulada, já que os membros que os compõem se inter cruzam nesses movimentos interferindo nas políticas educacionais com o argumento de que defendem a “qualidade da educação”.

Vale ressaltar que este documento, tal como se apresentou em sua versão final no ano de 2018, passou por outras versões. A versão preliminar da BNCC foi divulgada pelo ministro Renato Janine Ribeiro no segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), em setembro de 2015. Esta por sua vez, passou a ser analisada pela sociedade civil e representantes dos vários segmentos da Educação Básica em âmbito federal, estadual e municipal, por meio de consultas públicas, seminários e coletas de contribuições que foram enviadas por meio digital ao MEC até o mês de março do ano de 2016. Conforme Panho e Sardelich (2018, p. 236-237), este documento “[...] procurou definir os componentes curriculares básicos a partir dos denominados “direitos de aprendizagem”, que possibilitariam definir os objetivos de aprendizagem”.

Após esse processo de consulta pública, as contribuições foram sistematizadas com o apoio da Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e da Universidade de Brasília (UnB) e foram enviadas, em seguida, ao comitê gestor do MEC, o que resultou na elaboração da segunda versão do documento em maio de 2016. Esta versão, por sua vez, estava em consonância com as DCNs e passou a ser discutida em 27 seminários estaduais organizados pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários Estaduais da Educação (CONSED), entre junho e agosto de 2016 (PANHO; SARDELICH, 2018, 2021).

Nesse período, o Brasil enfrentava uma crise política com os rumores do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e após a destituição do seu cargo, em 31 de agosto, com o golpe jurídico midiático-parlamentar e a tomada do poder por Michel Temer, este cenário de construção da BNCC sofreu mudanças, pois os atores que faziam parte da comissão da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do CNE foram mudados e a nova equipe gestora que

⁶⁹ Para saber mais consultar: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>.

assumiu estava ligada com mais ênfase a uma vertente privatista. Corroborando, Borges (2020, p. 10) argumenta que neste cenário político pós-golpe houve

[...] um interesse e uma movimentação brasileira em relação ao alinhamento das políticas educacionais do país aos princípios da nova onda agressiva de ofensiva neoliberal, focada em uma visão mercadológica da educação, visando realizar reformas educacionais voltadas para competitividade e produtividade econômica.

No governo de Michel Temer, de forma acelerada, foram realizados os encaminhamentos para a reforma do Ensino Médio através da medida da Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e, posteriormente, com a instituição da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB. Portanto, é nesse cenário político de disputas estratégicas que se configuraram os trabalhos que deram continuidade às próximas versões da BNCC.

Com a nova gestão do MEC, na direção de José de Mendonça Bezerra Filho, foi elaborada uma terceira versão do documento, a qual foi divulgada em abril de 2017, e que apresentou diferenças significativas das versões anteriores, tanto em seu conteúdo, quanto no processo de discussão com a sociedade. Ressalta-se que esta versão incluiu apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a base do Ensino Médio passou a ser discutida de forma separada (SOUZA, A., 2019).

No que tange à visibilização do documento, foram realizadas audiências públicas e seminários, cuja metodologia de participação da sociedade foi bastante questionada e quanto ao conteúdo foi estipulada uma codificação de competências e habilidades, as quais se alinham abertamente com os organismos internacionais, dentre os quais estão: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) etc. (SOUZA, A., 2019; PANHO; SARDELICH, 2018, 2021). Silva e Neto (2020, p. 273-274) sinalizam que na

implementação da BNCC de 2017 e 2018, o CONSED ganha centralidade em relação ao MEC e organiza a elaboração dos Referenciais Curriculares dos Estados junto com Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento ela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna.

Após a realização dos seminários foram disponibilizados relatórios pelo CONSED e UNDIME no portal da BNCC; no entanto, “[...] as contribuições de entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais foram silenciadas” (PANHO; SARDELICH, 2021, p. 30).

Conforme Panho e Sardelich (2021, p. 30) uma nova versão do documento foi divulgada em novembro de 2017 pelo CNE; no entanto, esta foi contestada por algumas organizações a saber:

a Associação Internacional de Escolas Cristãs (ACSI), a Associação Brasileira de Instituições de Ensino Evangélicas (ABIEE), a Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios (AECEP) e a Associação Nacional de Escolas Batistas (ANEB) em conjunto com a Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE).

Essas associações se mostraram contra a inclusão de alguns termos presentes na BNCC, que faziam alusão às questões de gênero e sexualidade. Os autores apontam que nesse ínterim entre a terceira versão e a versão homologada em dezembro de 2017, aprovada em caráter de urgência, houve um documento intermediário que foi embargado pelo CNE (PANHO; SARDELICH, 2021) e, por fim, em dezembro de 2018, foi divulgada a versão final do documento com a inclusão do Ensino Médio⁷⁰.

Em síntese, ressalta-se que a criação de uma base comum vem sendo prevista desde a Constituição Federal de 1988; contudo, diversas críticas foram sendo feitas acerca da necessidade de um outro documento específico que explicitasse uma BNCC e que contrariasse as próprias DCNs que não estavam assentadas em uma perspectiva de uniformização curricular. Somando-se a isso, a elaboração de uma BNCC foi pressionada pelos interesses dos privatistas com a inclusão da estratégia 7.1 no PNE e conduzida mediante as crises de um contexto político, cujas versões, passaram cada vez mais a refletir os interesses mercadológicos dos organismos multilaterais e da lógica produtivista das avaliações em larga escala.

3.4.1 Nexos entre a concepção de educação da BNCC e as HQs

A análise dos constituintes temáticos da BNCC nos remeteu a um conjunto de coisas escritas acerca da especificidade de educação adotada pelo documento da BNCC (BRASIL, 2018b). Destaca-se que este documento se apresenta como uma referência obrigatória para a

⁷⁰ Nesta versão final de 2018, organiza-se esta última etapa da Educação Básica a partir de quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas; contudo, detalha-se no documento as habilidades referentes aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática em função da sua obrigatoriedade durante os três anos. Estabelece-se, ainda, em consonância com a Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB, que o currículo do Ensino Médio terá como proposta de flexibilização a inclusão dos itinerários formativos, o que permite que o estudante se aprofunde em uma determinada área do conhecimento, ou mesmo opte pela formação técnica e profissional.

construção dos currículos dos sistemas escolares de ensino dos entes federados, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O papel da BNCC é prescrever o que deve ser aprendido pelas(os) estudantes em cada componente curricular e de acordo com a etapa e o ano em que se encontram. Trata-se de um documento que tem valor de norma e “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018b, p. 7).

Ao escavar a norma da BNCC (BRASIL, 2018b), observamos séries de signos que a indicam como um documento que integra a política nacional de Educação Básica e assume a estratégia de “[...] ajudar a superar a fragmentação das políticas educacionais, [ensejar] o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e [balizar] a qualidade da educação” (BRASIL, 2018b, p. 8).

Observamos que há uma relação entre esta política educacional e o significante da qualidade que aparece acionando discursos do domínio econômico para apresentar essa concepção de educação. Para o alcance dessa estratégia a norma sinaliza que “[...] depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos” (BRASIL, 2018b, p. 20) e superar a fragmentação das políticas já outrora implementadas promovendo com isso um alinhamento referente “[...] à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018b, p. 21).

Ao apresentar os pilares que justificam a implementação dessa política educacional, aciona-se a defesa de um discurso sociocultural baseado nos princípios da diversidade, igualdade e equidade. A diversidade se torna um pressuposto da própria particularidade do Brasil, enquanto um país culturalmente diverso e rico em identidades linguísticas, étnicas e culturais. A igualdade é vislumbrada ao se explicitar no documento as aprendizagens essenciais que devem ser adquiridas a todos as(os) estudantes, tal como as ações igualitárias voltadas para o acesso e permanência na escola. O princípio da equidade pressupõe o reconhecimento da igualdade de oportunidades para todas(os) as(os) estudantes, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2018b).

Está posto que a “[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2018b, p. 16). Essa correlação entre a política e o currículo assume uma função que é a de promover a materialização no plano educacional de um conjunto de diretrizes e competências a ser

desenvolvidas pelas(os) estudantes, “[...] que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018b, p. 12).

Conforme apontamentos do MEC, a necessidade de uma definição clara das aprendizagens essenciais e a ausência de um parâmetro de qualidade nacional de educação impulsionaram o movimento pela elaboração de um documento que auxiliasse no alinhamento dos currículos das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino. Esta lógica educacional tem sido severamente criticada tendo em vista que se trata de mais uma reforma educacional que carrega a ideologia de um projeto neoliberal de educação. Sobre este aspecto, Neta *et al.* (2018, p. 167) ressaltam:

A privatização da educação está embutida no conceito de BNCC, que reduz o currículo das escolas públicas, investe na desprofissionalização dos/as educadores/as e estimula o mercado de livros, apostilas e de métodos pedagógicos e de gestão escolar, atrelados a conceitos de qualidade empresarial.

Portanto, é dito que este documento tem um viés privatista e padronizante abrangente, uma vez que não se restringe em apresentar o que deve ser ensinado em termos de aprendizagens essenciais, mas, tal como está posto na apresentação da norma, terá também um impacto sobre “[...] a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais” (BRASIL, 2018b, p. 7), o que demonstra o modo como esta política educacional está imbricada com o discurso da qualidade empresarial.

Apesar das divergências no âmbito da comunidade acadêmica e do movimento nacional das(os) educadoras(os), em torno das intencionalidades e dos objetivos pedagógicos desta política, evidencia-se o impacto que a BNCC teve e está tendo sobre o modo de condução da educação brasileira, uma vez que as escolas públicas e privadas de ensino precisarão elaborar seus currículos com base no que está posto em termos de aprendizagens essenciais no documento, o que implicará dessa forma em um deslocamento pautado no “[...] plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” (BRASIL, 2018b, p. 20).

Tal implementação que teve como prazo final o ano de 2020 para o Ensino Fundamental e o ano de 2022 para o Ensino Médio, deverá ser desenvolvida em regime de colaboração, contará com os esforços dos entes federados e o desempenho de funções específicas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em colaboração com o Conselho Nacional da Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional

dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), no que tange ao monitoramento e avaliação desta política nacional.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, por aprendizagens essenciais compreende-se no art. 2º como sendo os “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências”. Por competência se compreende no documento como sendo a “[...] mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 13). Nessa perspectiva, o processo formativo das(os) estudantes da Educação Básica inclui todos esses saberes, assim como a capacidade de mobilizá-los.

Um dos fundamentos pedagógicos da BNCC é o foco no desenvolvimento de competências, um enfoque que consta em alguns artigos da LDB, e que orienta a elaboração de grande parte dos currículos e das avaliações educacionais dos estados e municípios em âmbito nacional e internacional (BRASIL, 2018b).

Panho e Sardelich (2020) apontam que este conceito de competências emergiu do campo da Psicologia e Sociologia do Trabalho e passou a ganhar centralidade nesse viés neoliberal como uma forma de reestruturar os currículos para que funcionassem a favor dos interesses mercadológicos. Essa lógica de uma pedagogia das competências já estava presente nos PCNs, sem um caráter de lei, todavia, apresentou-se abertamente na versão final da BNCC, diferentemente da versão preliminar que estava pautada nos direitos de aprendizagem. Isto posto, evidencia-se que, tal como argumentam os autores, o processo de construção deste documento “[...] transitou entre polos extremos, passando das consultas públicas ao sequestro” (PANHO; SARDELICH, 2020, p. 517).

Assim, o que se busca com a introdução de um currículo pautado em competências e habilidades é a formação de perfis de trabalhadoras(es) ajustadas(os) e adaptadas(os) ao processo de produção capitalista, dando-se ênfase a um ensino pragmático voltado para as demandas do mercado que objetivam expandir o acúmulo de capital. Nessa perspectiva “[...] os conteúdos sistematizados ao longo da história ficam relegados a um segundo plano [...], da mesma forma “[...] os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão” (BRANCO; BRANCO; IWASSE, 2019, p. 160–161).

Nessa perspectiva de uma educação por competências encontramos grupos de signos que articulam dizeres sobre as mudanças da sociedade contemporânea, a necessidade de novas

formas de sociabilidade e a formação do indivíduo que precisa no novo cenário mundial “[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2018b, p. 14).

Evidencia-se, nessas condições, o enunciado da adaptação que assume a função de ajustar os indivíduos às demandas da sociedade capitalista, que reclama, cada vez mais, por trabalhadores aptos e qualificados para desempenhar suas tarefas bem como prontos a se adaptarem às constantes mudanças impostas pelo mercado econômico. Nessa ordem da educação por competência “[...] o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos” (DUARTE, 2001, p. 37).

No âmbito da educação escolar este discurso aponta que o novo perfil de aprendiz não pode mais se restringir a uma formação voltada ao “acúmulo de informações”. Esta série signífica posta interdita a noção de uma concepção tradicional de ensino que apresenta como regras desse discurso: a passividade do estudante e a memorização dos conteúdos. Por outro lado, em meio ao conjunto de coisas escritas no documento, o discurso aciona os saberes referentes à pedagogia do aprender a aprender que se já encontrara nos enunciados que circularam na metade do século XX no Brasil acerca do movimento da Escola Nova, a qual propôs uma renovação dos métodos pedagógicos. Nesta perspectiva, o trabalho educativo

[...] requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018b, p. 14)

Neste fragmento identificamos duas relações: a que se estabelece entre as competências e o enunciado do aprender a aprender e aquela que vincula o desenvolvimento das competências à utilidade e aplicação do saber na realidade. Na primeira relação, evidencia-se nas séries de signos que estas competências devem ter a função de levar o indivíduo a aprender por si mesmo. Nessa ordem, mobiliza-se o enunciado da responsabilização que circula nos discursos empresariais e privatistas, no qual é dito que “[...] o aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2001, p. 36), o que se contrapõe com os ditos que se pautam sobre o papel da instituição escolar em socializar as “[...] formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2001, p. 36).

Na segunda relação, evidencia-se o enunciado da utilidade do saber posto no domínio do pragmatismo e do neotecnicismo. Esses saberes devem ser úteis para aplicação e resolução de problemas. Nesse enlace, é conferido à educação um papel estratégico no aumento da produtividade e da lógica do acúmulo de capital e a(o) professora(or) assume a função de um técnico que executa propostas para possibilitar que as(os) estudantes desenvolvam competências previamente prescritas, a fim de posteriormente se integrarem ao mercado de trabalho.

Nesse documento, os quadrinhos aparecem como um conteúdo cuja competência deve ser desenvolvida pelas(os) estudantes no currículo escolar, cujas aprendizagens a eles vinculadas só “[...] se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018b, p. 16). Destaca-se que, embora a fonte primária que foi contextualizada não se configure como o marco que estabelece a emergência de uma formação discursiva institucionalizada sobre a especificidade educativa das HQs, uma vez que enunciados a materializaram no Brasil em outras políticas curriculares e programas, a saber, os PCNS (1997) e o PNBE (2006); há, contudo, novos desdobramentos discursivos e educativos no âmbito da BNCC (BRASIL, 2018b), o que confere às HQs em razão do caráter normativo desta política um *status* de conteúdo escolar obrigatório.

Foucault sinalizou em sua obra *A Arqueologia do Saber* que a análise do discurso em nível enunciativo “[...] não é o retorno ao próprio segredo da origem; [mas] a descrição sistemática de um discurso-objeto” (FOUCAULT, 2008, p. 158). Assim, buscamos nesta pesquisa analisar e descrever não o marco histórico ou político sobre o qual se passou a discutir, argumentar e enunciar sobre a especificidade educativa das HQs. Ocupamo-nos, contudo, em identificar as regularidades que se põem na dispersão das coisas ditas acerca deste objeto e que funcionam como regras que regulam o que pode ou não ser dito acerca da especificidade educativa desse gênero no documento da BNCC em sua versão final.

Deste modo, os quadrinhos aparecem como elementos constitutivos da elaboração dos currículos escolares da Educação Básica na área de Linguagens, e, em particular, do Ensino Fundamental - anos iniciais, por se tratar do recorte analítico realizado nesta pesquisa. Assim, convém apresentar o que se põe no saber posto no domínio jurídico com relação à especificidade desta etapa de ensino.

3.4.2 A especificidade do Ensino Fundamental-anos iniciais

O discurso jurídico posiciona as séries de signos “Ensino Fundamental” como uma etapa de ensino da Educação Básica que é reconhecida “[...] como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e família” (BRASIL, 2013, p. 130). A relação do signo direito público com o signo subjetivo aparece com a função de enunciar que este direito mencionado constitucionalmente pelo ordenamento jurídico admite ao sujeito que dele usufrui o poder de exigir o seu cumprimento.

Nesta etapa específica do Ensino Fundamental “[...] o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos” (BRASIL, 2013, p. 37). A garantia do ordenamento jurídico concernente ao direito do Ensino Fundamental proporciona ao estudante “[...] o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa e de adquirir os valores, atitudes e habilidades derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo” (BRASIL, 2013, p. 106).

Esta etapa que tem como objetivo a formação básica do cidadão se configura no processo de escolarização como sendo a mais longa, pois é dito que ela por ter “[...] duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo” (BRASIL, 2013, p. 109). Nesse aspecto, por considerar as especificidades e o desenvolvimento das(os) estudantes, aponta-se que a etapa do Ensino Fundamental se encontra subdividida respectivamente nos anos iniciais, que compreende os primeiros cinco anos tomando por referência a faixa etária de crianças de 6 a 10 anos e os anos finais, que corresponde aos últimos 4 anos com crianças e adolescentes de 11 a 14 anos.

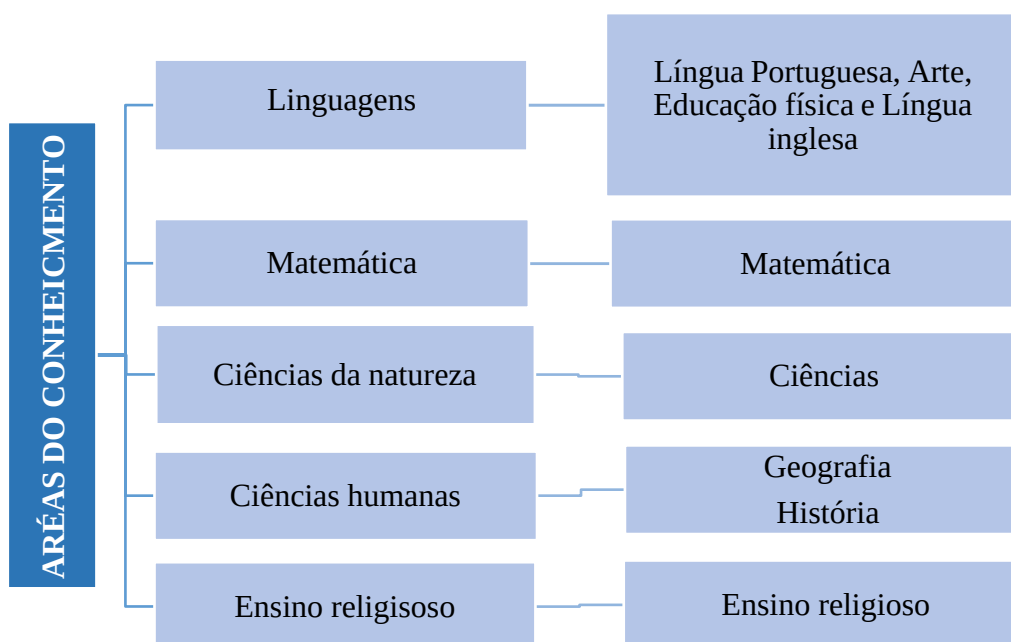
No documento da BNCC (BRASIL, 2018b) séries de signos indicam que esta etapa específica dos anos iniciais deve “[...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, bem como considerar a “[...] articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018b, p. 57). Essas especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental que mantém relação com o que foi vivenciado pelas(os) estudantes na Educação Infantil está correlacionado com a noção de progressão das aprendizagens, porquanto está posto que a “[...] a recuperação do caráter lúdico do ensino [contribuirá] para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização” (BRASIL, 2013, p. 136). Nesta etapa de ensino específica, seria necessário haver uma sistematização dos conhecimentos escolares desenvolvidos na etapa anterior, sem perder o

caráter da ludicidade, o que permitiria tornar “[...] as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos” (BRASIL, 2013, p. 121).

Nessa fase das séries iniciais se faz necessário uma progressiva ampliação de situações pedagógicas que levem as(os) estudantes a buscar novas formas de interagir com o espaço, de se relacionar com o mundo e com as “[...] múltiplas linguagens incluindo os usos sociais da escrita e da matemática” (BRASIL, 2018b, p. 58). A série signica “múltiplas linguagens” encontra correlação com os enunciados que sinalizam mudanças nas práticas pedagógicas, que preconizam a inclusão de novos recursos didáticos e suportes textuais e imagéticos no ensino. Deste modo, as linguagens aparecem como integrantes do trabalho pedagógico e se apresentam com a função de permitir “[...] a participação [da criança] no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela” (BRASIL, 2018b, p. 58).

No que tange à etapa do Ensino Fundamental, observa-se no documento a divisão por áreas de conhecimento e por componentes curriculares, ambos para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano)⁷¹. Segue o diagrama abaixo que apresenta essa representação.

Esquema 3 - Representação das áreas do conhecimento e componentes curriculares do Ensino Fundamental na BNCC



Fonte: Produzido pela autora.

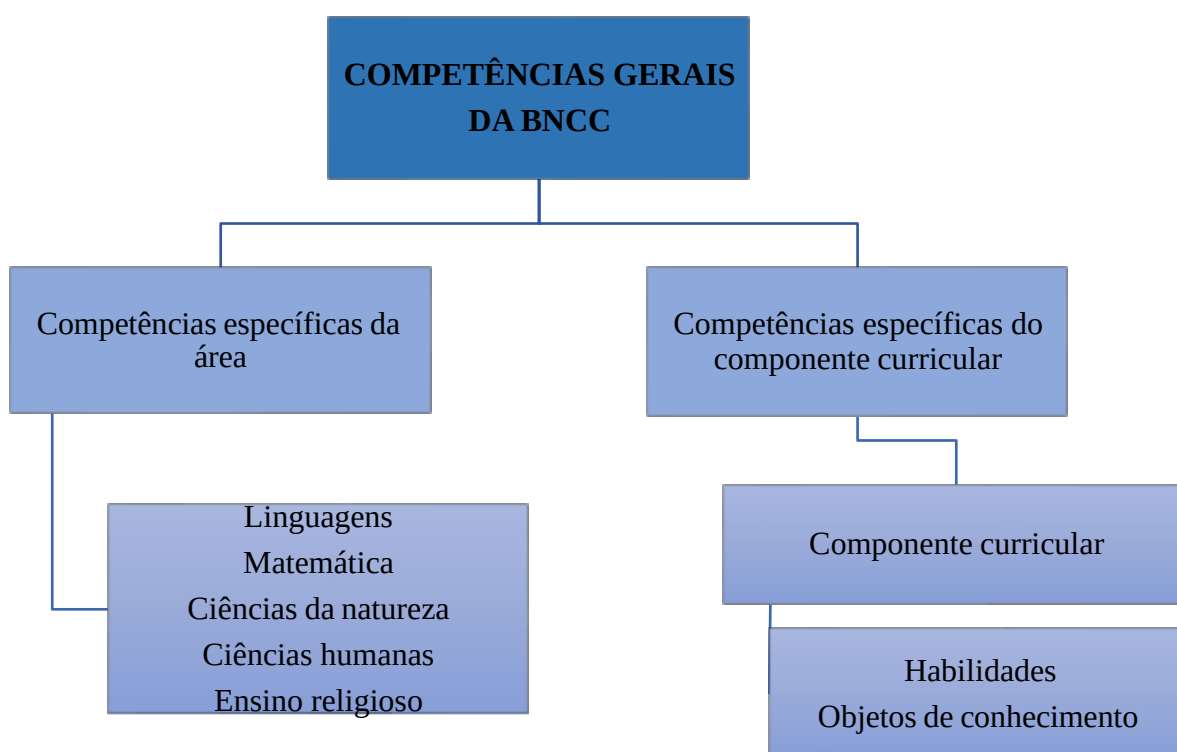
Está explicitado ainda no documento um conjunto de 10 competências que devem ser desenvolvidas pelas(os) estudantes ao longo da Educação Básica. Além destas gerais que

⁷¹ O componente de Língua Inglesa na área de Linguagens está presente apenas nos anos finais do Ensino Fundamental.

norteiam as áreas de conhecimentos e os componentes curriculares, há também um conjunto de competências específicas para cada uma dessas, especificamente.

Essas competências por área devem ser desenvolvidas ao longo dos 9 anos em consonância com o parecer nº 11, de 7 de julho de 2010, que estabelece a ampliação desta etapa da Educação Básica. As competências específicas de cada componente, por sua vez, estão articuladas com as competências de cada área de conhecimento e estão organizadas de forma progressiva⁷² entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Esquema 4 - Representação da disposição das competências no Ensino Fundamental na BNCC



Fonte: Produzida pela autora

Em cada componente curricular se encontra um conjunto de habilidades, objetos de conhecimentos e unidades temáticas que são apresentados, a fim de subsidiar o desenvolvimento de cada competência específica do componente curricular. Esses três

⁷² Conforme o documento, essa progressão das aprendizagens pode tanto estar relacionada à questão cognitiva que poderá ser expressa nas habilidades a partir de verbos que indiquem processos mais complexos, aos objetos de conhecimento, como também pode ser atribuída aos modificadores relacionados aos contextos dos estudantes que poderão ser posteriormente ampliados. Salienta-se que o modo como está disposta a sequência numérica das habilidades não significa que se busca uma hierarquização das aprendizagens (BRASIL, 2018b).

elementos estão relacionados, posto que as unidades temáticas podem agrupar um conjunto de objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e cada objeto de conhecimento, por sua vez, mantém relação com as habilidades, que são as aprendizagens essenciais a ser desenvolvidas pelas(os) estudantes. As habilidades são identificadas por um código alfanumérico, que no caso do Ensino Fundamental indica, no conjunto de letras e números dispostos, o bloco de anos/séries, o componente curricular e a posição da habilidade, respectivamente.

