



AS IMPLICAÇÕES DO TEXTO MULTIMODAL NA LEITURA: O CASO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Paulo Ramos¹ e Yara Dias da Silva²

RESUMO

Já há trabalhos suficientes no Brasil que autorizam a ampliação do conceito de texto para que ele possa abarcar também produções compostas por diferentes modalidades. Dessa forma, enxerga-se como texto não somente – e exclusivamente – o enunciado verbal escrito, mas também o formado por elementos de ordem visual. Essa concepção, que tem sido cara aos estudos do campo da Linguística Textual brasileira contemporânea, traz como consequência um novo olhar sobre a acepção de leitura, elemento-chave para a questão do ensino. A proposta deste artigo é justamente refletir sobre esses aspectos, ou seja, como a concepção atual do que seja um texto reflete no modo como a leitura passa a ser trabalhada no ensino. O recorte da exposição serão as histórias em quadrinhos. Buscar-se-á lembrar que elas eram vistas como “má leitura” no país durante boa parte da segunda metade do século 20 e demonstrar como esse olhar mudou após o estímulo da presença de diferentes gêneros no ensino, compostos por enunciados tanto com conteúdos verbais quanto visuais – marca da linguagem que compõe as histórias em quadrinhos. O resultado desse confronto histórico revela o quanto mudou a concepção de leitura no âmbito educacional brasileiro. De produções excluídas e criticadas por serem verbo-visuais, elas passaram a ser aceitas e até estimuladas por programas oficiais de fomento à leitura justamente por conta da multimodalidade.

PALAVRAS-CHAVE: texto; leitura; multimodalidade; histórias em quadrinhos.

ABSTRACT

There are already enough jobs in Brazil authorizing the expansion of the text concept to cover productions composed of different modalities. Thus, it sees itself as not only text - and exclusively - verbal statement written, but also formed by the visual order elements. This concept, which has been used in the contemporary field of Brazilian Textual Linguistics, brings about a new look at the meaning of reading, a key element in the issue of education. The purpose of this communication is precisely reflect on these two aspects: how the current conception of what a text reflects on how

1 Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: contatopauloramos@gmail.com

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo. E-mail: yaradiasdasilva@gmail.com

reading happens to be worked in teaching. The exposition will work with comics. It will be remembered in the communication that the comics were seen as “misreading” in the country along the second half of the 20th Century and it shows how this look has changed after the stimulus of the presence of different genres in teaching, consisting of statements by both verbal contents and visual - brand language that makes up the comics. The result of this historic confrontation reveals how much has changed reading concept in the Brazilian educational context. Excluded and criticized for being verbal-visual productions, they have become accepted and even encouraged by officials of fostering reading programs precisely because of the multimodality.

KEYWORDS: text; reading; multimodality; comics.

Ah! Tu, livro desprezioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, *sem figuras, sem extravagâncias*, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal (MEIRELES, [1951] 1984, p. 31, grifos nossos).

(...) o perfil que se traça para o alunado do ensino médio, na disciplina Língua Portuguesa, prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva:

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, *imagético*, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – *a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade*, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc. (BRASIL, 2006, p. 32, grifos nossos)

As citações ajudam a ilustrar dois momentos distintos sobre o olhar atribuído ao papel da imagem no ensino brasileiro. O primeiro fragmento integra as discussões feitas pela escritora Cecília Meireles (1951, 1984) a respeito do que ela chamou de “problemas da Literatura Infantil”. Um deles seria justamente a presença do elemento visual. Este, no entender da autora, inverteria o processo de imaginação de crianças e jovens, que deveria ser centrado na palavra. As figuras seriam “extravagâncias”, como fica exposto no fragmento usado como epígrafe.

É importante explicitar o contexto de circulação dessas ideias. A exposição integrou um conjunto de conferências feitas pela escritora em curso sobre Literatura Infantil promovido pela Secretaria da Educação de Belo Horizonte (MG). Tratava-se, portanto, de um olhar autorizado por instância ligada ao ensino e que refletia um pensamento muito em voga naquele período histórico. Realizadas em 1949, as falas foram compiladas em livro dois anos depois.

A segunda citação, produzida mais de meio século depois, integra a parte de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, elaboradas pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Divulgadas em 2006, as recomendações indicam que se espera do aluno contemporâneo o convívio com produções de diferentes ordens, entre elas as de cunho imagético, bem como demonstrar conhecimento da variedade de linguagens multissemióticas.

Comparando um trecho com o outro, percebe-se que se trata de conteúdos claramente antagônicos: o primeiro enxerga no uso da imagem um malefício para o processo de leitura; o segundo,

um elemento constituinte e necessário de ser dominado criticamente. Os dois fragmentos ajudam também a evidenciar como a concepção de leitura mudou no país. Ancorada inicialmente apenas nos aspectos verbais escritos, ela agregou mais recentemente a modalidade visual também.

