



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Karla Daiane Martins

**Fios, cotejos e costuras: gêneros quadrinísticos em uma coleção didática de  
Língua Portuguesa**

Florianópolis  
2023

Karla Daiane Martins

**Fios, cotejos e costuras: gêneros quadrinísticos em uma coleção didática de  
Língua Portuguesa**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Fabiana Giovani, Dr.<sup>a</sup>

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Karla Daiane

Fios, cotejos e costuras : gêneros quadrinísticos em uma coleção didática de Língua Portuguesa / Karla Daiane Martins ; orientadora, Fabiana Giovani, 2023.

176 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Gêneros quadrinísticos. 3. Livros didáticos de Língua Portuguesa. 4. Gêneros discursivos. 5. Paradigma indiciário. I. Giovani, Fabiana. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. III. Título.

Karla Daiane Martins

**Fios, cotejos e costuras:** gêneros quadrinísticos em uma coleção didática de Língua Portuguesa

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado em 04 de setembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira  
Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC]

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Raimundo Reyes  
Universidade Federal de São Carlos [UFSCar]

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Giovani  
Orientadora

Florianópolis, 2023.

Ao meu avô, Altemar, cujo adeus coincidiu com meus primeiros passos na pós-graduação. Sua partida imprimiu um tom de melancolia a esta trajetória, mas sua presença residiu inabalável em meus pensamentos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, agradeço pelo dom da vida e por todas as oportunidades que colocou em meu caminho para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus pais, José e Leila, todo o agradecimento do mundo não será suficiente. Obrigada pela dedicação, pelo incentivo e por todo o suporte que me ofereceram durante a vida.

À minha irmã, Karin, agradeço por ser, antes de tudo, minha melhor amiga, ouvinte, confidente e conselheira... e por sempre acreditar em mim. Estendo o agradecimento ao meu cunhado, Ronis, que junto a ela me recebeu diversas vezes em sua casa para ouvir os desabafos e celebrar as vitórias.

Ao meu amor, Junior, agradeço por ter tornado a minha vida mais leve nessa caminhada... por me acolher e me incentivar todos os dias.

A todos os meus amigos e amigas que me acompanharam até aqui. Em especial, Jheniffer, Leonardo e Mariana, com quem partilho desde a graduação as dores e as delícias da vida acadêmica.

À minha orientadora, profa. dra. Fabiana Giovani, por toda a paciência e amorosidade que teve durante nossas conversas... eu não poderia ter encontrado uma pessoa melhor para me orientar!

Às minhas colegas pesquisa, Bianca, Gabi, Ellen e Maria, que nos encontros do GEBAPI muito me ajudaram a expandir os horizontes...

Dedico um agradecimento especial aos professores Rodrigo, Claudia e Maria Isabel, pelo tempo dedicado e pelas ricas contribuições oferecidas à minha pesquisa.

À professora Pascoalina Saleh, pois seus quatro anos de orientação no curso de Letras foram fundamentais para que eu conseguisse entrar no mestrado.

À Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade e acolhida.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

As falas são sempre associações, liames, teceduras do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos. Por isso o novo não está no que se diz mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete (Geraldi, 2010, p. 81).

## RESUMO

Esta pesquisa consiste em um trabalho de costura que perpassa a teoria bakhtiniana, o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e os gêneros quadrinísticos. Nela, buscamos compreender como os quadrinhos são abordados em uma coleção de livros didáticos e reconhecer um movimento de avanços e retrocessos no ensino de português. Para isso, Eisner (1989) e Vergueiro (2018a; 2018b) nos ajudaram a compreender as principais características dos gêneros quadrinísticos, e Figueira (2009) nos amparou com sua perspectiva bakhtiniana sobre esses gêneros. Em seguida, percorremos o caminho histórico do ensino de Língua Portuguesa a partir de Soares (2002) e Pietri (2007), cotejando com os livros didáticos e os documentos oficiais de ensino – PCN, BNCC e PNLD. Para esclarecer nossa perspectiva de análise, dialogamos com Bakhtin (2017) e Volóchinov (2018) ao expor nossa compreensão acerca da palavra como signo ideológico e das noções de enunciado e gênero discursivo. Analisamos a coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO 2018), destinada a alunos de 6º a 9º anos, amparando-nos na metodologia indiciária de Carlo Ginzburg (1989) e traçando nosso caminho interpretativo a partir do cotejo entre textos, na noção bakhtiniana explicada por Geraldi (2012), Giovani (2017) e Miotello (2017). Ao final, nossa análise evidenciou alguns avanços no ensino de Língua Portuguesa a partir do livro didático, como o trabalho com gêneros e a preocupação em seguir as perspectivas teóricas atuais. Alguns indícios de avanços nos estudos dos gêneros quadrinísticos também foram identificados, mas a maioria das atividades ainda retira o texto de seu meio social e propõe análises fragmentadas de gramática normativa.

Palavras-chave: livros didáticos de Língua Portuguesa; gêneros discursivos; gêneros quadrinísticos;

## ABSTRACT

This research consists of a sewing work that permeates the Bakhtinian theory, the teaching and learning of Portuguese language and the comic genres, in order to understand how comics are approached in a collection of textbooks and recognize a movement of advancements and retreats in Portuguese teaching. For this, Eisner (1989) and Vergueiro (2018a; 2018b) helped us to understand the main characteristics of comics, and Figueira (2009) supported us with his Bakhtinian perspective on those genres. After that, we went through the historical path of Portuguese teaching based on Soares (2002) and Pietri (2007), collating with textbooks and official teaching documents – PCN, BNCC and PNLD. To clarify our perspective of analysis, we established a dialogue with Bakhtin (2017) and Volochinov (2018) when exposing our understand of the word as an ideological sign and the notions of utterance and discursive genre. We analyzed the collection *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO), intended to students from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades, based on the indicatory methodology developed by Carlo Ginzburg (1989) and tracing our interpretative path from the collating among texts, in the Bakhtinian notion explained by Geraldini (2012), Giovani (2017) and Miotello (2017). By the end, our analysis showed some progress on Portuguese teaching based on textbooks, like the work with genres and the concern with following the most recent theoretical perspective. Some signs of advancement on the study of comic genres were also identified, but most part of the activities still remove the text from its social field and present fragmented analyzes of normative grammar.

Key-words: textbooks of Portuguese language; discursive genres; comic genres.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Microdicionário de gestos humanos.....	31
Figura 2 - Tipos de requadro.....	32
Figura 3 - História em quadrinhos sem requadros.....	33
Figura 4 - Vinheta de história em quadrinhos sem requadro.....	33
Figura 5 - Representação do tempo na narrativa em quadrinhos.....	37
Figura 6 - Ponto de vista baixo I.....	39
Figura 7 - Ponto de vista baixo II.....	30
Figura 8 - Tabela das autoras sobre a organização do material.....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Código de ética elaborado por editores brasileiros.....	26
Quadro 2 - Planos de visão.....	35
Quadro 3 - Ângulos de visão.....	36
Quadro 4 - Seções dos livros didáticos.....	79
Quadro 5 - Temas dos capítulos do livro (6º ano).....	81
Quadro 6 - Temas dos capítulos do livro (7º ano).....	81
Quadro 7 - Temas dos capítulos do livro (8º ano).....	81
Quadro 8 - Temas dos capítulos do livro (9º ano).....	82

## LISTA DE OCORRÊNCIAS

Texto 1 - Ocorrência no livro do 9º ano.....	92
Texto 2 - Ocorrência no livro do 6º ano.....	94
Texto 3 - Ocorrência no livro do 7º ano.....	98
Texto 4 - Ocorrência no livro do 9º ano.....	99
Texto 5 - Ocorrência no livro do 6º ano.....	101
Texto 6 - Ocorrência no livro do 7º ano.....	104
Texto 7 - Ocorrência no livro do 8º ano.....	106
Texto 8 - Ocorrência no livro do 7º ano.....	109
Texto 9 - Ocorrência no livro do 8º ano.....	111
Texto 10 - Ocorrência no livro do 7º ano.....	113
Texto 11 - Ocorrência no livro do 7º ano.....	116
Texto 12 - Ocorrência no livro do 7º ano.....	118
Texto 13 - Ocorrência no livro do 7º ano.....	120
Texto 14 - Ocorrência no livro do 7º ano.....	122
Texto 15 - Ocorrência no livro do 7º ano.....	123
Texto 16 - Ocorrência no livro do 6º ano.....	125
Texto 17 - Ocorrência no livro do 9º ano.....	128

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais (do Paraná)
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQs	Histórias em quadrinhos
INL	Instituto Nacional do Livro
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>O FIO INTRODUTÓRIO.....</b>	<b>15</b>
<b>1</b>	<b>O FIO QUADRINÍSTICO.....</b>	<b>21</b>
1.1	COTEJO COM A HISTÓRIA DOS QUADRINHOS.....	21
1.1.1	<b>Os quadrinhos no Brasil.....</b>	<b>25</b>
1.2	COTEJO COM AS CARACTERÍSTICAS DOS QUADRINHOS.....	29
1.2.1	<b>As imagens.....</b>	<b>30</b>
1.2.2	<b>O enquadramento.....</b>	<b>31</b>
1.2.3	<b>O timing.....</b>	<b>36</b>
1.3	COTEJO COM O OLHAR BAKHTINIANO SOBRE OS QUADRINHOS.....	38
<b>2</b>	<b>OS FIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>42</b>
2.1	COTEJO COM O CONTEXTO HISTÓRICO.....	42
2.2	COTEJO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO.....	46
2.2.1	<b>Os gêneros quadrinísticos na BNCC.....</b>	<b>54</b>
2.3	COTEJO COM O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD.....	57
2.4	COTEJO COM A NOSSA PERSPECTIVA.....	61
<b>3</b>	<b>O FIO BAKHTINIANO.....</b>	<b>64</b>
3.1	COTEJO COM A PALAVRA COMO SIGNO IDEOLÓGICO .....	64
3.2	COTEJO COM O ENUNCIADO .....	68
3.3	COTEJO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	71
<b>4</b>	<b>O FIO METODOLÓGICO.....</b>	<b>76</b>
4.1	COTEJO COM O MATERIAL DE ANÁLISE.....	76
4.2	COTEJO COM O PARADIGMA INDICIÁRIO.....	84
3.3	O TEAR DA PESQUISA: O COTEJO.....	87
<b>5</b>	<b>JUNTANDO OS FIOS: A COSTURA DOS COTEJOS.....</b>	<b>90</b>
5.1	A COSTURA COM A SEÇÃO <i>PARA COMEÇO DE CONVERSA</i> .....	91
5.2	A COSTURA COM A SEÇÃO <i>PRÁTICA DE LEITURA</i> .....	97
5.2.1	<b>A costura com a subseção <i>Por dentro do texto</i>.....</b>	<b>97</b>
5.2.2	<b>A costura com a subseção <i>Linguagem do texto</i>.....</b>	<b>101</b>
5.3	A COSTURA COM A SEÇÃO <i>TROCANDO IDEIAS</i> .....	103
5.4	A COSTURA COM A SEÇÃO <i>CONVERSA ENTRE TEXTOS</i> .....	105
5.5	A COSTURA COM A SEÇÃO <i>REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA</i> .....	112

<b>5.5.1</b>	<b>A costura com a subseção <i>Aplicando conhecimentos</i>.....</b>	<b>115</b>
5.6	A COSTURA COM A SEÇÃO <i>DE OLHO NA ESCRITA</i> .....	127
5.7	ACABAMENTO DA COSTURA: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS...	130
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>ANEXO A.....</b>	<b>140</b>
	<b>ANEXO B.....</b>	<b>167</b>

## O FIO INTRODUTÓRIO

A tecelagem desta pesquisa teve início durante a minha graduação no curso de Letras, muito antes da presente dissertação começar a ser escrita. Estudando os sinais de pontuação como marcas enunciativas, tive meu primeiro contato indireto com os estudos do Círculo de Bakhtin em meus trabalhos de iniciação científica. A análise de aspectos não-verbais de textos escritos me despertou a curiosidade sobre os gêneros quadrinísticos, por serem gêneros repletos desses aspectos - o que me levou a estudar, no trabalho de conclusão de curso, os efeitos da pontuação em tirinhas e histórias em quadrinhos encontradas em uma coleção de livros didáticos de Português.

