



**ENTRE A EPIDEMIA E A PRÁXIS:  
EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO DISCURSIVO HQ**

A teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo ampliou seu alcance nas últimas décadas em território nacional. Essa influência transpõe os estudos literários e a filosofia da linguagem instalando o dialogismo dentro do ambiente escolar, em especial com o conceito de Gêneros Discursivos. Esta reflexão objetiva demonstrar uma experiência simples com o Gênero Discursivo História em Quadrinhos em turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola pública da rede estadual de ensino de Mato Grosso (Cuiabá-MT) e, a partir de seus desdobramentos e implicações, ponderar a relevância atual dos Gêneros do Discurso como mecanismo de ensino-aprendizagem a fim de tornar a aprendizagem de Língua Portuguesa inerente à realidade dos estudantes, apesar dos riscos e dificuldades no processo de transposição didática.

**Palavras-chave**

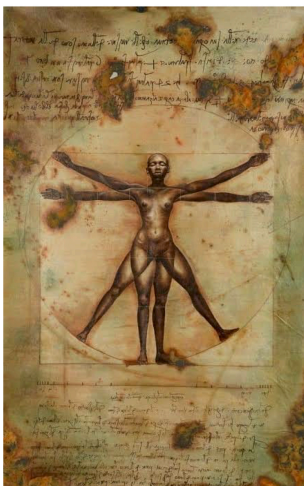
Gêneros discursivos; Transposição didática; História em quadrinhos

**Diego Pinto de Sousa**

[diegopsousa@hotmail.com](mailto:diegopsousa@hotmail.com) • <https://orcid.org/0000-0002-4954-9876>

**Moisés Carlos Amorim**

[moisesarmorim@hotmail.com](mailto:moisesarmorim@hotmail.com) • <http://orcid.org/0000-0002-5608-9126>



## INTRODUÇÃO

*O Gênero lança uma luz sobre a Realidade enquanto a Realidade ilumina o Gênero*

— Beth Brait

Tempos atrás ouvimos uma anedota, típica de corredores da academia, de um conceituado pesquisador dos estudos da teoria dialógica de Bakhtin e do Círculo que, ao ser inquirido em uma reportagem acerca dos Gêneros Discursivos (doravante GDs), negou-se a falar a respeito por não compactuar e mesmo não desejar falar sobre o que, em sua visão, tornou-se uma “Epidemia”.

Talvez ele se referisse à diluição e perda de identidade que conceitos/expressões como dialogismo e gêneros textuais e discursivos sofreram em território nacional da década de 1990 pra cá (FIORIN, 2011; ORNELLAS, 2010; MACIEL, 2017), diante da profusa quantidade de pesquisas que trabalharam Gêneros Textuais e/ou Discursivos desde então (SOUZA; SOBRAL, 2016). No caso do dialogismo, essa problemática diluidora e, por vezes, descompromissada com o sentido original, foi fruto, inclusive, de problemas de tradução como explica Fiorin (2011, 2006) acerca do descompasso de sentido entre interdiscursividade, dialogismo e intertextualidade. (MACIEL, 2017).

Outro ponto desse cenário difuso é a inserção de tais conceitos no domínio da educação escolar. Se, por um lado, a concepção e seu desdobramento são muito coerentes, a saber com Bakhtin (2010) que: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nosso discurso [...] aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero [...]” (p. 283) e, como desdobram e aplicam teóricos suíços (SCHNEUWLY; DOLZ, 2007), se aprendemos a falar por meio de gêneros discursivos também por meio deles devemos ensinar. Dado que “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 7).

Por outro lado, e aí reside a problemática advinda da práxis educativa, o conceito pelo seu valor e coerência foi de alguma forma *fetichizado* tornando-se um enunciado

vazio que muito é dito, mas que realmente é pouco implementado em sala de aula. Nas palavras de Fiorin:

No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se dele. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (2011, p. 47).

Algumas questões surgem de tal contexto/problemática: Os GD ainda são relevantes para o ensino-aprendizagem? Em que medida é possível, realmente, ponderar uma transposição didática dos GDs presentes na vida para os GDs em sala de Aula? O objetivo central dessa reflexão é, gravitando ao redor das problemáticas acima, demonstrar uma experiência simples com o Gênero Discursivo História em Quadrinhos em turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola pública da rede estadual de Ensino de Mato Grosso (Cuiabá-MT) e, a partir de seus desdobramentos e implicações, ponderar a relevância atual dos GDs como mecanismo de ensino-aprendizagem e de seu papel em tornar o ensino de Língua Portuguesa inerente à realidade vivencial dos estudantes.

## **1. GÊNEROS DISCURSIVOS: ENTRELUGAR**

Em um único parágrafo, presente na coletânea *Estética da Criação Verbal* (2010), Bakhtin sintetiza a premissa conceitual e deita as bases dos GDs. A premissa é simples: onde há linguagem, há atividade humana e onde há ativismo humano, há linguagem, pois “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2010, p. 261). Compreende-se, dessa forma que o “[...] emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...]” (p. 261, 2010) produzidos (e producentes das) nas diversas esferas e/ou campos de atividade humana. E como tais enunciados refletem (e refratam) as especificidades histórico-culturais e ideológico-políticas (além de linguístico-discursivas) de cada esfera de atividade humana, possuem elementos indissolúveis em sua constituição e concretude: “[...] o conteúdo temático, o estilo e a construção (ou forma) composicional [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 261-262), o chamado tripé de gênero.