Uma das áreas do conhecimento presentes na BNCC é a parte de Linguagens, que nos anos iniciais inclui apenas os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Conforme o documento, as práticas sociais são mediadas por essas múltiplas linguagens que contribuem com a formação dos sujeitos e para a construção de seus conhecimentos, saberes e valores culturais. No rol do conjunto de aprendizagens essenciais que precisam ser desenvolvidas pelas(os) estudantes, estas linguagens passam tanto a mediar os conteúdos, como também se constituem propriamente como um objeto de conhecimento escolar. Estas por sua vez, precisarão ser apropriadas pelas(os) estudantes no processo de ensino-aprendizagem em suas especificidades, bem como deverão ser compreendidas dentro do contexto mais amplo no qual se encontram inseridas (BRASIL, 2018b).

No componente de Arte para o Ensino Fundamental se encontra a presença dos conteúdos das linguagens das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, as quais de modo articulado “[...] contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas” (BRASIL, 2018b, p. 193). É proposto pelo documento que estas linguagens devem articular seis dimensões do conhecimento, a saber: criação, crítica, estesia e expressão, fruição e reflexão. É ressaltado pela norma, contudo, que essas dimensões “[...] não se tratam de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (BRASIL, 2018b, p. 194).

No que diz respeito ao componente curricular específico de Língua Portuguesa, presente na área de linguagens, há no documento uma preocupação em alinhá-lo com as transformações no âmbito das práticas de linguagens contemporâneas decorrentes das mudanças tecnológicas. A proposta de trabalho orientada para este componente é a utilização do texto como unidade central, estando esse em articulação com um gênero discursivo e sendo apresentado em seus usos e contextos diversificados com os quais aparece na sociedade.

Além do texto em sua modalidade verbal, orienta-se que ele seja considerado na prática pedagógica em sua multimodalidade, a fim de que as(os) estudantes possam ser oportunizados

a se envolver em experiências de aprendizagens significativas que contribuam para o seu processo de letramento e para a concretização de práticas sociais a partir dos seguintes eixos:

Esquema 5 - Representação das práticas de Linguagem no componente de Língua Portuguesa



Fonte: Produzida pela autora.

Conforme o documento, as habilidades e objetos de conhecimento deste componente curricular estão organizadas por campos de atuação⁷³, vejamos a seguir:

Quadro 8 - Campos de atuação no componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Anos iniciais	Anos Finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campos das práticas de estudo e pesquisa	Campos das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Produzida pela autora.

Nessa perspectiva, na área do conhecimento de Linguagens, encontram-se na BNCC explicitações sobre a HQ enquanto linguagem híbrida e multimodal. Esse gênero discursivo

⁷³ De acordo com o documento a divisão didática das habilidades e objetos de conhecimento do componente de Língua Portuguesa por campos de atuação “[...] deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (BRASIL, 2018b, p. 84).

próprio da cultura de massa, assim como outros que são recomendados no documento são incluídos tendo em vista promover a valorização da diversidade cultural e a ampliação do repertório cultural das(os) estudantes. Conforme expõe Silva, M. (2016, p. 150, acréscimo meu) esse tipo de linguagem especificamente permite que:

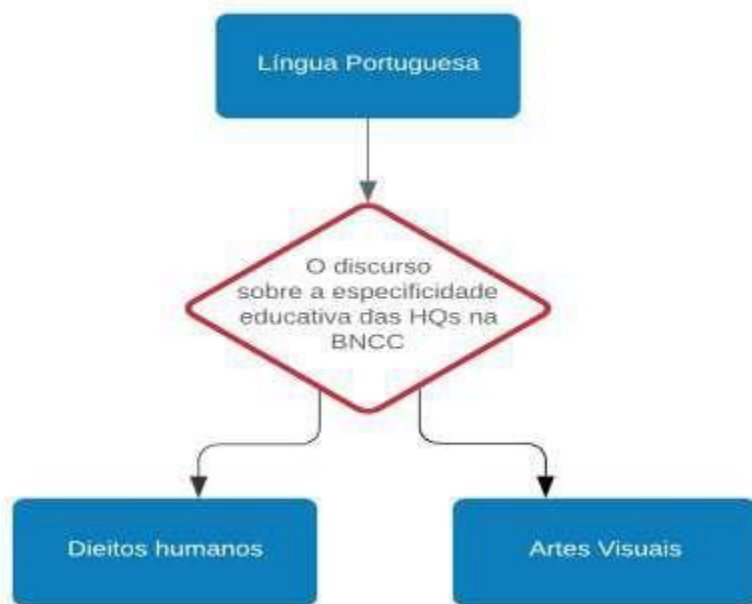
[...] o aluno adentre o mundo simbólico e fascinante de suas linguagens, principalmente a linguagem imagética, [possa ir] lendo, inferindo, analisando e construindo textos, diante de suas mensagens e representações sociais, portanto, ressignificando as práticas educativas e pedagógicas do currículo escolar.

Observa-se que nesse documento, as habilidades que abordam o modo como esse artefato deve ser utilizado na prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental se encontram concentradas na área de linguagens, no componente curricular das Artes Visuais e com mais ênfase no componente de Língua Portuguesa no campo artístico-literário. No entanto, esse gênero também se faz presente em duas habilidades do 5º ano em vinculação com o campo de atuação da vida pública. No próximo capítulo, explicitaremos a ordem do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC (BRASIL, 2018b) por meio da descrição dos campos associados e das séries enunciativas encontradas.

Neste capítulo nos encaminhamos a realizar o *modus operandi* arqueológico de adentrar nos elementos propriamente enunciativos que constituem o nosso objeto-enunciado do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC, a fim de explicitar, a partir de um processo analítico-descritivo, um complexo de relações enunciativas regulares que tecem o funcionamento e as condições de possibilidade desse enunciado-reitor⁷⁴.

Considerando esse feixe de relações específicas, que articula a função educativa das HQs ao documento da BNCC (BRASIL, 2018b), identificamos que este construto enunciativo encontra o seu nível de existência em pelos menos três domínios discursivos, a saber: os Direitos Humanos, as Artes Visuais e a Língua Portuguesa, as quais se correlacionam mobilizando séries enunciativas, correlatos, temas e estratégias para se instituir o que se diz acerca desse discurso, bem como modos específicos de se dizer. Ressalta-se que, a depender do domínio acionado, as HQs aparecem com uma posição específica mobilizando enunciados que legitimam na BNCC (BRASIL, 2018b) a ordem discursiva da especificidade educativa das HQs.

Esquema 6 - A ordem do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC

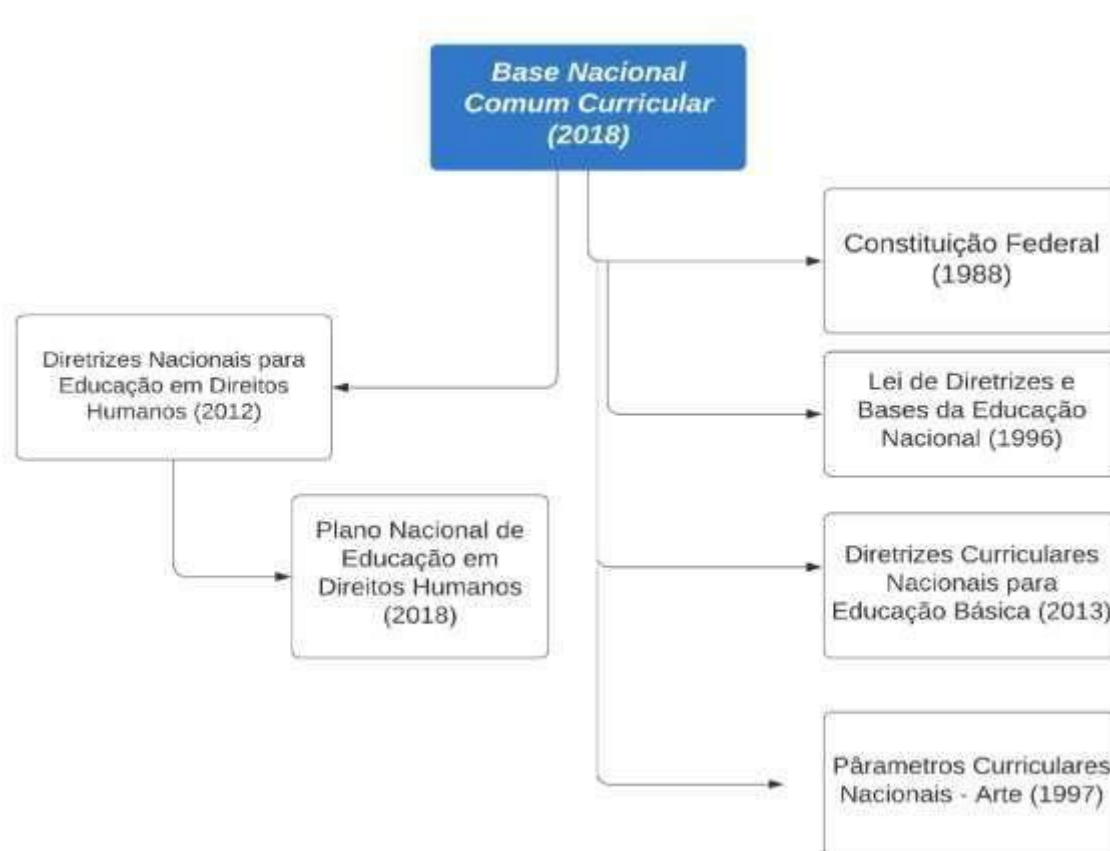


Fonte: Produzida pela autora.

⁷⁴ Expressão utilizada por Michel Foucault (2008). O enunciado – reitor é o nosso objeto-enunciado a qual ganha condições de existência da forma como se apresenta por meio do entrelaçamento discursivo de um conjunto de séries enunciativas.

Isto posto, adentramos a seguir na análise dos correlatos enunciativos do objeto, que estabelece as condições enunciativas para a existência de um discurso que se encontra posto em uma esfera normativa e funciona como orientadora do sistema educacional. Para explicitar os elementos enunciativos dispostos nessa ordem discursiva, partimos inicialmente da fonte primária da BNCC (BRASIL, 2018b); no entanto, tivemos que percorrer outros documentos que foram sendo apontados ao longo da escavação, constituindo-se em fontes secundárias. Segue o quadro abaixo que apresenta a rede discursiva escavada no que tange aos documentos de natureza jurídica articulados ao nosso objeto-enunciado.

Esquema 7 - Árvore de derivação das fontes jurídicas



Fonte: Produzido pela autora.

4.1 Correlatos das HQS na BNCC

Seguindo a trilha da escavação dos correlatos que fazem parte da constituição do objeto-enunciado, descrevemos, com base no que encontramos no documento fonte da BNCC

(BRASIL, 2018b) e nos seus desdobramentos jurídicos, o correlato⁷⁵ enunciativo sociocomunicativo apontando funções educativas a serem desenvolvidas na formação de leitoras(es) e cidadãs(ãos) críticas(os) participativas(os). Em seguida, descrevemos os nexos entre o domínio dos direitos humanos, as competências e a linguagem quadrinística, que posicionam as HQs enquanto um modo de expressão do direito à arte, à cultura e à informação e, por fim, explicitamos o correlato educativo-midiático que aparece relacionado a aprendizagens de ordem ideopolítica relacionada à educação crítica midiática.

4.1.1 Correlato sociocomunicativo das linguagens

Relacionada ao modo como a norma jurídica da BNCC (BRASIL, 2018b) posiciona o correlato das linguagens, os enunciados que serão descritos se apresentam como achados importantes na ordem discursiva analisada, uma vez que o que é dito acerca desse feixe de relações funciona como condições de possibilidade para se falar do modo como as HQs devem aparecer com uma função educativa enquanto um gênero discursivo no domínio da Língua Portuguesa nesse documento-fonte e também como linguagem que colabora para o desenvolvimento da expressão das(os) estudantes no domínio das Artes Visuais.

Ressalta-se que, embora os fragmentos sobre as linguagens no documento não apresentem empiricamente o enunciado dos quadrinhos, o seu significado se faz presente enquanto linguagem, portanto, a descrição desse correlato se faz necessária. No que se refere às competências da área de Linguagens na etapa do Ensino Fundamental está posto que as(os) estudantes devem:

3- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018b, p. 63).

Neste achado enunciativo, aparece um jogo de relações entre o uso das linguagens e suas correlações com as práticas pedagógicas e as ações sociocomunicativas. Identificamos que o signo “verbal” e os seus modos de existência “oral ou visual-motora, como Libras, e escrita”, bem como os significantes “corporal”, “visual” “sonora” e “digital” aparecem em coexistência como formas distintas de linguagens que devem ser utilizadas pelas(os) estudantes

⁷⁵ Conforme Foucault (2008, p. 102), “[...] o correlato do enunciado é um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas [...]”.

para determinados fins relacionados às ações de comunicação e expressão, seja na escola ou em outros contextos sociais. Nesse achado, há feixes relações que posiciona o significante “linguagens” neste documento como instrumento de comunicação, meio de expressão e produção de sentidos.

Embora cada um desses significantes mencionados possua uma especificidade e encontre correlações com os domínios enunciativos da Linguística e da Semiótica, este conjunto de signos mobiliza no discurso a pertinência de um trabalho pedagógico diversificado com as linguagens no intuito de que seja possibilitado às(os) estudantes o desenvolvimento da expressividade, comunicação e o aumento do “[...] repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos [...]” (BRASIL, 2018b, p. 363).

Constatamos que esta regularidade que posiciona as linguagens em seus diversos modos de existência enquanto alvo da ação pedagógica funciona também como uma estratégia da norma jurídica para promover nas escolas o uso de práticas de linguagens contemporâneas que ampliem as capacidades expressivas das(os) estudantes, para que eles possam por meio delas interagir “[...] consigo mesmos e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais” (BRASIL, 2018b, p. 63).

Nessa perspectiva, há uma correlação entre as diferentes linguagens e a esfera sociocomunicativa, posto que as linguagens nesta ordem discursiva assumem a função de mediar as práticas dos sujeitos para que sejam capazes de “[...] se expressar, partilhar experiências, ideias e sentimentos [...] e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2018b, p. 63). Essas séries de signos que indicam o propósito do uso educativo das linguagens apresenta uma dimensão pessoal e também coletiva no âmbito do dialogar, compartilhar e resolver conflitos correlacionados à vida social, o que nos leva a acionar nesse discurso o signo da “cidadania”.

Essa especificidade educativa por meio do uso das linguagens e sua função no âmbito das relações sociocomunicativas encontra correlatos enunciativos no domínio jurídico postos na LDB no art. 2º ao mencionar que: “A educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) e na BNCC (BRASIL, 2018b, p. 86) ao pontuar que as competências específicas da área de Linguagens “[...] são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania”.

Perseguindo esse achado há séries de signos que explicitam a relação entre as práticas de linguagem com a continuidade das aprendizagens e a participação social, como é possível verificar no fragmento abaixo:

2 - Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018b, p. 65)

Esse grupo de signos apresenta alguns aspectos que precisam ser mencionados. O primeiro deles é que as práticas de linguagem, sejam elas artísticas, corporais e linguísticas, precisam ser, não apenas alvo do conhecimento das(os) estudantes do Ensino Fundamental, mas também devem ser exploradas em diversos campos da atividade social. Outra constatação é a de que esta competência é necessária para a continuidade das aprendizagens e a ampliação da participação social dessas(es) estudantes cidadãs(ãos), que assumem o papel de colaborar para “a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”.

Verifica-se que a relação entre as linguagens, sejam elas “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (BRASIL, 2018b) como uma competência mobilizada na ordem discursiva da BNCC (BRASIL, 2018b) em articulação com os signos da “cidadania” e da “participação social”, “[...] que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas” (BRASIL, 2018b, p. 84), criam as condições enunciativas para se falar da necessidade da linguagem multimodal das HQs, enquanto gênero que circula no meio social cumprindo uma função educativa no desenvolvimento de competências sociocomunicativas na formação de leitoras(es) e cidadãs(ãos) críticas(os) participativas(os).

Esse discurso, que recorre à valorização das múltiplas linguagens, elide com aqueles que preconizam o uso hegemônico da linguagem verbal, seja ela em seu modo de existência oral ou escrita na mediação das práticas sociais e educativas. Portanto, para se falar neste domínio institucional sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC, essa regra que vincula as linguagens, as competências curriculares e a função sociocomunicativa funcionam como um dos modos de abordar e enunciar nessa norma que as HQs enquanto linguagem cumprem funções educativas na formação do cidadão, cuja objetividade se encontra atrelada à esfera social discursiva do gênero, assim como ao domínio dos Direitos Humanos.

4.1.2 Feixes de relações entre Direitos Humanos, competências e linguagem quadrinística

Encontramos, na dispersão das coisas ditas, a regularidade que vincula em um feixe de relações o domínio dos direitos humanos e os significantes competências e linguagens no documento da BNCC (BRASIL, 2018b). Ao escavar as séries de signos interpostas na fonte primária desta investigação, localizamos na área de Linguagens para o Ensino Fundamental o seguinte fragmento:

4- Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018b, p. 65).

Notamos que, em meio à riqueza discursiva deste achado, que se trata de uma competência a ser desenvolvida pelas(os) estudantes, há uma relação enunciativa entre as linguagens e o domínio dos direitos humanos. Aqui, evidencia-se o uso das linguagens não apenas como um direito de aprendizagem das(os) estudantes, mas como um meio pelo qual podem através dela promover direitos humanos. É por intermédio da linguagem que os indivíduos se tornam sociáveis, podem manifestar opiniões e exercitar sua capacidade de defender, argumentar e desenvolver a possibilidade de reivindicar e praticar os seus direitos.

Nessa ordem discursiva, as linguagens aparecem como um instrumento de atuação crítica do sujeito no mundo. Essas séries de signos acionam enunciados do campo do domínio ideopolítico, posto que, nele, criam-se condições de se falar sobre ações educativas que posicionam a linguagem como promotora dos “direitos humanos, da consciência socioambiental e do consumo responsável em âmbito local, regional e global”, a partir das relações entre os signos dos direitos humanos, da consciência socioambiental e do consumo consciente.

Observamos que esta relação entre linguagens e direitos humanos vincula esta ampla possibilidade de linguagens, sejam elas “[...] verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (BRASIL, 2018b, p. 63) a uma necessária abordagem nas práticas pedagógicas relacionadas ao campos de atuação do componente de Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2018b), [...] “seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos [...] seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis” (BRASIL, 2018b, p. 86).

Nessa ordem discursiva a escola assume uma função central “[...] na garantia dos Direitos Humanos, sendo imprescindível, nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, a criação de espaços e tempos promotores da cultura dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2012⁷⁶, p. 7), cujas práticas deverão perpassar vários âmbitos da esfera educativa, dentre elas a “[...] elaboração do projeto político-pedagógico na organização curricular” (BRASIL, 2012, p. 7).

Identificamos com a análise que estes enunciados descritos acerca do correlato das linguagens criam as condições de existência no campo do domínio dos direitos humanos interposta na norma da BNCC (BRASIL, 2018b) nos campos de atuação da Língua Portuguesa, para se falar sobre a linguagem das HQs enquanto um modo de expressão do direito à arte e à cultura no campo artístico-literário e como um modo de expressão do direito à informação no campo de atuação da vida pública.

Esses enunciados encontram correlação evidenciada na CF (BRASIL, 1988), segundo a qual, no âmbito dos direitos individuais e coletivos, aponta-se que: “IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988) e na LDB (1996) no artigo 3º ao dizer que o ensino será ministrado conforme os princípios da: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996).

Nas trilhas dessa regra fomos encaminhadas por derivação para o Parecer CNE/CP nº 8/2012, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH). Por conseguinte, verificamos que há uma regularidade jurídica da presença da Educação em Direitos humanos nas políticas educacionais sendo “[...] o direito à educação [...] como direito inalienável de todos/as os cidadãos/ãs [a] condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2012, p. 7) e para a emergência do enunciado da EDH.

Neste documento identificamos no art. 4º que a EDH “[...] como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos [...] está articulada a várias dimensões dentre elas ao: [...] IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” (BRASIL, 2012, p. 21).

⁷⁶ Ressalta-se que do ponto de vista do significado que o termo Direitos Humanos assume, há diferenças entre o que se põe nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) referenciada pela própria BNCC (2018) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) por se tratar de condições históricas distintas de produção do documento; contudo, na perspectiva discursiva do enunciado há permanências com relação às estratégias discursivas que correlacionam a mídia das HQs aos Direitos humanos.

Nota-se nessas séries sógnicas a relação entre o enunciado das linguagens e o uso de metodologias. Nessa ordem discursiva as(os) estudantes assumem a posição de sujeitos de direitos e “[...] construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica” (BRASIL, 2012, p. 14). O discurso aponta um nexu com um correlato pedagógico indicando que as metodologias sob a perspectiva da EDH devem possibilitar “[...] trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora” (BRASIL, 2012, p. 15).

Esse discurso que posiciona estes tipos de linguagens distintas da verbal aciona o domínio das Artes Visuais para se instituir o que diz. Nesse sentido, encontramos uma correlação enunciativa posta nos PCNs de Artes a qual menciona que “[...] o aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área de Arte” (BRASIL, 1998, p. 47). Ahamos ainda uma correlação presente nas DCNS (BRASIL, 2013), ao enunciar que o trabalho pedagógico deveria “[...] levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários [...]” (BRASIL, 2013, p. 120).

De modo geral, a análise evidenciou que em meio a este amplo leque de linguagens presentes nesses achados e legitimadas a serem utilizadas como uma competência no processo de aprendizagem das(os) estudantes do Ensino Fundamental em correlação com o domínio dos Direitos Humanos, que a linguagem imagético-verbal, própria da especificidade das HQs enquanto enunciado, embora não seja mencionada tal como poderia se expressar nas séries de signos “imagético-verbal” ou mesmo “visual-verbal”, não deixa de ser empregada ao se vincular estas linguagens ao campo das Artes Visuais. Isto é, o significado do termo HQs aparece com uma positividade enunciativa no âmbito do domínio em análise com *status* de expressão dos direitos humanos na norma da BNCC (BRASIL, 2018b). Michel Foucault já havia mencionado que “[...] analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de *performances* verbais, no nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 142-143).

Essa constatação é possível de ser descrita porque nossa análise se dá no nível das relações enunciativas postas aqui, entre as séries sógnicas educação/direitos humanos e conteúdos curriculares/linguagens. Assim, não buscamos verificar as intenções de quem mencionou esses significantes ou mesmo interpretar o que está dito à luz de determinadas

referências, mas sim, em verificar o modo como estes signos estão funcionando enquanto enunciados. Seguiremos adiante com a descrição do correlato educativo-midiático ainda em correlação com este domínio dos Direitos humanos.

4.2 Correlato educativo-midiático

Na trilha desse documento encontramos um conjunto de signos que apresentam uma relação direta entre a Educação em Direitos Humanos, a mídia e as tecnologias da informação e comunicação, como se pode verificar no achado abaixo:

O sétimo desafio está ligado ao reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação. O caráter crítico da informação e da comunicação deverá se pautar nos direitos humanos, favorecendo a democratização do acesso e a reflexão dos conteúdos veiculados. A garantia do direito humano deve considerar também a livre expressão de pensamento, como forma de combate a toda forma de censura ou exclusão (BRASIL, 2012, p. 17).

Embora haja um reconhecimento da relevância da Educação em Direitos Humanos, séries de signos apontam que a materialização dos princípios e de uma cultura de Direitos Humanos ainda é entendida como um desafio a ser superado na prática efetiva das escolas. Neste fragmento, a mídia e as tecnologias da informação e comunicação aparecem com um papel importante na “democratização do acesso e da reflexão dos conteúdos veiculados” se pautados por uma abordagem crítica fundada nos Direitos Humanos.

No grupo de signos, evidencia-se uma função enunciativa ideopolítica presente nessa perspectiva de abordagem que vincula os Direitos Humanos às mídias e às tecnologias. Em correlação com esse domínio, está posto que as mídias se constituem em “[...] espaços de intensos embates políticos e ideológicos, pela sua alta capacidade de atingir corações e mentes, construindo e reproduzindo visões de mundo ou podendo consolidar um senso comum que frequentemente moldam posturas acríticas” (BRASIL, 2018c, p. 39).

Essa função assume o papel de suscitar a importância da criticidade no trato com a informação e a comunicação mediada pela HQ que, enquanto produto cultural, reveste-se de um conjunto de conteúdos para transmitir a história. Por meio desta série enunciativa a(o) estudante assume a posição de um sujeito de direitos com consciência crítica elidindo com a posição que é assumida por um sujeito passivo imerso na sociedade do consumo das mídias, visto apenas como mero consumidor/receptor de mensagens e produtos culturais. Esse discurso

que posiciona o sujeito de forma crítica no domínio discursivo dos Direitos Humanos tem desdobramentos que serão descritos no domínio da Língua Portuguesa cuja especificidade educativa das HQs aparece acionando determinados enunciados atrelados à função educativa da formação da consciência crítica das(os) estudantes.