Defendemos que essa transição de olhares sobre o tema esteve atrelada à mudança como o texto passou a ser enxergado teoricamente no país. De produção estritamente verbal, teve seu escopo ampliado para poder incluir outras linguagens, entre as quais as de ordem visual. Por agregarem distintas modalidades, tais conteúdos passaram a ser rotulados como sendo multimodais, termo importado dos estudos de Kress e Van Leeuwen (2008).

O conceito já foi assimilado por pelo menos duas correntes teóricas relacionadas aos estudos da linguagem no Brasil, a Linguística Textual e a Linguística Aplicada. Para esta última, o termo demandou uma ampliação do que até então se entendia por letramentos, passando a ser compreendidos como multiletramentos. Nas palavras de Rojo, tornam-se necessárias nas atividades de ensino-aprendizagem, nesse contexto, “novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (2012, p. 21).

Para a Linguística Textual, campo teórico de interesse desta discussão, a multimodalidade implicou um alargamento do que se entende por texto. De uma produção vista estritamente como sendo linguística, síntese do processo de interação sociocognitiva, passa a abarcar também outras linguagens. É essa mudança no conceito de texto, aliada à alteração histórica da concepção de leitura no país, o foco central deste artigo.

Trabalharemos com o conceito de multimodalidade conforme este foi definido por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 152):

Característica dos textos cujos significados são realizados por meio de mais de um código semiótico. O texto é multimodal sempre que, para a configuração dos sentidos, houver o entrecruzamento de linguagens – verbal (oral e/ou escrita), visual, sonora.

O foco da análise serão as histórias em quadrinhos. A escolha delas se deve ao fato de serem vistas no Brasil, a partir de meados do século 20, como uma forma de leitura nociva à criança. Um dos argumentos usados à época para fundamentar essa visão, e ecoado por Cecília Meireles, era justamente a presença da imagem.

Nas últimas décadas, no entanto, as mesmas produções figuram em documentos oficiais e programas elaborados por autoridades ligadas ao ensino como sendo uma das várias formas de leituras possíveis, como evidenciam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, mencionadas há pouco. O objeto é o mesmo. Mudou apenas o olhar atribuído a ele. Numa tentativa de sistematizar essa transição de pontos de vista, Mendonça (2011)³ dividiu a relação entre histórias em quadrinhos e ensino em quatro momentos de leitura:

1. clandestina;
2. tolerada;

3 Márcia Mendonça, em conferência na 1ª Jornada Internacional de Histórias em Quadrinhos, realizada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) em 25 de agosto de 2011.

3. recomendada;
4. ensinada/didatizada.

A primeira situação fazia menção ao caráter “nocivo” dos quadrinhos no ensino e, por isso, clandestino. O segundo aspecto sinalizava ainda haver resistência ao uso dessa forma de texto junto aos alunos, embora em menor grau. Daí o uso do termo “tolerado”. As duas últimas etapas tendem a enxergar os diferentes gêneros dos quadrinhos de uma maneira menos apocalíptica. Eles passam a ser incluídos em livros didáticos e programas público de estímulo à leitura (e, por isso, recomendados) e em atividades e práticas textuais (sendo ensinados e didatizados, portanto).

Entendemos ser possível estabelecer uma correlação entre os quatro aspectos indicados por Mendonça e as diferentes concepções de texto, na forma como foram desenvolvidas no Brasil ao longo do tempo. O cruzamento desses elementos foi por nós sintetizado no quadro a seguir:

Leitura	Texto
Clandestina	Verbal
Tolerada	Verbal
Recomendada	Verbal com entorno visual
Ensinada/didatizada	Multimodal

Tabela 1 – Relação entre concepções de leitura de histórias em quadrinhos e definições de texto

A proposta é esmiuçar cada uma dessas relações, tendo sempre em mente: 1) a forma como as histórias em quadrinhos foram vistas do ponto de vista de leitura escolar; 2) a maneira como o conceito de texto era visto naquele momento histórico. Ao final, como dito anteriormente, pretende-se demonstrar como o entendimento do que seja um texto reflete na forma como a leitura foi construída no país. E de como ambos ecoam na maneira como as histórias em quadrinhos foram antagonicamente trabalhadas no circuito educacional brasileiro.

Texto verbal, imagem clandestina

É difícil precisar uma data exata de quando as histórias em quadrinhos passaram a ser vistas como algo nocivo às crianças e, por isso, rejeitadas no ensino. Mas é possível encontrar registros sobre isso já na década de 1940. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, mantida pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), do Ministério da Educação, trazia artigos sobre variados aspectos relacionados ao ensino. Alguns deles versavam sobre o papel exercido pelas histórias em quadrinhos nos jovens.

A edição de fevereiro de 1945 sintetizava os resultados de um estudo intitulado *Uma Investigação sobre Jornais e Revistas Infantis e Juvenis*. Entre as conclusões, ficava clara a distinção entre o que se entendia por imagem e por texto. Este representaria apenas a parte verbal das produções analisadas, como indica este trecho: “cerca de dois terços da matéria era ilustrada, com gravuras, que acompanhavam texto corrido, ou com historietas em quadrinhos, de reduzido texto, ou ainda sem texto” (INEP, 1945, p. 227).