Assim, ao concluir a graduação, optei por imergir ainda mais no mundo dos quadrinhos durante o mestrado, estudando mais à fundo suas características e buscando compreender seu papel como gênero discursivo explorado pelos livros didáticos de Língua Portuguesa. Para isso, precisaria me aprofundar também nos estudos do Círculo de Bakhtin – que era, até então de forma superficial, a perspectiva que guiava meus estudos – e nas questões envolvendo o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Compreendo que foram muitas etapas que compuseram esta pesquisa de mestrado, antes mesmo de começar a ser elaborada. Foi apenas no início da pós-graduação que passei a conhecer algumas metodologias de pesquisa das ciências humanas e, junto à minha orientadora, compreendi que o melhor caminho a percorrer para chegar no destino ansiado era por meio do paradigma indiciário e do cotejo - os quais serão detalhadamente explicados ao longo do trabalho.

Contudo, para iniciar a leitura do trabalho é importante que se saiba, de forma breve, que o cotejo é aqui compreendido como uma relação dialógica estabelecida entre os textos que fundamentam a pesquisa, os documentos oficiais de ensino, o material de análise, minha trajetória acadêmica e as discussões com minha orientadora e nosso grupo de estudos. Dito isso, explica-se a metáfora que intitula o trabalho e as seções que se seguem: na tecelagem, é chamada de tear a máquina que transforma os fios em pano, assim como o cotejo junta as diferentes partes desta pesquisa transformando-a em uma única peça.

Desse modo, o cotejo constitui o tear desta pesquisa no sentido em que é o responsável por juntar todos os fios - não sendo, contudo, um “juntar” aleatório,

desconexo, ou uma simples amarra: é uma costura que resulta na peça inteira. Da mesma forma, muitas coisas já costuradas no trabalho foram desfeitas e refeitas ao longo do processo, até que o nosso ponto saísse da maneira esperada.

Além disso, a noção de cotejo aqui compreendida justifica, também, minha opção por escrever o trabalho, a partir do capítulo 1, na primeira pessoa do plural - e não do singular. Nada aqui foi feito de forma individual, todas as compreensões e reflexões que me conduziram até o final da pesquisa foram desenvolvidas a partir de muitas outras vozes com as quais dialoguei, dentre elas: os autores citados na fundamentação teórica (e, também, os que foram lidos mesmo sem serem diretamente mencionados), as autoras do material analisado, os professores cujas aulas e palestras participei, as colegas com quem troquei ideias e, claro, minha orientadora.

Contextualizado o que precede a pesquisa, foquemos agora em suas justificativas, objetivos e organização. Como já mencionado, os gêneros quadrinísticos foram escolhidos como objeto deste estudo por serem parte do imenso conjunto de textos que juntam as linguagens verbal e não-verbal. Neste trabalho, considero quadrinísticos os gêneros cartum, tirinha, história em quadrinhos, caricatura e charge - sendo gêneros como mangá, *comic* e *graphic novel* considerados subgêneros de história em quadrinhos.<sup>1</sup>

Diferente de outros textos compostos por imagens, os gêneros quadrinísticos passaram por um longo período de estigmatização em que se acreditava que exerciam influência negativa na formação de crianças e adolescentes, o que impacta na forma como os gêneros são estudados até hoje.

Devido à ludicidade gerada por suas semioses, os quadrinhos estão entre os gêneros favoritos de alunos de diversas faixas etárias, o que os torna populares também entre os educadores. Nas aulas de Língua Portuguesa, foram muito utilizados como texto de recreação antes de serem implementados como objeto de análise. De acordo com Mendonça (2010), os mesmos motivos que levam a preferência dos alunos pelos gêneros quadrinísticos também levam à premissa de que “ler quadrinhos é muito fácil”, sendo eles considerados, frequentemente, obras de baixa qualidade textual.

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho, utilizarei os termos “gêneros quadrinísticos” e “quadrinhos” como sinônimos para referir-me aos gêneros listados.

Diante dessa suposição, a escola se omitira de explorar as potencialidades pedagógicas das HQs ou as subestimaria como objeto de leitura, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam (MENDONÇA, 2010, p. 218).<sup>2</sup>

Esse preconceito foi um dos fatores que motivou o início dos meus estudos acerca dos gêneros quadrinísticos. Após diversas pesquisas de iniciação científica voltadas para o estudo da pontuação, propus, em meu trabalho de conclusão de curso na graduação em Letras, uma análise acerca das atividades sobre pontuação em tirinhas e histórias em quadrinhos em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, pois defendia que a pontuação compunha um importante aspecto discursivo das HQs e, assim como acontece com os sinais de pontuação, nota-se que muitas outras características visuais dos quadrinhos tendem a ser tratadas como marcas de oralidade.

Ao final do trabalho, a análise me chamou a atenção não apenas para a maneira negligenciada como os sinais de pontuação eram abordados no material analisado, mas também para as inúmeras características das HQs que poderiam ser usadas a favor do ensino de português que, entretanto, não eram levadas em conta. Assim, para aprofundar a reflexão sobre os quadrinhos no livro didático, propus como pesquisa de mestrado uma nova análise de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa, mas agora com o foco especialmente nos gêneros quadrinísticos - e não mais para apenas a pontuação.

Os livros didáticos que analiso aqui fazem parte da coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) e são utilizados pelas escolas estaduais do estado do Paraná. A coleção contém quatro volumes para alunos de 6º a 9º ano e foi escolhida de forma unificada no estado - ou seja, foi a coleção de livros mais votada pelos professores da rede estadual e, portanto, passou a ser utilizada em todas as escolas de segundo ciclo do Ensino Fundamental no Paraná.<sup>3</sup>

A análise desse material é guiada pelos apontamentos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo de estudos. Os pesquisadores afirmam que o emprego da língua é efetuado em forma de enunciados, os quais refletem suas condições e finalidades específicas referentes aos diversos campos da atividade humana, e esses enunciados

---

<sup>2</sup> A bibliografia utilizada nesta pesquisa refere-se, majoritariamente, a histórias em quadrinhos (HQs). Contudo, compreendo que os aspectos das HQs, bem como sua história, assemelham-se aos outros gêneros quadrinísticos. Portanto, utilizo de pesquisas sobre as histórias em quadrinhos para referir-me, também, aos demais gêneros.

<sup>3</sup> Falaremos mais sobre essa escolha no capítulo metodológico.

possuem alguns tipos relativamente estáveis que são os gêneros do discurso<sup>4</sup> (BAKHTIN, 2017).

No caso do uso de gêneros quadrinísticos nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades propostas precisam considerar tanto a linguagem verbal quanto a não verbal como responsáveis pela criação de sentido dos enunciados, pois os recursos imagéticos juntamente às escolhas linguísticas e a forma como são apresentadas são influenciados pela dimensão social em que o texto foi produzido, bem como o seu propósito discursivo.

Nesse sentido, esta pesquisa é construída como um trabalho de costura que perpassa a teoria bakhtiniana, os gêneros quadrinísticos e o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio do cotejo entre textos, buscando responder ao questionamento:

- Como os gêneros quadrinísticos são explorados na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa adotada, em escolha unificada, pelas escolas estaduais paranaenses de segundo ciclo do ensino fundamental?

A questão principal desdobra-se em outra, não menos importante:

- É possível reconhecer nesta abordagem um movimento entre avanços e retrocessos nos estudos envolvendo o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?

Tendo isso em vista, o objetivo geral desta pesquisa consiste em cotejar como os gêneros quadrinísticos são abordados na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa adotada, em escolha unificada, pelas escolas estaduais paranaenses de segundo ciclo do ensino fundamental.

Para tanto, os objetivos específicos são:

- Analisar as atividades sobre os gêneros quadrinísticos propostas pelos quatro volumes de livros didáticos da coleção escolhida no estado do Paraná;

---

<sup>4</sup> Falaremos sobre eles na seção “Cotejo com os gêneros discursivos”, no capítulo “O fio bakhtiniano”.

- Compreender a relação entre essas atividades e a noção bakhtiniana de gêneros discursivos;
- Buscar, nas atividades, indícios da compreensão de palavra como signo ideológico, conforme os estudos bakhtinianos;
- Cotejar o trabalho com os gêneros quadrinísticos na coleção analisada e a teoria bakhtiniana para compreender o processo de avanço e retrocesso nos estudos envolvendo o trabalho com os gêneros discursivos nos livros didáticos.

O sentido de cotejo nesta pesquisa foge do significado de mera comparação, alinhando-se à perspectiva bakhtiniana. Assim, com essa proposta metodológica, busco estabelecer um diálogo - uma costura - entre os textos estudados e os contextos que os cercam, sem deixar de acrescentar minha própria palavra - a qual também revela o lugar de onde a enuncio e minha visão de mundo. Dessa forma, ao realizar esse cotejo, evidencio a minha singularidade como pesquisadora sobre o objeto de estudo e, concomitantemente, sobre como tal objeto exerce sua influência em meu olhar crítico.

Além do cotejo bakhtiniano, a minha escolha metodológica seguirá os caminhos do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (1989), proposta pautada em um trabalho de interpretação dos indícios encontrados ao longo do trajeto de investigação. O autor desenvolve essa proposta metodológica a partir da capacidade humana de coletar pistas, reunir e interpretar informações a fim de chegar às conclusões necessárias. Assim, esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, já que o caminho interpretativo apoia-se na singularidade daquela que pesquisa e, também, dos objetos estudados: os gêneros quadrinísticos nos livros didáticos e no ensino de Língua Portuguesa.

Para isso, apresento no primeiro capítulo a trajetória histórica dos gêneros quadrinísticos, bem como algumas de suas principais características. Em seguida, exponho a concepção de linguagem, de ensino de Língua Portuguesa e de livro didático que guiam este trabalho. Minha compreensão acerca de conceitos importantes sobre a teoria bakhtiniana compõem o terceiro capítulo. No quarto, discuto os pressupostos metodológicos que ajudam a costurar os fios da análise que aqui apresento: o cotejo e o paradigma indiciário. No quinto capítulo, apresento minha

análise sobre a coleção didática escolhida. Na última seção, exponho, por fim, minhas considerações sobre a pesquisa.

## 1 O FIO QUADRINÍSTICO

Os estudos sobre os gêneros quadrinísticos que desenvolvemos tiveram início na graduação em Letras, momento em que analisamos os efeitos discursivos dos sinais de pontuação em tirinhas e histórias em quadrinhos em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa. Essa análise despertou nosso interesse pela riqueza dos gêneros quadrinísticos e nos chamou à atenção a falta de destaque que esses textos receberam no material analisado.

Assim, consideramos que o trabalho feito anteriormente, em que estudamos os gêneros quadrinísticos pela ótica da teoria da comunicação, serviu como ponto de partida para o trabalho aqui desenvolvido. Na presente pesquisa, olhamos para o material de análise sob a perspectiva enunciativa da linguagem, apoiando-nos nos estudos bakhtinianos - não descartando, contudo, o conhecimento previamente desenvolvido, que primeiro impulsionou nosso trabalho a ser o que se tornou hoje.

Sendo assim, iniciamos esta seção com um apanhado histórico dos gêneros quadrinísticos na seção 1.1; expomos, na seção 1.2, as características dos quadrinhos conforme a pesquisa que incitou este trabalho; e, por fim, discutimos características dos gêneros quadrinísticos sob o olhar bakhtiniano na seção 1.3.