As relações entre o domínio dos Direitos Humanos e as mídias aparecem ainda mobilizando enunciados que criam as possibilidades para se falar em temas como: Educação para as mídias, educação audiovisual, Mídia-educação e culturas das mídias, como se pode verificar no achado presente no documento fonte da BNCC (BRASIL, 2018b) quando considera em seu texto normativo a:

[...] diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, *o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc.*, de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018b, p. 75, grifo nosso).

Nota-se nesse achado relações entre a questão da diversidade e a inclusão das diferentes formas de produção no âmbito da literatura e das “culturas popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis” etc. O elemento da diversidade cultural aparece como uma regra para a legitimação das diferentes formas de expressões culturais que se encontram perpassando as propostas educativas. A partir desse achado, identificamos uma correlação enunciativa com a EDH, pois vimos que, como se verifica no art. 3º: “III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012, p. 20), é um princípio fundante deste paradigma.

Nessa ordem discursiva, a instituição escolar “[...], o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as (BRASIL, 2012, p. 7). Essas séries de signos elidem com práticas sociais que fazem jus a “[...] preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana” (BRASIL, 2012, p. 11).

Esse achado que põe em evidência no documento da BNCC (BRASIL, 2018b) a cultura de massa e das mídias, correlacionada enunciativamente pelo enunciado da diversidade cultural e da EDH, consiste em outro achado significativo na ordem do discurso analisada, uma vez que esta regularidade funciona como condições de possibilidade para proferir dizeres acerca de uma função educativa cultural das HQs nesse documento, consideradas enquanto uma mídia oriunda especificamente da cultura de massa. Nessa correlação discursiva os quadrinhos são posicionados como uma ferramenta educativa que promove a diversidade cultural por meio do

acesso as(os) estudantes a um artefato material da cultura de massa profundamente relacionado com as condições histórico-temporais de sua época e que permitem a abordagem dos mais diversos temas.

Essa relação evidenciada entre a HQ e o processo de comunicação midiática se associa ao domínio publicitário que encontra, nos mecanismos de persuasão e de apelo ao consumo, os seus elementos constituintes. Há, desse modo, vínculos enunciativos entre as HQs e as mídias que no âmbito do domínio dos Direitos Humanos se configuram como “[...] um instrumento indispensável para o processo educativo. Por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não formal” (BRASIL, 2018c, p. 39). Desse modo, nessa incursão arqueológica identificamos que dizer HQ no documento da BNCC (BRASIL, 2018b) é correlacioná-la ao seu emprego enquanto mídia de massa que educa. Isto é, como uma mídia de massa que difunde conteúdos e valores, propaga histórias e como elemento de sua especificidade enquanto gênero, transmite mensagens por meio da união entre imagem e texto a um determinado público-leitor, nesse caso, as(os) estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Identificamos um achado que explicita essa relação entre mídia, HQ e Direitos Humanos, evidenciada em uma das estratégias programáticas da inserção da EDH na Educação Básica, a saber: “[...] Propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, *gibis*, filmes e outros materiais multimídia, em educação em direitos humanos” (BRASIL, 2018c, p. 22, grifo nosso). Neste fragmento, o signo “*gibis*” funciona como um modo de dizer HQs voltadas para o público infantil e, apesar de ele coexistir com outros significantes distintos, evidencia-se que estes estão correlacionados enunciativamente pela sua natureza multimidiática.

Portanto, a HQ como uma mídia de massa possui um potencial educativo na difusão de conteúdos e valores que circulam no meio social e pode tanto “[...] cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não solidária e não democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em Direitos Humanos” (BRASIL, 2018c, p. 3) a depender do modo como é utilizada no espaço escolar.

Por fim, evidenciou-se que as séries enunciativas, correlatos, domínios, estratégias e posições de sujeito acionados em meio à dispersão das fontes conferem um *status* de legitimação às HQs enquanto conteúdo curricular educativo desta política educacional autorizando a emergência de enunciados que a posicionam de uma forma específica na ordem discursiva determinada na BNCC (BRASIL, 2018b), a saber, como linguagem, mídia de massa

e expressão dos Direitos Humanos apontando funções pedagógicas na educação crítico-midiática das(os) estudantes, o que será retomado no domínio da Língua Portuguesa. Nesse sentido, encaminhamo-nos a seguir para a descrição das regularidades e dos feixes de relações postos no domínio artístico, cujos enunciados articulados conferem *status* à especificidade da linguagem das HQs enquanto forma de arte.

4.3 As histórias em quadrinhos e os feixes de relações com o domínio das artes visuais

A arte é uma das manifestações mais remotas da vida humana. Desde a antiguidade, o homem sempre buscou meios de se expressar, comunicar-se e atribuir significados e sentidos às coisas do mundo à sua volta. Pode-se compreendê-la como sendo uma atividade humana ligada às manifestações de ordem estética e comunicativa, realizada por meio de diferentes linguagens. Considerando o objetivo da educação em promover a humanização dos sujeitos, a arte se apresenta como um elemento fundamental no alcance deste feito, uma vez que contribui significativamente no processo de desenvolvimento integral do ser humano.

Neste tópico, apresentam-se as HQs posicionadas nesse domínio com um *status* de expressão artística articulada a preocupações de ordem estética e cultural na formação das(os) estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais. Elas se apresentam nesses feixes de relações a partir de séries enunciativas específicas, a saber, como uma expressão artística da cultura de massa, como uma forma visual de leitura sequencial e como linguagem artística criativa e fluida que se articulam com outras séries enunciativas. No domínio político ideológico, apresenta-se o seu papel como prática social na formação cidadã crítica dos sujeitos. Em seguida, destacam-se as funções educativas das HQs identificadas a partir dos achados encontrados nesse componente curricular, a saber: a artística-experimental, a artística-cultural, a epistêmico-lúdica e a didático-pedagógica interdisciplinar.

Posteriormente, explicita-se um correlato metodológico que emerge na dispersão das coisas escritas no componente curricular das Artes Visuais no documento da BNCC (BRASIL, 2018b) e que nos possibilitou descrever os enunciados relacionados ao modo de produção dos quadrinhos. Adentramos ainda na descrição da especificidade dessa linguagem a partir dos nexos entre texto e imagem em correlação com os domínios da Linguística e da Semiótica e, no último tópico, apresentamos os elementos constitutivos das HQs a partir da identificação das regularidades postas no domínio das Artes Visuais e da Comunicação. Esses feixes de enunciados analisados e descritos contribuem para explicitarmos a especificidade do gênero das HQs e a função educativa que elas assumem nesse domínio de coexistência

4.3.1 As HQs como expressão artística da cultura de massa

No documento da BNCC (BRASIL, 2018b), encontramos um achado que apresenta relações entre os signos da expressão artística e os quadrinhos, conforme registra o seguinte fragmento:

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais (BRASIL, 2018b, p. 201).

No conjunto de signos, verificamos um emaranhado de feixes de relações que precisam ser devidamente descritos. Em primeiro lugar, notamos que os quadrinhos aparecem reconhecidamente como uma forma de expressão artística. Nesse sentido, os quadrinhos assim como os outros significantes presentes na empiria do achado seriam considerados uma modalidade artística e estariam submetidos a uma mesma ordem, a saber, a do fazer criativo das(os) estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, proporcionando, enquanto arte, o desenvolvimento de competências estéticas, perceptivas e experimentais.

Notamos, ainda, que, embora os quadrinhos apresentem, em comum com os significantes “desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia”, o fato de ser uma linguagem artística, a própria menção no fragmento ao termo “diferentes formas”, posto anteriormente, da série sónica “expressão artística”, informa que essas formas de arte são distintas entre si e que, portanto, haveria uma especificidade em cada uma dessas linguagens.

Nessa trilha discursiva, a partir do que se põe, podemos identificar enunciativamente que as HQs expressam, distintamente dos outros significantes, sua especificidade de linguagem artística enquanto uma arte de massa desenvolvida no bojo da indústria cultural⁷⁷. O vínculo entre as HQs e a cultura de massa nos conduziu a acessar, enunciados não discursivos⁷⁸ postos no domínio sociológico, os quais evidenciaram que as condições de possibilidade para a emergência da indústria cultural, deram-se em razão do acontecimento da Revolução Industrial

⁷⁷ Termo cunhado em 1940 por HORKHEIMER; ADORNO (2002).

⁷⁸ Acerca disso, esclarece Foucault que “a arqueologia faz também com que apareçam relações entre as formações discursivas e domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos) [...]” (FOUCAULT 2008, p. 182).

no século XVIII e, posteriormente ao desenvolvimento da economia de mercado capitalista, que marcou a sociedade do consumo na segunda metade do século XIX (COELHO, 1993).

Ressalta-se que, apesar de o enunciado da arte dos quadrinhos remontar ao período da pré-história, séries de signos apontam que a indústria cultural que possibilitou a sua popularidade e consumo massivo “[...] só iria aparecer com os primeiros jornais (COELHO, 1993, p. 5) e a cultura de massa, por sua vez, ganhou condições de existência em razão da presença de uma cultura de consumo. Nesse sentido, as relações entre “[...] a indústria cultural, os meios de comunicação de massa e a cultura de massa surgem como funções do fenômeno da industrialização” (COELHO, 1993, p. 6). É esta nova forma de produção econômica “[...] que determina um tipo particular de indústria (a cultural) e de cultura (a de massa) [...]” em particular (COELHO, 1993, p. 6).

No caso dos quadrinhos ou simplesmente HQs, sua especificidade se encontra na demarcação de sua natureza de manifestação cultural artística que “[...] emprega tecnologias de massa, aqui como mídia, para disseminar esta arte entre os consumidores” (MOURILHE, 2017, p. 5). Como regras dessa arte de massa, destacam-se os elementos da distribuição e reprodução. Desse modo, os processos criativos que envolvem a sua produção “[...] se dão não apenas na fase de geração dos originais dos quadrinhos, mas também na prática de leitura diante da cópia” (MOURILHE, 2017, p. 8). Sendo assim, a cópia semelhante dos quadrinhos não negaria a sua singularidade enquanto arte.

Na Idade Média, Foucault (1999, p. 23) já se referia a um saber da semelhança que organizava “[...] o jogo dos símbolos” e permitia “[...] o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis [...]”. No século XX, Benjamin (1994, p. 168) ressalta a importância da semelhança por meio da multiplicação da reprodução técnica da arte como instrumento para aproximar as obras e os indivíduos. Esse caráter técnico da reprodução que “[...] destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido [...]” substituindo a existência única da obra funcionou como condição de possibilidade para a propagação dos produtos artísticos da cultura de massa, entre os quais se encontram as HQs.

Nessa ordem discursiva emergem enunciados do domínio político-ideológico que posicionam a indústria cultural e os produtos da cultura de massa com uma função alienante em que o indivíduo “[...] é levado a não meditar sobre si mesmo e sobre a totalidade do meio social circundante, transformando-se com isso [...] em simples produto alimentador do sistema que o envolve” (COELHO, 1993, p. 14). Esta vertente negativa não elide com aquelas séries de signos acionadas por uma ideologia reacionária e que atribuem a esta mesma indústria um papel central

no “[...] processo democratizador da cultura, “[...] sendo, portanto, instrumento privilegiado no combate dessa mesma alienação” (COELHO, 1993, p. 14).

No documento em análise da BNCC (BRASIL, 2018b), consta que as(os) estudantes devem “[...] estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade” (BRASIL, 2018b, p. 198). O fato é que esse feixe de relações que correlaciona as HQs em sua especificidade como arte e mídia de massa, posiciona-as como objeto artístico e político. Assim, convém apontar a regularidade encontrada que correlaciona a arte e a política, em que enunciados apontam que o discurso artístico “[...] compreende o político de modo problematizador, a partir de relações e mediações culturais, que são, em primeira instância, artísticas” (CIRNE, 1975, p. 29).

Nessa ordem enunciativa, a arte é considerada uma prática social política, que apresenta um compromisso estético e social no processo da formação cidadã crítica dos sujeitos. No caso dos quadrinhos, destaca-se a sua relevância nesta formação crítica das(os) estudantes, uma vez que apesar de ser uma forma de arte que incorpora os elementos do sonho e da fantasia, esta narrativa gráfica assume um compromisso estético com as questões sociais, pois ela “[...] existe econômica, ideológica e politicamente” (CIRNE, 1975, p. 23). Portanto, analisar a especificidade dos quadrinhos enquanto arte, permite-nos acionar campos de saberes específicos que os posicionam como instrumento de expressão político-ideológica, uma vez que seu processo de produção se vincula à realidade, ao tempo histórico de sua existência e a uma prática social determinada que “[...] mesmo quando aparentemente ingênua, jamais será inocente” (CIRNE, 1975, p. 23).

Identificamos ainda no fragmento em análise o aparecimento dos quadrinhos e dos significantes a ele associados como uma forma artística própria da linguagem das Artes Visuais. Ou seja, os significantes “desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo e fotografia”, assim como os quadrinhos são identificados como uma forma de expressão artística visual. No entanto, é possível falar que “[...] cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular [...]” (BRASIL 1997, p. 45), uma vez que há no fragmento artefatos visuais imagéticos e não imagéticos.

Neste aspecto, na trilha das pistas dos significantes correlatos “imagens”, “imagem”, “visual” e “visuais” encontramos o seguinte achado:

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades

inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2018b, p. 195).

Como é possível observar no fragmento, as múltiplas culturas visuais devem ser exploradas pelas(os) estudantes pela via do componente curricular das Artes visuais. O significante “visuais” aqui significa um modo de dizer visualidades e se refere aos artefatos culturais que podem ser vistos e utilizados de modo educativo na escola para auxiliá-los a “dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas”. Nessa ordem discursiva, que movimenta a exploração das múltiplas culturas visuais no currículo, busca-se incluir todos os artefatos da representação visual, até mesmo as formas mais populares de visualização artística.

Esse achado que articula os quadrinhos às visualidades se correlaciona com o que está posto nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 46), quando séries de signos apontam que as Artes Visuais propiciam “[...] o contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos [...]”. Deste modo, a partir do que se põe, evidencia-se que os quadrinhos são posicionados como uma forma visual de leitura, cuja especificidade em relação aos demais tipos de arte é a característica da sequencialidade, dito de outro modo, a visualidade dos quadrinhos tem na sequencialidade a sua especificidade como forma de leitura.

Ao analisar arqueologicamente este fragmento, identificamos séries de signos que recorrem ao domínio da Comunicação para dizer o que diz. Nessa trama discursiva as HQs “[...] comunicam uma linguagem que se vale da experiência visual comum ao criador e ao público” (EISNER, 1989, p. 7). Nessa relação entre quadrinhos e comunicação são acionados discursos que apontam que o sucesso ou fracasso desse vínculo “[...] depende da facilidade com que o leitor reconhece o significado e o impacto emocional das imagens” (EISNER, 1989, p. 14). Esse conjunto de signos apresenta nexos enunciativos entre os quadrinhos e as imagens. Dito de outro modo, as imagens são constituintes fundamentais na elaboração dos quadrinhos, assumindo, portanto, a função significativa de “[...] representar os personagens, objetos e ambientes com clareza [...]”, para conferir fluidez e sequencialidade à história” (MCCLLOUD, 2008, p. 10).

Desse modo, nesse domínio artístico, o correlato da linguagem visual se vincula enunciativamente às HQs, pois no processo de sua elaboração é possível identificar “[...] elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio)”

(BRASIL, 1997, p. 46), o que possibilita no campo da Arte, por meio de cada um desses elementos, “[...] criar desenhos que encham essas molduras e deem vida visualmente ao mundo de sua história” (MCCLLOUD, 2008, p. 26). Esses correlatos por sua vez, mobilizam o aparecimento de diversos temas como alfabetização visual, letramento visual e cultura visual, que mantêm um nexos com as HQs e os posicionam com uma função que os diferencia da linguagem puramente verbal – seja ela oral ou escrita, própria do domínio da Linguística.

Essa manifestação artística específica resulta “[...] de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana” (BRASIL, 2018b, p. 195). Neste aspecto, identificamos relações entre os recursos tecnológicos e os elementos da cultura cotidiana, tal como acontece com as HQs que vêm incorporando a cada dia em seus processos de produção avanços tecnológicos ligados ao campo da computação gráfica.

4.3.2 A especificidade educativa das HQs no domínio artístico

Identificamos que os nexos entre os quadrinhos e a habilidade mencionada “(EF15AR04)” posiciona as HQs com uma função educativa artística - experimental necessária à formação das(os) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a ser desenvolvida de forma intencional sistemática e deliberada, visando à experimentação da forma artística dos quadrinhos. Isto é, o documento legitima e confere aos quadrinhos um *status* educativo no domínio das Artes Visuais que os possibilita, dadas as especificidades desta arte, desenvolverem de forma lúdica novas formas de relações com as linguagens e experiências estéticas que estão em íntima conexão com os interesses das(os) estudantes.

Os quadrinhos, enquanto expressão artística própria da cultura de massa, possibilitam a ampliação das fronteiras escolares, pois, incluem novas formas de linguagem e produção cultural “[...] que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade” (BRASIL, 1997, p. 45). Nesse sentido, por sua especificidade que traz consigo marcas midiáticas populares, possibilita, na ordem discursiva mobilizada no documento em análise, a realização de práticas pedagógicas democratizadoras no espaço escolar pautadas no viés da diversidade cultural que considera as “[...] hibridizações, apropriações e mesclas [...]” (BRASIL, 2018b, p. 70) contemplando outras formas de cultura.

Nesse domínio, que correlaciona a escola, as mudanças tecnológicas, as visualidades e a cultura de massa, os quadrinhos assumem no documento da BNCC (BRASIL, 2018b) uma função educativa estratégica na formação artístico-cultural das(os) estudantes do Ensino

Fundamental – anos iniciais, uma vez que, ao passo que colaboram para estimular o desenvolvimento de habilidades criadoras, por meio do contato com os materiais e técnicas específicas necessárias à sua produção, oportuniza-os de forma intencional e deliberada, no âmbito do currículo, a conhecer os elementos de uma linguagem própria da cultura de massa que faz parte de suas vivências mesmo antes de entrarem no espaço escolar, o que contribui para potencializar ainda mais a aprendizagem.

Este contato com as HQs no componente curricular Artes Visuais que, por sua vez, “[...] envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2018b, p. 193), permite às(aos) estudantes, no que tange à habilidade de ler, aproximar-se das concepções sociais e culturais de quem produziu as HQs. Esse ato educativo, que mobiliza habilidades de leitura, contribui para a aprendizagem de valores e concepções de mundo, que os possibilitam no âmbito do exercício de suas habilidades protagonistas de criação dessa arte, envolver-se em trocas culturais a partir das referências já outrora construídas.

Além disso, por possuírem uma riqueza de informações e temáticas correlacionadas à experiência humana nas mais diversas culturas, as HQs assumem um papel importante em possibilitar às(aos) estudantes, na ordem discursiva da BNCC (BRASIL, 2018b), o “[...] diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importante para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018b, p. 193).

Outro aspecto, identificado enunciativamente, é a especificidade educativa das HQs enquanto facilitadora da abordagem dos conteúdos temáticos. Isto é, como palavras e imagens se combinam em um mesmo suporte “[...] para criar efeitos que nenhuma delas poderia criar separadamente” (MCCLOUD, 2008, p. 4), de modo distinto do “desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia”, significantes presentes no fragmento em análise, as HQs facilitam a compreensão do nível da informação apresentada nas histórias narradas e, conseqüentemente, dos temas que podem ser alvo de discussão e reflexão nas práticas pedagógicas junto às(aos) estudantes dos anos iniciais.

Nesse aspecto, essa forma artística assume, na ordem discursiva da BNCC (BRASIL, 2018b), uma função educativa epistêmico-lúdica, que visa em primeiro lugar contribuir para a abordagem dos mais diferentes conceitos e temáticas que são próprias de um campo específico de conhecimento. Em segundo lugar, visa operar essa ação nas(os) leitoras(es), de forma lúdica, despertando na(o) estudante o interesse e o prazer pela aprendizagem desses conteúdos por meio do contato com um conjunto de elementos expressivos que estão dispostos na sequencialidade das páginas das HQs conferindo movimento, tempo e fluidez à narrativa.

Esta constatação encontra correlação com o que está posto no documento ao ser mencionado que “[...] atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas, podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares” (BRASIL, 2018b, p. 196). Esse achado informa a respeito das propostas educativas no componente curricular de Artes Visuais, que mantém um diálogo articulado entre as linguagens artísticas, facilitando, com isso, a interlocução com outros componentes curriculares. Analisando esse fragmento, identificamos alguns aspectos relacionados ao enunciado da especificidade das HQs e de sua função educativa.

O primeiro deles diz respeito às HQs como uma linguagem artística criativa e fluida. Essa série enunciativa informa que a linguagem das HQs é rica em possibilidades criativas no campo da arte, pois apresenta em sua composição estrutural outras formas de linguagens artísticas, a saber, o próprio desenho, a pintura, a literatura e as expressões cênicas. Desse modo, permite que as atividades desenvolvidas com a utilização delas no espaço escolar “facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas”. Considerando o que foi dito, as HQs assumem um papel educativo importante na aprendizagem das(os) estudantes no que tange às habilidades de criação e produção, pois, as(os) estudantes são oportunizados a experimentar na prática procedimentos que incluem outras possibilidades de linguagens artísticas.

Outro aspecto identificado é o fato de as HQs possuírem uma linguagem que facilita a interlocução com a literatura e outros componentes curriculares. Esse fato se deve aos vários pontos de diálogos existentes entre essas duas formas de arte, a saber, literatura e quadrinhos, o que não possibilita, todavia, tratá-las como se fossem sinônimas. Além disso, esse diálogo é possibilitado em razão da própria especificidade das HQs, que é composta simultaneamente por imagens gráficas e também por textos e elementos narrativos tal como ocorre com a literatura.

O contato com essa forma de arte híbrida e o aumento das possibilidades comunicativas através de sua leitura funcionam como elementos facilitadores do diálogo também com outros componentes curriculares. Em outras palavras, se a interlocução entre os outros componentes pode ser mediada pela linguagem artística das HQs, dada a possibilidade que tem para facilitar “um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas”, nota-se que ela

assume na ordem do discurso investigada o *status* de uma ferramenta pedagógica interdisciplinar que pode vir a contribuir com a abordagem de “[...] temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes [...] gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas” (BRASIL, 2018b, p. 196).

A respeito do componente de Arte, séries de signos apontam que “[...] ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo” (BRASIL, 1997, p. 32), cujas potencialidades “[...] contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo” (BRASIL, 1997, p. 32).

Portanto, considerando o exposto até aqui, podemos dizer que as HQs se apresentam enunciativamente na BNCC (BRASIL, 2018b) com uma função didático-pedagógica interdisciplinar. Essa função educativa dos quadrinhos os posiciona como uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada na abordagem de conteúdos de outros componentes curriculares, o que pode ser confirmado empiricamente, por exemplo, na inclusão dessa forma artística também nos componentes curriculares de Língua Portuguesa nos anos iniciais e da Língua inglesa no ensino fundamental - anos finais. Nesta função, informa-se que a especificidade dos quadrinhos enquanto linguagem formada pelos códigos da imagem visual e textual presentes na narrativa gráfica, possibilita que temas diversificados possam ser abordados de modo a suscitar na(o) estudante reflexões em várias áreas do saber.

Ainda sobre essa especificidade educativa, a análise identificou que as correlações entre os quadrinhos, os objetivos do componente curricular Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental que deve desenvolver “[...] competências relacionadas à alfabetização e ao letramento” (BRASIL, 2018b, p. 199), bem como com a competência específica anteriormente mencionada “(EF15AR04)” (BRASIL, 2018b, p. 201) acerca da experimentação dos quadrinhos, confirma mais uma vez o achado da função didático-pedagógica interdisciplinar dessa manifestação artística.

Esses achados ao mesmo tempo vinculam as HQs, pelo fato de desenvolverem habilidades relacionadas “à linguagem verbal e não verbal”, à aquisição de competências ligadas à alfabetização e aos “[...] letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte das(os) estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política” (BRASIL, 2018b, p. 506). Aponta-se que estes multiletramentos, por sua vez, devem ser alvo do trabalho pedagógico a ser desenvolvido tanto na disciplina de Língua Portuguesa, quanto nos demais componentes curriculares postos na norma da BNCC (BRASIL, 2018b).

4.3.3 Correlato metodológico no domínio das Artes Visuais

Acerca da função educativa de experimentar e criar formas de artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma individual ou coletiva, está posto no documento séries de signos indicando que as(os) estudantes precisam “[...] apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2018b, p. 194). No caso específico dos quadrinhos, esta habilidade vinculada ao processo de produção, requer das(os) estudantes o conhecimento das etapas que envolvem este processo do “fazer artístico” das HQs. Ou seja, no que se refere a essa habilidade prática que requer um saber fazer, é preciso também que eles venham a tomar conhecimento do “como fazer”, o que nos leva enunciativamente a acionar na análise deste fragmento a presença de um correlato metodológico.

O discurso aponta que o ato educativo de produzir os quadrinhos implica em levar as(os) estudantes a executarem uma série de ações e realizar tomadas de decisões que os possibilitem manipular materiais, aplicar técnicas e assim poder criar o produto final. Considerando que esta habilidade de “(EF15AR04) experimentar diferentes formas de expressão artística” (BRASIL, 2018b, p. 201) está posta para ser desenvolvida no currículo escolar do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que este processo educativo de apropriação dos processos de criação das HQs deve acontecer de forma gradual, uma vez que o documento esclarece que se deve levar em consideração na execução das habilidades o grau de autonomia e a faixa etária das(os) estudantes (BRASIL, 2018b).