Como o campo dos estudos enunciativos, pragmáticos, discursivos e textuais ainda não havia se desenhado, vigorava, então, a concepção de que texto seria sinônimo do conteúdo verbal es-

critico. O elemento visual seria uma espécie de “estranho no ninho” do ponto de vista da leitura. O bom texto seria aquele composto por palavras, tal qual defendia Cecília Meireles, em trecho mencionado páginas atrás. Por se tratar de uma revista promovida pelo governo federal e que circulava no meio escolar, é de supor que tal visão tenha ecoado também junto a uma gama ampla de pessoas ligadas ao ensino.

O mesmo levantamento publicado pela revista apontava que jornais e revistas direcionados aos leitores mais jovens traziam ao mesmo tempo benefícios e malefícios. Entre os benefícios, o estudo destacava o estímulo à imaginação e o exercício de toda e qualquer atividade de leitura. Embora não dito nas considerações finais da pesquisa, infere-se que as produções verbo-visuais não estariam incluídas entre as boas formas de ler. Depreende-se isso ao se observarem os malefícios indicados: todos eles se relacionam a histórias em quadrinhos. Expunha-se que as ilustrações “apresentavam-se como pouco convenientes à equilibrada estética e moral das crianças e jovens” (INEP, 1945, p. 228). Em outro trecho, o assunto era detalhado desta forma:

Entre as influências perturbadoras, assinalaram-se as de repercussão emotiva, decorrente da leitura de contos e histórias policiais e de aventuras, influência essa especialmente apurada entre crianças de 9 a 11 anos; maior turbulência, ou combatividade, em brinquedos, ou jogos, em virtude da imitação das personagens das aludidas composições; atitudes de rebeldia, ou desobediência, no lar ou na escola, diretamente motivadas pelo interesse na leitura das publicações, com prejuízo do estudo e do trabalho escolar; uso de expressões ou modismos de linguagem pouco recomendáveis; perda de interesse por leituras de melhor quilate, que a apresentada pelos jornais e revistas em estudo. (INEP, 1945, p. 233)

As conclusões do levantamento trazem um aspecto aparentemente contraditório. Por um lado, atestam que os quadrinhos seriam leitura, para a qual os mais jovens demonstrariam interesse. Por outro, distingue imagem e texto, e associa o que poderia ser chamado de “leituras de melhor quilate” às produções mais ancoradas na palavra. Haveria “influências perturbadoras” nas temáticas abordadas pelos quadrinhos. O estudo apontou também que estes instigariam atitudes de rebeldia nos jovens, trazendo “prejuízo do estudo e do trabalho escolar”.

Outro exemplo da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* indica que se tratava de uma visão compartilhada socialmente. A publicação mantinha uma seção com artigos veiculados em jornais e revistas da época. Alguns deles abordavam especificamente a questão da presença da imagem em produções voltadas às crianças, como este texto, assinado por Henrique Marques de Carvalho, extraído do *Boletim de Higiene Mental*:

Jornais infantis e juvenis, onde quer a parte gráfica e quer a do texto, constam de histórias fantásticas, absurdas e horripilantes, com intuito único de causar pavor e arrepios, com desenhos de pessoas disformes, monstruosas e sobrenaturais, são os que existem. Que importa que neles, o herói, também fantasia absurda, vença o monstruoso, se a parte má impressiona mais facilmente a sutil sensibilidade do jovem. Que importa neles, o bem sobrepujar o mal, se o assunto é ilógico, sobrenatural, estúpido e destituído de sentido prático e objetivo. (...) Em virtude do descabro em que se encontra a literatura oferecida ao jovem e à criança é que apelamos para todos os psiquiatras, médicos, professores, educadores, engenheiros, advogados, artistas, escritores, etc. etc, a fim de que se congreguem e se esforcem para a melhoria da nossa literatura infantil. (CARVALHO, 1945, p. 298)

Por essa visão, as histórias “fantásticas, absurdas e horripilantes”, compostas por parte gráfica e textual, deveriam ser um alerta para profissionais de quaisquer áreas, da médica à de exatas, da

artística à educacional. Pesquisa realizada pelo Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) em 1954 nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo confirma a existência desse olhar alarmista sobre essa forma de leitura. O instituto aferiu que, naquele ano, 75% dos paulistas entrevistados viam aspectos nocivos nos quadrinhos. Entre os cariocas, 58% (GONÇALO JUNIOR, 2009).

D'Ávila (1969) relata que, naquele período, as histórias em quadrinhos foram impedidas de compor material de bibliotecas públicas da cidade de São Paulo. Comissão da Secretaria da Educação e Cultura emitiu parecer contrário à inclusão delas nos acervos públicos municipais. Argumentou-se que configuravam “grave e perigoso ônus para o rebaixamento do nível de ensino” e que representavam “o mais terrível dos problemas sociais” (D'ÁVILA, 1969, p. 87). Para o autor, seriam, enfim, exemplos de “má leitura”.