### 1.1 COTEJO COM A HISTÓRIA DOS QUADRINHOS

A origem dos gêneros quadrinísticos remonta ao período da pré-história, em que o homem se valia das pinturas rupestres para narrar sequencialmente suas histórias de caça e seus rituais da época. Semelhantemente, de acordo com Pato (2007), os hieróglifos egípcios, misturando imagem e escrita para narrar passagens sagradas, apontam para a gênese do alfabeto.

Na Idade Média, conforme Briggs e Burke (2004, p. 20 *apud* PATO, 2007), as catedrais utilizavam imagens sagradas esculpidas para aproximar o povo das divindades. Da mesma forma, histórias narradas com imagens organizadas em tiras sequenciais também eram utilizadas pela igreja para fins didáticos. Assim, as figuras materializadas e as narrativas ilustradas permitiam o acesso do povo iletrado às passagens bíblicas.

Pato (2007) destaca, ainda, que o uso do recurso imagético para transmitir informações ao povo, e até mesmo como veículo de persuasão, já era utilizado por

gregos e romanos, principalmente na forma de estátuas - não sendo, portanto, privilégio da Igreja Católica medieval.

No Renascimento, o surgimento da xilogravura foi o que destacou a importância das narrativas visuais. “Produziam xilogravuras em longas tiras para registrar certos eventos, como o percurso de procissões nas ruas. Essas tiras, equivalentes aos rolos medievais, davam aos leitores a impressão de ver a procissão passar” (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 20 *apud* PATO, 2007, p. 19).

No século XVII, ainda conforme Pato (2007), o surgimento da técnica chamada água forte melhorou a resolução e a qualidade das imagens, possibilitando a criação das funções de desenhista, gravador e impressor. Essa técnica, que consistia no uso de ácido nítrico sobre pranchas de cobre, levou à popularização das imagens, que então saíam do plano religioso e alcançavam a vida cotidiana, servindo para educar o povo politicamente.

A reprodutibilidade técnica difundiu e popularizou as imagens e evidenciou o distanciamento cada vez maior entre o popular e o erudito, o sagrado e o mundano. Enquanto a pintura de cavalete, ao romper com a forma-retábulo, rechaça a representação das imagens como temporalidade sequencial – um encadeamento narrativo – a iconografia popular vai desenvolvê-la [...] (PATO, 2007, p. 22).

O autor explica que a diferença entre pintura de cavalete e retábulo diz respeito à portabilidade da primeira, já que o artista poderia deslocar-se para produzir suas obras, enquanto a segunda era normalmente aplicada a uma edificação - ficando, portanto, restrito a um só lugar.

A cidade de Épinal, na França, foi considerada o maior centro produtor de imagens entre os séculos XVII e XIX. Foi nessa cidade, em 1830, que se deu o lançamento de narrativas em imagens sequenciais:

uma folha dividida em 16 ou 20 quadros ou vinhetas consecutivas, com texto sob cada uma delas, narrando uma história. Dirigido inicialmente aos menores, será utilizado para todos os tipos de narrativas, especialmente as que utilizam a caricatura (PATO, 2007, p. 23).

Mas foi nos Estados Unidos, ao final do século XIX, que as HQs ganharam visibilidade e consolidação, segundo Pato (2007). O autor afirma que parte dessa popularização se deve à disputa acirrada entre Pulitzer e Hearst, dois magnatas da imprensa. Nessa rivalidade, ambos abusavam do sensacionalismo, mas Pulitzer era quem utilizava-se de imagens para atrair a atenção popular e, assim, ganhar o público majoritário, que incluía os analfabetos e os migrantes que não falavam inglês.

Outra das principais inovações de Pulitzer registou-se no domínio dos conteúdos. Ele deu atenção aos escândalos, ao combate à corrupção e ao compadrio e estimulou a abordagem das histórias pelo ângulo do interesse humano e a publicação de ilustrações. Essa política editorial contribuiu para aumentar a conexão entre os interesses dos leitores e do jornal, alicerçada ainda na autopromoção constante e na realização de campanhas sensacionalistas e de ações de assistência social (ÁLVAREZ, 1992, p. 53-55 *apud* PATO, 2007, p. 28).

Nesse período, foi criado por Richard Felton Outcault, em 1894, as histórias do Yellow Kid - narrativas com imagens sequenciais de um menino vestido em uma camisola amarela, que eram publicadas aos domingos no jornal de Pulitzer. Essa criação é tomada, portanto, como o marco inicial das histórias em quadrinhos.

Esse personagem trouxe uma importante inovação para a época: o texto não vinha mais no rodapé do desenho, mas sim, junto aos personagens (por exemplo, escrito na túnica amarela do garoto), o que lhes conferia mais vitalidade. Logo depois, foram incorporados os balões, até hoje, o *locus* da linguagem verbal nas HQs (MENDONÇA, 2010, p. 210).

Assim, publicados inicialmente aos domingos e, posteriormente, ganhando espaços nos jornais diários, os gêneros quadrinísticos se popularizaram cada vez mais. Conforme Vergueiro (2018a, p. 10), “os quadrinhos eram predominantemente cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais”. Ao ganharem mais visibilidade, passaram a abrir espaço para histórias cotidianas, com temáticas familiares, personagens femininas e animais antropomorfizados, ainda com narrativas espirituosas. O autor destaca que a disseminação internacional das HQs, juntamente com o cinema, colaboraram para a globalização da cultura e dos valores estadunidenses.

Vergueiro (2018a) também aponta que, ao final da década de 1920, os quadrinhos seguiam uma tendência mais naturalista, com uma representação mais fiel nas imagens, causando um impacto positivo nos leitores. Com o surgimento dos *comic books* - os gibis -, na mesma época, popularizaram-se narrativas envolvendo heróis, o que aumentou ainda mais o consumo de HQs pelo público jovem.

A Segunda Guerra Mundial ajudou a multiplicar essa popularidade, com o engajamento fictício dos heróis no conflito bélico e seu consumo massivo por grande parte dos adolescentes norte-americanos. As revistas de histórias em quadrinhos tiveram suas tiragens continuamente ampliadas, atingindo cifras astronômicas naqueles anos (VERGUEIRO, 2018a, p. 11).

O final da guerra, de acordo com o autor, levou ao aparecimento de novos estilos de HQs, destacando-se as histórias de suspense e de terror, cujas representações tornavam-se extremamente realistas e ganhavam cada vez mais

popularidade entre os adolescentes, o que passou a causar uma preocupação na sociedade com relação aos leitores infantis.

Durante o período da Guerra Fria, a história dos gêneros quadrinísticos foi marcada pelo lançamento do livro *A Sedução dos Inocentes*, do psiquiatra alemão radicado nos EUA, Fredric Wertham. O médico, baseado nos atendimentos de seus pacientes, já publicava artigos em revistas especializadas e utilizava-se da mídia para alertar a população sobre o perigo que os quadrinhos ofereciam aos leitores jovens. O livro era uma junção de seus trabalhos e foi publicado em 1954.

Assim, utilizando-se de exemplos escolhidos a dedo e com rigor científico questionável, o psiquiatra tentava provar como as crianças que recebiam influência dos quadrinhos apresentavam as mais variadas anomalias de comportamento, tornando-se cidadãos desajustados na sociedade. [...] Entre outras teses, o livro defendia, por exemplo, que a leitura das histórias do Batman poderia levar os leitores ao homossexualismo, na medida em que esse herói e seu companheiro Robin representavam o sonho de dois homossexuais vivendo juntos. Ou que o contato prolongado com as histórias do Superman poderia levar uma criança a se atirar pela janela de seu apartamento, buscando imitar o herói (VERGUEIRO, 2018a, p. 12).

Antes da publicação do livro de Wertham, alguns editores norte-americanos já haviam elaborado, ao final da década de 40, um *Comics Code*. Mas após as denúncias do psiquiatra, o código de conduta dos quadrinhos ficou ainda mais rigoroso, sendo as publicações obrigadas a terem um selo fixado na capa com a informação de que aquela HQ havia sido aprovada.

Para Vergueiro (2018a, p. 13), essa época foi marcada por histórias em quadrinhos medíocres, visto que a censura levou à veiculação de “histórias pírias e sem grandes pretensões criativas, que realmente pouco contribuíam para o aprimoramento intelectual de seus leitores”.

Já Pato (2007) salienta que quadrinhos mais politizados ganharam força durante esse período. O autor destaca o quadrinista Charles Schulz, criador de *Peanuts* - a turma do Charlie Brown, no Brasil -, como um revolucionário das histórias em quadrinhos. O cãozinho *Snoopy*, juntamente com a turma de crianças que o acompanha, mantém sua popularidade até os dias de hoje. Assim, na visão do autor, “os anos 50 ficaram conhecidos como a década dos quadrinhos pensantes, quando os temas infantilóides ou irrealis deram lugar a outros de caráter reflexivo” (PATO, 2007, p. 35).

O mesmo autor afirma que foram alguns estudos direcionados à área de comunicação os responsáveis por amenizar o preconceito com os gêneros

quadrinísticos. Ao assumirem a importância dos recursos imagéticos, as histórias em quadrinhos passaram a ser incorporadas cada vez mais nos meios de comunicação.

### 1.1.1 Os quadrinhos no Brasil

Os Estados Unidos foram, por muito tempo, os grandes produtores e disseminadores de HQs no mundo. Isso inibiu a produção de quadrinhos em diversos países, devido à circulação de histórias internacionais. Pato (2007) declara que isso não ocorreu na Argentina, por exemplo, pois durante o primeiro governo de Perón (1946-1952) havia uma proibição da circulação de materiais estrangeiros, o que incentivou a produção de quadrinhos nacionais. Diferente disso, os quadrinistas brasileiros precisavam concorrer com as publicações estrangeiras, especialmente as estadunidenses.

O autor ainda afirma que, mesmo sendo Yellow Kid considerado o grande marco do surgimento das HQs, os quadrinhos brasileiros surgiram antes da criação de Outcault. Em 30 de janeiro de 1869, o ítalo-brasileiro Angelo Agostini publicou a primeira história em quadrinhos brasileira na revista *Vida Fluminense: As Aventuras de Nhô Quim* (MACEDO, 2008). Nessa data, inclusive, é celebrado o dia das HQs nacionais.

A popularização das HQs no Brasil teve um processo semelhante ao dos Estados Unidos. Inicialmente ligadas à esfera jornalística, valia-se de desenhos caricatos e charges sobre política e costumes para atrair os leitores (PATO, 2007).

Contudo, o ano de 1905 marcou, com o lançamento da revista *O Tico Tico*, o início da publicação regular de quadrinhos brasileiros.

Durante sua existência de 55 anos, a revista “O TicoTico” foi um importante veículo de solidificação e experimentação da linguagem das HQ e do desenho de humor nacionais, abordando temas pátrios com personagens que retratavam o universo do povo brasileiro. Suas páginas eram habitadas por inúmeros tipos que expressavam um variado espectro cultural, onde se enfatizava a literatura ao mesmo tempo em que se abria generoso espaço para as HQ (PATO, 2007, p. 47).

Além da revista *O Tico Tico*, o jornal *A Gazeta* também cumpriu um importante papel na popularização das HQs nacionais por meio do *Gazetinha*. Outro sucesso de publicações de histórias em quadrinhos destacado por Pato (2007) é o *Suplemento Juvenil*, lançado por Adolfo Aizen, considerado o maior editor de quadrinhos no Brasil à sua época.

Na década de 1930, com a chegada do governo Vargas, os quadrinhos de cunho político perderam seu lugar. Com a censura dos meios de comunicação, a partir da criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), as charges e caricaturas eram barradas pela repressão, impactando negativamente a indústria de gêneros quadrinísticos.

A repercussão dos pensamentos de Fredric Wertham também chegou ao Brasil após a II Guerra Mundial. A crença de que os quadrinhos causariam reflexos negativos na formação das crianças e adolescentes levou à proibição do gênero por muitos pais e professores. Assim como o *Comics Code* dos Estados Unidos fixava um selo de qualidade nas HQs que poderiam ser vendidas, os editores brasileiros elaboraram um código próprio e passaram, também, a utilizar o selo de aprovação.