Constata-se ainda, no fragmento em análise, que a competência de experimentar os quadrinhos envolve procedimentos específicos que requerem conhecimento por parte das(os) estudantes de determinados “[...] instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais” (BRASIL, 2018b, p. 201). Tais procedimentos são necessários para se aprender a elaborar as HQs, considerando-as como uma forma de arte particular. A fim de explicitar o modo de funcionamento desses enunciados, acionamos o campo associado do domínio artístico e da Comunicação para explicitar esse correlato metodológico a partir das regularidades encontradas em um conjunto de escritos.

Durante a escavação dos enunciados, é regular apontar que, entre os procedimentos de produção das HQs, encontra-se inicialmente a elaboração do argumento que consiste no tema escolhido que funcionará como norte da construção da “[...] narrativa que conduz o leitor pelas ideias geradas a partir do argumento” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 144). Está posto que, a depender do tema escolhido para elaborar as HQs, pode haver a possibilidade de desenvolver

tipos de argumentos distintos, “[...] por exemplo, sendo o aborto o tema escolhido, o argumento ou enfoque pode ser: a favor do aborto, contra o aborto ou indeciso com relação ao aborto” (CALAZANS, 2008, p. 30).

Assim, no conjunto de signos apontados, o argumento funciona como a ideia geral sobre a qual será criada a narrativa gráfica. Séries de signos apontam que é preciso elaborar um roteiro, procedimento em que o sujeito deve detalhar os elementos que estarão presentes na história, o que exige processos de escolha e tomadas de uma série de decisões que envolvem: 1 – a descrição da ação das(os) personagens principais, processo chamado de *plot*, 2 – a descrição dos personagens que assumirão na narrativa sequencial à posição de amigos ou inimigos, conhecido como *subplots* e, por fim, o *script* que consiste no procedimento de descrição das falas dos personagens (RAMA; VERGUEIRO, 2014).

Nessa etapa, busca-se definir “[...] o perfil psicológico de cada personagem [...] (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 145), o que envolve também “[...] o esboço físico de cada um, as roupas que vestem, as expressões faciais e corporais, o vocabulário das falas [...] (CALAZANS, 2008, p. 30-31). Esses escritos mobilizam dizeres do domínio da Psicologia, posto que a linguagem corporal e expressões faciais funcionam como indicadores de emoções dos sujeitos e, no caso dos quadrinhos, esse saber é acionado para se falar da necessidade de o desenhista traçar expressões que estejam vinculadas ao estado emocional das(os) personagens da história.

Destaca-se que, em seguida, passa-se para a elaboração do desenho como em uma espécie de esboço, a fim de apenas definir “[...] a distribuição dos quadros e o grau de importância de cada cena” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 145). É nessa fase que o sujeito irá desenhar o cenário, as(os) personagens, os balões, as onomatopeias e elaborar os desenhos de cada cena conforme detalhado de forma escrita anteriormente no roteiro. Nessa etapa, busca-se, ainda, construir o enquadramento para cada uma das cenas, assim como ângulos e pontos de vista distintos, a fim de conferir ênfase aos detalhes significativos da história. Está posto que essa fase de elaboração dos desenhos “[...] é uma habilidade estudada, que pode ser aprendida” (EISNER, 1989, p. 144), que envolve o emprego de técnicas artísticas como, por exemplo, a perspectiva, a anatomia e o uso da cor.

De forma regular, identifica-se que outro procedimento a ser realizado no processo de elaboração das HQs é o leitreiramento, que consiste no traçado das letras dentro dos quadros e balões, mas que funciona graficamente como uma extensão da própria imagem. Nesta ação, cada linha e entrelinhas dos balões devem ser esboçadas e o uso do tipo da fonte da letra “[...]”

deve ser de preferência bastão e maiúscula para facilitar a leitura [...]” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 145).

Contudo, está posto também que a fonte da letra utilizada deve ser escolhida em função da narrativa e do que se pretende sugerir em cada cena da história, seja em relação a expressar diferentes tipos de sonoridades, emoções, dramaticidade personalidades, entre outros aspectos, o que a faz assumir nessa construção uma função figurativa e simbólica. Assim, por exemplo, “[...] as palavras mais cheias de emoção e entoação são escritas em tamanho maior, seu traço é grosso e bem destacado no contexto, às vezes tremido (significa medo), ondulado” (CAGNI, 1975, p. 130).

Após o uso de cores e formatos de letras, passa-se para a fase da arte final, momento em que “[...] é necessário recobrir todo esboço a lápis com tinta preta de canetas esferográficas” (CALAZANS, 2008, p. 31). Independente do uso do tipo de caneta, seja nanquim ou recarregável, “[...] o importante é deixar claro que finalizar uma história em quadrinhos é cobrir o lápis com tinta [...]” e corrigir possíveis erros que tenham sido esboçados (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 145).

Finalmente, séries de signos apontam que o movimento final desse processo de elaboração desta arte consiste na colorização das HQs, momento em que podem ser utilizados tanto o auxílio dos programas de computação gráfica, oriundo dos avanços tecnológicos, como também podem ser usadas técnicas convencionais, “[...] canetas hidrográficas, aquarela em pincel, tinta *ecoline*, lápis de cor, giz pastel, lata de *spray* ou qualquer técnica de pintura já trabalhada em classe” (CALAZANS, 2008 p. 31).

Assim, nessa ordem enunciativa artística, que permite às(os) estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, “experimentar” e fazer “uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais”, estes não seriam considerados apenas meros consumidores de um produto cultural, antes, passariam a assumir a posição de sujeitos criadores de cultura e produtores de uma arte que tem vinculação com o seu próprio contexto de vida e interesses. Considerando o que se diz no documento-fonte acerca de o componente curricular Arte possibilitar o desenvolvimento de “habilidades verbais e não verbais” pelas(os) estudantes, notamos aí uma relação que é estabelecida com a natureza da própria especificidade da linguagem dos quadrinhos, o que será explicitado a seguir no próximo tópico.

4.3.4 A especificidade da linguagem dos quadrinhos: nexos entre texto e imagem

Identificamos no conjunto de signos, dispostos no documento da BNCC (BRASIL, 2018b), que a dimensão educativa do conhecimento da “expressão” ao ser desenvolvida no componente curricular das Artes Visuais, “[...] emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades” (BRASIL, 2018b, p. 194). Ou seja, no âmbito do currículo escolar, ao se trabalhar com esta dimensão artística, está posto que as(os) professoras(es) devem proporcionar aprendizagens às(aos) estudantes que os possibilitem de conhecer os “elementos constitutivos de cada linguagem”.

Esse achado significativo na ordem do discurso analisada, que informa sobre o enunciado dos elementos constitutivos das linguagens artísticas, isto é, dos seus elementos próprios, permite, a partir do que se encontra posto, distinguir e diferenciar as várias linguagens artísticas. Além disso, esse achado nos autoriza também a partir do *modus operandi* da AAD a acionar um campo de saberes que estão vinculados à especificidade da linguagem das HQs, elemento derivativo importante e que funciona como uma das condições de possibilidade para explicitação do nosso objeto-enunciado, uma vez que a especificidade do gênero HQ é determinante para a explicitação da especificidade educativa que esta assume no documento. Nesse sentido, fomos encaminhados a identificar, na dispersão das coisas ditas no domínio artístico e quadrinístico, as regularidades postas no discurso a respeito dos elementos constitutivos dessa forma de expressão artística.

Isto posto, podemos dizer que algo que aparece com regularidade na dispersão das coisas ditas é o fato de os quadrinhos estabelecerem um espaço próprio dentro das linguagens artísticas, por possuírem uma linguagem autônoma, assim como ocorre com a dança, teatro, pintura, literatura entre outras (VERGUEIRO; RAMOS, 2009). Explicita-se que os quadrinhos se “[...] utilizam de imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis” (EISNER, 1989, p. 8) que, ao ser utilizados para a transmissão de ideias, passam a empregar uma linguagem própria, com uma gramática cujos elementos nele presentes os distinguem de outras formas artísticas. Nesse aspecto, o discurso aponta no âmbito educativo que compreender essa narrativa visual requer a necessidade de conhecer a sua linguagem, posto que é composta por vários elementos que foram ora elaborados “[...] dentro do ambiente próprios dos quadrinhos [...] ora inspirados em [...] diferentes meios e formas de expressão” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 31).

No domínio das Artes Visuais os significantes “[...] desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia” (BRASIL, 2018b,

p. 201), presentes no fragmento, aparecem correlacionados pela categoria visual. No entanto, é possível acionar no fragmento a especificidade dos quadrinhos enquanto uma forma de arte que utiliza textos e imagens, o que a diferencia na ordem do discurso analisada de outras formas artísticas que fazem uso apenas de imagens, técnicas plásticas, ou mesmo daquelas que não são consideradas um gênero imagético.

Deste modo, encontramos uma correlação no domínio quadrinístico ao ser dito que “[...] a HQ, ainda que identificada pela imagem, invariavelmente vem acompanhada do texto, do elemento linguístico, que se funde com a imagem e forma o código narrativo quadrinizado” (CAGNIN, 1975, p. 119). Vemos se instaurar nesse conjunto de relações enunciativas as conexões entre os domínios da Linguística, da Semiótica e da Arte que se põe enquanto eixos epistemológicos que dão subsídio ao que se diz acerca dos elementos constitutivos dos quadrinhos que, em sua composição, utilizam-se da linguagem visual e verbal para transmitir mensagens.

Destaca-se que os códigos linguísticos e visuais, respectivamente pertencentes a esses domínios acima citados, cumprem funções distintas nas HQs, por exemplo, “[...] a relação signo linguístico/objeto é sempre indireta, pois não conserva nenhuma semelhança com o objeto representado (nem mesmo as onomatopeias) [...]” (CAGNIN 1975, p. 30). As imagens apresentadas nos desenhos dos quadrinhos, todavia, são consideradas signos analógicos e contínuos, porque mantêm relação com o objeto representado.

Contudo, aponta-se também que os nexos entre esses dois códigos são utilizados nas HQs para conferir potencialidade à expressão desta forma artística cuja especificidade encontrada na “[...] configuração geral de uma revista de quadrinhos [é] uma sobreposição de palavra e imagem” (EISNER, 1989, p. 8). Esta relação entre palavra e imagem explicitada no fragmento aponta para o equilíbrio que deve haver na presença desses dois elementos que ao se combinarem passam a auxiliar os leitores a “[...] experimentarem [a] história como um todo contínuo” (MCCLLOUD, 2008, p. 129), o que confere semelhança com a dinâmica da própria vida contribuindo para aproximar e envolver as(os) leitoras(es) no processo de leitura das HQs.

Descreve-se que essa relação entre os códigos linguísticos e visuais nos quadrinhos, embora se configure como um elemento marcante de sua especificidade enquanto arte, não elide com séries de signos que evidenciam a possibilidade de haver formas diferentes dessa relação. Desse modo, ainda que ocorra a junção dos dois sistemas de códigos nos quadrinhos, não se pode afirmar que sempre haverá “[...] uma fusão com igualdade de funções” (CAGNIN, 1975, p. 140) desses elementos. Nesse sentido, os enunciados explicitam que o modo de combinação dessas relações entre os códigos presentes nas HQs é fundamental para determinar o grau de

quadrinização da arte gráfica, que pode ser constatada a partir da análise da “[...] quantidade de um e outro sistema no conjunto significante da narrativa” (CAGNIN, 1975, p. 142).

Os modos de existência destes nexos entre texto e imagem aparecem em forma de categorias descritas como: 1- específica da palavra, onde as imagens nas HQs assumem uma função ilustrativa e não contribuem para acrescentar sentido à narrativa; 2- específica da imagem em que as palavras apenas acentuam aspectos da cena mostrada; 3- específica da dupla em que se observa a redundância entre texto e imagem pelo fato de transmitirem a mesma mensagem; 4- interseccional em que ambas, imagens e palavras acrescentam mutuamente à cena detalhes importantes; 5- interdependente, onde palavras e imagens se combinam para transmitir uma ideia; 6- paralela, em que palavras e imagens não se combinam e seguem sentidos diferentes e 7- montagem onde palavras e imagens assumem qualidades pictóricas e se combinam de forma livre (MCCLLOUD, 2008).

Ao realizar essa descrição, observa-se que é regular, nesta formação discursiva da especificidade da linguagem dos quadrinhos, observar a presença de uma “[...] função de complementaridade dos dois sistemas envolvidos” (CAGNIN, 1975, p. 30) em que “[...] o resultado de palavras e imagens em combinação é totalmente diferente do que ambas poderiam ter feito sozinhas” (MCCLLOUD, 2008, p. 137). Nessa ordem discursiva, há uma correlação com os escritos de Santaella (2012, p. 109) no domínio da Semiótica, quando aponta que essa complementaridade pode ser “[...] observada no caso em que conteúdos de imagem e palavra utilizam os variados potenciais de expressão de ambas as linguagens”.

Portanto, os saberes postos nos domínios acionados apontaram que não há um modo único de observar os nexos entre o texto e a imagem no domínio quadrinístico; no entanto, cada uma das maneiras apresentadas cumpre funções específicas na relação estabelecida entre a leitura da narrativa gráfica das HQs e a(o) leitora(or). Essa evidência é constatada na seguinte série de signos: “[...] quando palavras e imagens atuam interdependentemente, elas podem criar novas ideias e novas sensações muito além da soma das partes” (MCCLLOUD, 2008, p. 128). Portanto, evidencia-se que a especificidade da linguagem quadrinística, além de contemplar texto e imagem em combinação, colaboram quando em relação de complementaridade para expressar todo o seu potencial enquanto forma de arte proporcionando à(ao) leitora(or) experiências estéticas e oportunidade de vivenciar “novas sensações”, o que não seria possível apenas com a presença da “soma das partes” entre os códigos linguísticos e imagéticos nas HQs.

4.3.5 A linguagem dos quadrinhos: correlações com o domínio da Arte e da Comunicação

Considerando ainda o que se diz no documento da BNCC acerca “[...] da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades” (BRASIL, 2018b, p. 194), buscamos, a partir da descrição das regularidades dos enunciados encontrados na dispersão das coisas ditas nos domínios de coexistência enunciativa da Arte e da Comunicação, identificar os elementos constitutivos da linguagem dos quadrinhos que não estão presentes empiricamente, mas enunciativamente na norma. Adentrar na descrição desses elementos contribui para apresentarmos as HQs de modo particular, isto é, com uma identidade própria, que a especifica e distingue de outras formas de arte.

A função das HQs em comunicar uma mensagem por meio da união entre textos e imagens, encontra no elemento do quadrinho ou vinheta a possibilidade de capturar os momentos representados nas cenas “[...] por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 35), funcionando assim como unidade mínima da narrativa.

Séries de signos apontam que um elemento estrutural das HQs é o tempo, cuja capacidade de expressá-lo por meio da sequencialidade das vinhetas, “[...] é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual” e para expressar o *timing*, que consiste no uso dos elementos temporais para a “[...] obtenção de uma mensagem ou emoção específica [...]” (EISNER, 1989, p. 26). Destaca-se que esta sequencialidade, fundamental para a compreensão dos acontecimentos presentes na história, pode ser decomposta em quadros utilizados para “[...] expressar a passagem do tempo [...] e por meio do enquadramento de imagens conter “[...] pensamentos, ideias, ações, lugar ou locação” (EISNER, 1989, p. 38).

A representação do fluxo da narrativa por meio do enquadramento e do encadeamento de imagens em sequências dentro dos quadrinhos constitui a “[...] “gramática” básica sobre a qual se constrói a narrativa [...]” (EISNER, 1989, p. 39). Aqui se encontram séries de signos que recorrem ao campo da Linguística para posicionar as HQs como uma arte cujos elementos nelas presentes funcionam como regras que desempenham funções específicas na transmissão da história a(ao) leitora(or). É dito que o formato e o tamanho dos quadros podem variar dos mais arrojados nas publicações modernas aos mais comuns na forma quadrada ou retangular. Em cenas com ações “[...] que indicam movimentos são normalmente melhor expressas em vinhetas retangulares” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 37). Acerca dos outros tipos de quadros em tamanhos e formatos diferentes, séries de signos apontam que eles contribuem para

conferir dinamicidade à história, “[...] afastando a monotonia visual” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 37).

Os quadros ou vinhetas são emoldurados por requadros que “[...] demarcam [o] contorno das imagens, formando os quadrinhos [e] também possuem função informativa [...]” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 38), pois mantêm relação direta com o que o artista almeja sugerir a(ao) leitora(o) no momento em que entra em contato com a cena. O formato com traçado reto indica que as ações contidas nos quadrinhos estão ocorrendo no tempo presente. O traçado pontilhado ou ondulado sugere que as ações retratadas no quadro ocorreram no passado e a não utilização de requadro na elaboração das cenas, por sua vez, “[...] não implica em qualquer dificuldade adicional para a leitura” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 38).

Dessa forma, ainda que não seja utilizada a linha demarcatória do requadro, a(o) leitora(or) pode facilmente imaginá-la, além do que esta ausência contribui para conferir à narrativa “[...] a ilusão de espaço ilimitado” (EISNER, 1989, p. 40). O uso dos requadros e de seus variados tipos nas HQs, para além de demarcar as cenas, visa despertar reações na(o) leitora(or) de modo a criar “[...] um envolvimento emocional na narrativa” (EISNER, 1989, p. 59).

O tipo de enquadramento das cenas dos quadrinhos se relaciona com a escolha dos pontos de vista ou dos planos, “[...] a partir do qual se permitirá que o leitor os veja e a definição da porção de cada símbolo ou elemento a ser incluído” (EISNER, 1989, p. 42). Esses variados planos postos no domínio artístico como sendo: plano em detalhe, primeiro plano, plano médio, plano americano, plano de conjunto, plano geral, plano em perspectiva, plano *plongé*, onde se focaliza a cena a partir do ângulo de visão superior e o plano contra *plongé*, cujo foco se dá a partir do ângulo de visão inferior (CAGNIN, 1975), funcionam enquanto enunciados no domínio da Arte como “[...] técnicas de perspectiva [que] incluem também a distribuição dos elementos em cena, a escala entre uma figura e outra e o nivelamento do piso em relação aos personagens e o observador” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 136). Os planos na composição das HQs têm o papel de “[...] manipular a orientação do leitor para um propósito que esteja de acordo com o plano narrativo do autor” (EISNER, 1989, p. 89).

Identificamos, ainda, enquanto elemento constitutivo das HQs, as(os) personagens que são uma referência para a narrativa e no caso da “[...] maioria das histórias em quadrinhos produzidas pela grande indústria costuma ter um protagonista fixo, constituindo o que se costuma chamar de série” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 51). Está posto que os desenhos das(os) personagens dependem dos estilos de cada artista, de modo que eles podem ser

representados tanto através da construção de personagens caricatos como também por meio de estilos mais realistas ou estilizados.

Contudo, algumas características aparecem de forma regular e se mostram como fundamentais na construção desses personagens, a saber: a personalidade e as expressões corporais e faciais (MCCLLOUD 2008; RAMA; VERGUEIRO, 2014). Séries de signos indicam que a forma humana e a codificação dos seus gestos e posturas presentes na linguagem corporal “[...] são ingredientes essenciais dos quadrinhos” (EISNER, 1989, p. 100). Aqui, recorre-se a um discurso figurado que posiciona a caracterização expressiva das(os) personagens como elementos fundamentais na composição quadrinística. Há também uma correlação com os escritos de Cagnin (1975, p. 110), quando afirma que “[...] os quadrinhos, especialmente os atuais; exploram ao máximo as possibilidades das expressões corporais”.

As HQs são constituídas por imagens estáticas; no entanto, séries de signos apontam que “[...] as limitações da imagem fixa exercitam a imaginação dos artistas na procura de novos sinais que deem vida à figura” (CAGNIN, 1975, p. 84), de modo que a ideia de movimento, velocidade e dinamicidade desejada pelo artista e percebida pelas(os) leitoras(es) ganha condições de existência em função da introdução das figuras cinéticas representadas por elementos como traços, linhas e imagens repetidas.

As figuras motivadas por unidades linguísticas existentes (CAGNIN, 1975) ou metáforas visuais (RAMA; VERGUEIRO, 2014) são retratadas nas séries sígnicas como figuras convencionais que se ligam a algum referente e têm nas HQs a função de expressar sentimentos e ideias, como por exemplo, corações que representam amor, estrelas que representam dor após um soco, espirais que representam tontura (CAGNIN, 1975). Identifica-se aqui a presença de um discurso metafórico que se correlaciona com a linguagem não verbal das figuras cinéticas para evidenciar escritos que potencializam a função dos elementos icônicos das HQs como sendo capazes de sugerir movimento ao ser observados “[...] em uma cadeia significativa de eventos e consequências [...]” (EISNER, 1989, p. 28).

Identificamos de forma regular que os códigos verbais, que também fazem parte da composição das HQs, aparecem apresentados nos seguintes elementos constitutivos: balões, legendas e onomatopeias. No âmbito das figuras convencionais presentes nas HQs, encontram-se os balões e as legendas que funcionam como indicadores de leitura da fala ou da expressão do pensamento das(os) personagens. No caso específico dos balões, séries de signos apontam que ele indica a ordem dos falantes; “[...] acompanhando a direção linear pelo qual se lê, [assim], balões colocados na parte superior esquerda dos quadrinhos devem ser lidos antes daqueles colocados à direita e abaixo” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 57). Este elemento

aparece nos escritos do domínio artístico como um traço distintivo das HQs, porque principalmente em função da existência dele, essa arte intersecciona texto e imagem.

Destaca-se ainda que os balões surgiram dentro do próprio domínio quadrinístico, sendo, portanto, considerados uma marca que identifica a linguagem da HQs (CAGNIN, 1975; RAMA; VERGUEIRO, 2014). Ele é responsável por introduzir o discurso direto na narrativa e por conter as falas das(os) personagens e os sons. Os balões podem ser encontrados em diferentes formatos, e como outro traço distintivo das HQs, as linhas que o contornam contribuem para informar às(aos) leitoras(es) sobre significados distintos como falas, pensamentos, gritos, sonhos etc.

As linhas podem ser tracejadas, em formato de nuvem, tremidas, zigue-zague etc. Do mesmo modo, as palavras presentes nos balões “[...] transmitem uma mensagem específica de acordo com o tipo de letra utilizado para sua composição” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 60). Nessa direção, está posto de modo regular que as formas básicas mais utilizadas nas HQs são o balão de fala e o balão de pensamento. Porém, além desses, são explicitados outros tipos como: balão-cochicho, balão-berro, balão-trêmulo, balões-de-linhas-quebradas, balão-vibrado, balão-glacial, balão uníssono, balão-duplo-intercalado (CAGNIN, 1975).

As legendas dispostas nos quadrinhos na parte paralela superior são indicadoras da voz do narrador da história. Apresenta-se nos escritos que elas devem ser lidas primeiro, antes mesmo da fala das(os) personagens e assumem a função de “[...] situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização de fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimento ou percepções dos personagens etc.” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 62).

Através dos caracteres linguísticos, as onomatopeias imitam sons, barulhos, ruídos nas HQs. Está posto que elas variam conforme a língua de cada país e são utilizadas como figuras de linguagem no campo da Literatura; contudo, “[...] é específica dos quadrinhos a plasticidade e a sugestão gráfica” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 63) que elas assumiram, sendo, portanto, fundamental a sua participação na composição gráfica da história. São descritos nas séries de signos alguns exemplos desse recurso: “Explosão: Bum! Quebra: *Crack!* Queda na água: “*Splash!* Pingos de chuva: Plic! Plic! Plic! Sono: ZZZZZZZZZZZZZZZZZ! Golpe ou Soco: *Pow!* Campainha: *Rring! Rring!* Metralhadora: Rá-tá-tá-tá-tá-tá! Beijo: *Smack!* Tiro: *Bang! Pow!*” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 63).

Em síntese, identificamos que as HQs apresentam uma linguagem própria composta por uma série de elementos que desempenham funções específicas na articulação geral da narrativa e na elaboração de sua sequencialidade gráfica. Em razão da complexidade presente em sua

composição híbrida, mobiliza enunciados do próprio domínio quadrinístico, mas também de outros domínios do saber como a Literatura, a Psicologia, a Comunicação, o *Design* e a Arte, para compor a sua linguagem como também para enunciar acerca dela.

4.4 As funções educativas das histórias em quadrinhos e os feixes de relações com o domínio da língua portuguesa

Nos tópicos anteriores identificamos os correlatos enunciativos das HQs presentes no domínio dos Direitos Humanos e nas Artes Visuais; agora nos ocupamos em explicitá-los no domínio da Língua Portuguesa que, em correlação enunciativa com os demais, criam as condições de existência para que algo seja dito sobre a especificidade educativa das HQs na norma jurídica da BNCC (BRASIL, 2018b).

Inicialmente explicitamos as séries enunciativas encontradas nesse domínio, que especificam as HQs como uma forma de leitura híbrida, como texto visual e verbal, como gênero discursivo, como gênero multimodal e como texto literário e artístico. Tratamos ainda desse gênero nos nexos entre os domínios artístico e literário e, em seguida, trilhamos na descrição dos enunciados referentes ao modo de existência próprio das HQs, que aparecem com uma particularidade em relação aos outros gêneros a elas correlacionados e pontuados no documento, a saber: tirinhas, *charge* e cartum. Por último, descrevemos os feixes de relações que apresentam as funções educativas das HQs nesse domínio da Língua Portuguesa.