No mesmo texto o teórico russo implementará suas definições sobre Enunciado Concreto, Compreensão Ativa e Responsiva, (In)acabamento e Concludibilidade, Gêneros Primários e Secundários. A dialética (dialógica) do pensamento bakhtiniano é resumida na ideia do *diálogo*. Nele gravitam os conceitos fundamentais da teoria dialógica, bem como nele seus conceitos encontram síntese e raiz.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2010, p. 282-283).

A autonomia na realização da língua, segundo Bakhtin, ocorre em todas as situações comunicativas, pois os sujeitos interagem a todo o momento; e toda sua interação se dá em formas de enunciações, denominados de Gêneros Discursivos. Estes são reconhecidos como “[...] tipo/s relativamente estáveis de enunciados” (2010, p. 261). É justamente na contraditoriedade presente no termo *relativamente* que se assenta a riqueza identitária do conceito de Gêneros do Discurso.

São tipos porque correspondem às inúmeras esferas de atividade humana e relativos porque *são e não são, estão e não estão*. Tal qual os enunciados concretos que tipificam e agrupam os GD são constituídos (são/estão) numa plataforma pré-existente, no plano verbal e extraverbal, mas também os GD (e seus enunciados) são entretecidos em uma rica plataforma irrepetível e permanentemente renovada (relativamente não são/estão). Para Bakhtin, não se deve esquecer que “O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

É nesse sentido que o pensador russo categoriza que “Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*.” (BAKHTIN, 2010, p. 282). Tais formas genéricas, como explica Bakhtin, erigem-se em um tripé de elementos constitutivos e imbricados: “conteúdo temático” (o ponto e sentido tratado em suas múltiplas dimensões verbais e extraverbais), “o estilo da linguagem” (traços linguístico-discursivos que identificam tanto a estética do gênero, quanto marcas pessoais do autor)

e a “construção [ou forma] composicional” (as margens linguístico-discursivas e extraverbais que compõem a estrutura do gênero) (BAKHTIN, 2010; FIORIN, 2011). Em síntese,

Tema, ou conteúdo temático, forma de composição (ou composicional) e estilo são os termos com que o Círculo busca descrever o gênero. Tema é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com “assunto”: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema [...] a forma de composição (ou composicional), vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; quanto ao estilo, trata-se do aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal [...] (SOBRAL, 2009, p. 63).

Por conseguinte, e de maneira mais profunda, “[...] Todo gênero é uma ação [...] não é uma fórmula textual, mas uma maneira de ver o mundo e organizar a comunicação.” (SOBRAL, s/d, p. 2). Para Irene Machado, a conceituação de gêneros na obra de Bakhtin rompe com uma tradição oriunda na filosofia grega, especialmente com Aristóteles, que formulou a sua classificação de obras literárias em gênero lírico, épico e dramático:

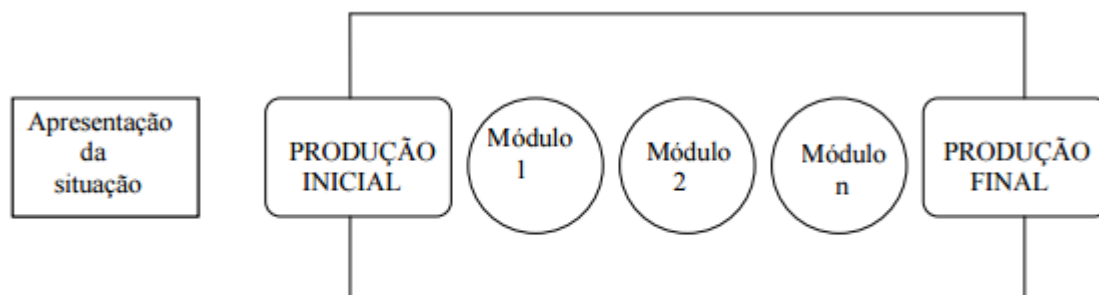
A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade. Este é o núcleo conceitual a partir do qual as formulações sobre os gêneros distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para as manifestações discursivas da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra. (MACHADO, 2010, p. 152).

A Escolha dessa pesquisa é por uma perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros. Sem desconhecer, todavia, a multiforme rede de visões manifesta atualmente a respeito deste domínio conceitual. (BONINI, 2005).

A decisão, portanto, de operar o ensino-aprendizagem com a instrumentalidade dos GD levou em conta a profundidade teórica de Bakhtin (2010), bem como a proposta de sequência didática de Schnewlly e Dolz (2004). A sequência didática “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um

gênero textual oral ou escrito [...] servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ et al. 2004, p. 98). Essa sistematização cumpre etapas ordenadas, cujo objetivo é as facetas do gênero (o tripé: forma composicional, estilo e conteúdo temático) de maneira didática e progressiva aos estudantes, como é possível ver na Figura a seguir:

Figura 1: Esquema de Sequência Didática



Fonte: Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Esta breve reflexão também carrega consigo, entretanto, a noção clara e contraditória de que apesar de ser, evidentemente, relevante para o trabalho em sala de aula, a pedagogia por meio de gênero sofre de um difícil equilíbrio entre teorização e realidade prática e didática no ensino. Uma crise exposta na pergunta de Sobral e: “A Transposição Didática pode Matar o Gênero?” (s/d). Neste texto de tom ensaístico o autor problematiza a questão dos gêneros discursivos, inclusive se na travessia para o pedagógico o GD, de alguma forma, não perderia (ou se transmutaria) o que lhe faz vivo, seu vínculo com a vida, sobrando do GD de originário, assim, apenas um texto estanque alienado do contexto (discursivo/extraverbal) que lhe concedeu origem e acontecimento. Sobral reflete com novas perguntas a dúvida que intitula seu ensaio, com elas e outras seguimos na atividade com o GD que nucleia esta pesquisa.