Para Vergueiro (2008), o que ocorreu foi uma estigmatização das histórias em quadrinhos, proporcional às vendas e à popularidade delas. Tais produções trariam, segundo síntese do pesquisador sobre os discursos em voga na época, “o embotamento do raciocínio lógico, a dificuldade para apreensão de ideias abstratas e o mergulho em um ambiente imaginativo prejudicial ao relacionamento social e afetivo de seus leitores” (VERGUEIRO, 2008, p. 16).

Dada essa forma de resistência aos quadrinhos, estes ficaram longe das escolas até a década de 1970. Daí o caráter clandestino atribuído a essa fase, na divisão feita por Mendonça. Segundo Vergueiro, uma vez mais acionado para esta discussão, “qualquer ideia de aproveitamento da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, à época, considerada uma insanidade”. (2008, p. 16).

Do ponto de vista de leitura, as histórias em quadrinhos ficavam à margem do que se considerava objeto válido para os estudantes terem contato. Não havia incentivo pedagógico à leitura delas, muito pelo contrário. O texto tendia a ser visto apenas como o elemento verbal das produções escritas. A imagem, embora existente, representava uma “inversão” do raciocínio imaginativo, centrado apenas na palavra.

Texto verbal, imagem tolerada

Pode-se atribuir à década de 1970 a passagem de um olhar clandestino atribuído aos quadrinhos para outro, rotulado por Mendonça como sendo tolerado. O evento modificador dessa visão pode ser creditado à Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. O texto estipulava, no parágrafo terceiro do artigo quarto, “especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971).

As palavras “comunicação” e “expressão” eram as senhas para que fossem inseridos nos livros didáticos produções dos chamados meios de comunicação de massa, entre eles as histórias em quadrinhos. A preocupação, nesse momento, parecia ser a de atestar a existência de tais trabalhos e evidenciar marcas componentes de sua(s) linguagem(ns). A influência teórica eram os estudos de Jakobson (2001) sobre comunicação (remetente, destinatário, mensagem) e funções da linguagem (funções emotiva, referencial, conativa, poética, fática, metalinguística).

Apesar de ainda não serem explicitados em documentos oficiais, pode-se dizer que data dessa época o ingresso dos quadrinhos no ensino brasileiro. Um exemplo é a obra *Lingua(gem), Literatura e Comunicação*, de Moreira e Dantas (1977, primeira edição de 1974). A publicação era

dividida em quatro partes: 1) literatura; 2) sinopse gramatical; 3) redação; 4) comunicação e linguística. Era nesta última que figuravam os gêneros relacionados aos meios midiáticos.

Os autores abordavam o rádio, a TV, a publicidade e as histórias em quadrinhos. Destas, falava-se rapidamente de sua história e apresentavam-se os recursos centrais de sua linguagem (balão, onomatopeia, enquadramento). Moreira e Dantas também inseriram no livro um trecho de narrativa em quadrinhos, somando cinco páginas. Tratava-se de uma história de ficção científica da série *Cinco por Infinitus*, de Esteban Maroto. Após sua apresentação, os dois autores expunham o roteiro dela, expondo um resumo de cada uma das cinco páginas. Ou seja, por mais que fosse uma construção verbo-visual, destacava-se apenas o elemento verbal.

O uso de quadrinhos como pretexto para conteúdos estritamente verbais tornou-se a tônica nos livros didáticos a partir de então – ainda hoje se vê isso. Em vez de se discutir o referido meio de comunicação de massa, valia-se dele apenas para trabalhar aspectos tangenciais, em particular os de ordem gramatical. Como os estudos textuais ainda não haviam se consolidado no país na década de 1970, as publicações didáticas ecoavam a interpretação herdada das décadas anteriores, ou seja, a de que predominava nos textos o elemento verbal.

Tomemos como exemplo outro livro didático daquele período, o de Faraco e Moura (1979). Na introdução da obra, os dois autores registram que a proposta da publicação era abordar, de maneira ampla, o processo de comunicação e que os “códigos não verbais são apresentados apenas como conteúdo complementar e visam ampliar os recursos expressivos de cada aluno, além de estimular seu espírito crítico” (FARACO; MOURA, 1979, p. V).

Na prática, essa abordagem usa a imagem apenas como pano de fundo para conteúdos verbais, como atesta este caso, extraído da obra:



Figura 1 - Quadrinhos criados pelo livro didático para explicar as preposições

Fonte: FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª Série*. São Paulo: Ática, 1979. p. 33.

Como se observa, os alunos são instados a ler “as mensagens dos balões” de duas sequências de uma mesma história em quadrinhos. Na primeira, os trechos estão incompletos, foi apagada a preposição em cada uma das frases. Na segunda história, são relevadas as palavras que completariam corretamente as falas da personagem. Como se observa, o aspecto visual é praticamente ignorado. Para a verificação das preposições, não havia a necessidade de utilizar os quadrinhos, pois a atividade se concentra apenas no elemento verbal.