4.4.1 As HQs como uma forma de leitura híbrida

Prosseguindo a escavação do documento-fonte da BNCC (BRASIL, 2018b), a partir dos significantes “imagem” e “imagens”, fomos perseguindo as séries de signos encontradas que nos remeteram ao seguinte fragmento:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018b, p. 72).

Nesta passagem identificamos uma relação entre leitura e imagem em seu modo de ser visual, sendo esta do tipo “estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.)”. Este achado nos informa sobre alguns aspectos. O primeiro

deles é que nesse documento se assume uma concepção de leitura ampliada. Em outras palavras, a BNCC (BRASIL, 2018b) reconhece e sugere que no contexto pedagógico do currículo escolar sejam utilizados, enquanto forma de leitura, não apenas os textos escritos ou orais, mas também aqueles que se utilizam de outros tipos de códigos como os imagéticos e sonoros.

Essas séries de signos mobilizam escritos para explicitar uma concepção de leitura vinculada não apenas à linguagem verbal, que é o objeto por excelência da Linguística, mas a “[...] todas linguagens possíveis [...]” (SANTAELLA, 1983, p. 9), como está posto no domínio da Semiótica. Nessa ordem discursiva, as(os) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem assumir a posição de leitoras(es) das múltiplas linguagens, uma vez que apenas o domínio dos códigos escritos no âmbito do ensino não é suficiente para atender às demandas sociais de uso da leitura e da escrita na sociedade contemporânea.

O segundo aspecto é que, nesse trecho, pode-se notar que embora esteja ausente o significante “HQ” ou “quadrinhos”, o seu significado enquanto texto e a posição que assume enquanto forma de leitura se faz presente na ordem discursiva mobilizada no documento ao vincular o significante “leitura” ao “texto escrito” e às “imagens estáticas”, ambos elementos presentes nas HQs. Dessa forma, as HQs são posicionadas no documento enquanto uma forma de leitura híbrida, pois inclui em sua composição enquanto linguagem, os elementos imagéticos (imagens estáticas) e verbais (textos).

O terceiro aspecto identificado pela análise foi o de que apesar da atividade de leitura ser parte de algum modo da abordagem didático-pedagógica das diversas disciplinas do currículo escolar, a vinculação desse achado enunciativo com as práticas de linguagem relacionada ao eixo de leitura proposto como um dos quatro eixos a serem trabalhados no componente curricular de Língua Portuguesa, posiciona as HQs com uma função educativo-pedagógica em que podem ser utilizadas tanto para o desenvolvimento da própria prática de leitura como meio para desenvolver o domínio de outras habilidades e competências específicas deste componente curricular.

Isso pode ser confirmado quando séries de signos presentes no documento apontam que no componente de Língua Portuguesa o texto assume centralidade “[...] como unidade de trabalho” [...] e cuja orientação mediante a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem adotada é a que se deve buscar “[...] o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018b, p. 67).

Nesse fragmento notamos relações funcionais que vinculam o significante texto a diversas atividades, entre as quais estão a “produção de textos em várias mídias e semioses”.

Estas últimas incluem as do tipo “[...] visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)” (BRASIL, 2018b, p. 486), o que novamente ratifica no documento a concepção ampliada de leitura e de texto, de modo a criar condições para se falar sobre o uso educativo-pedagógico das HQs nesse domínio enquanto um texto visual e verbal. Observamos que são mobilizados para se dizer o que se diz acerca da noção de texto no domínio da Língua Portuguesa enunciados do domínio da Semiótica, que põe em circulação vários significantes distintos em significados, mas que se encontram correlacionados entre si como, como por exemplo, signos, semioses, sentidos, linguagens etc.

A análise dessa regularidade foi outro achado significativo na explicitação das condições de existência do nosso enunciado-reitor, uma vez que essa série enunciativa funciona como condição de possibilidade para se falar de uma especificidade educativa das HQs nesse documento normativo. Essa regra especificamente posiciona as HQs enquanto uma forma de leitura reconhecida e legitimada no domínio da Língua Portuguesa.

4.4.2 As HQs como gênero multimodal

Seguindo a trilha dos significantes encontramos no documento da BNCC (BRASIL, 2018b), escritos apontando que o componente da Língua Portuguesa se encontra fundamentado nas “[...] práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, [e] considera as práticas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2018b, p. 67). O fragmento assinala que o trabalho pedagógico nesse componente é voltado para o uso social da língua que é viabilizado por sua vez, mediante o contato e o estudo dos gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Esse modo de dizer se correlaciona com o que está posto no domínio da Linguística e da Filosofia da Linguagem em Bakhtin (1997, p. 279), ao mencionar que “[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...]”, efetuada por meio de um conjunto de enunciados⁷⁹ relativamente estáveis como os gêneros discursivos, classificados por ele em primários em função da comunicação espontânea e secundários em razão da natureza da comunicação cultural complexa dos gêneros.

⁷⁹ A noção de enunciado em Bakhtin (1997) se distingue da categoria de enunciado com a qual operamos posta no domínio da arqueologia em Foucault (2008). Para Bakhtin (1997, p. 283), o enunciado que pode ser “[...] oral e escrito, primário e secundário [...]”, funciona como unidade da comunicação verbal “[...] - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)”.

As séries de signos “consideram as práticas contemporâneas de linguagem”, mobilizam enunciados que acionam os ditos das novas tecnologias da informação e comunicação e as transformações pelas quais a sociedade contemporânea vem passando, pelas quais “[...] os textos e discursos atuais” [...] passaram a ser organizar “[...] de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (BRASIL, 2018b, p. 486).

Essas séries de signos acionam o enunciado dos gêneros multimodais, que têm se configurado como uma marca dos gêneros discursivos em circulação no cotidiano das(os) estudantes e que vêm “incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição”. Isto é, nesse tipo de texto ocorre a integração de mais de um sistema sógnico, tal como acontece com as HQs compostas pelos sistemas semióticos da linguagem verbal e visual. Estas, por sua vez, aparecem nessa ordem discursiva como um gênero discursivo de caráter multimodal e assumem uma função educativa sociocomunicativa, que deverá ser desenvolvida pelas(os) estudantes em determinados contextos e cujos conhecimentos sobre esse gênero deverão “[...] ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BRASIL, 2018b, p. 67), isto é, do seu uso social, como apontamos inicialmente na descrição do correlato sociocomunicativo da linguagem.

A regra das HQs enquanto gênero de caráter multimodal aparece na ordem discursiva mobilizada na BNCC (BRASIL, 2018b) também como condição de existência para o *status* educativo que assume nesse documento que, conforme séries de signos encontradas, diz ser a favor da “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses das(os) estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018b, p. 14), o que incluiu “formas de interação multimidiática e multimodal” (BRASIL, 2018b, p. 61). Por meio desse gênero em particular, os estudantes são oportunizados a desenvolver habilidades semióticas necessárias para a formação de uma(um) leitora(or) contemporânea(o) cada vez mais sintonizada(o) com as formas de interação “multimodal”.

4.4.3 As HQs como gênero discursivo: nexos entre o domínio artístico e literário

Prosseguindo a escavação da fonte em análise e tomando por referência para nossa busca o enunciado das HQs como gênero discursivo, deparamo-nos com o seguinte achado enunciativo:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (BRASIL, 2018b, p. 96).

Neste fragmento encontramos dois feixes de relações enunciativas. O que se estabelece entre o gênero dos quadrinhos e o campo artístico-literário e o que vincula os quadrinhos aos seus subgêneros. Em primeiro lugar, evidencia-se que os quadrinhos nesse documento são posicionados enquanto gênero discursivo na interseção entre esses dois campos, a saber, o artístico e o literário. Dito de outro modo, os gêneros dos quadrinhos seriam concomitantemente designados como um “texto literário e artístico”.

Dessa forma, ao reconhecê-los assim, como um texto literário e artístico, o sintagma “e”, posto entre os significantes literário e artístico, informa que há não apenas uma relação entre esses significantes, mas que os quadrinhos, por estarem situados nesse campo, seriam assim considerados textos artísticos, mas também literários.

Concebendo os quadrinhos assim, dessa forma e não de outra, e situando-os como um gênero pertencente a este campo, o documento ao tempo que identifica os quadrinhos como um texto artístico, concebe-os posicionando-os em relação ao campo literário. Assim, neste fragmento, ao situar os quadrinhos neste campo, a partir desse duplo viés, a BNCC (BRASIL, 2018b) não considera os quadrinhos como um gênero autônomo, portanto, distinto do texto literário, que, por sua vez, conforme séries de signos mencionadas no próprio documento, “[...] ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018b, p. 499). Por seu turno, o documento admite que todos esses “textos literários e artísticos” presentes nesse campo seriam vistos como “representativos da diversidade cultural e linguística”, e contribuiriam para favorecer “experiências estéticas”.

Contraditoriamente, em outro fragmento encontrado, a BNCC (BRASIL, 2018b) indica que há uma diferença entre os gêneros artísticos e literários, ao mencionar que “[...] por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (BRASIL, 2018b, p. 499). Identificamos que, além de diferenciar os gêneros artísticos dos textos literários, o fragmento aciona concepções do campo da didática para fazer uma crítica ao uso dos “gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs”, em detrimento do texto literário, relegado a um segundo plano no âmbito do Ensino

Médio⁸⁰. Em contrapartida, observamos que o documento posiciona as HQs na condição de um gênero substitutivo.

Em segundo lugar, identificamos no fragmento em análise que posiciona os quadrinhos no campo artístico-literário, uma coexistência deste significante com outros gêneros discursivos, distintos deles, a saber, “lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis”. Além disso, observamos que há a presença de gêneros como “tirinhas, *charge*/cartum”, em correlação com o gênero quadrinhos, apresentando-se, portanto, enquanto tipos distintos de quadrinhos.

Assim, considerando o enunciado da especificidade das HQs, gênero presente no enunciado-objeto desta pesquisa, bem como da constatação empírica no documento da BNCC (BRASIL, 2018b), de formas diferentes de quadrinhos no domínio da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, explicitaremos no próximo item, o que está posto, porém, não se encontra visível na fonte que é a particularidade de cada uma dessas formas mencionadas, a saber: tirinhas, *charge* e cartum.

4.4.4 A especificidade dos gêneros dos quadrinhos

No domínio das Letras identificamos que os quadrinhos são descritos como um grande rótulo, que reúne “[...] uma diversidade de gêneros, rotulados de diferentes maneiras [e] que utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo” (RAMOS, P., 2007, p. 120). Dito de outro modo, os quadrinhos agregariam em seu escopo vários gêneros com características próprias, cujas diferenciações apresentadas nas séries de signos ocorreriam tanto em relação ao formato, quanto em relação aos elementos constitutivos e à função comunicacional e representativa desempenhada por cada um deles.

Embora sejam identificadas as especificidades de cada uma das diferentes formas de quadrinhos, destaca-se que estes gêneros “tirinhas, *charge* e cartum” se encontram em correlação no documento da BNCC (BRASIL, 2018b), por fazerem uso de uma linguagem multimodal com função humorística e nessa ordem discursiva do domínio da Língua Portuguesa, por serem considerados gêneros discursivos do campo artístico-literário, que mediam as situações comunicativas dos sujeitos nas relações sociais (VERGUEIRO; RAMOS, 2009).

⁸⁰ A inclusão deste achado derivado em particular visou demonstrar apenas as relações entre as HQs e o campo artístico-literário.

4.4.4.1 Os tipos de quadrinhos

O gênero *charge* é descrito enquanto uma representação gráfica que faz uma sátira aos acontecimentos sociais e políticos da atualidade. Utiliza-se dos elementos humorísticos da sátira e da característica caricatural das(os) personagens, para potencializar o viés crítico que se apresenta em seu conteúdo. Aparece de forma regular nos escritos postos no domínio das Letras, que esse tipo de texto e desenho humorístico se vincula ao domínio jornalístico, já que aparece principalmente nos jornais e revistas, o que não interdita com dizeres que anunciam a sua presença em outros veículos de comunicação como a televisão e internet.

Aponta-se que, no âmbito pedagógico, a *charge* contribui para a reflexão de temáticas atuais ligadas aos problemas da sociedade e às notícias veiculadas ao público. Apresenta-se, assim, o seu caráter crítico utilizado na abordagem de temas que são situados em contextos específicos e temporalizados, de tal modo que, na sua leitura, “[...] caberia ao leitor a recuperação dessa informação para entender o texto” (RAMOS, P. 2007, p. 95).

Desse modo, o elemento da atualidade presente no texto chágico se constitui como um dos seus elementos constitutivos que o especifica em meio aos demais tipos dos quadrinhos, exigindo uma identificação explícita ou implícita das relações textuais que permeiam este gênero. Isto, por sua vez, encontra correlação com o que é dito no domínio da Linguística textual acerca do fenômeno da intertextualidade, em que se concebe o texto como um objeto heterogêneo que mantém um diálogo com outros textos (KOCH, 2003).

Acerca da(o) leitora(or) da *charge* é dito que “[...] quanto mais informação e regularidade de leitura do noticiário ele tiver, mais facilidade terá em reconstruir as informações necessárias para o entendimento do texto” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 284). Aponta-se como elemento de diferenciação no discurso que a *charge* “[...] é geralmente feita em uma única cena narrativa” (RAMOS, P., 2007, p. 95), diferentemente da tirinha e dos quadrinhos e apesar de utilizar normalmente uma linguagem híbrida, pode conter apenas imagens.

Identificamos que, embora a *charge* e o cartum se apresentem de modo semelhante, este último é descrito como um gênero humorístico de caráter mais atemporal. As séries de signos indicam que, diferentemente da *charge*, que aborda temáticas atuais relacionadas ao noticiário jornalístico da região ou do país, em que é produzida, o cartum apresenta em seu conteúdo verbal e imagético situações do cotidiano vinculadas ao comportamento humano como, por exemplo, hábitos e costumes do dia a dia. Está posto ainda que, embora o cartum se utilize da sátira e da crítica como a *charge*, na estratégia de diferenciação mobilizada nos escritos, os cartuns são descritos como gêneros que satirizam fatos comuns da sociedade e que não

necessariamente se encontram vinculados ao noticiário ou a um fato político específico (RAMOS, P., 2007).

Nesse sentido, as(os) personagens presentes no cartum, de modo distinto que na *charge*, seriam fictícios e assumiriam a posição de sujeitos coletivos que provocaria identificação nas(os) leitoras(es) independentemente do local em que vivem; assim, explicita-se que o cartum apresentaria com isso temáticas mais universais. Outro aspecto identificado foi que, apesar de poder se utilizar da caricatura, o cartum não visa retratar personagens que são conhecidos no meio social. Identificamos ainda, na dispersão das coisas ditas, que os cartuns, apesar de geralmente apresentarem apenas uma cena narrativa ou quadrinho, podem se estruturar a partir de uma sequência curta de cenas.

As tiras humorísticas ou tirinhas, por sua vez, apresentam uma narrativa curta entre um e quatro quadrinhos e aparecem de modo comum em formato horizontal (CAGNIN, 1975), podendo ser encontradas em uma diversidade de suportes como jornais, revistas, livros didáticos, entre outros. Está posto nas séries de signos que as tiras podem ter episódios completos ou se apresentar em forma de “[...] capítulos diários ou semanais em fragmentos de uma sequência. No caso de estar presente nos jornais, o “[...] último quadrinho da tira deve apresentar, via de regra, o suspense como meio de despertar o interesse e forçar a leitura do capítulo seguinte” (CAGNIN, 1975, p. 307). Assim, põe-se em sua especificidade que as tiras podem “[...] ter continuidades temáticas em outras tiras” (RAMOS, P., 2007, p. 122), portanto, de modo distinto ao que ocorre com a leitura do cartum e da *charge*.

As tiras geralmente podem apresentar em sua narrativa personagens fixos ou não, “[...], mas precisa ter um final inesperado, de modo a surpreender o leitor” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 288). Deste modo, elas seriam constituídas por três funções narrativas, a saber: a situação inicial presente no primeiro quadrinho, os elementos que modificam a ação e, por fim, a disjunção que provoca o efeito de humor no último quadrinho (CAGNIN, 1975). Aponta-se que elas abordam geralmente temáticas ligadas ao cotidiano e aos valores sociais por meio de um viés humorístico e podem se apresentar a depender da função comunicativa que pretendem desenvolver, em diferentes formatos como as tiras cômicas, tiras cômicas seriadas, tiras de aventura, tiras jornalistas, entre outros, cada uma com sua especificidade. Portanto, um dos elementos constitutivos da especificidade das tiras e que aparecem com regularidade nos escritos é a apresentação de um desfecho inesperado no último quadrinho que constituiria na “gênese do humor” (RAMOS, P., 2007, p. 145).

Observamos no discurso a partir da estratégia de diferenciação posta nas séries de signos, que, embora as tiras se utilizem da linguagem dos quadrinhos por possuírem textos e

imagens e se apresentarem em uma sequencialidade de quadros, elas possuem um modo de existência próprio, que não se confundiria com a HQ. O gênero quadrinhos, de modo distinto que as tiras, desenvolvem a sua história em um sistema sequencial mais amplo apresentando histórias completas, dispostas em revistas ou álbuns e se utilizam de uma trama mais complexa tanto no enredo, como na caracterização das(os) personagens e no uso dos elementos gráficos utilizados em sua composição.

Nesse sentido, “[...] as páginas são a constante na narração da revista em quadrinhos” e apesar de haver “[...] duração, tempo e ritmo de leitura diferentes” (EISNER, 1989, p. 63) em cada página, elas são lidas como uma narrativa única. A maioria das HQs são apresentadas inicialmente antecedidas de um título que funciona como um recurso referenciável para a história e para a indicação da autoria. Esses títulos aparecem, também, revestindo-se de uma característica icônica e plástica que contribui para fornecer pistas de sentido a(ao) leitora(or).

Descreve-se que pela característica da quantidade de quadros reduzida, as tiras exigem uma simplificação maior de sua produção, tanto no que diz respeito às(aos) personagens que aparecem de modo mais caricato e estereotipado, quanto no que diz respeito aos elementos visuais e verbais que compõem a narrativa (RAMOS, P., 2007). De modo distinto, os quadrinhos, além de possibilitar a exploração de mais elementos em sua composição, geralmente apresentam personagens fixos que podem se utilizar de expressões variadas como a simplificação, o realismo, o simbolismo ou o exagero (MCCLOUD, 2008). Estas histórias podem aparecer na forma de séries e em diferentes “[...] rótulos, como quadrinhos de terror, quadrinhos de super-heróis, quadrinhos eróticos, quadrinhos infantis” (RAMOS, P., 2007, p. 101).

Portanto, identificamos que embora a *charge*, o cartum e a tirinha se utilizem em menor ou maior grau da linguagem dos quadrinhos, as HQs possuem como elemento de sua especificidade, a sequencialidade gráfica disposta em uma narrativa complexa composta por vários quadrinhos. Deste modo, o domínio artístico e das Letras posiciona os quadrinhos como um gênero híbrido imagético-verbal, cuja sequencialidade de quadros permite a composição de uma narrativa única. Há, portanto, na diferença de cada unidade-quadrinho, uma identidade que os une para conduzir de forma deliberada o caminho da leitura das HQs.

Além disso, descreve-se que por terem um caráter globalizante, são indicadas “[...] diversas maneiras de produzir uma história em quadrinhos, dentro de diversas temáticas, publicadas na forma de revistas, álbuns de luxo e livros” (RAMOS, P., 2007, p. 103), o que confere a elas uma característica maleável e plurimedial, por permitir “[...] veicular mensagens de todo tipo e narrações outras que não a ficção” (GROENSTEEN, 2015, p. 55). Importa

também destacar a articulação que há entre as características do gênero das HQs e as séries enunciativas que articulam a especificidade educativa desse gênero nesse domínio em particular.

4.4.5 A especificidade das HQs no domínio da Língua Portuguesa

Nesse domínio identificamos um conjunto de séries enunciativas que funcionam como regras reguladoras do que pode ou não ser dito sobre a formação discursiva da especificidade educativa das HQs neste documento da BNCC (BRASIL, 2018b). São elas: As HQs potencializam a construção de sentidos, as HQs estimulam o desenvolvimento da leitura, as HQs possibilitam a aprendizagem da leitura de imagens, as HQs como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento e as HQs como dispositivo pedagógico para formação do senso crítico midiático.

4.4.5.1 As HQs potencializam a construção de sentidos

Essa série enunciativa é identificada no domínio da Língua Portuguesa em meio a um conjunto de signos que mobilizam enunciados do campo da Semiótica, para fazer circular concepções que vinculam os quadrinhos à habilidade de construção de sentidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como é possível de ser verificado no seguinte achado: “(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (BRASIL, 2018b, p. 97).

Ao analisar arqueologicamente o fragmento encontrado, observamos que o gênero quadrinhos se encontra em correlação com as tirinhas, que são, como já outrora explicitado, uma das formas de quadrinhos. Estas, por sua vez, também são posicionadas como um gênero discursivo sobre o qual as(os) estudantes podem construir os sentidos da história por meio da relação entre imagens e palavras. Ou seja, ambos os gêneros, por se constituírem em um todo semiótico variado de recursos gráficos e linguagens verbais e visuais, exigem do leitor habilidades específicas de leitura que os possibilitem construir o sentido da história e assim poder interpretá-la. Dessa forma esse achado posiciona as HQs também como um gênero que possibilita a aprendizagem da interpretação de recursos gráficos, no entanto, de modo mais complexo que a própria tirinha, por ter uma amplitude maior.

Esse modo de conceber a especificidade educativa dos quadrinhos, nesta habilidade em particular, encontra vinculações no domínio da Arte em Eisner (1989), ao dizer que a “[...] configuração geral da revista de quadrinhos apresenta uma sobreposição de palavras e imagem, e, assim, é preciso que a(o) leitora(or) exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais”. Nessa ordem do discurso, ao utilizar as séries de signos “construir o sentido de histórias em quadrinhos”, o documento os posiciona não apenas com uma unidade semiótica, mas informa também sobre a posição ativa que deve ser assumida pelo sujeito-estudante neste processo de leitura e compreensão do texto das HQs que se apresentam como “[...] conjunto original de mecanismos produtores de sentido” (GROENSTEEN, 2015, p. 10).

Esse discurso, ao mesmo tempo em que elide com os enunciados da leitura como ato mecânico e solitário de decodificação, põe em circulação aqueles que apontam que esta deve se constituir em um processo interativo e dialógico entre a(o) leitora(or) e o texto, mantendo sempre relações com os contextos de produção (BRASIL, 2018b) do gênero discursivo, atrelado a concepções do domínio enunciativo-discursivo da linguagem (BRASIL, 2018b).

Nestes termos, o processo de leitura e a construção de sentidos do texto envolvem tanto um conjunto de saberes culturais e conhecimentos prévios por parte da(o) leitora(or), como também a aprendizagem de estratégias de leitura e o próprio conhecimento das características de produção do gênero discursivo. Nessa perspectiva, viabilizam-se condições de se dizer que é preciso que o estudante possa “[...] identificar os tipos de balões (de fala, de pensamento etc.), as metáforas visuais (lâmpada acesa sobre a cabeça quando o personagem tem uma ideia, estrelas indicando dor etc.) ou as onomatopeias (representações de sons: explosão, tapa etc.)” (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 85), para construir o sentido da HQ. Nessa ordem discursiva considera-se que “[...] os sentidos do texto não estão somente nos sinais gráficos ou no indivíduo que lê ou escreve, mas nas condições externas a estes elementos, ou seja, ultrapassam o limite da alfabetização” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2004, p. 2).

Essa articulação entre a construção de sentidos e as histórias em quadrinhos assume uma particularidade nessa ordem discursiva, pois mais do que uma justaposição de potenciais semióticos entre imagem e texto, esse gênero em particular, pelo seu caráter híbrido, abre novas possibilidades de elaboração de sentidos que se configuram como composições abertas de interpretação. Dito de outro modo, elaborar o sentido das HQs é uma atividade múltipla e plural, que é influenciada tanto pela leitura de mundo da(o) leitora(or) quanto pelo conhecimento das características próprias do gênero.

Esse processo é regulado pelo complexo enunciativo da função educativa semiótica-interativa. Essa função, nessa ordem discursiva, correlacionada ao domínio da Língua

Portuguesa, refere-se ao desenvolvimento, por parte das(os) estudantes, de atitudes semióticas de construção de sentidos que não estão postas de modo explícito, exigindo do leitor em interação com o texto que desenvolva habilidades cognitivas de inferência e interpretação para compreender a totalidade da história.

Essa função permite que o estudante em particular acione habilidades cognitivas de natureza perceptiva e analógica dos elementos visuais e verbais, a fim de relacioná-las a um todo semiótico articulado. A natureza analógica da leitura das HQs encontra correlações com os escritos de Cagnin (1975, p. 30), ao dizer que a leitura dos quadrinhos “[...] em busca do significado não é unidirecional, em linha, como na escrita, ou em momentos sucessivos, como na fala, é contínua; a sua significação vem do todo”.

Assim, verificamos que para se falar dessa habilidade educativa das HQs, o discurso na BNCC (BRASIL, 2018b) recorre à tríade leitora(or), sequência e sentido. Nessa ordem discursiva, a(o) estudante que assume a posição de sujeito-leitor das HQs participa e coopera ativamente na construção do sentido deste gênero. Isto porque como a HQ consiste em uma narrativa gráfica constituída por meio de cortes ou lacunas de sentido, possibilita que a(o) leitora(or) se projete em um plano simbólico e imaginário e ofereça respostas criativas à leitura. Esse corte, “[...] já indica uma particular situação elíptica, impondo ao consumidor uma leitura de imagens ocultas ou subentendidas pela narrativa” (CIRNE, 1975, p. 41). Nesse sentido, as elipses presentes nas HQs funcionam como recursos que promovem a participação das(os) leitoras(es), uma vez que levam a imaginar o que ocorreu na narrativa no espaço em branco que há entre os quadrinhos.