Quadro 1 - Código de ética elaborado por editores brasileiros

Código de Ética dos Quadrinhos*
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.</li> <li>2. Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis.</li> <li>3. É necessário o maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou deem motivo a exageros da imaginação da infância e da juventude.</li> <li>4. As histórias em quadrinhos devem exaltar, sempre que possível, o papel dos pais e dos professores, jamais permitindo qualquer apresentação ridícula ou desprimorosa de uns e de outros.</li> <li>5. Não é permissível o ataque ou a falta de respeito a qualquer religião ou raça.</li> <li>6. Os princípios democráticos e as autoridades constituídas devem ser prestigiadas, jamais sendo apresentados de maneira simpática ou lisonjeira os tiranos e inimigos do regime e da liberdade.</li> <li>7. A família não pode ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso, nem o divórcio apresentado como sendo uma solução para as dificuldades conjugais.</li> <li>8. Relações sexuais, cenas de amor excessivamente realistas, anormalidades sexuais, sedução e violência carnal não podem ser apresentadas nem sequer sugeridas.</li> <li>9. São proibidas pragas, obscenidades, pornografias, vulgaridades ou palavras e símbolos que adquiram sentido dúbio e inconfessável.</li> <li>10. A gíria e as frases de uso popular devem ser usadas com moderação, preferindo-se sempre que possível a boa linguagem.</li> <li>11. São inaceitáveis as ilustrações provocantes, entendendo-se como tais as que apresentam a nudez, as que exibem indecente ou desnecessariamente as partes íntimas ou as que retratam poses provocantes.</li> </ol>

12. A menção dos defeitos físicos e das deformidades deverá ser evitada.
13. Em hipótese alguma, na capa ou no texto, devem ser exploradas histórias de terror, pavor, horror, aventuras sinistras, com suas cenas horripilantes, depravação, sofrimentos físicos, excessiva violência, sadismo e masoquismo.
14. As forças da lei e da justiça devem sempre triunfar sobre as do crime e da perversidade. O crime só poderá ser tratado quando for apresentado como atividade sórdida e indigna e os criminosos, sempre punidos por seus erros.
15. As revistas infantis e juvenis só poderão instituir concursos premiando os leitores por seus méritos. Também não deverão as empresas signatárias deste Código editar, para efeito de venda nas bancas, as chamadas figurinhas, objeto de um comércio nocivo à infância.
16. Serão proibidos todos os elementos e técnicas não especificamente mencionados aqui, mas contrários ao espírito e à intenção deste Código de Ética, e que são considerados violações do bom gosto e da decência.
17. Todas as normas aqui fixadas se impõem não apenas ao texto e aos desenhos das histórias em quadrinhos, mas também à capa das revistas.
18. As revistas infantis e juvenis que forem feitas de acordo com este Código de Ética levarão na capa, em lugar bem visível, um selo indicativo de sua adesão a estes princípios.

\* Elaborado por um grupo de editores brasileiros de revistas de histórias em quadrinhos, que incluía a Editora Gráfica O Cruzeiro, Editora Brasil-América Ltda, Rio Gráfica e Editora e Editora Abril. Fonte: SILVA, Diamantino da. *Quadrinhos para quadrados*. Porto Alegre: Bels, 1976. p. 102-104.

Fonte: (VERGUEIRO, 2018a, p. 14-16).

De acordo com Pato (2007), a revista *O Herói* foi lançada nesse período por Adolfo Aizen a fim de abrandar o preconceito contra as HQs. Na *Edição Maravilha*, a revista publica obras importantes da literatura brasileira e estrangeira na linguagem dos quadrinhos, ganhando muita popularidade por sua qualidade e fidelidade às obras originais.

O autor também destaca que o nacionalismo despertado após o suicídio de Vargas e a revelação de sua carta-testamento elevou a manifestação cultural nacional. Esse período foi marcado pelo surgimento de diversas mídias, como o rádio e a televisão, e suas características e personagens migravam para os quadrinhos.

Após o golpe de 1964, o gênero que mais se popularizou nas histórias em quadrinhos foi o de terror. Contudo, novamente o período de censura sofrido durante a ditadura militar afetou a produção de HQs. Em 1972, as histórias em quadrinhos de terror foram proibidas (PATO, 2007).

Por outro lado, nos Estados Unidos, surge o movimento *underground*, que também produziu frutos no Brasil. Se para os norte-americanos o movimento tinha como catalisador a Guerra do Vietnã, aqui tínhamos a repressão interna, notadamente durante os anos do governo Médici, de 1969 a 1974. A censura era rígida, particularmente sobre a chamada grande imprensa. As publicações eram submetidas a prévia aprovação pela Censura Federal, que

cortava matérias, excluía fotos e eliminava charges. Quase diariamente as páginas do jornal O Estado de São Paulo saíam salpicadas de receitas culinárias, onde antes havia um texto censurado (PATO, 2007, p. 54).

Como forma de resistência, estudantes universitários publicavam revistas de cunho político fora dos esquemas de distribuição comercial. Muitas dessas publicações eram compostas por gêneros quadrinísticos, o que também revelou o talento de grandes quadrinistas no cenário nacional.

Vimos que a censura durante o regime militar era rígida; os censores ficavam dentro dos próprios jornais, cortando, mutilando ou descartando tudo que julgassem impróprio para publicação ou que confrontasse o governo. Nesse período, surgiram inúmeras publicações que, aos moldes das revistas que proliferaram, principalmente, nas Universidades, tinham um caráter de enfrentamento político. Foi o período da Imprensa Nanica, nome derivado do formato dos jornais, bem menor do que os tablóides editados pela grande imprensa. Publicavam literatura, política, crítica de teatro, cinema, opinião, entrevistas, teses, cartuns, charges, etc. (PATO, 2007, p. 54-55).

Com a abertura política nos governos de Geisel e de Figueiredo, o foco das HQs deixou de ser majoritariamente político, dando espaço para criações de humor mais *non sense* (PATO, 2007). Na década de 80, vários quadrinistas se agruparam no movimento udigrudi, que compunha uma paródia do movimento americano *underground*.

Com humor tipicamente urbano, retratavam a grande cidade. Alinhavam-se a uma postura pós-moderna, de humor escrachado e rebelde na linha de Robert Crumb, o papa do underground norte-americano e influência explícita do cartunista Angeli (PATO, 2007, p. 56).

Xavier (2017) menciona que foi nas décadas de 60 e 70 que surgiram os primeiros personagens nacionais de maior sucesso. A exemplo disso, a autora destaca os personagens “Pererê” de Ziraldo e “Monica” de Maurício de Sousa. Apesar disso, destaca que foi apenas na década de 1990 que os quadrinhos passaram a ganhar mais espaço nas livrarias brasileiras, agora com o surgimento das *graphic novels* - revistas em quadrinhos com histórias e designs voltados ao público adulto - e dos *mangás* - quadrinhos japoneses que vieram a ser forte concorrência para o mercado americano HQs.

Sobre anos 2000, Xavier (2017) aponta que grandes clássicos da literatura começaram a ser publicados em quadrinhos devido a programas governamentais de incentivo à leitura. Já na esfera internacional, afirma que o lançamento do filme “Homem-Aranha”, em 2002, foi o marco inicial das adaptações de personagens dos

quadrinhos para o cinema, prática que é aclamada pelo público jovem e adulto até a atualidade.

## 1.2 COTEJO COM AS CARACTERÍSTICAS DOS QUADRINHOS

A composição das histórias em quadrinhos se dá por meio de dois códigos que se complementam: a imagem e a escrita. Em alguns textos, as imagens compõem o elemento principal; em outros, a escrita recebe maior destaque. De qualquer maneira, ambos são fundamentais para pensarmos os gêneros quadrinísticos. Como estabelece Vergueiro (2018b, p. 31), “a análise separada de cada um deles obedece a uma necessidade puramente didática, pois, dentro do ambiente das HQs, eles não podem ser pensados separadamente”.

Para Eisner (1989), a obra em quadrinhos como um todo assume a característica de uma linguagem, a qual implica uma “leitura” em um sentido mais amplo da palavra. Nas palavras de Tom Wolf (1977), o autor explica:

Durante os últimos cem anos, o tema da leitura tem sido diretamente vinculado ao conceito de alfabetização;... aprender a ler... tem significado aprender a ler palavras.... Mas... gradualmente a leitura foi se tornando objeto de um exame mais detalhado. Pesquisas recentes mostram que a leitura de palavras é apenas um subconjunto de uma atividade humana mais geral, que inclui a decodificação de símbolos, a integração e a organização de informações.... Na verdade, pode-se pensar na leitura - no sentido mais geral - como uma forma de atividade de percepção. A leitura de palavras é uma manifestação dessa atividade; mas existem muitas outras leituras - de figuras, mapas, diagramas, circuitos, notas musicais... (WOLF, 1977 *apud* EISNER, 1989, pp. 7-8).

Assim, a leitura dos quadrinhos exige uma sensibilidade que permita ao leitor interpretar a série de elementos que compõem os gêneros quadrinísticos e os diferenciam de outros textos constituídos por imagem e escrita (como o cartaz, o panfleto, o anúncio publicitário etc.).

Nas aulas de Língua Portuguesa, o conhecimento dessa linguagem quadrinística é fundamental para que o aluno identifique no texto os aspectos que provocam o sentido desejado, cumprindo, assim, seu propósito comunicativo dentro de seu meio de circulação.<sup>5</sup>

Esses elementos Eisner (1989) chama de “gramática” da Arte Sequencial. Na sequência, apresento as imagens, o enquadramento e o *timing*.

---

<sup>5</sup> A questão do ensino de Língua Portuguesa será discutida no capítulo 2.

### 1.2.1 As imagens

A imagem é a característica básica dos gêneros quadrinísticos. A representação do mundo na linguagem pictórica dos quadrinhos exige certa sensibilidade por parte do quadrinista, para que consiga ativar no leitor a identificação dos elementos presentes no texto. Conforme Eisner (1989), “é preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes” (p. 13).

Assim, os traços utilizados nas representações dependem da intenção comunicativa e do estilo individual do autor, mas é necessária uma universalidade na disposição dos elementos visuais para que o leitor possa reconhecê-los. Para tanto, o quadrinista precisa ter conhecimento do que Eisner chama de anatomia expressiva, ou seja, a capacidade de representar em imagens estáticas as complexidades do mundo real.

Diferente do que acontece no cinema, a sequência das cenas dos quadrinhos tem o número de imagens limitado e não possui uma continuidade fluida, exigindo perspicácia do quadrinista para escolher representar elementos que indiquem a sequencialização necessária, de forma que os leitores possam completar as entrelinhas. Nas palavras de Mendonça (2010):

Quanto aos mecanismos e recursos tecnológicos usados para narrar, os quadrinhos têm relação com o cinema e com os desenhos animados: enquanto, nos dois últimos, todos os quadros são apresentados em movimento na tela, nas HQs, há uma seleção dos quadros a serem sequenciados, o que demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor, de modo a preencher as lacunas e reconstruir o fluxo narrativo (MENDONÇA, 2010, p. 211).