Esse mesmo processo de uso tangencial das histórias em quadrinhos continuou na década seguinte. Uma vez mais, valemo-nos da obra didática elaborada por Faraco e Moura. Em três edições dela, (FARACO; MOURA, 1983, 1984, 1985), percebem-se exemplos bem semelhantes. Como este:

Gramática

Aposto e vocativo

I. Um pouco de teoria

- Leia com atenção a frase:

João, aluno da 7.^a série A, foi aprovado.

O sujeito dessa frase é **João, aluno da 7.^a série A**.
 O núcleo desse sujeito é **João**.


A expressão **aluno da 7.^a série A** serve para esclarecer, explicar melhor quem é o João. Essa expressão exerce a função sintática de **aposto**.

Aposto é o termo que se refere a um substantivo ou pronome, dando-lhes uma explicação. O aposto pode vir separado por vírgulas ou depois de dois pontos.

Outros exemplos de aposto:

1. Juvenal, **meu primo**, contou-me toda a história.
2. Desejamos apenas uma coisa: **liberdade**.
3. Recife, **a Veneza brasileira**, é uma bela cidade.

- Observe:



O homem está se dirigindo ao menino, dando-lhe um conselho.
 A expressão **meu filho**, nessa frase, não pertence nem ao sujeito, nem ao predicado.

Como essa expressão é usada para chamar, exerce a função de **vocativo**.

Vocativo é o termo usado para chamar. Vem sempre separado dos outros elementos da frase por meio de vírgula.

Figura 2 – Quadrinhos criados pelo livro didático para explicar vocativo

Fonte: FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª Série*. São Paulo: Ática, 1983, p. 94.

Na atividade proposta, temos mais um quadrinho, também criado para o livro didático, que confirma a supervalorização da linguagem verbal. Consta-se que não foram abordados nem o local onde a cena ocorre, nem as expressões faciais dos personagens, itens extremamente importantes no processo de leitura e de interpretação dessa forma de texto, mas que foram ignorados pelo material. Ou seja, uma vez mais o quadrinho serviu de mero pretexto para a ilustração de um conteúdo gramatical, no caso, o vocativo.

Observa-se, portanto, que a imagem presente nas histórias em quadrinhos é apenas ilustrativa. Em muitos dos exemplos trazidos pelo livro didático, elas poderiam, inclusive, nem aparecer. Bastaria apresentar as frases e os problemas de ordem gramatical trazidos por elas. O elemento visual não era usado como fonte da atividade didática. Era apenas tolerado no universo pedagógico brasileiro.

Do ponto de vista da leitura, embora se registrasse na época avanço na inserção de obras da literatura infantil no ensino, muitas delas fortemente apoiadas pela imagem, predominava ainda a associação de uma maior validade aos conteúdos verbais escritos. Quanto ao conceito de texto, ele começava a trilhar, na década de 1980, os primeiros passos rumo ao modelo cunhado atualmente pelo campo da Linguística Textual.

Uma primeira mudança de olhar foi a percepção de que o texto poderia ser composto não só pela parte gráfica, mas também pelas marcas orais, e de que o trato com ele deveria estar articulado com o sentido. Fávero e Koch, em obra sobre o tema, definiam texto como:

qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. (FÁVERO; KOCH, [1983] 1998, p. 25)

As questões da textualidade já haviam sido ampliadas, fora do país, no trabalho de Beaugrande e Dressler (1981). Para os dois autores, além da coesão e da coerência, atuavam também no texto a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade. No Brasil, essas ideias foram reproduzidas inicialmente por Marcuschi (1983), para quem o texto deveria ser “sempre situacionalmente situado”, fruto de um mecanismo de produção dos sentidos advindo de processos cognitivos, “e não da organização pura e simples dos constituintes da frase” (MARCUSCHI, 1983, p. 14).

Os recursos de textualidade foram retomados e aprofundados, poucos anos depois, por Koch e Travaglia ([1989] 1993). Para eles, texto passa a ser visto:

como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão. (KOCH; TRAVAGLIA, [1989] 1993, p. 9)

Reconhecem-se algumas mudanças na interpretação atribuída ao que seja um texto. Este passa a ser tanto escrito quanto oral, visto numa situação definida de uso, e apresenta critérios de textualidade que auxiliariam a elucidar o processo de construção do sentido. Os elementos cognitivos de seus usuários e os sociais, externos ao texto, também são levados em conta. Essas premissas ajudaram a construir a visão que se passou a ter no país do que sejam texto e leitura a partir da década de 1990, em particular nos anos que antecederam a virada do século.

Texto verbal, imagem como entorno

A interpretação de que a leitura de um texto com figuras deveria estar articulada à produção de sentido começou a ser vista em exemplos pontuais ao longo dos primeiros anos da década de 1990. O vestibular da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) costumava se valer de imagens em temas de suas questões relacionadas à Língua Portuguesa. Muitas delas utilizavam tiras cômicas, nas quais cabia ao candidato responder quais eram as estratégias acionadas para criar o efeito de humor da história. Em geral, tratava-se de recursos linguísticos, presentes nos balões de fala dos personagens.