Neste trabalho a esfera de atividade humana da arte foi escolhida para o labor docente, especificamente um gênero que se harmoniza bem ao universo de adolescente no 1º ano do Ensino Médio, o Gênero Discursivo História em Quadrinhos, pois “[...] pode-se asseverar que as histórias em quadrinhos podem ter um papel considerável no processo educativo, mas é preciso que educadores e estudantes saibam como empregá-las.” (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 93).

As histórias em quadrinhos são textos em que a relação palavra-imagem – a verbovisualidade – é explorada ao máximo. [...] são um meio de comunicação em massa e têm grande circulação popular no mundo inteiro. Quando a tecnologia digital ainda não fazia parte do cotidiano do ser humano, várias gerações cresceram lendo gibis. Heróis da DC Comics, Marvel e, notadamente no Brasil, as simpáticas personagens da Turma da Mônica encantavam e envolviam a imaginação de jovens e crianças que, muitas vezes, até mesmo aprendiam a ler neste tipo de material. [...] Antes uma leitura marginalizada pela escola, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), sobretudo, as histórias em quadrinhos ganharam espaço também dentro na educação formal, já que tais diretrizes pedagógicas passaram a privilegiar um ensino de língua que trabalha com a mais variada gama de gêneros discursivos. (XAVIER, 2017, p. 2).

Vale salientar que As HQ configuram-se “[...] como um gênero discursivo, possuindo suas próprias regras e limitações, recursos gráficos e signos próprios. Discursos imagético textuais ocorrem nas histórias em quadrinhos de forma única que só esse gênero possui.” (GEGE, 2011, p. 110). Ramos elenca algumas características expressivas das HQ.

- diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos;
  - predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo;
  - as histórias podem ter personagens fixos ou não;
  - a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
  - em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
  - a tendência dos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias.
- (RAMOS, 2009, p. 19 *apud* REMONATTO, 2013, p. 51).

## **2. HISTÓRIA EM QUADRINHOS: UMA SEQUÊNCIA, TALVEZ DIDÁTICA**

Na esteira do ensino-aprendizagem/teoria dos Gêneros Discursivos, outro elemento pedagógico popularizou-se, a sequência didática (SCHNEWLLY; DOLZ, 2007; DIAS; FERREIRA, 2016). A seguir descrevemos o passo a passo da sequência didática utilizada na atividade com o Gênero HQ realizada em 4 turmas com cerca de 40 alunos cada de uma Escola pública estadual de um bairro periférico de Cuiabá-MT, em 2018. Por



ser indissociável, o tripé (forma composicional, estilo e conteúdo temático) foi apresentado sempre de forma interligada.

Tabela 1: Sequência Didática Gênero HQ<sup>11</sup>

<b>Sequência Didática Gênero HQ</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Descrição</b>
<b>Módulo I</b>	Apresentação e contato	Elementos estruturais - Apresentação de HQs em veículos físicos e virtuais – HQ e Literaturas – HQ e questões sociais – Tripé
<b>Módulo II</b>	HQs, coletividade e questões sociais	Pesquisas de autores – Produção em Grupo com temáticas de relevância social – Tripé
<b>Módulo III</b>	Mãos à obra	Produção individual – Autoria e Criação – Tripé
<b>Módulo IV</b>	Gênero HQ, Intergêneros, Transmídia	Refacção – Aspectos Estéticos e Gramaticais – Transmídias – Pontes para novos gêneros – Tripé

Tabela confeccionada pelos autores, 2020.

A sequência didática propõe a estabelecer um caminho inteligível e protocolar a ser cumprido, a fim de alcançar os objetivos traçados. Em razão de que, como afirmam Schneuwly e Dolz (1999, p. 16): “[...] quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas.”.

Por vezes, todavia, a trilha a ser seguida acaba se alterando frente à dinamicidade da sala de aula. Dessa maneira, uma variedade de elementos extraclasse, típicos da vida escolar, entretenceu todo o trabalho. Exemplificam isso dimensões pragmáticas como a falta de energia elétrica ou água, ou uma briga entre os alunos, o próprio rito conteudista presente no Currículo da Secretaria de Estado e no Projeto Político Pedagógico Escolar, além de contar pontualmente com a indisposição de um alunado desejoso de outras

<sup>11</sup> A Sequência elaborada pelos autores apenas se inspira na proposta de sequência elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As adequações e mudanças seguiram impressões dos docentes e especificidades do cenário local de trabalho.



vivências que não as cercadas pelas paredes da sala de aula. Esse transcurso instável entre a proposição da sequência didática e sua implementação diz sobre a própria crise já citada da transposição didática no ensino-aprendizagem baseado nos gêneros discursivos.

Inicialmente adotou-se a postura de expor os estudantes ao gênero história em quadrinhos, sua construção, características e exemplos. Este exercício foi precedido, por atividades interacionais em sala de aula que indicavam os caminhos de uma criação artística sobre o desenho e narrativa, a partir de elementos já conhecidos dos alunos. Como se conta uma história em desenho? É possível desenhar o medo ou outros sentimentos? A maneira que desenho diz algo sobre mim? São exemplos de perguntas retóricas realizadas nesta exposição inicial. Esta postura de colocar-se diante do gênero em busca de suas essências demonstrou-se útil em tornar a atividade relevante e vinculada à vida cotidiana dos alunos. Determinadas discentes, por exemplo, apresentaram um expressivo conhecimento acerca da vida de manifestações artísticas como a arte do Grafite. E de como o emprego de tais atividades ocorre dentro de um contexto de técnica e inspiração.