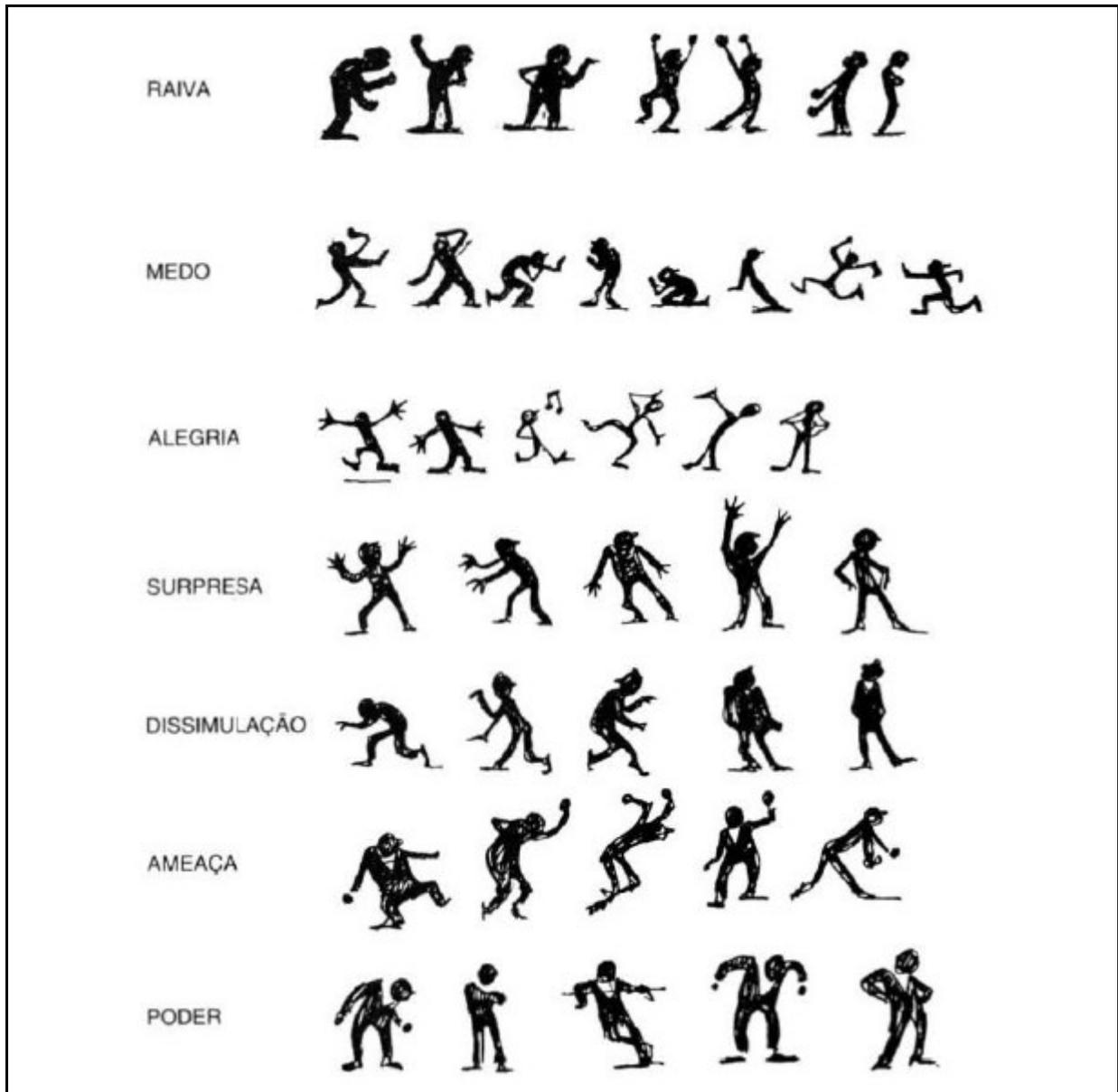
Eisner (1989) explica que, na produção de gêneros quadrinísticos, a linguagem verbal é posta de forma a complementar as imagens, visto que a caligrafia utilizada precisa harmonizar com o restante do texto para causar o efeito pretendido. Nesse sentido, a escrita funciona como uma extensão da imagem.

Da mesma forma, os desenhos também complementam a linguagem verbal modificando seus sentidos, podendo atribuir à escrita efeitos de ironia, dissimulação, tristeza, etc. Conforme o autor,

se a maneira como um ator simula uma emoção é em grande parte o critério para se avaliar a sua habilidade, sem dúvida o desempenho do artista ao desenhar essa mesma emoção no papel deve ser avaliado pelo mesmo padrão (EISNER, 1989, p. 104).

Eisner também disponibiliza um microdicionário de gestos para exemplificar os efeitos causados pelas representações pictóricas do corpo humano

Figura 1 - Microdicionário de gestos humanos



Fonte: (EISNER, 1989, p. 102)

### 1.2.2 O enquadramento

A unidade mínima temporal dos gêneros quadrinísticos é a vinheta - também chamada de quadrinho. Nos países ocidentais, as vinhetas são distribuídas de forma que a leitura seja feita horizontalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo, sendo elas as responsáveis pela organização textual e pela demarcação do

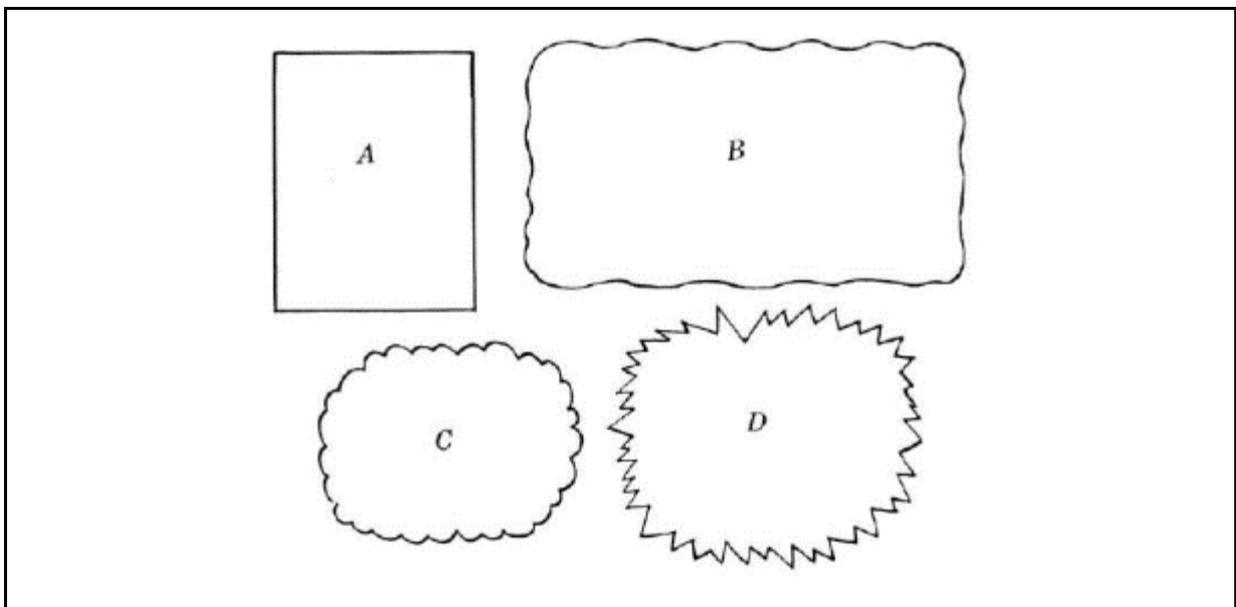
percurso da narrativa. Assim como a tela do cinema, a vinheta determina o ponto de vista do leitor, o ritmo de leitura das ações e o tempo da cena representada.

O quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento (VERGUEIRO, 2018b, p. 35).

O requadro - linha que compõe a moldura da vinheta - também provoca efeitos de sentido na história, podendo representar uma ação presente, uma lembrança do passado, um sonho ou devaneio do personagem, um pensamento etc. Eisner (1989, p. 44) explica os requadros mais utilizados pelos quadrinistas:

requadros retangulares com traçado reto (A), a menos que a parte verbal da narrativa o contradiga, geralmente sugerem que as ações contidas no quadrinho estão no tempo presente. O flashback (mudança de tempo ou deslocamento cronológico) muitas vezes é indicado por meio da alteração do traçado do requadro. O traçado sinuoso (B) ou ondulado (C) é o indicador mais comum de passado. Embora não exista nenhuma convenção de consenso universal para a expressão do tempo através do requadro, o "caráter" do traçado - tal como no caso de som, emoção (D) ou pensamento (C) - cria um hieróglifo.

Figura 2 - Tipos de requadro

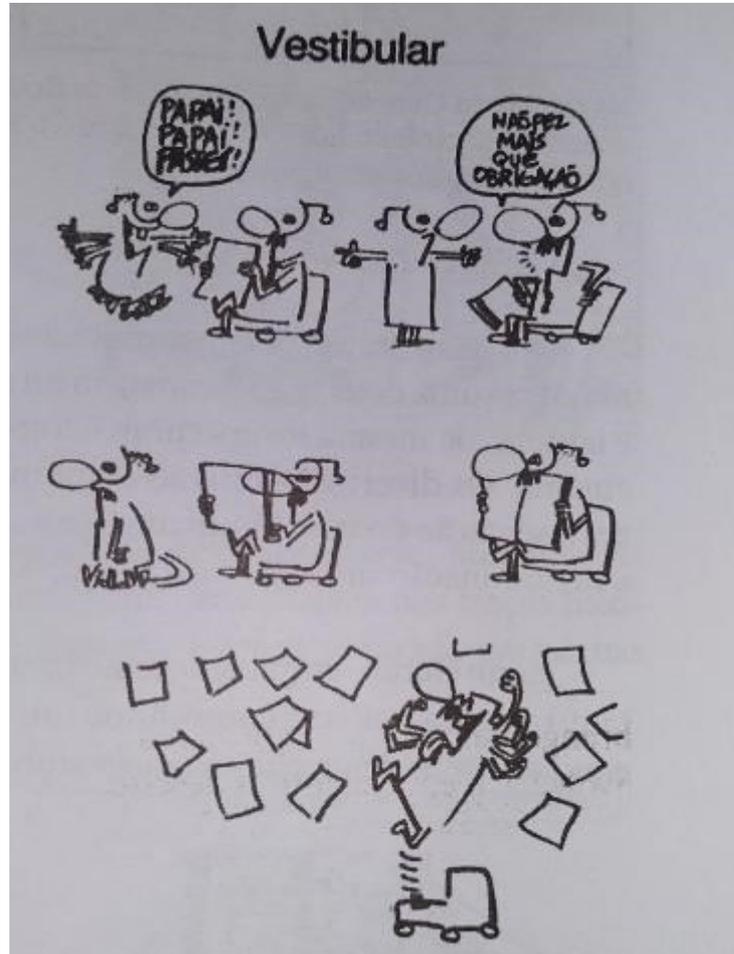


Fonte: (EISNER, 1989, p. 44)

A ausência de requadro é, também, uma maneira de causar efeitos diferentes na narrativa. Em alguns casos, como o exemplo da figura 3 a seguir, a história é narrada continuamente sem a delimitação da vinheta, sem causar prejuízos à compreensão. Em outros casos, como o exemplo da figura 4, a ausência de requadro

permite que a cena representada ganhe maior destaque, tornando ilimitado o espaço da história e aumentando o envolvimento do leitor.

Figura 3 - História em quadrinhos sem requadros



Fonte: (VERGUEIRO, 2018b, p. 39)<sup>6</sup>

Figura 4 - Vinheta de história em quadrinhos sem requadro

<sup>6</sup> História em quadrinhos do autor Glauco, disponível no trabalho de Vergueiro (2018b).



Fonte: (INSTITUTO MARIELLE FRANCO, 2021, p. 31)

Como é observado no exemplo da figura 4, no caso das histórias em quadrinhos que se organizam em revistas ou livros, a página compõe mais um elemento importante, pois também é utilizada para fragmentar as ações. A distribuição das vinhetas ao longo da página interfere no agrupamento das ações, bem como na ideia de tempo transmitida ao leitor. No caso da figura 4 exemplificada acima, o segundo quadrinho ultrapassa os limites do requadro atingindo o plano da página inteira, causando um efeito de grandiosidade e poder. Além disso, a escolha das ações a serem representadas em cada página pode ser usada para causar efeito de suspense ou expectativa, visto que existe um instante de pausa na leitura no momento de mudança de página.