Nos livros didáticos, por outro lado, ainda predominava o uso de histórias em quadrinhos como pretexto para tópicos gramaticais. Uma vez mais, Faraco e Moura (1994) nos servem de exemplo:

E X E R C Í C I O S

1. Identifique os imperativos dos quadrinhos:

a.

Quino, Tudo Mafalda, p. 7.

b.

Normal da Paróla.

c.

Folhinha de S. Paulo, 14 out. 1989.

2. Construa frases no imperativo afirmativo para preencher os balões, de acordo com a situação. Empregue a forma mais comum na região em que você mora (**tu** ou **você**). Faça no caderno.

a.

b.

Figura 3 – Trechos de histórias em quadrinhos criadas por diferentes autores

Fonte: FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. *Linguagem Nova*: 7ª Série. São Paulo: Ática, 1994, p. 33.

Como é possível perceber, as tiras cômicas começam a ser utilizadas, mas ainda sem referência ao seu conteúdo. O elemento visual, essencial no processo de construção do sentido, continua sendo posto em segundo plano. *Mafalda* e *Geraldo*, personagens criados pelo argentino Quino e pelo brasileiro Glauco, respectivamente, e tão famosos no mundo quadrinístico, serviram para

que o aluno identificasse o imperativo, sem que houvesse qualquer referência aos seus autores, estilos, personagens principais.

Um pouco mais articulados com as imagens eram os dois quadrinhos finais. Embora não fossem contextualizadas as histórias, seus autores ou mesmo os personagens (percebe-se que um deles é herói *Batman*), havia a necessidade de o aluno depreender minimamente a situação apresentada pela imagem para, a partir dela, elaborar frases plausíveis para os balões em que aparecesse o recurso verbal do imperativo.

O elemento-chave que mudou o *status* dos quadrinhos de leitura tolerada para recomendada foram os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados pelo Ministério da Educação e divulgados a partir de 1997. As recomendações de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I incluíam o uso de diferentes linguagens, entre elas a gráfica, “como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1997, p. 5).

As histórias em quadrinhos são mencionadas quatro vezes no texto: 1) como exemplo de produção de temas transversais; 2) como item integrante do acervo das bibliotecas escolares; 3) e 4) entre os gêneros adequados para serem utilizados em atividades escritas. Foi a primeira vez que o tema foi incluído oficialmente em um documento relacionado a ensino. E apresentando uma abordagem diametralmente oposta à vista no país décadas antes.

Os parâmetros destinados aos ensinos Fundamental II e Médio seguiram a mesma política. Embora os documentos apresentassem uma leitura discutível do que se entende por gênero e história em quadrinhos (estas seriam um gênero ou compostas por vários outros?), conforme defende Ramos (2012), as orientações geraram uma consequência prática à realidade do ensino: textos com imagens, quadrinhos entre eles, deveriam ser estimulados junto aos alunos.

No Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998 e aplicado em todo o país pelo governo federal, o uso de tiras cômicas passou a ser recurso recorrente a partir de então. A matriz de referência da prova, presente no site do INEP, não travava mais as produções como sendo compostas por apenas uma linguagem, a verbal, mas por linguagens, no plural, compostas por elementos verbais e não verbais.

Nos livros didáticos também, apesar de ainda predominar a utilização delas como pretexto para aspectos verbais ou gramaticais, como demonstra este outro exemplo da obra de Faraco e Moura (1999), elaborada a partir das orientações dos PCN (informação destacada na capa, inclusive):