Se o primeiro contato foi com o suporte físico de livros de HQs, nas aulas seguintes os alunos tiveram contato com exemplos de reportagens no domínio hipermodal de jornais e blogs eletrônicos, por conseguinte, acessaram a um dicionário virtual de termos do universo das HQs (HECK, 2018). Notaram que no ambiente virtual, as possibilidades semióticas extravasam-se significativamente (no plano das imagens, sons e vídeos). O que, aliás, dialogou com as etapas finais da sequência didática, uma vez que progressivamente os alunos foram conduzindo suas produções a outras plataformas e mídias (WhatsApp, Redes Sociais, Blogs etc) o que atende às recomendações de um ensino voltado às transmídias (BUCKINGHAM, 2012).

### **3. HISTÓRIAS: QUADRINHOS DA VIDA**

A seleção das HQs dos alunos adiante refletidos orientou-se por alguns critérios: a) são representativos de destaques temáticos e estéticos da maioria das produções selecionadas e b) são a primeira produção individual dos alunos, com apenas as intervenções iniciais dos docentes. A iniciativa foi catalogar esses registros introdutórios

pela legitimidade e autoria neles impressas. No entanto, como apresentada na Tabela 1, outras produções foram realizadas até a versão final.

As HQs revelam, de certa forma, um trabalho artístico no entrelugar da infância e adolescência. Um potencial artístico infantil com temáticas que congregam traços estéticos da infância e da crise vivida na adolescência (DUARTE, 2015), “[...] os desenhos de meninos e meninas são apresentados como fontes indiciárias a chamar a atenção de adultos e [...] crianças sobre suas infâncias, vividas [...] constituindo-se em documentos históricos [...]” (GOBBI, 2012, p. 135, 136).<sup>12</sup> Esses *desenhos-fontes* não são um retrato integral e fidedigno da realidade, mas sim uma de suas representações. Tais representações possuem apreciações valorativas da realidade com tons e indícios individuais e coletivos. Posto que a

[...] prática do desenho, seja em casa ou na escola, e nesta última em todos os níveis de ensino, é considerada uma prática social, portanto, suporte de representações sociais que podemos conhecer. Não são consideradas como retratos da realidade e sim como suas representações, individuais ou coletivas. [...]É um fragmento que permite, aos olhos sensíveis, refletirem e aprenderem mais sobre os meninos e meninas, ou mesmo sobre seu processo de criação, considerando que são criações e recriações de diferentes realidades. Concebendo a criança como construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida. (GOBBI, 2012, p. 136).

Também foi possível identificar nas HQs dos alunos, além dos referidos traços que sugerem uma complexa travessia entre infância e adolescência, uma compreensão narrativa de dizer “sem palavras”. De algum modo contar uma história com imagens e múltiplas temporalidades ali reveladas como vemos nas Imagens 1 e 2.

---

<sup>12</sup> Essa realidade fronteira e problemática vivida nesta fase da existência é refletida por Moreno que afirma que na adolescência “[...] o indivíduo se vê frente a uma imensidão de questionamentos, de decisões a serem tomadas, reflexões, valores morais a serem assumidos. É como se tivesse que nascer psicologicamente e reencontrar-se perante tais valores e questionamentos, adaptando-se sem perder sua individualidade, ser independente sem perder uma certa dose de dependência, perder seu corpo infantil e adquirir seu corpo adulto, perder seus pais infantis e tê-los como pais reais, com qualidades e defeitos e não como super-heróis.” (2002, p. 29).

Imagem 1 - HQ



Aluno 1, 2018.

Imagem 2 - HQ



Aluno 2, 2018.

Essa originalidade narrativa que, de alguma forma, consegue fazer com que o aluno escape da burocracia escolar e compreenda as atividades na disciplina de língua portuguesa como lugares de autoria, confissão e construção de identidade e alteridade são sinais da faceta positiva do esforço pelo trabalho com os gêneros. Aqui o estudante elabora o seu estilo, imprimindo suas marcas individuais:

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Compreender a escrita como essa construção de si, no entanto, implica em assistir numa simples atividade a revelação em HQ de crises existenciais, sociais, emocionais vividas por estes adolescentes. A liberdade é fundamental nesse processo, sem ela, a contragosto, não se cria as condições do uso da linguagem, da atividade sensível da expressão artística.

Ao refletir e colocar em prática os seus conhecimentos apreendidos na escola, mas também na vida, o estudante integra-se novamente à sua realidade, que havia sido, de acordo com Paulo Freire (2006), alienante e desterritorializada. Para ele,

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é [...] (FREIRE, 2006, p. 47).

Neste sentido, o trabalho com os gêneros HQs estabeleceu a abertura à realidade, na visão de Paulo Freire, para que os estudantes expressassem o seu modo de ver o mundo, as suas agruras e os seus sentimentos, que se constituíram na alteridade do estar no mundo, e na vivência do estar com o mundo.