Nesse sentido, o enquadramento da história serve para controlar o ponto de vista do leitor com relação à narrativa. “Essa manipulação permite ao artista esclarecer a atividade, orientar o leitor e estimular a emoção. A ‘posição’ do leitor é pressuposta ou predeterminada pelo artista. Em cada caso o resultado é a visão que o leitor terá” (EISNER, 1989, p. 88).

Para isso, o quadrinista utiliza-se das diferentes perspectivas para causar ao leitor o efeito desejado. A perspectiva de um quadrinho pode ser determinada pelo tamanho da vinheta (e também por sua ausência). A exemplo disso, retomo novamente o exemplo da figura 4, em que a representação da personagem Marielle transpassa os limites da própria vinheta e se posiciona à frente do quadrinho anterior, enfatizando a magnitude da personagem para a história, aproximando-a do leitor. As linhas que saem de trás de Marielle em direção às bordas da página, juntamente com a iluminação amarela ao fundo, aumentam essa noção de destaque e grandiosidade. Sobre o formato do quadrinho, Eisner exemplifica:

Um quadrinho estreito evoca uma sensação de encurralamento, de confinamento, ao passo que um quadrinho largo sugere abundância de espaço para movimento - ou fuga. Trata-se de sentimentos primitivos profundamente arraigados e que entram em jogo quando acionados adequadamente (EISNER, 1989, p. 89).

Juntamente ao tamanho da vinheta, os planos e ângulos de visão também interferem na perspectiva dos quadrinhos. Os planos podem ser: plano geral; plano total ou de conjunto; plano médio ou aproximado; plano americano; primeiro plano; e plano de detalhe, pormenor ou *close-up*. Já os ângulos de visão são divididos em: ângulo de visão médio; ângulo de visão superior; e ângulo de visão inferior. Quanto a isso, utilizo as palavras de Vergueiro (2018b):

#### Quadro 2 - Planos de visão

**Plano Geral** - enquadramento bastante amplo, de forma a abranger tanto a figura humana como, também, todo o cenário que a envolve. É o equivalente às descrições do meio ambiente nos romances.

**Plano Total ou de Conjunto** - representa apenas a pessoa humana e pouco mais, não permitindo ver muitos detalhes do espaço em volta do(s) personagem(ns). A representação do cenário é a menor possível.

**Plano Médio ou Aproximado** - representa os seres humanos da cintura para cima. Permite que se tenha mais clareza dos traços fisionômicos e expressões dos personagens e é muito utilizado para cenas de diálogos.

**Plano Americano** - retrata os personagens a partir da altura dos joelhos, baseando-se na ideia de que, em uma conversação normal, nossa percepção da pessoa com quem se está falando se dilui a partir desse ponto da anatomia humana.

**Primeiro plano** - limita o enquadramento à altura dos ombros da figura representada, salientando a expressão do personagem e seu estado emocional.

**Plano de Detalhe, Pormenor ou *close-up*** - limita o espaço em torno de parte de uma figura humana ou de um objeto em particular. Serve para realçar um elemento da figura que normalmente passaria despercebido ao leitor.

Fonte: elaboração própria a partir de Vergueiro (2018b, p. 40-42)

### Quadro 3 - Ângulos de visão

**Ângulo de visão médio** - a cena é observada como se ocorresse à altura dos olhos do leitor. É a mais comum, normalmente utilizada em cenas de ação mais lenta.

**Ângulo de visão superior** - também chamado de *plongé* ou *picado*, nele a ação é enfocada de cima para baixo. Esse ângulo de visão normalmente permite que os personagens sejam diminuídos, quase que encurralados pelo meio ambiente ou pelas adversidades. São utilizados em momentos de grande tensão, quando se deseja causar suspense.

**Ângulo de visão inferior** - também conhecido como *contre-plongé* ou *contrapicado*, nele se vê a ação de baixo para cima. Em geral, é utilizado para enaltecer, engrandecer ou tornar a figura retratada mais forte do que ela realmente é. Muito comum em histórias de super-heróis, principalmente para salientar a figura do protagonista.

Fonte: elaboração própria a partir de Vergueiro (2018b, p. 43-45).

### 1.2.3 O *timing*

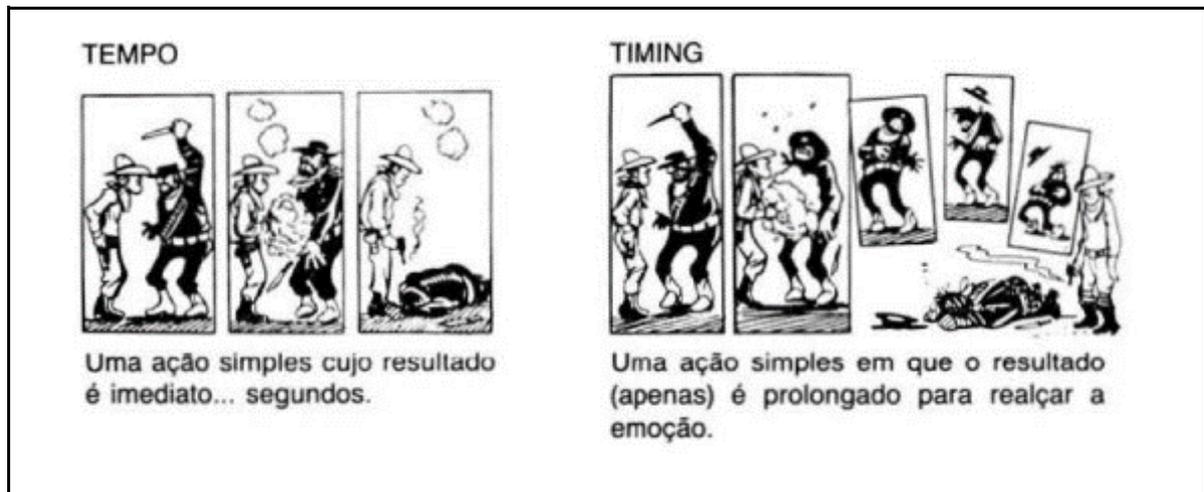
A organização das vinhetas e a disposição dos elementos dentro delas são determinantes para a noção de tempo na linguagem dos quadrinhos. De acordo com Eisner (1989), nossa percepção de tempo se dá por meio da relação que fazemos entre tempo e espaço, e o mesmo acontece na leitura dos quadrinhos.

A habilidade de expressar tempo é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual. É essa dimensão da compreensão humana que nos torna capazes de reconhecer e de compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo o âmbito da experiência humana. Nesse teatro da nossa compreensão, o narrador gráfico exercita a sua arte. No cerne do uso sequencial de imagens com o intuito de expressar tempo está a comunidade da sua percepção. Mas, para expressar o *timing*, que é o uso dos elementos do tempo para a obtenção de uma mensagem ou emoção específica, os quadrinhos tornam-se um elemento fundamental (EISNER, 1989, p. 26).

O autor apresenta exemplos visuais da noção de tempo representada pelos quadrinhos. É perceptível que no segundo exemplo do autor (figura 5), o tamanho das vinhetas, a forma como se organizam em direção à cena final causam um efeito semelhante à câmera lenta utilizada no cinema. A ação, nos dois exemplos, pode ser

composta pela mesma quantidade de tempo, mas a escolha por enfatizar as expressões faciais do personagem em mais de um quadrinho causa a sensação de demora, mesmo sendo uma cena curta.

Figura 5 - Representação do tempo na narrativa em quadrinhos



Fonte: (EISNER, 1989, p. 25)

O tamanho do quadrinho também interfere na nossa percepção de tempo. Uma cena representada por vinhetas estreitas pode causar o efeito de aceleração, visto que são dispostas muitas informações em um curto espaço visual. Da mesma forma, vinhetas maiores causam a sensação de demora, pois nossos olhos repousam sobre a cena por um período maior, em um efeito de desaceleração.

Como vimos anteriormente, o formato dos quadrinhos causa efeitos fundamentais à compreensão da narrativa. Os traços do requadro interferem, também, na nossa noção de tempo, pois nos permitem compreender o momento em que se passa a narrativa - se está no presente, se remete a uma lembrança do passado ou a uma imaginação do futuro.

Dessa forma, percebemos que os inúmeros elementos que compõem os quadrinhos, atuando em conjunto, são fundamentais para a construção de sentido necessário à história. Apesar de, muitas vezes, serem considerados textos simples, os gêneros quadrinísticos se valem de diversos mecanismos de representação, exigindo dos leitores uma percepção estética aguçada e uma ação conjunta de interpretação do mundo por parte do quadrinista e de seus interlocutores.

Interpretar os efeitos de sentido causados por essas características individuais implica compreender, sobretudo, os quadrinhos em sua completude como

gênero discursivo. Ao levá-los para as aulas de Língua Portuguesa, espera-se que, por meio da análise dos detalhes que os caracterizam, os alunos sejam conduzidos a refletir sobre o texto por inteiro. As características aqui apresentadas são como as pequenas peças de um quebra-cabeça, cuja imagem completa é o texto em sua totalidade - as peças isoladas nada significam, mas a falta de uma delas deixaria uma lacuna no quebra-cabeça, um desenho incompleto.

Contudo, ao entrarmos em contato com a teoria bakhtiniana, percebemos que apenas o estudo desses elementos não é o suficiente para compreendermos a riqueza dos gêneros quadrinísticos. Valorizamos, é claro, o conhecimento construído a partir dessa perspectiva, mas nos aprofundaremos mais, na próxima seção, na compreensão dos quadrinhos a partir de uma perspectiva enunciativa.

### 2.3 COTEJO COM O OLHAR BAKHTINIANO SOBRE OS QUADRINHOS

As características descritas na seção anterior formam a base que sustentou o início dos nossos estudos sobre os gêneros quadrinísticos, como já mencionamos anteriormente. Aliados à teoria da comunicação, tais saberes influenciam no cotejo que aqui desenvolvemos, visto que, ao dialogar com o material de análise e o referencial teórico atual, nosso olhar pesquisador não se fecha para os conhecimentos prévios que já havíamos construído antes de iniciar a presente pesquisa.

Contudo, seguindo a perspectiva enunciativa da linguagem, nossa análise não busca as regularidades de uma “gramática dos quadrinhos”, pois entendemos que os elementos que compõem esses gêneros são responsáveis por sua relativa estabilidade<sup>7</sup>, mas não se fecham em si mesmos. Dessa forma, um mesmo elemento pode ser empregado de maneiras diferentes em textos distintos, mas seus sentidos dependem do contexto de produção e da esfera de circulação.

Observemos os quadrinhos abaixo para compreender melhor essa noção de discursividade dos elementos quadrinísticos. Em ambas as imagens, a perspectiva visual coloca o leitor em um ponto de vista inferior, de forma que os personagens são observados em um ângulo de baixo para cima. No quadrinho da figura 7, essa perspectiva causa uma sensação de ameaça, em que o personagem, visto de baixo, representa um perigo a quem o vê por esta ótica. Já na figura 8, as personagens do

---

<sup>7</sup> A “relativa estabilidade” que nos referimos aqui diz respeito à definição bakhtiniana de gêneros discursivos, em que compreende-se que estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2017). Detalharemos mais sobre este assunto na seção 3.3.

segundo quadrinho observadas por um ângulo baixo cumprem um papel completamente diferente, pois são colocadas em uma perspectiva de inferioridade, paradas em pé diante de uma terceira personagem que - no mesmo ângulo de vista do leitor - está em posição de ser servida pelas duas mulheres.