Nessa perspectiva, considerando a especificidade das HQs enquanto linguagem, o processo de construção de sentidos do texto pelo estudante requer que este aprenda a compreender as relações que há entre imagens e palavras e que possa interpretar os recursos gráficos que nelas estão presentes como “tipos de balões, de letras, onomatopeias”, entre outros. Ressalta-se que apesar de séries de signos apontarem no documento que todas as “[...] linguagens (semioses) devem ser mobilizadas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura” (BRASIL, 2018b, p. 67), as relações estabelecidas entre os significantes sentidos e o gênero dos quadrinhos conferem visibilidade nessa ordem do discurso a uma especificidade educativa própria das HQs, a saber, a de serem ferramentas de potencialização de sentido pelo sujeito, pois a relação que há na articulação entre os códigos semióticos que as compõem forma uma nova linguagem mais rica e complexa.

Dito de outro modo, a habilidade educativa de construção de sentidos, no domínio da Língua Portuguesa, tem no gênero das HQs, uma possibilidade de ser potencializada, em virtude

não só da completude que há na relação entre imagens e palavras, mas também pelo fato de incorporar uma série de recursos gráficos como símbolos, cores, onomatopeias e elementos pictóricos que emanam miríades de sentidos e que, segundo o que está posto no documento, precisam ser alvo da interpretação das(os) estudantes do Ensino Fundamental - anos iniciais. Nessa direção, explicita-se que este processo de construção do sentido pela(o) estudante ocorre de modo particular, visto que isso se dá de forma escalonada e não totalmente linear, isto é, o sentido da HQ “[...] só se revela plenamente ao leitor após o fim de travessia de diversos planos sucessivos de significado” (GROENSTEEN, 2015, p. 118).

Verificamos que o nexos entre os quadrinhos e esta habilidade em particular é possível de ser enunciado nessa norma por meio do que está posto no componente curricular de Língua Portuguesa no “[...] eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses” (BRASIL, 2018b, p. 80) de natureza verbal, visual, entre outras. Assim, a introdução desse eixo, como um dos elementos constituintes do trabalho pedagógico a ser desenvolvido neste componente curricular, faz emergir uma série de enunciados que posicionam os textos multimodais como as HQs como objeto de conhecimento escolar.

Em outras palavras, o reconhecimento da necessidade de uma abordagem pedagógica acerca dos elementos semióticos por parte das(os) estudantes para a [...] “compreensão e a produção de linguagens” (BRASIL, 2018b, p. 81), funciona como condição de possibilidade para se falar desta regra *As HQs potencializam a construção de sentidos* e que, por sua vez, regula o que pode ser dito sobre a especificidade educativa das HQs nesse documento.

4.4.5.2 As HQs estimulam o desenvolvimento da leitura

Considerando ainda a análise arqueológica da habilidade educativa: “(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (BRASIL, 2018b, p. 97), identificamos que as HQs são posicionadas na BNCC (BRASIL, 2018b) como um gênero que contribui para o desenvolvimento da leitura. Essa constatação, embora não esteja na empiria dos signos, encontra-se posta enunciativamente no documento e é possível de ser verificada na relação que se estabelece entre esta habilidade e os “[...] eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018b, p. 139).

Na relação que se refere ao nexos entre a HQ e o eixo da prática de linguagem, especificamente o da “Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)” (BRASIL, 2018b, p. 96), o

documento expressa o papel que este gênero discursivo assume no processo de desenvolvimento da leitura das(os) estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, a particularidade desta etapa da Educação Básica possibilita identificarmos mais um feixe de relações específico, a saber, o das HQs e o letramento, que se encontra conectado com a função educativa geral do desenvolvimento da leitura. Aponta-se que, nesse momento da escolarização, “[...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (BRASIL, 2018b, p. 89).

Acerca das possibilidades de aprendizagem “de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente”, encontra-se uma correlação com os escritos de Groensteen (2015, p. 38) no domínio quadrinístico, ao dizer que “[...] todas as HQs, mesmo as de aparência mais simples, são avatares específicos de um sistema no qual componentes e suas interações desenham uma totalidade que é inédita e complexa”. Nesse domínio de coexistência da Língua Portuguesa, dada a complexidade que o sistema dos quadrinhos congrega em sua articulação, o estudante assume a posição de um sujeito que se utiliza de múltiplas estratégias de leitura para produzir sentidos e participar de forma mais eficaz do seu meio social. Deste modo, são mobilizadas as condições de possibilidade para se dizer que a leitura dos quadrinhos não é restrita ao seu enredo narrativo, pois ao “[...] ler e perceber os recursos da linguagem, da estética e das narrativas quadrinizadas [ampliam-se] as significações que podem ser extraídas de seu conteúdo” (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 93).

Está posto de modo regular, no domínio artístico, que as HQs constituem um gênero capaz de incentivar o gosto pela leitura, tão caro ao processo do letramento; descreve-se ainda que “[...] por ser também uma forma de entretenimento e lazer, não encontra resistência por parte de alunos” (CALAZANS, p. 2008, p. 7). Assim, aponta-se que eles “[...] as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 21).

Dito de outro modo, a experiência de leitura dos quadrinhos através do contato do estudante com o “[...] contexto extraicônico situacional, formado pelas características que são apresentadas passo a passo em cada historinha e [que] vão definindo e distinguindo as suas personagens e o seu mundo específico” (CAGNI, 1975, p. 48), desperta-lhes o interesse e responde às expectativas lúdicas e imaginárias que são próprias da especificidade da faixa etária destas(es) estudantes. Desse modo, a partir do que se põe, podemos dizer que os quadrinhos assumem o *status* de uma ferramenta lúdica de leitura.

Na regra de que as HQs estimulam o desenvolvimento da leitura, os quadrinhos são posicionados na BNCC (BRASIL, 2018b) como um meio de incentivo para a busca da(o) leitora(or) por outros tipos de textos, o que pode ser verificado no achado:

O grau de envolvimento com um personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2018b, p. 76).

Constatamos na passagem acima que esse fragmento relaciona as HQs ao processo de envolvimento que ela proporciona por meio do contato da(o) leitora(or) com personagens e com o universo ficcional que nelas se fazem presente, assim como aciona entendimentos que acionam os vínculos enunciativos entre motivação e leitura. Deste modo, há uma correlação com os escritos de Bari (2015, p. 59) no domínio da Comunicação, ao apontar que o “[...] o letramento e a formação do gosto leitor só chegam ao seu amadurecimento pleno se o indivíduo gostar de ler, ou seja, o vínculo emocional é um elemento imprescindível na proficiência da leitura”.

Nessa ordem discursiva, as HQs aparecem como meio encorajador para a leitura de outros textos “de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que em geral lidos”. Explicita-se que as HQs, por apresentarem uma linguagem envolvente, facilitam a ampliação do repertório de leitura das(os) estudantes por conduzirem a outros tipos de textos considerados pelo documento como “leituras mais desafiadoras” (BRASIL, 2018b, p. 76). Ao conceber os quadrinhos deste modo, o documento reconhece o potencial lúdico deste gênero, mas confere a eles nesse fragmento um papel de instrumento facilitador para o acesso do conteúdo literário e não como um gênero que deve ser analisado a partir do seu próprio discurso, a fim de que sejam conhecidas e incentivadas as suas próprias potencialidades de leitura. Posicionando-os dessa forma, o documento apresenta os quadrinhos com uma função acessória de forma a explicitar o seu papel como ponte para a leitura de outros tipos de textos.

Portanto, nesse domínio de coexistência, as HQs são postas com uma função enunciativa de despertar o interesse das(os) estudantes para a leitura de outros textos, promovendo, por meio do vínculo que há entre as(os) estudantes e as(os) personagens da cultura de massa, a ampliação do repertório vocabular e a possibilidade de ampliação do letramento. Desse modo, identificamos que a função educativa estético-lúdica é um outro modo de regular o que é dito no documento da BNCC (BRASIL, 2018b) acerca da especificidade de educar deste gênero.

Nessa função, a(o) estudante é estimulada(o) a desenvolver o prazer pela leitura por meio do contato com textos que tenham aproximação com o seu universo contextual e cultural, possibilitando que eles desenvolvam a imaginação, a criatividade e, sobretudo, competências leitoras na direção do letramento. Portanto, os quadrinhos aparecem no discurso como um gênero que demanda das(os) leitoras(es) informações específicas sobre os recursos utilizados em sua composição e lhes suscita o desenvolvimento de competências voltadas para a leitura de imagens estáticas, o que será explicitado logo a seguir.

4.4.5.3 As HQs possibilitam a aprendizagem da leitura de imagens

A relação entre os quadrinhos e a habilidade de construção de sentidos aciona o enunciado da alfabetização visual e da “leitura de imagens em narrativas visuais” (BRASIL, 2018b, p. 96). Esta última, por sua vez, assume a função de objeto de conhecimento dessa habilidade mencionada e aparece no documento como uma possibilidade de conteúdo necessário à aprendizagem das(os) estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental no domínio da Língua Portuguesa.

Séries de signos apontam que esta habilidade tem o papel de levar a(o) estudante a “[...] desenvolver uma recepção crítica das imagens [...] e discutir as práticas do olhar e as práticas de produção, circulação e construção de sentidos atribuídos a elas” (SANTAELLA, 2012, p. 2). Nessa perspectiva, as imagens visuais são posicionadas não apenas como um tipo de signo representativo e enunciável, mas descritível e possível de ser interpretado (GROENSTEEN, 2015).

Nessa ordem discursiva, as(os) estudantes devem assumir a posição de um sujeito-leitora(or), não apenas de palavras, mas também de imagens, o que demanda deles um processo sistemático de aprendizagem e novas estratégias de apropriação e apreensão de saberes que lhes possibilitam ler, decodificar, interpretar e compreender “narrativas visuais”. Está posto, enquanto uma regularidade no domínio artístico, que os quadrinhos são entendidos enquanto narrativas visuais, pois, apesar de utilizar imagens e palavras, estas últimas assumem um caráter pictórico e icônico, já que “[...] o tratamento visual como formas da arte gráfica é parte do [seu] vocabulário” (EISNER, 1989, p. 10), o que é possível de ser identificado no uso de recursos gráficos como onomatopeias, estilos, cor e formato de letras que operam mutuamente para subsidiar a leitura das imagens.

Descreve-se de forma regular acerca da regularidade entre leitura de imagens e as HQs, que, “[...] para se compreender os mecanismos comunicacionais de uma estória em quadrinhos,

torna-se necessário que se saiba ler os componentes sígnicos que forjam a sua temperatura estética” (CIRNE, 1975, p. 12). Dessa forma são mobilizados enunciados para se dizer que é preciso fomentar uma “[...] ‘alfabetização’ na linguagem específica dos quadrinhos [...] para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes” (RAMA; VERGUEIRO, 2014, p. 31).

No domínio da Semiótica, em correlação com o domínio quadrinístico, está posto que, embora o desenvolvimento desta habilidade de leitura da imagem que se diferencia dos procedimentos de leitura do texto verbal possa ser praticado com o uso de qualquer suporte imagético, enfatiza-se que ela assume diferentes níveis e modos de procedimento em cada gênero artístico. É nesta perspectiva que se pode afirmar que “[...] não se pode ler uma estória quadrinizada como se lê um romance, uma obra plástica, uma gravação musical, uma peça de teatro, ou até mesmo uma fotonovela ou um filme” (CIRNE, 1975, p. 15).

Neste grupo de signos acima os quadrinhos coexistem com outros tipos de textos artístico-literários; no entanto, está posto que se trata de formas estéticas distintas e, no caso específico dos quadrinhos, a leitura de imagem é uma “[...] leitura estrutural que [...] encaminha para [uma] leitura criativa capaz de identificar o seu processo e a sua ideologia” (CIRNE, 1975, p. 15). Assim, utilizando-se de uma estratégia de diferenciação no âmbito do discurso, para apontar a especificidade da leitura da imagem nos quadrinhos, descreve-se que não se trata de uma leitura simbólica no âmbito do domínio literário ou de uma leitura icônica do desenho no âmbito da pintura. Refere-se, portanto, a uma leitura estrutural que compreenda a articulação entre os planos dos quadrinhos e fomente a criatividade no processo de construção do sentido (CIRNE, 1975). Nesse sentido, as HQs são posicionadas como um gênero que possibilita uma leitura criativa de imagens e textos.

Acerca das relações existentes entre os planos semióticos do texto e da imagem neste processo de leitura das HQs, há uma correlação com os escritos de Santaella no domínio da Semiótica (SANTAELLA, 2012, p. 107), ao apontar que essas relações podem ocorrer de modos distintos a partir de três modos: o sintático, o semântico e o pragmático. No domínio semântico, esta relação “[...] investiga a contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa”. Explicita-se que essas relações semânticas podem ocorrer no nível da dominância, redundância, complementaridade e/ou discrepância. Na relação semântica de complementaridade, o potencial dos conteúdos do texto e da imagem são utilizados de modo recíproco (SANTAELLA, 2012; CAGNIN, 1975).

Portanto, esse procedimento de leitura de imagens nas narrativas visuais das HQs é regulado enunciativamente pela função educativa semântico-criativa. Essa função, por sua vez,

possibilita que o estudante possa captar e interpretar os significados atribuídos pelas HQs no seu processo de leitura. Em uma relação semântica de complementaridade, a imagem e o texto são lidos para extrair o potencial de uma narrativa complexa como a dos quadrinhos. Por ser carregada de múltiplos significados, a(o) leitora(or) aciona os seus conhecimentos prévios culturais, assim como o seu saber sobre a estrutura específica dessa linguagem com todos os elementos que a compõem.

A partir dessa função, é possível dizer que ler imagens é buscar por aquilo que elas dizem, mas, também, utilizar-se dos conhecimentos prévios para realizar inferências e assim aprofundar o nível interpretativo da história que é livre e “[...] não conhece limite definitivo” (GROENSTEEN, 2015, p. 118), o que aciona o aspecto criativo da função educativa das HQs. Na leitura dos quadrinhos em particular, o estudante exercita sua criatividade em contato com os enredos das(os) personagens, cores, cenários, diálogos e figuras cinéticas, que transportam a leitura para um plano imaginário e lúdico, o que possibilita inseri-los de modo prazeroso em um contexto de letramento.

4.4.5.4 As HQs como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento

No intuito de explicitar os feixes de relações que constituem o domínio discursivo em análise, identificamos que as HQs como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento, é um outro modo de regular, o que pode ser dito acerca da especificidade educativa desse gênero. Este enunciado, aparece funcionando como uma regra que é incorporada pelo documento da BNCC (BRASIL, 2018b) em seu modo de abordar sobre o assunto. Seguindo a trilha de aparecimentos do significante quadrinhos no domínio da Língua Portuguesa, deparamo-nos com o seguinte fragmento:

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2018b, p. 103).

Ao examinar esta passagem, notamos que o significante “histórias em quadrinhos” aparece em meio a este achado em coexistência com outros significantes, sem menção de sua especificidade. Apesar disso, evidencia-se que ele se faz presente e se apresenta enquanto um gênero que tem uma função no desenvolvimento dessa habilidade mencionada. Neste

fragmento observamos, portanto, que há uma coexistência dos quadrinhos com outros gêneros e uma correlação deles com o campo artístico-literário e com a habilidade de produção de textos.

Apesar disso, o processo de descrição dessa função educativa específica da HQ e não dos outros gêneros mencionados no fragmento, é possível de ser assim verificado e explicitado em razão do pressuposto de que o planejamento e a produção textual desenvolvida pelas(os) estudantes devem considerar “a situação comunicativa e a finalidade do texto”. Em outras palavras, mesmo que a especificidade da HQ com relação a esta habilidade não seja citada, identificamos que a relação com o sintagma “finalidade do texto” os posiciona como um gênero que possui uma finalidade e uma situação comunicativa própria, que precisa ser levada em consideração no momento educativo-pedagógico, que envolve o processo de planejamento e a produção desse gênero em situação de aprendizagem.

Esse modo de dizer encontra correlação com os escritos de Bakhtin (1997) no domínio da Linguística, ao apontar que os gêneros do discurso são utilizados para o estabelecimento de práticas comunicativas, que envolvem os interlocutores, os espaços sócio-históricos ocupados pelos sujeitos, os objetivos a serem alcançados na comunicação e o próprio gênero em si. Assim, cada situação comunicativa exige o uso de determinados gêneros que apresentam a sua especificidade estrutural e discursiva.

Nesta linha argumentativa, ressalta-se que, embora a atividade de produção textual no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, configure-se como uma habilidade a ser desenvolvida com uma variedade de gêneros discursivos, as relações enunciativas presentes no fragmento e o enunciado da especificidade educativa das HQs nos autorizam a acionar um campo de saber para descrevê-las e assim mencionar o que lhe é peculiar desse gênero discursivo.

Assim, fomos encaminhados para verificar a relação entre o significante histórias em quadrinhos e o código alfanumérico correspondente a esta habilidade mencionada em particular “(EF12LP05)”, voltada especificamente para as(os) estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o que nos possibilitou identificar mais um feixe de relações, a saber, o que se estabelece entre o gênero das HQs e uma etapa singular do processo de escolarização que é o processo de alfabetização das crianças considerado “o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2018b, p. 89) nessa fase inicial das duas primeiras séries.

Está posto no documento da BNCC (BRASIL, 2018b) que os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são voltados especificamente para o processo de alfabetização. É nessa etapa, dada a fase em que as crianças estão ampliando a sua comunicação consigo e com o

mundo, que se busca, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizar-lhes experiências as quais têm a função de levá-las a perceber, compreender e representar o “[...] sistema de escrita alfabética e outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço” (BRASIL, 2018b, p. 58).

É nessa fase que se deve possibilitar a ampliação da expressividade e comunicação, assim como também os “[...] conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade com as experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018b, p. 63). Identificamos, nesse achado, uma relação entre linguagens e conhecimento e, nessa trilha discursiva, verificamos séries de signos apontando que a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, “[...] as linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar” (BRASIL, 2018b, p. 63). Esse modo de dizer presente, no documento da BNCC (BRASIL, 2018b), correlaciona-se com uma função enunciativa posta em um domínio cognitivo-epistêmico, pois, nessa ordem discursiva as linguagens funcionam tanto como conteúdo, quanto como mediação para a apropriação de conhecimentos sistematizados.

Nesse domínio, séries de signos apontam que a alfabetização se constitui em uma condição necessária para a aquisição do sistema alfabético de escrita, o que envolve um conjunto de técnicas e procedimentos específicos para a apropriação da tecnologia da escrita e das normas ortográficas. Este enunciado da alfabetização aciona o correlato do letramento que se refere às capacidades do sujeito em se utilizar da função social da leitura e da escrita para se inserir em diferentes contextos que exigem comportamentos de interação, seja na família, trabalho, mídias sociais, escola etc. (SOARES, 2021).

Tendo em vista que nessa etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve-se considerar no currículo a consolidação das aprendizagens anteriores da criança, assim como os seus interesses e expectativas (BRASIL, 2018b), é um aparecimento regular nesse feixe de relações enunciativas entre quadrinhos/alfabetização/letramento dizer que esse gênero, em particular das HQs, faz parte da vivência das(os) estudantes e do seu contexto familiar e social, o que possibilita a sua inserção de forma lúdica e prazerosa em contextos pedagógicos de práticas de leitura e produção de textos (CARVALHO; OLIVEIRA, 2004). Nesse viés, descreve-se que as situações de leitura cotidiana das HQs presentes nas diferentes mídias e suportes facilitam o gosto pela leitura e contribuem para que o sujeito possa se inserir socialmente em comunidades que vinculam os seus membros em práticas leitoras destes gêneros, o que traz contribuições para a educação no contexto formal (BARI, 2015).

Nesta perspectiva que correlaciona as HQs à alfabetização, aponta-se que os quadrinhos podem ser uma ferramenta eficaz para inserir a criança no mundo letrado devido à curiosidade e fascínio que despertam através das(os) personagens, desenhos e quadros sequenciados. Nesse sentido, séries de signos apontam que mesmo as crianças não alfabetizadas podem se beneficiar com o gênero dos quadrinhos, pois elas deverão inferir e construir hipóteses de sentido por meio da leitura dessas narrativas visuais, a fim de poder compreender a história (CARVALHO; OLIVEIRA, 2004).

Explicita-se que, embora a alfabetização e o letramento se correlacionem no discurso e se apresentem por atuarem de forma interdependente, ambos se diferenciam em seus objetivos educativos (SOARES, 2021). Assim, nota-se que há relações explícitas entre a habilidade em análise de “planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor” (BRASIL, 2018b, p. 103), textos como as HQs e o processo de letramento que envolve “[...] a leitura e produção de textos reais” (SOARES, 2021, p. 27), demonstrando que este gênero constitui uma ferramenta educativa-pedagógica necessária também no letramento escolar.

Na relação que há também entre esta habilidade de produção de textos e o objeto de conhecimento da “escrita compartilhada” (BRASIL, 2018b, p. 102), explicita-se que esta deve ser desenvolvida de forma colaborativa entre os sujeitos do processo educativo professora(or) e estudante. Esse modo de abordagem encontra correlação com o domínio sociointeracionista da linguagem, em que são mobilizados enunciados para dizer que a produção textual deve ser compreendida “[...] como atividade interacional de sujeitos sociais, tendo em vista a realização de determinados fins” (KOCH, 2003, p. 7).

Nesse achado está posto que o foco não está na escrita individual da(o) estudante, mas na relação de comunicação e ajuda mútua que é estabelecida com outros sujeitos nas etapas de produção textual. Assim, a(o) estudante assume a posição de sujeito autor que planeja e produz textos em interação com os colegas e a(o) professora(or), por sua vez, assume a posição de sujeito de alguém que orienta o processo pedagógico de produção escrita das(os) estudantes e adota estratégias para possibilitar a produção textual por aquelas(es) estudantes que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética. Dessa forma, a correlação entre a habilidade “(EF12LP05)” específica para a faixa etária das(os) estudantes que estão em processo de alfabetização, com o significante dos quadrinhos, posiciona-os como um gênero sobre o qual se aprende a produzir textos na fase da alfabetização.

Considerando o enunciado da especificidade do gênero HQs, identificamos que os quadrinhos se constituem em um gênero capaz de desenvolver nas(os) estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental habilidades de escrita e produção textual de modo distinto aos gêneros

“poemas e outros textos diversificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais [...]” (BRASIL, 2018b, p. 103), pois, por possuírem uma dinâmica de construção híbrida, apresentam contribuições tanto para as(os) estudantes fluentes que podem elaborar desenhos e textos articulados com o argumento que pretendem comunicar aos seus interlocutores através da história, como também favorecem as(os) estudantes que ainda estão em processo de construção do sistema de escrita alfabética, ao serem oportunizadas(os) a avançar em suas hipóteses de escrita pelo fato de se envolverem coletivamente com as(os) colegas e com ajuda da(o) professora(or), na produção de textos a partir de imagens.

Considerando a riqueza de elementos que devem estar presentes em uma HQ, aponta-se que este processo de produção colaborativa do gênero pode ser ainda mais potencializado ao se alinhar o ato de planejar a história e a execução de várias etapas, como explicitado no domínio artístico. Nesse processo de construção colaborativa que envolve, por exemplo, atividades de desenho, escrita e colorização, aponta-se que as(os) estudantes podem se envolver em etapas diversificadas da produção das HQs conforme está posto na habilidade “(EF12LP05) planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor” (BRASIL, 2018b, p. 103).

Dito de outro modo, a especificidade dos quadrinhos, enquanto gênero que demanda etapas diversificadas para sua composição, possibilita aprendizagens de atitudes colaborativas por parte das(os) estudantes durante o seu processo de construção. Nessa série enunciativa acionada por meio da análise arqueológica desta habilidade, as HQs são posicionadas tanto como um gênero sobre o qual se aprende a produzir textos de modo colaborativo, como uma ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento, isto é, carregam potencialidades estimulantes para a ampliação do letramento de modo geral e para crianças em fase de aquisição do sistema de escrita alfabética, em particular.

Esse modo de abordar a especificidade educativa das HQs é regulado pela função educativa discursiva-comunicativa, que está relacionada à capacidade da(o) estudante em produzir textos em situação de uso e comunicação a partir de determinados gêneros discursivos. Isso pressupõe que o sujeito se aproprie, não apenas dos elementos linguísticos do texto, mas também que desenvolva a capacidade de utilizar o que sabe para comunicar sentidos e significados a partir de determinados contextos sociais. Nesse tipo de função, busca-se enfatizar as relações colaborativas e as atitudes de cooperação entre os sujeitos envolvidos na produção de um determinado gênero para atingir um determinado fim que é atingir a situação comunicativa almejada.

4.4.5.5 As HQs como dispositivo pedagógico para formação do senso crítico midiático

Nas trilhas do significante HQ encontramos evidências enunciativas que apontam para a regra de que as HQs são concebidas como dispositivo pedagógico para a formação do senso crítico midiático das(os) estudantes. Essa regularidade funciona como mais um feixe de relações que diz respeito à especificidade educativa deste gênero na ordem discursiva da BNCC (BRASIL, 2018b). Vejamos o seguinte achado:

(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2018b, p. 127).