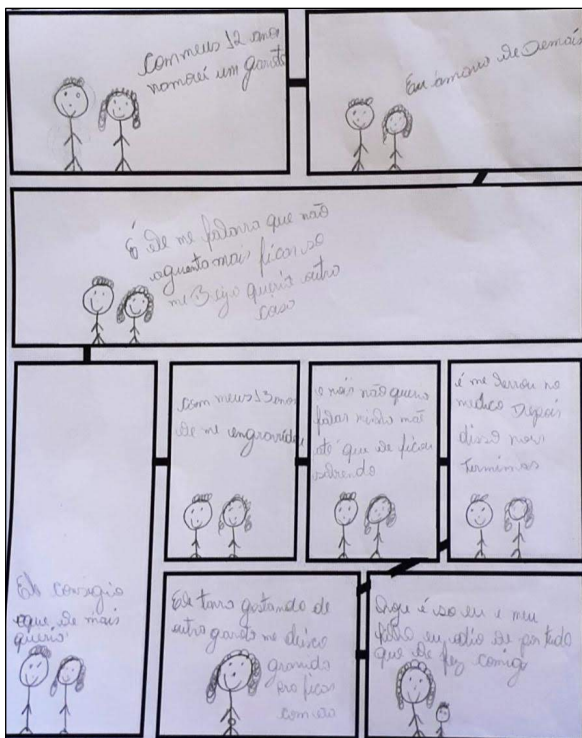
Por isso, muitas vezes o tom confessional da educação sobrepõe o tom científico, objetivado, justamente porque a educação é um ato emotivo, para além do aspecto racional que encontramos nela e que nós, professores, imprimimos na sala de aula<sup>13</sup>.

A Imagem 3, por exemplo, apesar de ser uma das HQs mais simples forjou a instabilidade em nosso papel docente:

---

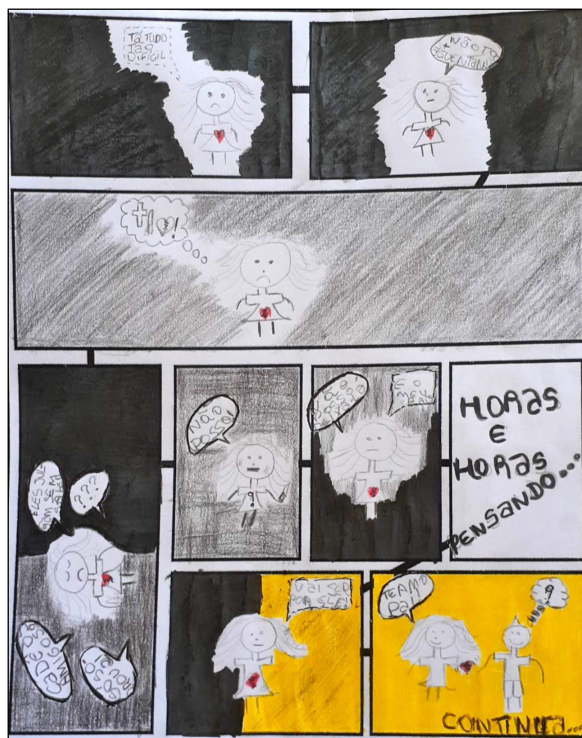
<sup>13</sup> A tentativa de trazer essa atmosfera de verossimilhança à sala de aula por vezes incorre em uma trama complexa em que o docente reúne, além de aspectos formativos e acadêmicos, afetos, memórias e experiências pessoais. De sorte que trabalhar com gêneros do discurso em sala de aula, para além de trazer as especificidades dos GDs, traz consigo a própria vida.

Imagem 3 - HQ



Aluno 3, 2018.

Imagem 4 - HQ



Aluno 4, 2018.

Além de serem produzidas por meninas, as HQs acima possuem outras similitudes: vidas marcadas por traumas graves. A primeira por uma gravidez indesejada e a outra pelo abandono da mãe e idealização da presença paterna como visto acima. Tais traumas se exteriorizavam em comportamentos indisciplinados e até violentos com colegas e professores. O trabalho, nesse sentido, serviu como ponte. Ponte de expressão das alunas e de maturação dos docentes em considerar o contexto por detrás dos comportamentos por vezes indecifráveis de alguns alunos. Assim, como afirma Paulo Freire num tópico do seu livro *Pedagogia da Autonomia, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos* (FREIRE, 1996, p. 30), que possuem cada qual experiências de vida singulares, muitas vezes silenciadas na vida cotidiana:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 30).



São questões que como professores de língua portuguesa, sempre levantamos em sala de aula, pois ao ensinar a refletir sobre a construção do gênero, como um enunciado surgido na vida, trazemos aos estudantes uma reflexão sobre os seus conhecimentos, sem perder a sua autonomia, a sua identidade e o seu ponto de vista. A educação, portanto, não confronta os saberes científicos com os saberes vivenciais, estabelecidos na prática; antes, porém, unifica-os, ampliando-se por meio da alteridade.

A prática educacional demonstra como o labor do professor deve ser conduzido pelo amalgama da formação e intuição, uma intuição que saiba instrumentalizar toda a rede teórica e formativa a dispor do professor/aluno<sup>14</sup>.

Neste sentido, no ambiente escolar, “Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 1996, p. 50), e tenho que estar aberto a exercer a alteridade, os valores democráticos e a reflexão da vida, em que o inacabamento do ser interponha a determinação do meio. Na atividade proposta com a turma do 1º ano do ensino médio, nossa intenção era impulsionar o protagonismo discente, de modo que na sua escritura individual houvesse uma promoção artística e autoral dos anseios daquele grupo social em particular, imerso numa história, num tempo específico, numa teia de relações humanas únicas e singulares, como afirma Bakhtin (2010).