Figura 6 - Ponto de vista baixo I



Fonte: (EISNER, 1989, p. 90)

Figura 7 - Ponto de vista baixo II



(ASSIS; OLIVEIRA, 2020)

Essa diferença de sentidos observada não é causada apenas pela perspectiva de imagem em ambos os exemplos, mas pela junção de todos os elementos - como, na figura 7, o tamanho do personagem em relação ao cenário, sua postura de ataque, os traços e as sombras do desenho; e, na figura 8, a postura da personagem que está

sentada no primeiro quadrinho e a linguagem verbal indicando que ela está contratando como empregada uma das duas personagens do quadrinho seguinte. O contexto de produção corrobora a produção de sentidos dos elementos quadrinísticos, visto que o exemplo da figura 8 se trata da sequência de uma história em quadrinhos periódica lançada no momento da pandemia de Covid-19 pelas redes sociais, retratando as diferentes realidades dentro das contrastantes camadas sociais brasileiras.

Assim como a produção de sentidos dos elementos individuais é gerada por meio da junção com outros aspectos internos e externos ao texto, os variados gêneros considerados quadrinísticos também possuem características semelhantes entre si, mas que se manifestam de forma distinta em cada um.

Figueira (2009), estudando HQs de super-heróis, destaca o diálogo que se estabelece entre a história e a atitude responsiva do leitor fã e do leitor denominado *crítica especializada*.

A narrativa das histórias em quadrinhos de super-heróis apresenta especificidades que se relacionam com a atividade de colecionar revistas, como a publicação seriada semelhante ao folhetim, sem um final previsto. Essa estrutura de publicação propicia que elementos do enredo mostrados anos atrás sejam retomados nas histórias atuais, de modo que o leitor precisa conhecer de alguma forma esses elementos que na maioria das vezes estão elípticos. Uma das funções dos textos que circulam na mídia especializada é oferecer esse tipo de informação, fundamental para entender os enredos e boa parte dos recursos narrativos das histórias em quadrinhos atuais (FIGUEIRA, 2009, p. 14).

O autor destaca que, por se tratarem de produtos colecionáveis, as revistas de histórias em quadrinhos de super-heróis têm sua história construída ao longo dos anos, podendo, por exemplo, uma história recente modificar o passado de seu personagem, adicionando elementos que teriam sido “escondidos” do leitor nas publicações mais antigas.

A construção da narrativa, conforme destaca Figueira, é feita a partir de uma relação de alteridade entre autor e público alvo, em que as atitudes responsivas dos leitores impactam na produção do autor que, interpretando a reação de seu público, molda a história de acordo com o que acredita ganhar melhor repercussão - dentro dos limites da originalidade de sua produção.

Essa relação não é a mesma que se estabelece entre, por exemplo, uma charge e seus interlocutores. Este gênero quadrinístico utiliza-se da ironia e/ou do

humor para retratar, de forma ficcional, fatos do cotidiano que interferem direta ou indiretamente na vida do leitor a quem o texto é endereçado. Uma charge sobre política, por exemplo, pode despertar o sentimento de revolta, raiva e discordância em um grupo de pessoas, e, ao mesmo tempo, provocar riso e aprovação de outro grupo - cumprindo, assim, seu propósito de interação discursiva. A sequência discursiva que segue a charge publicada – podendo ser uma releitura, uma resposta, etc. – vale-se de elementos diferentes da narrativa de super-heróis, pois esta possui uma maior flexibilidade para aspectos fantasiosos, enquanto aquela é intrinsecamente ligada aos fatos em que se baseia.

A fim de esclarecer o que se espera dos quadrinhos nos livros didáticos analisados, no próximo capítulo exponho minha perspectiva sobre o ensino de Língua Portuguesa e o livro didático a partir da concepção de linguagem adotada nesta pesquisa.

## 2 OS FIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Compreender o ensino de língua portuguesa como conhecemos hoje requer que olhemos para trás, a fim de explorar, em sua trajetória histórica, o princípio dos caminhos que percorremos no presente e que buscamos trilhar no futuro. Nesta seção, portanto, apresentamos uma breve história do ensino de língua portuguesa, dialogando com os documentos oficiais de ensino, as perspectivas que seguimos neste trabalho e com o livro didático.

### 2.1 COTEJO COM O CONTEXTO HISTÓRICO

No Brasil colonial, conforme Soares (2002) e Pietri (2007), o português - idioma do colonizador - era apenas uma das três línguas utilizadas pela população, sendo as outras duas o latim e a chamada *língua geral*, cuja origem se dá pela combinação de diversas línguas indígenas, a maioria delas derivada do tupi. Os autores explicam que devido à necessidade de comunicação entre portugueses e indígenas, e entre indígenas falantes de diferentes línguas entre si, a língua geral prevalecia no convívio social, sendo a língua portuguesa utilizada como instrumento para a alfabetização que possibilitaria aos alunos, ao chegarem nos ensinos secundário e superior, o estudo da gramática latina e da retórica - esta também baseada em autores latinos e em Aristóteles.

Soares (2002) destaca três motivos pelos quais esta tradição de ausência do ensino de português foi mantida do século XVI ao século XVIII: primeiramente, os escolarizados eram pertencentes a camadas privilegiadas da sociedade, que tinham interesse em estudar latim conforme o modelo educacional da época; o segundo motivo seria a irrelevância da língua portuguesa na época, já que não era utilizada nas relações sociais; e o terceiro motivo seria o fato de que a língua portuguesa ainda não fora constituída como uma área do conhecimento. Sendo assim,

não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo - que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos - nem condições *externas* a ele - seu uso apenas secundário no intercurso verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural - para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular (SOARES, 2002, p. 159, ênfases da autora).

Assim, a autora afirma que foi apenas nos anos 50 do século XVIII que a língua portuguesa foi inserida como componente curricular nas escolas. As reformas

estabelecidas por Marquês de Pombal tornaram obrigatório o uso do português, sendo proibidas quaisquer outras línguas e considerada abominável a língua geral até então utilizada, pois, de acordo com seu decreto, ela privava os indígenas de se civilizarem, enquanto a língua portuguesa os radicaria o afeto e a obediência pelo Príncipe. A partir disso, mantiveram-se como componentes curriculares a gramática latina e a retórica - esta incluindo progressivamente o estudo de autores portugueses -, e foi incorporado o estudo de gramática da língua portuguesa, mas ainda como um “instrumento” para estudar latim (SOARES, 2002).

Soares destaca, então, que a língua portuguesa só passou a ganhar mais autonomia na medida em que o latim foi perdendo seu uso e valor social - o que só se concretizou no século XX -, sendo isso resultado da publicação de diversas gramáticas brasileiras a partir do século XIX e da constituição da língua como sistema como uma área de conhecimento.

Já a retórica, que tinha por objeto de estudos *a arte de falar bem*, inicialmente incluía também a poética, mas mais adiante esta tornou-se um componente curricular independente. Assim, “retórica, poética, gramática - estas eram, pois, as disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa até o fim do Império; só então foram elas fundidas numa única disciplina que passou a se denominar Português” (SOARES, 2002, p. 164).

O ensino de português manteve a tradição da retórica, da poética e da gramática, a fim de suprir as necessidades dos grupos socioeconomicamente privilegiados, que eram os que tinham acesso à escola. Soares (2002) explica que, seguindo as exigências sociais da época, o objeto de estudo da gramática continuou a ser o sistema da língua e a poética continuou a propor análises de escritores consagrados, mas a retórica passou a valorizar o *escrever bem* em detrimento da oralidade. Com isso, o ensino de português contava com “dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos” (SOARES, 2002, p. 165).

Nesse período, diversas gramáticas foram produzidas para fins escolares, enquanto as coletâneas de textos apresentavam obras de autores consagrados. De acordo com a autora, não havia nos materiais exercícios, questionários ou explicações, cabendo única e exclusivamente ao professor comentar e discutir o conteúdo, e propor atividades por si desenvolvidas.

Pietri (2007) destaca que o conteúdo da disciplina de língua portuguesa começou a ser modificado nos anos 1950, em função da democratização do acesso à escola. Paralelamente a isso, a seleção de profissionais de ensino passou a ser menos criteriosa, trazendo prejuízos à qualidade do ensino, também em decorrência da maior demanda por professores.

Soares (2002) enfatiza que, em decorrência do aumento da contratação de docentes, diminuiu-se a qualidade das condições de trabalho e do salário dos professores, o que os obrigou a procurar formas de ter seu trabalho facilitado. Assim, formular as atividades a serem feitas em aula deixa de ser papel do professor e passa a ser função dos autores dos materiais didáticos.

Desse modo, num processo que se inicia nos anos 1950 e se consolida na década de 1960, a fusão de gramática e livro de textos faz-se de forma progressiva, e os manuais passam a apresentar exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática. Estuda-se gramática a partir do texto e vice-versa, com primazia conferida àquela (PIETRI, 2007, p. 74).

Soares (2002) destaca que, ao mesmo tempo em que o texto e a gramática passaram a fazer parte do mesmo manual didático, os dois conteúdos encontravam-se separados graficamente, sendo a gramática presente na primeira metade do livro e os textos na outra metade. Apenas na década de 60 que os dois conteúdos se mesclaram, quando os materiais passaram a ser divididos em unidades com textos para serem interpretados e tópicos gramaticais para a análise, sendo a gramática ainda a prioridade no ensino.

Já no início da década de 70, grandes mudanças no ensino foram impostas pelo Regime Militar que iniciara em 1964. Soares (2002) destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71) que surgiu com um caráter profissionalizante do ensino, visto que o governo estava em busca de um maior desenvolvimento no país. Assim, a língua portuguesa seria considerada um instrumento para tal, e seu componente curricular passou a ser chamado de *Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa*, nos anos iniciais e finais do 1º grau, respectivamente; e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau (SOARES, 2002), denominações que foram mantidas até a metade dos anos 80.

Conforme Pietri (2007),

O ensino teria assumido caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do *uso* da língua, o que se conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da comunicação. Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-

receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal (PIETRI, 2007, p. 74, ênfase do autor).

Os autores apontam que passou-se a priorizar a concepção de língua como comunicação, cujo foco não seria mais no estudo da língua e sobre a língua, mas sim no aperfeiçoamento do uso da língua. Dessa forma, a gramática começou a perder espaço para o estudo do texto - dando início à polêmica ainda atual sobre ensinar ou não ensinar gramática -, e as obras estudadas não eram mais exclusivamente literárias, visto que eram escolhidas a partir de seu uso na sociedade. A partir disso, a oralidade volta a ter destaque na escola, e “textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários; amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal” (SOARES, 2002, p. 170).

Como analisa Pietri (2007),

O período em questão caracterizar-se-ia, em relação ao trabalho escolar com a linguagem, pela busca do desenvolvimento da modalidade oral, com objetivos de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no campo do trabalho. Haveria, então, nesse momento histórico, um hiato na primazia conferida à gramática no ensino de português (PIETRI, 2007, p. 71).

Ainda na década de 70, de acordo com Giovani e Souza (2020), concomitante à crise política, ocorria uma crise teórica iniciada a partir da inserção da linguística nos cursos de letras na década anterior, resultando em um grande descontentamento com o ensino de língua materna nas escolas e fortes críticas ao que passou a ser chamado de “ensino tradicional de português”. Sobre esse período, os autores citam Ilari (2014) ao afirmar que houveram muitas tentativas de mudanças em busca de um melhor caminho para o ensino de língua portuguesa, sendo um dos caminhos encontrado por Geraldi a partir dos estudos bakhtinianos - o que, de acordo com os autores, ficou conhecido como “projeto do Wanderley”:

Tratava-se de entender a língua como uma entidade dialógica, e, por conseguinte, de entender todo o trabalho a ser feito em sala de aula como um diálogo a ser feito com e sobre textos. Essa orientação opunha-se frontalmente ao tipo de ensino que identifica o conhecimento de língua materna com o conhecimento da nomenclatura gramatical, obrigava a pensar a redação e a leitura como atividades complementares, necessariamente ligadas à realidade do aluno, e retirava à palavra e à sua grafia o papel de objeto central do ensino de língua (ILARI, 2014, p. 224 *apud* GIOVANI; SOUZA, 2020, p. 938).