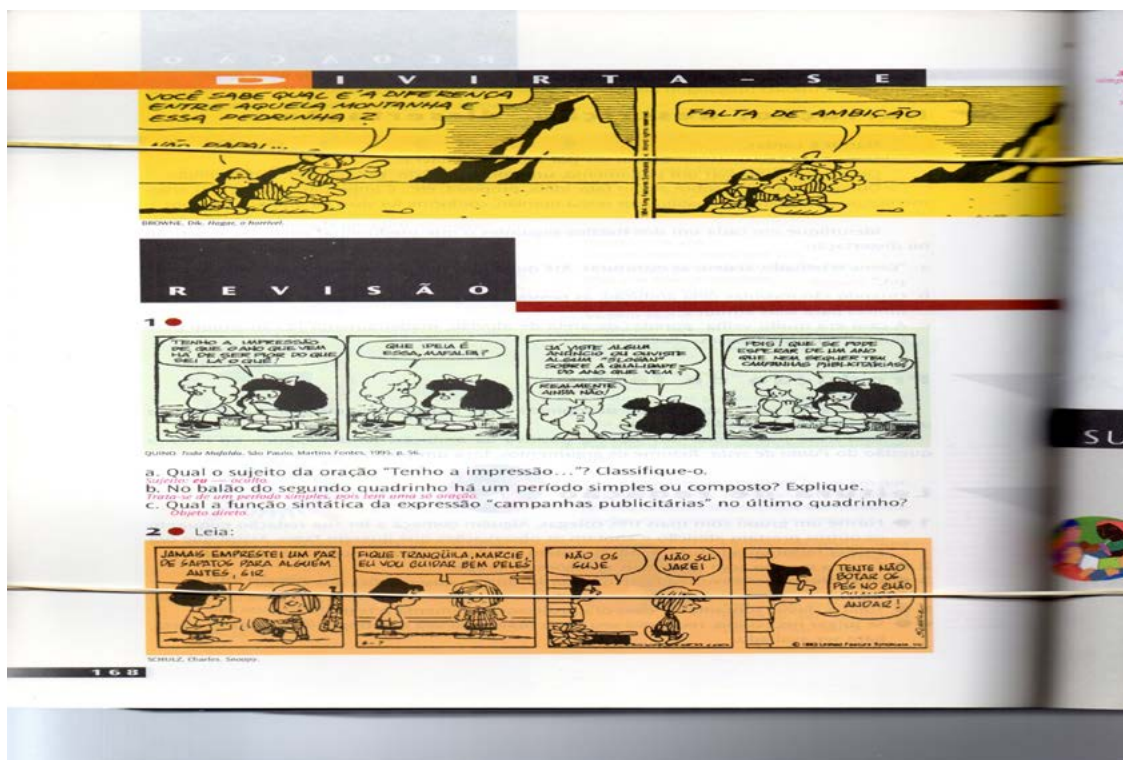


Figura 4 – Tira de *Mafalda*, de Quino, reproduzida em livro didático

Fonte: FARACO, Carlos & MOURA, Francisco. *Linguagem Nova: 7ª Série*. São Paulo: Ática, 1999. p. 168.

Nesse exemplo, a personagem *Mafalda*, que se tornou uma espécie de obsessão nos materiais didáticos, teve o conteúdo de sua história relegado a segundo plano para que o aluno encontrasse o sujeito da oração, que classificasse o período em simples ou composto e, no último exercício, em vez de haver uma possibilidade de construção do sentido a partir da expressão “campanhas publicitárias”, ele novamente é ignorado para que se trabalhe a sua função sintática.

Outro movimento oficial do governo no sentido de inclusão dos quadrinhos no ensino brasileiro foi o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Mantido pelo governo federal desde o final do século passado com o objetivo de compor acervos escolares, o programa passou a incluir, a partir de 2006, obras em quadrinhos entre as selecionadas. Estabelecia-se, assim, diálogo com uma das orientações presentes no primeiro documento dos PCN voltados à Língua Portuguesa (a de integrar bibliotecas escolares).

Embora o edital de seleção confunda os conceitos de quadrinhos, leitura, gênero e literatura, conforme postulam Vergueiro e Ramos (2013), na prática a medida serviu para pôr oficialmente essa forma de produção no universo escolar. O mesmo acervo que contém romances, contos e poesias passa a conter também trabalhos quadrinizados. Estes, então, compõem formalmente objetos de leitura, recomendados pelas autoridades de ensino.

O elemento imagético passou a trazer um novo desafio ao campo da Linguística Textual. Se texto, até então, era ancorado na palavra, fosse ela escrita ou oral, como lidar com o aspecto visual no processo de construção do sentido? Os primeiros trabalhos deste século não chegaram a responder à questão. Mas também não ignoraram a presença da imagem.

Algumas das obras chegaram a apresentar gêneros humorísticos dos quadrinhos como exemplos. Koch (2004) usou uma charge para explicar como se estabelecia a relação intergenérica entre uma piada (reproduzida na situação mostrada no desenho) e a própria charge. Koch e Elias (2006, 2009) pontuaram obras sobre leitura, escrita e compreensão textual com vários casos de tiras cômicas. Embora presentes e incorporadas à discussão, ainda não se apresentava uma metodologia própria de análise delas sob a ótica textual.

A imagem, nesse momento, era vista como um entorno textual, um elemento externo ao verbal e necessário de ser dominado para a produção de sentido. Texto, nesse momento bastante influenciado pelos escritos de Beaugrande (1997) e de Bakhtin/Volochínov (2002), passou a ser visto como um evento comunicativo, que funciona como o local de interação dos sujeitos, sociocognitivamente situados. Leitura, nessa acepção, é vista como:

Uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Até este ponto, configurava um desafio aos estudos do texto a explicação da presença da imagem de um ponto de vista teórico.

Desafio da leitura multimodal

A quarta divisão proposta por Mendonça sobre a forma como os quadrinhos passaram a ser vistos no ensino brasileiro – ensinados/didatizados – nos põe de volta às questões apresentadas no início desta nossa exposição e também nos leva às últimas considerações sobre o tema. É a etapa que apresenta a maior dificuldade de análise. Primeiro porque é muito tênue a diferença entre o que seja leitura recomendada e ensinada/didatizada. Ambas podem se sobrepor em determinadas práticas pedagógicas. Segundo porque esse quarto momento é um desafio a ser desenhado no universo educacional brasileiro. Desafio duplo, registre-se. Isso porque é algo ainda a ser aprofundado do ponto de vista teórico também.