Depressão e suicídio igualmente foram temas recorrentes como é possível ver nas Imagens 5 e 6:

---

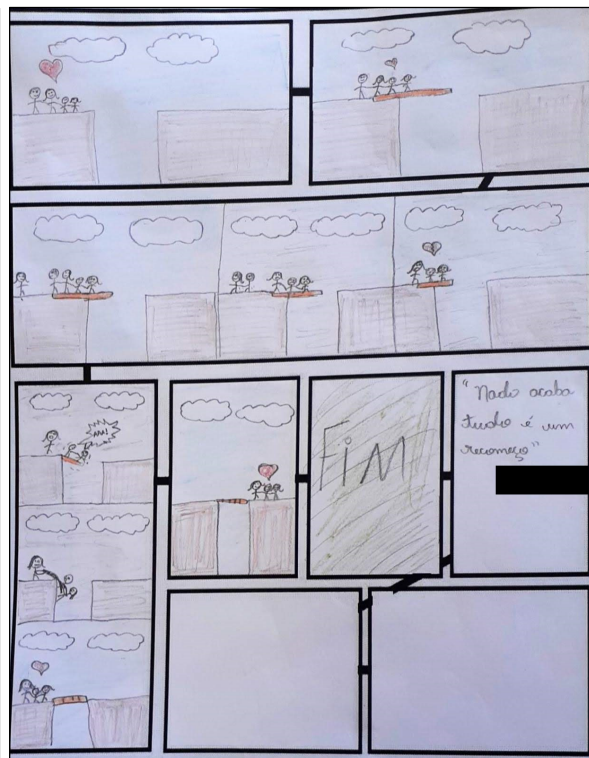
<sup>14</sup> A questão da Intuição como regente da prática docente foi ouvida em sala de aula durante reflexão realizada pelo Prof. Dr. Sergio Flores Pedroso em disciplina sobre Linguística Aplicada ministrada em 2012.

Imagem 5 - HQ



Aluno 5, 2018.

Imagem 6 - HQ



Aluno 6, 2018.

Como lugar da reinvenção, criação e expressão a arte, de certa forma, pode auxiliar ao discente traduzir e exprimir inquietações que muitas vezes não são reveladas em contatos e atividades protocolares na escola. Os quadrinhos também auxiliaram na percepção de que, no trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula, mais que operacionalizar o aluno com ferramentas para “executar” determinado gênero, o que tem maior relevância é o sujeito e o cidadão confessados naquela produção. No caso do aluno da Imagem 5, por exemplo, foi necessário encaminhar para medidas da gestão escolar em contato com a família, a fim de evitar o pior.

Sem dúvida, a compreensão de que nos expressamos por meio de gêneros discursivos não precisa tornar a linguagem um processo mecânico. Não é isso que a disciplina de Língua Portuguesa pretende fazer; a sua real concepção está em construir situações para exercer a liberdade do ato linguístico, que se nulifica a medida que a escola se torna o espaço do automatismo, do ensino-depósito, do autoritarismo docente (FREIRE, 1996). Bakhtin afirma que:



Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 285).

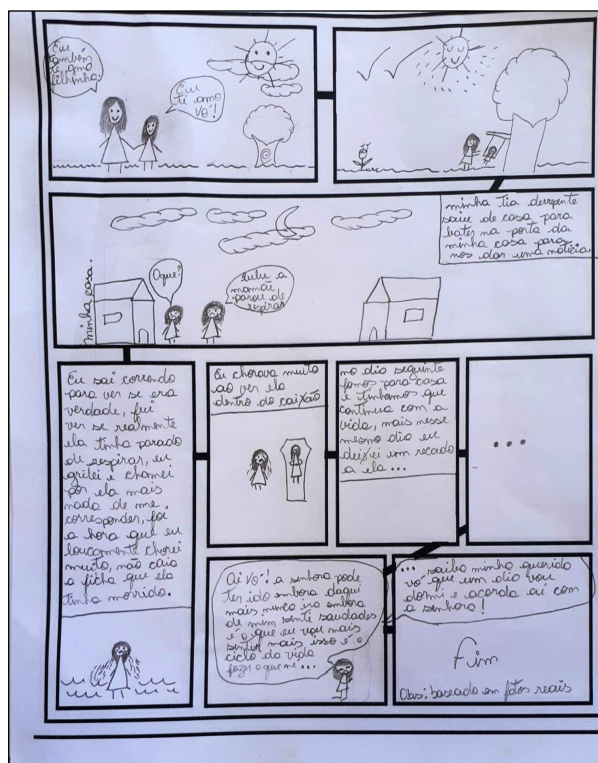
Liberdade de participar, através da linguagem, do grande diálogo universal, como aponta o filósofo russo. Liberdade de estar no mundo, mas, sobretudo, de estar com o mundo, como reflete Paulo Freire (2006). Por mais enfrentamentos que haja no campo educacional, os pensamentos articulados de Bakhtin e Paulo Freire atribuem um imenso papel à liberdade. Em suma, “o nosso livre projeto de discurso” esteve em outras épocas com a “liberdade ameaçada” (FREIRE, 2006), havendo um fechamento em relação à ideia de sociedade democrática.

Hoje, embora vivemos numa democracia, existe um autoritarismo que se origina na política institucional, na sociedade civil, nas relações sociais, e alcança o ambiente escolar, pois esta reflete e refrata os acontecimentos exteriores que induzem ao projeto de massificação. Desta forma, o aluno se robotiza, a escola deforma o seu papel crítico, desenvolvendo práticas autoritárias que deveriam ser extirpadas da educação brasileira. Pensar na participação coletiva, de maneira simples, trabalhando com GD em questão, promove espaços de debate, de experimentação da fala, de alteridade no exercício de viver.