Na passagem acima, o significante “HQs” aparece posicionado como um tipo de produto da mídia para público infantil. Dito de outro modo, embora esse termo apareça junto de outros significantes como filmes, desenhos animados e *games* com significados comuns a estes, enquanto produtos midiáticos e gênero da imagem visual, apresenta-se também de modo distinto, dadas as “convenções do gênero”, cumprindo, portanto, uma função específica no desenvolvimento desta habilidade voltada para as(os) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Identificamos que as HQs estão relacionadas nesta habilidade com o objeto de conhecimento de “planejamento e produção de textos” (BRASIL, 2018b, p. 126), neste caso específico de vlog argumentativo⁸¹ que mantém vinculações com o domínio da tecnologia e publicidade. Nesse sentido, identificamos que há uma correlação entre o letramento digital e as HQs, que aparecem nesse domínio da Língua Portuguesa como um conteúdo cultural e artístico a ser analisado pelo estudante que assume a posição de autor e produtor de um tipo específico de gênero da cultura digital, neste caso os *vlogs*.

Nesta habilidade, o documento posiciona as HQs em uma posição de coexistência com as mídias digitais e as correlaciona às práticas de linguagem da oralidade. No documento em análise, encontramos séries de signos que apontam o seguinte: “[...] os recursos midiáticos verbo-visuais [...] constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula [...]” (BRASIL, 2018b, p. 243). Acerca do que está posto podemos dizer que os recursos midiáticos contemporâneos compostos

⁸¹ Vlog é a abreviação de *videoblog* (vídeo + *blog*), um tipo de *blog* em que os conteúdos predominantes são os vídeos. Disponível em: <https://www.significados.com.br/vlog/>. Acesso em: 26 out. 2021.

pela linguagem verbal e também visual, como é o caso das HQs, assumem uma função educativa importante na “instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula”. Isto é, as HQs se apresentam como conteúdo midiático que promove o desenvolvimento da oralidade das(os) estudantes.

Notamos ainda uma correlação entre esta habilidade e o campo de atuação da vida pública cujos gêneros contemplam “[...] temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos” (BRASIL, 2018b, p. 118). Nessa ordem discursiva, o gênero discursivo das HQs é posicionado como um dispositivo pedagógico que contribui para que as(os) estudantes possam desenvolver a sua cidadania e a oralidade com base no exercício de opinar, argumentar e defender argumentos, expressando assim o seu direito em se comunicar e informar, o que encontra correlação com o domínio dos Direitos Humanos, outrora explicitado. Contudo, ressalta-se que este exercício crítico deve considerar “a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto”. Assim, o conhecimento que se tem sobre a especificidade do gênero HQ é fundamental, para que o estudante exercite o direito de se posicionar criticamente frente a ele.

Descreve-se ainda que as(os) estudantes devem assumir não apenas a posição de autoras(es) e produtores, mas também de consumidores críticos, como demonstra o seguinte fragmento:

(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos (BRASIL, 2018b, p. 127).

No achado acima, observamos relações que demonstram ditos do domínio da retórica para colocar em evidência a habilidade educativo-pedagógica, que envolve a análise do poder de persuasão dos argumentos sobre produtos da mídia como as HQs. Nesta ordem, elas ganham um *status* de dispositivo de análise crítica das(os) estudantes, por intermédio dos argumentos que são direcionados por seus avaliadores.

Nesse sentido, identificamos que o documento posiciona as HQs com uma função educativa crítico-midiática. Nessa função, o estudante é posicionado como um consumidor de produtos da mídia, mas também como um sujeito que desenvolve habilidades e atitudes que lhes possibilitam avaliar o conteúdo dos argumentos sobre as HQs e exercitar o senso crítico a partir dos temas que são abordados, assim como dos próprios elementos que nelas se fazem presentes compondo a sua arte.

Essa função educativa cria as condições de possibilidades para se apontar no documento a importância de ser desenvolvida pelas(os) estudantes “[...] uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados” (BRASIL, 2018b, p. 474). Portanto, o vínculo entre quadrinhos, produtos da mídia e as habilidades mencionadas, posiciona as HQs na ordem discursiva da BNCC (BRASIL, 2018b) como um dispositivo pedagógico para formação do senso crítico midiático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 8 - Pesquisa



Fonte: Beck (2017).⁸²

A presente dissertação foi organizada em cinco capítulos. No primeiro deles, apresentei a justificativa pessoal, social e acadêmica da pesquisa. No segundo, situei a(o) leitora(or) quanto ao referencial teórico metodológico utilizado. No terceiro expomos a problematização dos constituintes temáticos relacionados ao objeto de investigação. No quarto realizei a análise e descrição da ordem do discurso investigado.

Após a análise dos achados encontrados com a execução desta pesquisa, partimos agora no último capítulo, para as considerações finais sinalizando os resultados do processo que empreendemos arqueologicamente e apontando as séries enunciativas que funcionaram como condições de possibilidade do que pode ser dito acerca do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC.

No entanto, antes de apresentá-las consideramos pertinente, ao final do percurso de escrita desta dissertação, retomar alguns aspectos fundamentais postos na construção analítico-descritiva desta pesquisa que teve como eixos temáticos articuladores as HQs, a educação e a BNCC.

Inicialmente, assinalamos que o contexto contemporâneo é marcado pela cultura visual, espaço onde se localizam os artefatos visuais de caráter imagético, como é o caso das histórias em quadrinhos. Elas, por sua vez, apresentam-se como uma mídia de massa de caráter popular, alvo do consumo de um público amplo, dado aos diversos formatos e conteúdos temáticos que

⁸² Disponível em: Tiras Beck Blogspot: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/156275423014/tirinha-original>. Acesso em: 06 nov. 2021.

podem conter, mas que ainda atraem, majoritariamente, com mais ênfase, crianças e jovens, por terem um caráter lúdico e ficcional.

É inegável contudo, que antes mesmo do seu reconhecimento como gênero discursivo e como ferramenta didático-pedagógica potencializadora da aprendizagem por meio do incentivo oficial das políticas educacionais, tenha se configurado um histórico conturbado marcado por preconceitos sofridos por essa forma de arte tão potente que reúne linguagens diversificadas como imagens, textos, símbolos e figuras. Ressalta-se que isso se deu por parte de diversos setores da sociedade e pelo próprio domínio educacional ao apontar as HQs como uma má influência na formação das(os) leitoras(es) e por acusá-los de distanciá-los da leitura de livros.

Em segundo lugar, destaca-se que, com o desenvolvimento da comunicação e dos Estudos culturais, as HQs ganharam um novo *status* que as posicionaram como um artefato cultural e midiático legítimo do ponto de vista educativo, na medida em que a inserção de textos da cultura de massa no âmbito pedagógico passou a ser uma prática cada vez mais comum, como foi apontado no capítulo 3 desta dissertação. Os enunciados que emergiram do domínio dos EC também funcionaram como condições de possibilidade para que os quadrinhos pudessem ser reconhecidos do ponto de vista acadêmico como uma pedagogia cultural, que cumpre diversos propósitos, dentre eles o de educar e contribuir na formação da subjetividade dos sujeitos, e isto, de um modo particular, distinto de outros gêneros da imagem visual.

Em terceiro lugar, destacamos que as HQs se apresentam não apenas com uma função educativa reconhecida, mas como um conteúdo eleito pela política educacional da BNCC (BRASIL, 2018b), na área de Linguagens, a ser inserido de forma obrigatória no currículo escolar, dada a força de norma deste documento, que tem atualmente o papel de conduzir o que deve ser ensinado nas escolas brasileiras. Nesse documento, o objetivo educacional e pedagógico é alcançado por meio da aquisição de habilidades e competências pelas(os) estudantes.

Esse conjunto de argumentos, postos na literatura e de modo efetivo na política educacional e na própria prática educativa, informa sobre a existência de dizeres sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC, que, no domínio arqueológico, que nos interessa aqui, ocupa um *status* de acontecimento discursivo, situado no complexo social da linguagem na camada própria do enunciado. Dito de outro modo, podemos dizer que as minhas vivências profissionais e o reconhecimento da existência de um saber sobre esse discurso foram a mola propulsora que nos conduziu a realizar esta investigação que teve como objetivo geral analisar e descrever o discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC.

Para o alcance desse objetivo, desdobramos a pesquisa em alguns passos que precisaram ser realizados: mapear significantes e significados relacionados às HQs e seus correlatos e identificar significantes e significados que registravam fins educativos das HQs, o que foi devidamente realizado no item 2.7.2 onde descrevemos as escavações iniciais no documento-fonte. Por meio desse mapeamento foi possível encontrar 7 fragmentos principais encontrados na parte do Ensino Fundamental - anos iniciais e, desse quantitativo, 5 eram habilidades.

Esse procedimento que nos levou a encontrar os achados-chaves da análise nos conduziu também por derivação a um conjunto de outros achados correlatos no próprio documento da BNCC (BRASIL, 2018b), nossa fonte primária, e nas fontes secundárias a qual tivemos que acessar ao longo da pesquisa que foram as seguintes: a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), os PCN de Arte (1997), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018). Em função do encontro com os achados preliminares e os demais encontrados nas outras fontes na forma de frases, trechos, argumentos e palavras, é que pudemos compor, após um processo de seleção e classificação, o nosso *corpus* analítico contendo 78 fragmentos.

Objetivamos ainda nesta dissertação analisar as séries enunciativas que foram acionadas na constituição do discurso sobre a especificidade educativa das HQs e descrever a ordem discursiva que constitui o discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC, o que foi realizado no capítulo 4 desta dissertação. Nesse momento específico da pesquisa, deparei-me com desafios de cunho metodológico e esta foi a etapa em que precisei escutar o que os achados diziam e não o que eu achava que eles queriam dizer, tampouco apontar o que as(os) autoras(es) diziam a respeito do que eu encontrei.

Um dos desafios encontrados por mim, ao me deparar com o que se encontrava presente no documento primário, foi o de identificar elementos específicos da função educativa dos quadrinhos, uma vez que, nos fragmentos encontrados, este gênero em particular sempre aparecia em coexistência com outros gêneros. Esse foi o momento em que precisei operar o giro arqueológico, a fim de realizar a passagem dos elementos relacionados à materialidade empírica dos significantes, para os elementos não empíricos do enunciado e assim apreender o que se encontrava posto, porém não se encontrava visível na fonte. Ressalto que este processo me fez aprender na prática que pesquisar arqueologicamente exige, além da rigorosidade que é própria de qualquer investigação, a necessidade de uma paciência singular, que, se exercitada, conduz-nos por meio da análise a se aproximar das peculiaridades que constituem o nosso objeto.

Ao realizar esta pesquisa por meio da abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso (AAD), é preciso ressaltar que não buscamos interpretar o discurso para compreender os significados e os sentidos construídos a partir das habilidades relacionadas à função educativa das HQs, tampouco foi nossa intenção articular o que estava dito sobre o discurso com os aspectos históricos e políticos-ideológicos referentes à produção da norma jurídica da BNCC (BRASIL, 2018b), no sentido de me posicionar de forma ideopolítica durante a análise dos enunciados, como é viável em outras opções metodológicas.

Pelo contrário, embora tivéssemos inicialmente que acessar os significados, significantes e referentes relacionados a alguns conceitos constituintes do nosso objeto de investigação, quais sejam: imagem visual, HQ e especificidade educativa e outros correlatos, o fizemos no intuito de desenterrar os achados que iriam compor o *corpus* analítico da pesquisa, a fim de identificar uma rede de signos que seriam escavados posteriormente no segundo momento da pesquisa. Nesse sentido, o percurso que realizamos por meio da escavação arqueológica nos levou a acessar uma camada mais profunda que não é a camada dos sentidos e nem dos significados, mas sim, a camada enunciativa do discurso, na qual passamos a analisar o modo de funcionamento dos signos enquanto enunciados.

Com isso, o nosso gesto de análise não foi o de estabelecer relações interpretativas entre o que dizia o documento acerca dos HQs e o posicionamento das(os) autoras(es) e nem mesmo atribuir sentidos a partir do que se apresentou no documento enquanto uma especificidade educativa das HQs. Desse modo, o que fizemos com esta pesquisa foi o exercício analítico-descritivo de identificar os domínios, correlatos, posições de sujeitos e regras que punham para funcionar o discurso sobre a especificidade educativa das HQs, para que pudéssemos conhecer o modo como este discurso passou a ganhar uma existência específica.

Nesta dissertação foi levantada a hipótese de que, em função de certas condições enunciativas, o gênero HQ é apresentado na política educacional da BNCC (BRASIL, 2018b) com determinadas funções educativas, cujo modo explicitado orienta a incorporação e uso desse gênero na prática pedagógica das(os) docentes.

A problemática central desta pesquisa foi saber: 1- Quais as condições enunciativas de existência do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC? Além desta, outras questões foram norteadoras da nossa análise, quais sejam: 2- O que se diz sobre a identidade das HQs enquanto gênero da imagem visual? 3- Quais as funções educativas das HQs na ordem do discurso investigado? 4- Que séries enunciativas constituem a ordem do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC? Esses questionamentos foram respondidos ao longo da análise e serão explicitados de forma mais objetiva a seguir, apresentando-se, portanto,

como elementos descritivos finais de um processo de análise que foi norteado pelos seguintes conceitos arqueológicos operatórios: discurso, enunciado, identidade e campo associado.

Encontramos os nossos primeiros achados na análise dos fragmentos encontrados na BNCC (BRASIL, 2018b) e na LDB (1996) a partir inicialmente da descrição do correlato sociocomunicativo das linguagens. Essa descrição se apresentou necessária porque identificamos as correlações entre competências, linguagens e HQs e o modo como essa correlação apontava para a existência de um correlato sociocomunicativo que funcionava como pressuposto do que poderia ser dito no próprio documento sobre a especificidade educativa das HQs na norma.

A análise desse correlato nos permitiu identificar algumas séries enunciativas, quais sejam: (1) linguagem como instrumento de comunicação, (2) linguagem como instrumento de ampliação das capacidades expressivas das(os) estudantes, (3) linguagem como produtora de sentidos, (4) linguagem como meio de ampliação da participação social. Esse primeiro tópico demonstrou feixes de relações que posicionavam a linguagem em seus diversos modos de existência (artísticas, corporais e linguísticas), como objeto de conhecimento escolar em articulação com a esfera pedagógica e social apontando para o cumprimento de funções sociocomunicativas na formação cidadã das(os) estudantes. Isso justifica a inclusão das HQs nesse documento como um gênero multimodal situado em um campo de atuação específico no domínio da Língua Portuguesa, o qual contempla práticas formativas sociocomunicativas de uso educativo da linguagem na escola e no espaço social. Além disso, justifica a sua inclusão no componente de Arte como uma linguagem que visa colaborar com a capacidade expressiva das(os) estudantes por meio da habilidade educativa de experimentação dessa arte.

A análise dos fragmentos correlatos encontrados na BNCC (BRASIL, 2018b), na Constituição Federal (1988), na LDB (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), nos PCN de Arte (1997), nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018c), possibilitou encontrar correlações enunciativas entre o domínio dos Direitos Humanos, as competências e as linguagens e a identificar duas formações discursivas principais, a saber: (1) linguagem como instrumento de promoção dos Direitos Humanos e (2) linguagem como instrumento de atuação crítica do sujeito, que, por sua vez, relaciona-se com as das (a) HQs como expressão do direito à arte, (b) HQs como expressão do direito à cultura, (b) HQs como expressão do direito à informação, (d) HQs como expressão dos Direitos Humanos.

Durante as escavações empreendidas identificamos um correlato educativo-midiático, a qual nos levou a encontrar as seguintes séries enunciativas: (1) HQs como uma mídia de massa que promove a diversidade cultural, (2) HQs como mídia de massa que difunde conteúdos e valores e (3) HQs como mídia de massa na educação crítica em Direitos Humanos. Essas séries enunciativas descritas justificam o discurso de uma especificidade educativa das HQs atrelada ao campo artístico-literário, no domínio da Língua Portuguesa, que apresenta gêneros representativos da diversidade cultural e linguística, como também justifica a função educativa crítico-midiática dos quadrinhos, cujas habilidades se encontram atreladas ao campo de atuação da vida pública.

Identificamos nas escavações dos fragmentos encontradas nas fontes da BNCC (BRASIL, 2018b) e dos PCN de Arte (1997) um feixe de relações entre as HQs e o domínio das Artes Visuais. Os enunciados escavados nesse domínio nos possibilitaram identificar três séries enunciativas principais: a das: (1) HQs como uma expressão artística da cultura de massa, (2) HQs como uma forma visual de leitura sequencial e as (3) HQs como linguagem artística criativa e fluida. A primeira delas se relaciona com a das (a) HQs como instrumento de democratização escolar da cultura, a segunda delas se relaciona com a das (b) HQs como linguagem artística que desperta o interesse das(os) estudantes e a terceira tem relação com as seguintes formações discursivas : (a) HQs como linguagem artística que promove um diálogo com a literatura, (b) HQs como linguagem artística que promove um diálogo com outros tipos de artes, (c) HQs como linguagem que facilita o diálogo com outros componentes curriculares e (d) HQs como facilitadora da abordagem de conteúdos temáticos.

Esse domínio de correlação enunciativa em particular nos possibilitou acessar escritos postos nos campos associados das Artes Visuais e da Comunicação para explicitar a formação discursiva da especificidade do gênero HQ. Por meio desse movimento que foi possível de ser realizado mediante a identificação nos escritos da BNCC (BRASIL, 2018b) de um correlato metodológico relacionado ao modo de fazer artístico, explicitamos os enunciados referentes ao modo de produção dos quadrinhos e apresentamos os nexos entre texto e imagem nesta linguagem e, assim, descrevemos os seus elementos constitutivos. Os enunciados encontrados contribuíram para que pudéssemos compreender as HQs de um modo particular e dessa forma foi possível responder a outra de nossas questões de pesquisa, a saber: O que se diz sobre a identidade da HQ enquanto gênero da imagem visual?

Em seguida, a partir da identificação dos feixes de relações no domínio da Língua Portuguesa identificamos as seguintes séries enunciativas correlatas: (1) HQs como forma de leitura híbrida, (2) HQs como texto visual e verbal, (3) HQs como gênero discursivo, (4) HQs

como gênero multimodal, (5) HQs como texto literário e artístico. Identificamos, ainda, que as HQs aparecem em correlação no documento com os gêneros tirinhas, *charge* e cartum, os quais foram devidamente descritos em suas especificidades, a partir do saber posto presente nos campos associados das Letras e das Artes Visuais.

Com relação à especificidade educativa das HQs, nesse domínio foram encontradas as seguintes formações discursivas: (1) HQs como potencializadora da construção de sentidos, que se relaciona com as (a) HQs como um gênero que possibilita a interpretação de recursos gráficos (2) HQs como meio de estímulo para o desenvolvimento da leitura, que se encontra relacionada com a das (a) HQs como ferramenta lúdica de leitura, (b) HQs como meio de incentivo para a leitura de outros textos e as (c) HQs como instrumento facilitador para o acesso ao conteúdo literário, (3) HQs como conteúdo que possibilita a leitura de imagens que se relaciona com a das (a) HQs como um gênero que possibilita uma leitura criativa de imagens e textos, (4) HQs como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e letramento, que se relaciona com a das, (a) HQs como um gênero sobre o qual se aprende a produzir textos na fase da alfabetização e com a das (b) HQs como um gênero sobre o qual se aprende a produzir textos de forma colaborativa, (5) HQs como dispositivo pedagógico para a formação do senso crítico midiático que se relaciona com a série enunciativa correlata das (a) HQs como produto midiático cultural infantil, com a das (b) HQs como conteúdo midiático que promove o desenvolvimento da oralidade; (c) HQs como dispositivo pedagógico midiático sobre o qual se exerce o direito de opinar e argumentar e (d) HQs como dispositivo pedagógico midiático sobre o qual se faz análise crítica.

Ao final do percurso de descrição arqueológica, identificamos que, no entrelaçamento discursivo dos domínios dos Direitos Humanos, das Artes Visuais e da Língua Portuguesa é forjado um conjunto de séries enunciativas que entrelaçadas funcionam como condições de possibilidade para o que pode ser dito a respeito da ordem do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC (BRASIL, 2018b). No domínio dos Direitos Humanos os enunciados encontrados nos possibilitaram conhecer as correlações entre o correlato educativo midiático e as HQs ao assumirem o *status* de expressão dos Direitos Humanos; no domínio das Artes Visuais os saberes acionados nos permitiram evidenciar a especificidade do gênero das HQs e a constatar que estas adquirem um *status* educativo de expressão artística lúdica que possibilita o diálogo interdisciplinar com outros componentes curriculares e no domínio da Língua Portuguesa evidenciamos as HQs com um *status* educativo relevante para a construção dos sentidos, mas acessório no que tange ao desenvolvimento da leitura.

Sinalizamos também como resultados de nossas análises a identificação de determinadas funções educativas das HQs na ordem do discurso investigado, as quais foram mencionadas ao longo do capítulo 4, quais sejam: a função artística-experimental, a artístico-cultural, a epistêmico-lúdica, a didático-pedagógica interdisciplinar, a semiótico-interativa, a estético-lúdica, a semântico-criativa, a discursivo-comunicativa e a crítico-midiática, que foram identificadas a partir da análise das séries enunciativas presentes nos três domínios de coexistência.

Ressaltamos que ao menos em razão da necessidade institucional de apresentar um desfecho para esta pesquisa de dissertação, o conteúdo das falas das(os) personagens da tirinha acima nos parece coerente com o sentimento que temos ao final do trilhar arqueológico que empreendemos. Importa ressaltar que a descrição dos enunciados na perspectiva teórico-metodológica que adotamos não ocorre como uma espécie de “[...] totalidade fechada e pletórica de uma significação, mas como figura lacunar e retalhada” (FOUCAULT, 2008, p. 141). Nesse sentido, fica posto o princípio de raridade dos enunciados, uma vez que nem tudo é dito e eles se apresentam sempre em déficit, de forma lacunar, por mais numerosos que sejam, o que nos impossibilita de dar conta de todas as relações que constituem o nosso objeto de investigação.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a feitura desta pesquisa pelo *modus operandi* da AAD contribui tanto para o debate que se instala acerca do papel das HQs na política educacional da BNCC, como para o conhecimento das(os) docentes acerca da função educativa desse gênero, uma vez que o saber posto sobre este discurso que investigamos regula os modos de se pensar, argumentar, dizer e realizar concretamente práticas pedagógicas com o uso das HQs no espaço escolar.

Portanto, concluímos pelo que se encontra posto nesta análise, que embora as HQs se configurem como constituintes do rol de habilidades e competências a ser desenvolvidos pela(os) estudantes do Ensino Fundamental - anos iniciais na BNCC (BRASIL, 2018b) e que apresentem, no âmbito do discurso, determinadas funções educativas que têm desdobramentos sobre o fazer docente, assim como sinalizamos em nossa hipótese, podemos dizer, que este gênero ainda ocupa no domínio da Língua Portuguesa um *status* educativo acessório de facilitadora do desenvolvimento da leitura em função das séries enunciativas encontradas. Nesse sentido, entendemos que o saber que se põe sobre os quadrinhos nesta política educacional deve ser alvo da reflexão e problematização das(os) docentes que, para melhor lidar com este gênero na prática educativa, precisam, antes de tudo, apropriar-se da

especificidade de sua linguagem, para que as HQs sejam utilizadas em seu potencial próprio de leitura.

Deste modo, finalizamos este texto dissertativo apontando alguns pontos que podem ser aprofundados ou mesmo ser alvo de investigações posteriores, a exemplo de conhecer a constituição do discurso sobre as HQs em outras etapas da Educação Básica na BNCC, abordar o discurso sobre o quadrinhos no processo de alfabetização visual, pesquisar o discurso da função educativa dos quadrinhos em espaços não escolares, conhecer o discurso sobre Direitos Humanos nas HQs, investigar o discurso educativo das HQs do ponto de vista da mídia, conhecer o discurso sobre os nexos entre quadrinhos e as práticas pedagógicas, realizar uma análise arqueológica das próprias HQs em livro didáticos, dentre outras possibilidades.

Portanto, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação acerca do discurso sobre a especificidade educativa das HQs na BNCC (BRASIL, 2018b) identificou o aparecimento de campos associados (Direitos Humanos, Artes Visuais e Língua Portuguesa), distintos, que, a depender do que era acionado, posicionavam as HQs com um *status* e funções educativas específicas que legitimavam e constituíam a ordem do discursivo que investigamos. Deste modo, foi a partir do desatar de nós da rede enunciativa presente na correlação entre esses campos que foi possível conhecer a condições de possibilidades de existência do nosso objeto-enunciado.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Claudia Sales. **Histórias em quadrinhos e educação**: Inovando o currículo. Fortaleza: edUECE, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22663019-Historias-em-quadrinhos-e-educacao-inovando-o-curriculo-palavras-chave-historias-em-quadrinhos-curriculo-cultura.html>. Acesso em: 20 maio.2020.
- ALCÂNTARA, M. A. Miranda. **Elementos para uma teoria enunciativa da Educação Popular**. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- ALCÂNTARA, Raquel Rocha Villar de. **O discurso sobre o uso pedagógico do desenho na alfabetização de jovens e adultos (AJA)**. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- ALCÂNTARA, M. A. Miranda.; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções**, Jundiaí, v. 6, p. 59–73, 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>. Acesso em: 14 maio 2020.
- ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, e227147, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- ALVES, Nilda Guimarães. Redes educativas “dentrofora” das escolas exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49–66.
- ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48–63 maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1501/1140>. Acesso em 11 nov. 2020.
- AQUINO, Agda; CARLOS, Erenildo João. O ensino de fotografia nos documentos educacionais de jornalismo através da análise arqueológica do discurso. **Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo**, Brasília, v. 10, n. 27, p. 19–35, dez. 2020. ISSN: 1981-4542. Disponível em: <http://rebej.abejor.org.br/index.php/rebej/article/view/393>. Acesso em: 26 maio 2021.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, São Paulo: Papiros, 1993.
- AZEVEDO, Ana Katarina Nascimento de. **Aprendendo através de quadrinhos**: uma proposta metodológica para o ensino de Biologia. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAPTISTA, Manuel Maria. **Estudos culturais**: o quê e o como da investigação. [on-line], Carnets Première Série - 1 Número Especial. 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/carnets/4382>. Acesso em: 30 out. 2020.