No campo do texto, alguns trabalhos procuraram apresentar possíveis caminhos de resposta para a presença da imagem. Esta não seria mais vista como um elemento externo ao texto, mas, sim, como uma das modalidades constituintes dele. Tratar-se-ia, portanto, de um texto multimodal. Ramos (2007, 2011) aborda o tema, trabalhando especificamente com um *corpus* composto por tiras cômicas. Para o autor, os mesmos mecanismos de construção de sentido aplicados às produções verbais poderiam ser adaptados às verbo-visuais. Capistrano Júnior seguiu caminho semelhante, com olhar mais voltado à referenciação (2012).

Custódio Filho (2011) expôs abordagem semelhante, porém em outros *corpora*. O pesquisador procurou demonstrar que estratégias de referenciação poderiam ser aplicadas em textos mais longos, fossem eles verbais ou multimodais (animações, filmes). As interpretações feitas pelos três autores implicavam um automático alargamento do conceito de texto, permitindo que ele abarcasse também a imagem. Foi o que propuseram Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), em definição apresentada no início deste artigo, bem como Cavalcante e Custódio (2010) e Bentes, Ramos e Alves Filho (2010) em momentos anteriores.

É de supor que o conceito de leitura também acompanhe esse novo eixo de análise textual, estabelecendo um diálogo estreito com o modo como o texto foi historicamente construído no país. As implicações disso para as produções multimodais foram gritantes. No caso específico das histórias em quadrinhos, utilizadas como fio condutor desta análise, o olhar que autoridades ligadas ao ensino têm hoje sobre elas é diametralmente oposto ao defendido em meados do século passado.

As bibliotecas censuravam a entrada dessa forma de leitura. Hoje, incentivam por meio de programas públicos. Talvez o caso do INEP seja uma boa síntese para resumir esse antagonismo. O mesmo instituto que veiculava, na década de 1940, ideias de que os quadrinhos constituíam má leitura pela presença das imagens mantém neste século um exame nacional (Enem) que tem nas tiras cômicas um de seus principais temas de questão.

Mudou o olhar que se tinha sobre texto e leitura. E lançou um novo desafio teórico para os pesquisadores textuais e ligados ao ensino: a presença, agora oficial, de produções multimodais. As histórias em quadrinhos entre elas.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, Anablume, 2002.

BEAUGRANDE, R-A. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge an society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BEAUGRANDE, R-A.; DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman, 1981.

BENTES, A. C. ; RAMOS, P. ; ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, A. C. ; LEITE, M. Q. (orgs.). *Linguística de Texto e Análise da Conversação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 389-428.

BRASIL. Lei nº 5692/71. Brasília: Presidência da República, 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação, 2006.

CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo. *Referenciação e humor em tiras do Gatão de Meia-Idade, de Miguel Paiva*. 139f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/20/TDE-2013-01-16T08:32:01Z-13348/Publico/Rivaldo%20Capistrano%20e%20Souza%20Junior.pdf Acesso em: 14 maio 2016.

CARVALHO, H. M. Literatura para adolescentes. INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação. v. 5, ago. 1945. p. 297-299.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do Geline*. Piauí, v. 12, n. 2, 2010. p. 56-71. Disponível em: <http://www.protexto.ufc.br/artigos/index.html> Acesso em: 14 maio 2016.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referência e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referência*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8896> Acesso em: 14 maio 2016.

FARACO, C. ; MOURA, F. *Comunicação em Língua Portuguesa: 8ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1979.

_____. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Comunicação em Língua Portuguesa: 7ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Comunicação em Língua Portuguesa – Caderno de atividades: 7ª série do 1º grau*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Linguagem Nova: 7ª série*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Linguagem Nova: 7ª série*. São Paulo: Ática, 1999.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. *Linguística Textual: introdução*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GONÇALO JUNIOR. *O mocinho do Brasil: a história de um fenômeno editorial chamado Tex*. São Paulo: Laços, 2009.

INEP. Uma investigação sobre jornais e revistas infantis e juvenis (IV). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Ministério da Educação. v. 5, ago. 1945. p. 401-421.

INEP. Matriz de referência do Enem. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf Acesso em: 14 maio 2016.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 18ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2ª ed. New York: Routledge, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. Mestrado em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1983. (Série Debates I).

MEIRELES, C. *Problemas da Literatura Infantil*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1951. (Coleção Pedagógica, n. 8).

_____. *Problemas da Literatura Infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDONÇA, M. Conferência realizada na 1ª Jornada Internacional de Histórias em Quadrinhos. Escola de Comunicações e Artes; Universidade de São Paulo, São Paulo, 25 ago. 2011.

MOREIRA, A.; DANTAS, J. M. S. *Língua(gem), literatura e comunicação*. 3ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php> Acesso em: 14 maio 2016.

_____. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, São Paulo: Zarabata Books, 2011.

_____. Outra leitura sobre a Pedagogia do Garfield. *Leitura: teoria & prática*. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, jun. 2012. n. 58. p. 2069-2078. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18cole_2000_2404.pdf Acesso em: 14 maio 2016.

ROJO, R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: _____, W.; RAMA, A. (orgs.). *Como usas as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 7-29.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-42.

Recebido em 14 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.