É necessário, portanto, “[...] uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo [ao estudante] uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades [...]” (FREIRE, 2006, p. 67). Educação que reconheça as agruras individuais do sujeito, não sendo alheia aos problemas reais existentes em seu entorno. Educação que alteritariamente seja humanizadora, crítica, sensível e preocupada com as formas angustiantes de opressão, como foi citado mais acima sobre o adolescente que descreveu a sua dor existencial na atividade de HQ.

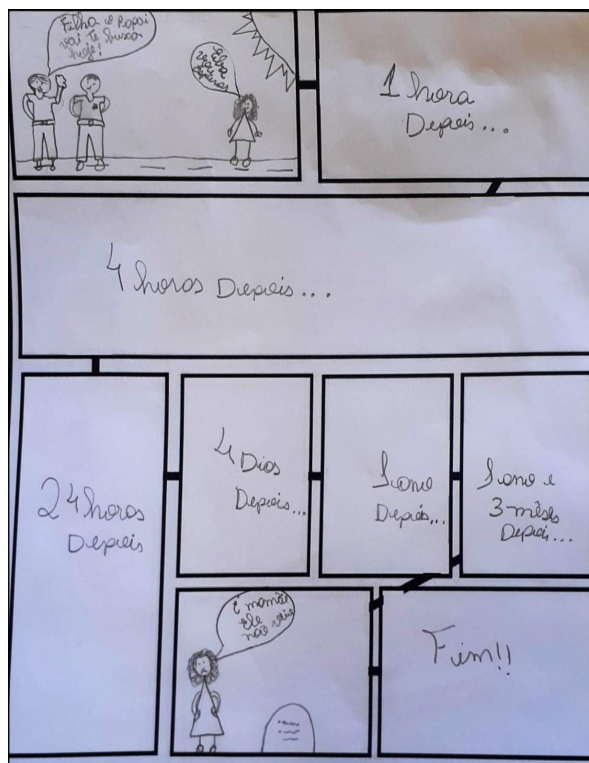
Outras produções mais abaixo também expressaram um pouco dos acontecimentos familiares. Ainda tentando encontrar uma resposta sobre a legitimidade da transposição do gênero para sala de aula apresentamos as derradeiras Histórias em Quadrinhos que representam um corpo maior de outras tantas histórias dos alunos. Estas se afeiçoam por tratarem de perdas. Da avó, no caso da primeira HQ (Imagem 7), e do pai, no caso da segunda (Imagem 8).

Imagem 7 - HQ



Aluno 7, 2018.

Imagem 8 - HQ



Aluno 8, 2018.

É notável a dificuldade dos alunos diante de propostas em que ao invés de “reproduzir” necessitem “criar”. Diante disso, como afirma Paulo Freire, ao analisar o momento de ruptura da vida democrática pelo golpe militar, e, além disso, como a sociedade brasileira havia se fechado para a participação coletiva, talvez possamos dizer que na educação, como também na vida social, é necessário que a liberdade de criação seja construída para que a escola não se feche em si mesma, nos conteúdos automáticos e repetitivos:

Encontrava-se então o povo, na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, imerso no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade na época do trânsito, emerge. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. (FREIRE, 2006, p. 63).

Bakhtin e Freire estão de acordo que o sujeito não se ausenta da participação no mundo, mesmo em tempos de crise, de cerceamento da liberdade, de alienação social. Não se pode tirar a voz dos sujeitos, parafraseando Paulo Freire, nas práticas de liberdade

e participação coletiva, nem mecanizar as relações de linguagem, pois, assevera Bakhtin (2010): “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.” (p. 282), de maneira que não se pode desvincular os enunciados concretos das formas mais ou menos estáveis de comunicação.

Outros tantos fenômenos poderiam ser reunidos aqui, inclusive a insatisfação docente diante de textos, atividades, gramáticas que revelam a situação dramática da educação brasileira. Alunos no ensino médio com dificuldades fundamentais no que se refere a formação escolar (ABRUCIO; SIMIELLI, 2015). Uma experiência como esta, todavia, por mais simples que seja, aponta para a possibilidade real de um caminho promissor desses estudantes.

Em verdade, na ótica bakhtiniana tal experiência consiste no reconhecimento de que a linguagem não evidencia, somente, um conjunto de regras que a escola deva ensinar a todo custo. “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Desta maneira, segundo o pensador russo, “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2011, p. 371).

Surgido na alteridade, nas vivências sociais, o enunciado se legitima por sua ligação com outros enunciados. Ao ler as produções em HQ dos alunos, percebemos este pensamento de Bakhtin, que instaura a sua filosofia de linguagem na relação entre sujeitos, situados num tempo-espaco. De igual modo, Paulo Freire considera que o papel da escola, cuja práxis se funda na autonomia, no diálogo, na alteridade, na escuta, alimente-se no convívio de experiências díspares, múltiplas, concretas, de pessoas que foram acostumadas a silenciar-se, em casa, na escola, nas ruas, devido às condições autoritárias do existir em sociedade, justificada pela sordidez do individualismo:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. (FREIRE, 1996, p. 119-120).

Apesar de reconhecermos que tal caminho transcende (e muito) os muros da escola, é presumível notar os avanços limitados, mas concretos, do trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que, de fato, a denominada transposição didática dos GDs da realidade social para a atmosfera pedagógica da escola constitui-se num “gargalo” de difícil resolução como instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Os GDs, aliás, costumam, em sala de aula, serem assassinados pela visceral realidade do ambiente escolar. O Docente deve ter atenção e estratégias redobradas para dar verossimilhança e legitimidade no trabalho proposto. A intenção dos docentes neste caso era a de que os alunos não apenas compreendessem determinado gênero e suas especificidades, tampouco que o utilizassem sabendo pormenorizadamente o quê e para quê. Objetivava-se que o alunado entendesse que entre suas mãos e o papel estava um lugar de confissão, locus de criação literária, de escritura de que compreendessem o papel da linguagem em sua formação enquanto sujeito. No afã de que na contemporaneidade, e em concordância com a visão de docência de Freire (1996) um dos papéis da escola é justamente:

[...] colocar em diálogo – não isento de conflitos, polifônico em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais [a escola] é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais (...). Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua. (ROJO, 2009, p. 96).