BARBOSA, Alves Valença Alexandre. **História em quadrinhos sobre a História do Brasil em 1950**: A narrativa dos artistas da EBAL e outras editoras. 2006. 253 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2006.

BARI, Valéria Aparecida. Histórias em quadrinhos e leitura: desafios colocados aos educadores. In: NETO, Elydio dos S.; SILVA, Marta Regina P. **Histórias em quadrinhos e práticas educativas**: os gibis estão na escola e agora? 1. ed. São Paulo: Criativo, 2015.

BARQUETE, Felipe Leal. **O discurso da criação fílmica como mediação da aprendizagem do saber escolar**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BARROS, Weber Cavalcanti. **Práticas de letramento no processo de ensino-aprendizagem em português língua estrangeira**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

BARTHES, Roland. **Imagem e Moda**. Inéditos, v. 3: tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BATISTA, Katiana de Jesus Almeida. **Os discursos em circulação nas histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2014.

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Porto: Rés, 1985.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29–51, jan./abr. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 30 abr. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Kamylla Pereira. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista pedagógica**, v. 22, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>. Acesso em 30 jul. 2021.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências

e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, set./dez, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 8, 6 de março de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de maio de 2012, Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Guia Digital de livros de livro didático: PNLD Literário**, 2018. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação – SEB, 2018a. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: <http://www.mec.org.br>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. reimpressão. simpl. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos., 2018c.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAGNIN, Antônio Luís. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.

CALAZANS, Flávio. **Histórias em quadrinhos na escola**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573–593, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JQGQqFY6bhHXDRrLj8Sn56P/?format=pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, v. 33, n. 2, p. 323–336, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/70269/43509>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010407072006000400017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2021.

CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176–191, 2017a. Disponível em: <http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/ForaDoAr/article/view/371>. Acesso em: 06 maio. 2020.

CARLOS, Erenildo João. **A formação do discurso sobre a educação de adultos no Brasil - 1889/1940**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2005.

CARLOS, Erenildo João. **Educação e Cultura visuais: aprendizagens, discursos e memórias**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CARLOS, Erenildo João. Escavações discursivas sobre a imagem visual em Ação cultural para a liberdade. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, p. 9–25, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5692>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CARLOS, Erenildo João. O emprego da imagem visual no contexto do livro didático de língua Portuguesa. **Revistas Temas em Educação**, Políticas e práticas curriculares em tempos de globalização, v. 15, n. 01, João Pessoa: Editora UFPB, p. 87–100, 2006.

CARLOS, Erenildo João. O enunciado do cinema como inovação pedagógica da prática educativa escolar brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, p. 710–738, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25128>. Acesso em: 08 maio 2020.

CARLOS, Erenildo João (org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: UFPB, 2010. 246p.

CARLOS, Erenildo João. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens, outras competências. In: Erenildo João Carlos (org.). **Educação e Visualidade**: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. p. 13–35.

CARLOS, Erenildo João. Sobre educação. **Revista Conceitos**, n. 24, v. 2, 2016. Disponível em: <http://www.adufpb.org.br/site/wp>. Acesso em: 17 mar. 2021.

CARLOS, Erenildo João. Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 19, 2017b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/864524>. Acesso em: 06 fev. 2020.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Soares Socorro do Dafiana (org.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa, PB: UFPB, 2011. 184p.

CARLOS, Vicente S. S. Dafiana; IRELAND, Denis Timothy. Notas sobre o uso pedagógico da imagem na educação de Jovens e Adultos. In: CARLOS, Erenildo João (org.). **Educação e visualidade**: aprendizagens, discursos e memórias. João Pessoa, PB: UFPB, 2015. 344p. p. 45–68.

CARVALHO, Adriana Cintra de; OLIVEIRA, Marcelo Pires de. Os Quadrinhos e uma Proposta de Ensino de Leitura. Trabalho apresentado no IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2004. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/5149827770919209869381023999355510346>. Acesso em: 26 out. 2021.

CARVALHO, DJota. **A educação está no gibi**. Campinas: Papirus, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Globalização e educação**. Texto de Conferência no Fórum Mundial de Educação, 2000.

CIRNE, Moacy. **A Linguagem dos Quadrinhos**: O Universo Estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza. Petrópolis: Vozes, 1971.

CIRNE, Moacy. **Para ler os quadrinhos da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada**. Petrópolis: Vozes, 1975.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CÓSSIO, Maria de Fátima Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum** [en linea], v. 12, n. 3, p. 1570–1590, 2014. ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904008>. Acesso em: 06 jul. 2021.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação, Petrópolis: Vozes, 2001.

COUTINHO, Raissa Regina Silva. **O discurso sobre o uso do desenho de humor na Educação popular (1960-1980).** 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470. Acesso em: 03 abr. 2020.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Prefácio. NETO, Elydio dos Santos.; SILVA, Marta Regina Paulo da. Os gibis estão na escola, e agora? *In*: NETO, Elydio dos S.; SILVA, Marta Regina P (org.). **Histórias em quadrinhos e práticas educativas.** Os gibis estão na escola, e agora? 1. ed. São Paulo: Criativo, 2015. 112 p.

DIAS, Alzira Carla de Oliveira. **O ensino de biologia e as histórias em quadrinhos: uma experiência para o estudo de citologia.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2019.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual *In*: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e educação.** Grupo de pesquisa – Educação e Cultura Visual. PPG-CV/UFG – IdA/UnB – PPGA/UNESP. Goiânia: FUNAPE, 2008. p. 37–53. (Coleção desenredos, 3). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/desenredos_3.pdf?1392204335. Acesso em: 30 jul. 2021.

DONDIS, Donis A. Caráter e conteúdo do Alfabetismo visual/Alfabetismo visual: como e por quê? *In*: DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUARTE, André Damasceno Brown. **Os usos das histórias em quadrinhos: processos de aprendizagem nas escolas e em outros espaços educativos.** 2014. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2014.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** Caxambu (MG), Dez 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt>. Acesso em 13 de set. 2001.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FABRI, Eliane Isabel. **Narrativas e histórias em quadrinhos: reflexões sobre o preconceito e exclusão nas práticas corporais.** 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **O discurso sobre o nexso pedagógico entre o cinema e a educação.** 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FAHEINA, E. F. A. O pensamento arqueológico de Michel Foucault sobre materialidade e referencial. **Conjectura: Filosofia e Educação** (UCS), v. 25, p. 1–11, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7119>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FEIJÓ, Mário. **Quadrinhos em ação**: um século de história. São Paulo: Moderna, 1997.

FOSTER, Hal (org.). **Vision and visibility**. Seattle: Bay Press, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANCO, Edgar Silveira. **HQtrônicas**: Do Suporte Papel à Rede Internet. 2. ed. São Paulo: Annablume & Fapesp, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim**; tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 17–43, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jul. 2021.

GIROUX, Henry. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry. Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. **Harvard Educational Review** (1994), v. 64, n. 3, p. 278–309. Issue 3. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/64/3/278/31616/Doing-Cultural-Studies-Youth-and-the-Challenge-of?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GOMES, Antenor Rita. **As imagens nas configurações educativas contemporâneas**: A perspectiva da cultura visual. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2020.

GOMES, Antenor Rita. **O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades de ensino da língua portuguesa**. 2004. 250 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAGED) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA, 2004.

GONÇALVES, Sarah Suzane Amancio Bertolli Venancio. **O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Tradução Érico Assis. 1. ed. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2015.

GUIMARAES, Edgar. **História em quadrinhos como instrumento educacional**. INTERCOM. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Trabalho apresentado no XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande /MS, set. 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129151137437781999590570952241469951126.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15–46, jul./dez. 1997. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 06. jul. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p. 31–50.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **A indústria cultural**: o iluminismo como mistificação de massas. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HUBER, Mineia Carine. **A Leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Uma Abordagem pela perspectiva dos Estudos Culturais. 2017 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, Frederico Westphalen, 2017.

INTERCOM. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Trabalho apresentado no XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande /MS, set. 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129151137437781999590570952241469951126.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **Art Cultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97–115, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406/1274>. Acesso em: 28 set. 2021.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2003.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 153–176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, Kátia Cristina Pires de. **Revisitando as estratégias de leitura no ensino médio**: uma Proposta de intervenção. 2015. 56 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LIMA, Luciano Soares. **Histórias em quadrinhos na Educação Básica**: a produção de sentidos e valores ético-estéticos. 2018. 192 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

LUNA, Amanda Silva Alencar. **Matemática e linguagem**: um estudo sobre leitura e escrita na sala de aula. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

MACHADO, Roberto. A trajetória da arqueologia. In: MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 145–155.

MACIEL, Maria do Rosário Gomes Germano. **O discurso do uso didático da imagem virtual na escola**. 2020. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

MAGIONI, Danielli Cristina Pimenta. **Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. Le dialogue philosophique comme hypergenre. In: COSSUTTA, FrÈdÈric. **Le dialogue: introduction à um genre philosophique**. Paris: Presses Universitaires Du Septentrion, 2004. p. 85-103.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19–36.

MARTINS, Elisângela Karine. **Histórias em quadrinhos no ensino de ciências**: uma experiência para o ensino do sistema nervoso. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2012.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e educação**. Grupo de pesquisa – Educação e Cultura Visual. PPG-CV/UFG – IdA/UnB – PPGA/UNESP. Goiânia: FUNAPE, 2008. p. 25–35. (Coleção desenredos, 3). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/desenredos_3.pdf?1392204335. Acesso em: 30 jul. 2021.

McCLOUD, Scott. **Desenhando quadrinhos**. São Paulo: M Book do Brasil Editora Ltda, 2008.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. A Teoria da Análise do Discurso: a arqueologia em escavação. **Revista Cocar (on-line)**, v. 13, p. 553–576, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2173>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MELO, Patrícia Bandeira de. Um passeio pela História da Imprensa: o espaço público dos grunhidos ao ciberespaço. **Comunicação e Informação**, v. 8, n. 1, p. 26–38, jan./jun. 2005.

Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/article/download/17318>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MENEZES, Debora Paz. **Fenômeno da leitura e dimensão educativa das histórias em quadrinhos**. 2017. 86 f. (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

MONFARDINI, Juliana Costa de Goes. **HQaulas, meu professor gosta de ensinar**. 2013, 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

MOTA, Ilka de Oliveira. **A comicidade no contexto linguístico escolar: quadrinhos de humor em livros didáticos de inglês como língua estrangeira**. 2010. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

MOURILHE, Fábio. Ontologia da arte (de massa) dos quadrinhos. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, v. 12, n. 2, julio-diciembre, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297051469004>.

MOYA, Álvaro de. **História da História em Quadrinhos**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

NETA, Abília Ana de Castro *et al.* Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n. 77, set./dez. 2018. Disponível em: http://www2.uesb.br/eventos/politicaspUBLICAS/wpcontent/uploads/2018/12/I_SEM_PPE_2018_42.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da. Os gibis estão na escola, e agora? *In: NETO, Elydio dos S.; SILVA, Marta Regina P (org.). Histórias em quadrinhos e práticas educativas*. Os gibis estão na escola, e agora? 1. ed. São Paulo: Criativo, 2015. 112 p.

NEVES das, Karine Machado. **Dinâmica do desmatamento autorizado da Mata Atlântica no Estado do Rio de Janeiro**. 2011. 105 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Florestais) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

NUNES, Yuri Saladino Souto Maior. **Cultura e política nas histórias em quadrinhos Luke e tantra de Angeli**. 2013. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, 2013.

OLIVEIRA, Geovane Gonçalves de. **Histórias em quadrinhos na construção de uma literacia histórica nos livros didáticos presentes na cultura escolar**. 2019. 93 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, UNICENTRO, 2019.

OLIVEIRA, Wilker Rodrigues de. **A formação do professor/pedagogo e o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: estratégias pedagógicas com foco na abordagem sobre microrganismos**. 2018. 125 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto sensu, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC)) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

PAIVA, Fábio da Silva. **Histórias em Quadrinhos na Educação: Memórias Resultados e dados**. 2016. 95 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

PANHO, Guilherme; SARDELICH, Maria Emília. A dispersão do componente curricular Arte no ordenamento da BNCC. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS*. 29. 2020. Goiânia. **Anais [...]**.

RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar (org.). Goiânia: Anpap, 2020. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2020/content/comite_eav.html. Acesso em: 06 jul. 2021.

PANHO, Guilherme; SARDELICH, Maria Emília. **Re-cortes das artes visuais: nas entrelinhas da BNCC** [recurso eletrônico]. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/book/636>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PERRONE, Ana Lydia Sant'Anna. **Desenvolvimento do pensamento algébrico nos anos finais do Ensino Fundamental I: contribuições acadêmicas e reflexões teórico-práticas**. 2019. 183 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia, Bauru, 2019.

PESSOA, Ricardo Alberto. **As histórias em quadrinhos nas aulas de língua portuguesa como instrumento de leitura e de produção autoral**. 2010. 134 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

PESSOA, Ricardo Alberto. **Quadrinhos na Educação: Uma Proposta didática para Educação Básica**. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PINHO JUNIOR, Sergio Ronaldo. **O Discurso de Natureza nas HQS do Chico Bento: provocações ao campo de saber da Educação Ambiental**. 2015. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2015.

RAMA, A; VERGUEIRO, W. (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 2º reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Fabiane de Andrade. **Ensino de estequiometria para o ensino médio: criação de uma revista de histórias em quadrinhos**. 2017. 57 f. (Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRG, Porto Alegre, 2017.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

RAMOS, P. **Tiras e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. 2007. 224f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: Cognição, Semiótica, Mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTANA, Doris Marques de. **Construindo práticas educativas inovadoras no ensino fundamental com enfoque em educação ambiental**: estudo exploratório em uma escola estadual do município de São Paulo. 2006. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 81–95, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002444866.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educ. rev.**, n. 27, Curitiba, Jan./June 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602006000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 fev. 2021.

SARDELICH, Maria Emília; PANHO, Guilherme. Uma cartografia sobre o Ensino das Artes Visuais na BNCC entre 2014-2018. 236. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 232-244, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em 25 de set. 2021.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. ano 3, n. 4, p. 54–84, ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 10 set. 2021.

SÉ, E. V. G. Tecnologia: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. **Portal Vya Estelar**, 2008. Disponível em: <http://vyaestelar.uol.com.br/post/5823/tecnologia>. Acesso em: 11 jan. 2015.

SENA, Fábila Sousa. **O letramento do aluno surdo na escola regular**: perspectivas e desafios. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SÉRVIO, Pablo. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 196–215, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/12393>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A sociedade pedagógica: demandas e possibilidades contemporâneas de ensino e aprendizagem na perspectiva da pedagogia social. **Interfaces Científicas** – Educação, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 143–158, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1291>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, Fábio Tavares da. **História em Quadrinhos no ensino de Artes Visuais**. Marca de Fantasia. 3. ed. 2021. (Série Quiosque, 31).

SILVA, Iara Maria Noronha da. **Gestão de projetos de leitura e escrita e sua interface com uma escola aprendente**: uma proposta de retextualização. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVA, Ileizi F.; NETO, Henrique F. A. O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 A 2018). **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262–284, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545/31026>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SILVA, J. W. F. da. **Ensino de geografia e histórias em quadrinhos**: uso da plataforma Pixton no 6º ano do ensino fundamental. 2020. 144 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

SILVA, Maria Lúcia Gomes da. Um olhar pedagógico sobre as histórias em quadrinhos - tiras - No ensino da Língua Portuguesa. **RDIVE**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 142–157, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rdive/article/view/30339/29937>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SILVA, Marília Gerlane Guimarães da. **A produção de histórias em quadrinhos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Euflaudízia Rodrigues em Boqueirão** - PB. 2018. 135f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFP) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2018.

SILVA, Nadilson M. da. **Elementos para a análise das Histórias em Quadrinhos**. Trabalho apresentado no XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Campo Grande /MS, set. 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/145679190592438538598866043670438455063.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional Comum para quem?** Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial. 2019. 361f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SOUZA, Patrícia Priscilla Ferraz da Costa. **O desenvolvimento do pensamento geométrico: uma proposta de recurso didático por meio da HQ**. 2018. 146 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia, Bauru, 2018.

TAVARES, Mayara Barbosa. **Histórias em quadrinhos não ficcionais: uso e discursos**. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

UBERTI, Luciane. Estudos pós-estruturalistas: entre aporias e contra-sensos? **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 95–116, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6847/4118>. Acesso em: 24 abr. 2020.

VALLE, Lutiere Dalla. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Rev. Cad. Comun.**, Santa Maria, v. 24, n.1, art. 11, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/55088>. Acesso em: 11 jul. 2021.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 09–56.

VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **Data GramZero - Revista de Ciência da Informação**, v. 6, n. 2, 05 abr. 2005. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000001585/2dd45db6b1afd8a48bb37f91e71fde34>. Acesso em: 25 fev. 2020.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VIANA, Ana Maria de Amorim. **Software educativo, muito prazer!** 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

VICENTE, Soares Socorro do Dafiana. A imagem televisiva e o papel do educador na formação da consciência crítica do discente. In: CARLOS, Erenildo João (org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa, PB: UFPB, 2010. 246p. p. 103–123.

VICENTE-CARLOS, Dafiana Socorro Soares; ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. Notas de estudo sobre a diferença entre educação religiosa e ensino religioso. **Revista Educare**, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 173–200, jul./dez. 2017. ISSN 2527-1083. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare/article/view/35411-81961>. Acesso em: 23 mar. 2021.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. **Os super-heróis das histórias em quadrinhos como recursos para a promoção de resiliência em crianças e adolescentes em situação de risco**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and society**, 1780-1950. New York: Columbia University Press, 1958. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4608772/mod_resource/content/1/CULTURE%20AND%20SOCIETY%20-%20R.%20WILLIAMS.pdf. Acesso em 15 de set. 2021.

XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Darandina revista eletrônica**, Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários – UFJF, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/darandina/article/view/28128>. Acesso em: 21 fev. 2021.

APÊNDICE A – *Corpus de análise*

1- CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (BRASIL, 2018b, p. 96).
2- (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) (BRASIL, 2018b, p. 97).
3- (EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canção, quadrinhos, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2018b, p. 103).
4- (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais (BRASIL, 2018b, p. 201).
5- O grau de envolvimento com um personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e <i>games</i> relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2018b, p. 76).
6-(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para <i>vlogs</i> argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, <i>games</i> etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2018b, p. 127).
7-(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, <i>games</i> etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos (BRASIL, 2018b, p. 127).
8- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018b, p. 63).
9-“[...] repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo” (BRASIL, 2018b, p. 363).
10-“[...] consigo mesmos e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais” (BRASIL, 2018b, p. 63).
11-“[...] são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania”.
12- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018b, p. 65).
13-“[...] que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas” (BRASIL, 2018b, p. 84).
14-- Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018b, p. 65).
15-“[...] elaboração do projeto político-pedagógico na organização curricular” (BRASIL, 2012, p. 7).

16-“II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a... cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996).
17-“IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988).
18- “[...] o direito à educação [...] como direito inalienável de todos/as os cidadãos/ãs [a] condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos” (BRASIL, 2012, p. 7)....
19- “[...] IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados” (BRASIL, 2012, p. 21).
20- “[...] trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologias ativa, participativa e problematizadora” (BRASIL, 2012, p. 15).
21- “[...] o aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área de Arte” (BRASIL, 1998, p. 47).
22- “[...] levar em conta a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários [...]” (BRASIL, 2013, p. 120).
23- O sétimo desafio está ligado ao reconhecimento da importância da Educação em Direitos Humanos e sua relação com a mídia e as tecnologias da informação e comunicação. O caráter crítico da informação e da comunicação deverá se pautar nos direitos humanos, favorecendo a democratização do acesso e a reflexão dos conteúdos veiculados. A garantia do direito humano deve considerar também a livre expressão de pensamento, como forma de combate a toda forma de censura ou exclusão (BRASIL, 2012, p. 17).
24- “[...] espaços de intensos embates políticos e ideológicos, pela sua alta capacidade de atingir corações e mentes, construindo e reproduzindo visões de mundo ou podendo consolidar um senso comum que frequentemente moldam posturas acríticas” (BRASIL, 2018c, p. 39).
25- “[...] construtores/as dos seus conhecimentos, de forma problematizadora, interativa, participativa e dialógica” (BRASIL, 2012, p. 14).
26- “[...] “seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos [...] seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis” (BRASIL, 2018b, p. 86).
27- “[...] diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018b, p. 75).
28- “III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012, p. 20),
29- “[...] deve considerar as diversidades, o respeito aos Direitos Humanos, individuais e coletivos, na sua tarefa de construir uma cultura de Direitos Humanos formando cidadãos/ãs plenos/as (BRASIL, 2012, p. 7).
30- “[...] preconceitos, discriminações, violências, assédios e abusos sexuais, dentre outras formas de violação à dignidade humana” (BRASIL, 2012, p. 11).
31- “[...] um instrumento indispensável para o processo educativo. Por meio da mídia são difundidos conteúdos éticos e valores solidários, que contribuem para processos pedagógicos libertadores, complementando a educação formal e não formal” (BRASIL, 2018c, p. 39).
32- “[...] Propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, <i>gibis</i> , filmes e outros materiais multimídia, em educação em direitos humanos” (BRASIL, 2018c, p. 22, grifo nosso).
33- “[...] cumprir um papel de reprodução ideológica que reforça o modelo de uma sociedade individualista, não solidária e não democrática, quanto exercer um papel fundamental na educação crítica em Direitos Humanos” (BRASIL, 2018c, p. 3).
34- “[...] estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade” (BRASIL, 2018b, p. 198).

35 “[...] cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular [...]” (BRASIL 1997, p. 45),
36- As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas (BRASIL, 2018, p. 195).
37- “[...] o contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos [...]”. (BRASIL, 1997, p. 46),
38- “[...] elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio)” (BRASIL, 1997, p. 46).
39- “[...] que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade” (BRASIL, 1997, p. 45).
40- “[...] de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana” (BRASIL, 2018b, p. 195).
41- “[...] hibridizações, apropriações e mesclas [...]” (BRASIL, 2018b, p. 70).
42- “[...] envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (BRASIL, 2018b, p. 193).
43- “[...] diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018b, p. 193).
44- “[...] atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares” (BRASIL, 2018, p. 196).
45- “[...] temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes [...] gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas” (BRASIL, 2018b, p. 196).
46- “[...] ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo” (BRASIL, 1997, p. 32).
47- “[...] contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo” (BRASIL, 1997, p. 32).
48- “[...] competências relacionadas à alfabetização e ao letramento” (BRASIL, 2018b, p. 199).
49- “[...] letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política” (BRASIL, 2018b, p. 506).
50- “[...] apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2018b, p. 194).
51- “[...] instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais” (BRASIL, 2018b, p. 201).
52- “[...] os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades” (BRASIL, 2018b, p. 194).
53- Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72).
54- “[...] o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018b, p. 67).
55- “[...] visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança)” (BRASIL, 2018b, p. 486).
56- “[...] práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, [e] considera as práticas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2018b, p. 67).

57- “[...] os textos e discursos atuais” [...] passaram a se organizar “[...] de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (BRASIL, 2018b, p. 486).
58- “[...] ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BRASIL, 2018b, p. 67).
59- “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018b, p. 14).
60- “formas de interação multimidiática e multimodal” (BRASIL, 2018b, p. 61).
61- “[...] ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018b, p. 499).
62- “[...] por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (BRASIL, 2018, p. 499).
63- “[...] linguagens (semioses) devem ser mobilizadas em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura” (BRASIL, 2018, p. 67).
64- “[...] eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses” (BRASIL, 2018b, p. 80).
65- “compreensão e à produção de linguagens” (BRASIL, 2018, p. 81).
66- “[...] eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018b, p. 139).
67- “Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)” (BRASIL, 2018b, p. 96)..
68- “[...] no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (BRASIL, 2018b, p. 89).
69- “leitura de imagens em narrativas visuais” (BRASIL, 2018b, p. 96).
70- “o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2018b, p. 89).
71- “escrita compartilhada” (BRASIL, 2018b, p. 102).
72- “planejamento e produção de textos” (BRASIL, 2018b, p. 126).
73- “[...] sistema de escrita alfabética e outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço” (BRASIL, 2018b, p. 58).
74- “[...] conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade com as experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018b, p. 63).
75- “[...] as linguagens, antes articuladas, passam a ter <i>status</i> próprios de objetos de conhecimento escolar” (BRASIL, 2018b, p. 63).
76- “[...] temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos” (BRASIL, 2018b, p. 118).
77- “[...] os recursos midiáticos verbo-visuais [...] constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula [...]” (BRASIL, 2018b, p. 243).
78- “[...] uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados (BRASIL, 2018b, p. 474).