No entanto, a partir das experiências supracitadas, talvez em tom subjetivo e idealista, seja possível ponderar que o trabalho com os GDs pode produzir avanços qualitativos no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, em questões que transcendem os domínios conteudísticos (no plano gramatical ou do próprio GD). Ao

considerar a dura realidade<sup>15</sup> experienciada em que se assiste uma porção considerável de alunos do Ensino Médio, percorrendo uma fase vital da adolescência e do desenvolvimento humano, que mal leem, pouco escrevem e também desconhecem as operações básicas da matemática em suas dimensões de cidadania, o ensino-aprendizagem por meio/com GDS demonstra-se não uma saída, mas uma forma de mitigar parte destes problemas e, em especial, despertar o interesse do alunado às linguagens presentes na vida. E em como a linguagem pode ser um aliado em sua construção cidadã, acadêmica, social e interior.

Talvez por isso o crítico, inacabado e volátil lugar do *entrelugar* seja o lócus a ser ocupado entre a epidemia e a práxis no ensino-aprendizagem com GDs. Uma vez que

[...] O gênero lança uma luz sobre a realidade, enquanto a realidade ilumina o gênero [...] e é preciso, de forma contínua, saber o quanto essa instância inescapável da linguagem auxilia o ensino-aprendizagem da língua materna, de outras línguas e da realidade que nos cerca na qual nos inserimos e da qual somos participantes ativos, sujeitos, autores, leitores. (BRAIT, 2016, p. 16).

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F.; SIMIELLI, L. Contexto da Educação brasileira: trajetória recente, situação atual e perspectivas sociopolíticas. **Cenários Transformadores para a Educação Básica no Brasil**. Instituto Reos, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRAIT, B. O. Gênero lança uma luz sobre a realidade enquanto a realidade ilumina o gênero. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs.). **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.
- BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Ed.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BUCKINGHAM, D. Precisamos realmente de educação para os meios? **Comunicação e Educação**, v. 17, n. 2, p. 41-60, jul/dez 2012.
- DIAS, E.; FERREIRA, K. A. Pesquisa no ambiente escolar: sequência didática para ensino de gênero relato. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs.). **Gêneros, entre o texto e o**

---

<sup>15</sup> O desempenho médio do alunado brasileiro, infelizmente, é muito baixo. Haja vista que “[...] apenas 29% dos alunos concluíram o nono ano com o aprendizado adequado em português e 16% em matemática. O Ensino Médio tem um cenário ainda mais alarmante, principalmente em matemática: apenas 9% dos alunos concluíram o terceiro ano do Ensino Médio com o conhecimento adequado – em português, foram 27% dos alunos.” (ABRUCIO; SIMIELLI, 2015, p. 18, 19).

**discurso:** questões conceituais e metodológicas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEGE, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. O olhar bakhtiniano nas histórias em quadrinhos. **Palavras e contrapalavras:** procurando outras leituras com Bakhtin. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011.

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**. Editora UFPR Curitiba, Brasil, n. 43, jan./mar. 2012. p. 135-147.

HECK, M. Dicionário básico para leitores de quadrinhos mainstream. **Jamesons**, 2018. Disponível em: Acesso em: 20 mar 2020.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

MACIEL, L. V. C. A (in)distinção entre dialogismo e intertextualidade. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 137-151, jan./abr. 2017.

MORENO, M. T. N. **A bela adormecida e a adolescência:** um enfoque junguiano. São Paulo-SP: Vetor, 2002.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS**, São Paulo, n. 27, p. 81-95. jan./abr. 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Trad. Glaís Sales Cordeiro. Mai/Jun/Jul/Ago. Nº 11.1999. p. 5-16.

SOBRAL, A. **A transposição didática pode matar o gênero**. s/d Disponível em: <https://www.academia.edu/16291338> Acesso em: 15 nov 2018.



SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs.). **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.

XAVIER, G. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Revista Eletrônica Darandina**, v. 10, p. 1-19, 2017.

## **ABSTRACT**

The dialogic theory of Bakhtin and of Circle extended its range in the last decades in national territory. This influence transposes the literary studies and the philosophy of language and it's installing the dialogism inside of school environment, with the concept of Discursive Genres in special. This reflexion aims demonstrate a simple experience with the Discursive Genres Comics in the groups of 1st grade in high school from public school in Mato Grosso state school system (Cuiabá-MT), and from the its developments and implication to reflect the presente relevance from Genres of Discourse like mechanism of teaching-learning in order to make the learning of Language Portuguese inherent to reality of students, although the risks and difficulties in the didatic transposition process.

## **KEYWORDS**

Discursive genres; Didatic transposition; Comics

## **BETWEEN THE EPIDEMIC AND PRAXIS: EXPERIENCE WITH THE DISCURSIVE GENRES COMIC**

**Diego Pinto de Sousa**

Doutorando em Linguística • Universidade Estadual de Campinas

**Moisés Carlos Amorim**

Doutorando em Literatura • Universidade Federal de Mato Grosso

Recebido em 11/05/2020

Aceito em 05/06/2020