A coletânea “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1984) apresentava um conjunto de artigos de professores pesquisadores que, baseando-se em suas

experiências, refletiam sobre formas de inovar a prática docente a partir de reflexões sobre a linguística. Dentre as mais diversas temáticas abordadas na obra, destacamos: a discussão sobre a língua no âmbito social; a valorização do conhecimento prévio dos alunos e das diferentes variedades linguísticas encontradas em sala de aula; as propostas de incentivo à leitura e de trabalho com a literatura; e as discussões sobre o ensino de gramática e a prática de análise linguística<sup>8</sup>.

A obra de Geraldi revolucionou o pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa, tendo influenciado até mesmo a elaboração dos documentos oficiais de ensino – como os PCN e a BNCC, a nível nacional, e as DCE a nível estadual –, sobre os quais falaremos na próxima seção.

## 2.2 COTEJO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

Resultado das reformas educacionais do Brasil no final do século XX, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) foram desenvolvidos como um guia para auxiliar na elaboração de currículos escolares em todo o país. Na área de Língua Portuguesa, o documento segue a perspectiva das discussões corroboradas pela obra de Geraldi (1984), sugerindo um ensino pautado no texto e/ou gêneros discursivos. No estado do Paraná, dez anos depois foram publicadas as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) (PARANÁ, 2008), que, abordando discussões mais recentes à época de sua publicação, seguem a mesma perspectiva do documento nacional.

A apresentação da área de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) contextualiza o momento histórico de publicação do documento resumindo as críticas feitas ao ensino de língua materna na época, destacando as novas reflexões publicadas na década de 80 nas quais os PCN se baseiam. Para o documento,

pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

---

<sup>8</sup> Em nota, Geraldi (2004, p, 74) explica que a análise linguística inclui o trabalho sobre questões gramaticais, mas também questões textuais mais amplas. O autor afirma que “essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno e seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”.

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 18-19).

A partir disso, o documento enfatiza que o domínio da língua e da linguagem é fundamental para a plena participação social dos estudantes, sendo assim, atribui-se à escola “a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19).

Para tanto, os PCN afirmam que é a partir do texto que a escola deve trabalhar, de forma que os alunos desenvolvam autonomia discursiva para participar ativamente dos diversos campos sociais, tanto aprendendo a ler e desvendar os sentidos dos textos, quanto produzindo e posicionando-se de maneira adequada a cada situação.

Assim, por se organizarem de maneiras diferentes de acordo com a esfera social em que circulam, os textos são organizados em gêneros – os quais, o documento afirma, devem ser tomados como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. (BRASIL, 1998, p. 23).

Seguindo essa mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE) (PARANÁ, 2008) defendem que o ensino de Língua Portuguesa deve aprimorar a capacidade discursiva dos estudantes para que tenham condições de interagir ativamente nos diversos campos da sociedade. Assim, é necessário que a escola ofereça uma gama de textos com diferentes funções sociais para que os alunos desenvolvam suas práticas de uso da língua.

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido (PARANÁ, 2008, p. 53).

Ambos os documentos concordam, também, que a língua é um caminho para o acesso ao poder e exercício da cidadania, sendo imprescindível que os alunos a compreendam e a utilizem em todas as suas formas, incluindo a chamada norma culta. O intuito, contudo, não é desvalorizar o conhecimento que os alunos já possuem, mas partir desses saberes para, gradativamente, inserir novas modalidades da língua que os alunos desconheçam, para promover o acesso a camadas sociais em que o conhecimento linguístico sirva como barreira – ou ponte.

Nesse sentido, os PCN destacam que a escola precisa descartar os mitos de que existe uma única forma correta de falar (a qual se aproxima da escrita), que os brasileiros não falam bem o português, que algumas regiões falam português melhor do que outras, e que as aulas de língua materna servem para reparar a fala e a escrita dos alunos que as utilizam errado. Diferente disso, o documento defende que os ensinamentos das escolas devem permitir aos alunos a escolha da forma de utilização da língua de acordo com o contexto de interação, e não a depreciação daquilo que os alunos já conhecem e utilizam.

Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência linguística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido (BRASIL, 1998, p. 31).

Todavia, tanto os PCN quanto as DCE alertam que o ensino da norma culta não deve ser feito de maneira descontextualizada, com descrições e classificações de nomenclaturas normativas. É necessário que a reflexão parta dos alunos e, com a ajuda do professor, progressivamente se aproxime ao conhecimento gramatical produzido.

Dito isso, o documento nacional instrui que as aulas de língua materna favoreçam as práticas de leitura, escuta e produção de textos orais e escritos, sobre as quais os alunos possam refletir e, assim, expandir sua capacidade discursiva. Quanto a essa reflexão, orienta que sejam planejadas situações didáticas em que os alunos compreendam os recursos utilizados na produção de textos, de forma que possam

operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão (BRASIL, 1998, p. 28).

É a partir disso que os PCN esclarecem a noção de atividades epilingüísticas e metalingüísticas. A primeira consiste nesse trabalho intuitivo que o sujeito opera, observando nos textos próprios e nos alheios as semelhanças, as diferenças, os usos e as ressignificações da linguagem. Já a segunda corresponde à sistematização desses conhecimentos construídos na atividade epilingüística, de maneira a categorizar padrões e chegar a conclusões comparáveis às dos especialistas.

O documento estadual paranaense, baseado nessas orientações, também instrui um trabalho paralelo entre ambas as atividades epilingüísticas e metalingüísticas. Tendo isso em vista, declara que as aulas de língua portuguesa buscam:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos lingüístico-discursivos;
- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos lingüísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão. (PARANÁ, 2008, p. 54).

Desse modo, a reflexão sobre a língua se distancia do ensino de regras e nomenclaturas que os alunos decoram para passar de ano e se aproxima do estudo de aspectos lingüísticos que correspondam às necessidades reais nas práticas sociais de produção, leitura e escuta de textos.

Com relação à escuta de textos orais, os PCN estabelecem como necessidade que os estudantes ampliem o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais para compreender os sentidos e intencionalidades do texto, incluindo o reconhecimento de elementos não-verbais (como expressões faciais e corporais). Além disso, espera-se que os alunos possam utilizar a escrita como apoio à documentação e análise dos textos orais (BRASIL, 1998, p. 49). Para tanto, os gêneros sugeridos são cordel, causos e similares, texto dramático e canção

(literários); comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento (de imprensa); exposição, seminário, debate e palestra (de divulgação científica); e propaganda (publicidade). Além dos objetivos de ensino descritos acima, o documento enfatiza a necessidade de promover a identificação das diferenças entre a linguagem dos gêneros literários e do falar cotidiano.

Já o processo de leitura de textos escritos tem como propósito a autonomia na seleção de gêneros e temas de textos, de forma que os alunos saibam escolher as melhores estratégias de leitura para cada um, localizando as fontes de informação principais; o desenvolvimento e a confirmação de pressuposições de sentidos, forma e função dos textos com base em seus conhecimentos prévios; a inferência de sentido a palavras e expressões que não conheçam ou não estejam habituados; a extração de informações implícitas; a compreensão da progressão temática; a sistematização de informações; e a interpretação de recursos figurativos (BRASIL, 1998, p. 50).

Além disso, é necessário que os estudantes aprendam a compartilhar de forma crítica suas impressões com outros leitores, aderindo ou recusando posições ideológicas presentes nos textos. Os gêneros sugeridos para o trabalho de leitura são: conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático (literários); notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira (de imprensa); verbete enciclopédico – nota/artigo –, relatório de experiências, didáticos – textos, enunciados de questões – e artigo (gêneros de divulgação científica); e propaganda (publicidade).

Na produção de textos orais, os PCN estabelecem como meta o planejamento da fala, e a utilização da escrita como apoio, bem como o ajuste da linguagem de acordo com o propósito discursivo. Também é fundamental que os estudantes saibam avaliar e adequar a própria linguagem observando a reação dos interlocutores, considerando também a utilização de elementos não-verbais (BRASIL, 1998, p. 51). Com esse intuito, os gêneros sugeridos são: canção e textos dramáticos (literários); notícia, entrevista, debate e depoimento (de imprensa); exposição, seminário e debate (de divulgação científica).

Para a produção de textos escritos, as metas estipuladas pelos PCN incluem: a estruturação adequada dos textos de diferentes gêneros, garantindo a organização temática e a explicitação de informações; a escolha de elementos linguísticos que se adequem aos propósitos de interação e a desenvoltura dos padrões de escrita relativos a cada gênero; e a capacidade analítica de revisar e reescrever o próprio texto em função de seus objetivos de escrita (BRASIL, 1998, p. 51-52). Os gêneros

sugeridos para esse propósito são: crônica, conto e poema (literários); notícia, artigo, carta do leitor e entrevista (de imprensa); relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia (de divulgação científica).

Na prática de análise linguística, conforme os PCN, espera-se que o estudante:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998, p. 52).

Assim, a aula de Língua Portuguesa, conforme os PCN, é o ambiente em que disponibiliza-se aos alunos a oportunidade de perpassar diferentes esferas sociais explorando os gêneros que nelas circulam, de forma a aprimorar seus conhecimentos linguísticos e sua autonomia comunicativa.

As orientações dos PCN vigoraram até 2017, quando foi publicado um novo documento orientador para a educação básica<sup>9</sup>. Diferente do documento anterior, que oferecia recomendações arbitrárias, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que lista os conteúdos mínimos que devem ser trabalhados em sala de aula. De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019), a BNCC tem como objetivo “arrolar o que, em seus próprios termos, seriam as *aprendizagens essenciais* a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (p. 18, ênfase dos autores). Como afirmam os autores,

foi sancionada com o objetivo de nortear os Currículos de todo o Brasil, estabelecendo competências e diretrizes para a Educação Infantil e a Educação Básica. Nessa direção, define o que considera conteúdos mínimos de aprendizagem, amparando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 7-8).

Conforme Bonini e Costa-Hübes (2019), as primeiras versões do documento foram pensadas por duas comissões que incluíam professores da rede básica de

---

<sup>9</sup> A versão que orienta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada em 2017 e começou a ser implantada em 2018. Já a versão final, que inclui o Ensino Médio, foi homologada em 2018 e implantada a partir de 2019 (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

ensino, técnicos/pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento do INEP<sup>10</sup>, professores pesquisadores das universidades brasileiras e representantes regionais indicados pelo CONSED<sup>11</sup>.

Os autores ainda informam que, após a primeira versão, o documento foi publicado em um sistema online para quem quisesse contribuir com opiniões sobre o texto, especialmente consultores que foram convidados pela equipe a propor suas sugestões. A segunda versão, portanto, foi reescrita levando em consideração a consulta pública realizada, principalmente as avaliações dos especialistas.

A versão seguinte, contudo, foi reformulada por uma nova comissão que, após o Impeachment da presidenta Dilma Rousseff e início do governo Temer, substituiu integralmente a equipe que passara os últimos anos elaborando o documento. Segundo Bonini e Costa-Hübes, a terceira versão também contou com consultas públicas, mas o documento homologado apresentava significativas diferenças em comparação ao que havia sido debatido com os professores.

Assim, os autores enfatizam ser de grande importância levar em consideração a existência de diferentes versões do documento com perspectivas ideológicas distintas. Da mesma forma, Brocardo, Ortega e Lima (2019) reiteram que a BNCC, sendo um enunciado contextualizado sócio e historicamente, também é ideológica e dialógica.

Sendo assim, compreendemos que este documento parametrizador estabelece relações com outros texto-enunciados, revela posicionamentos sociais, avaliações e interpretações acerca de parâmetros gerais que devem nortear o ensino de LP no Brasil (BROCARD; ORTEGA; LIMA, 2019, p. 105).

Assim, a partir dos anos 2018 (para a educação infantil e o ensino fundamental) e 2019 (para o ensino médio), a Base Nacional Comum Curricular passa a reger a elaboração dos currículos e as práticas pedagógicas do ensino básico nas escolas públicas e privadas.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, o documento assume uma perspectiva enunciativo-discursiva e orienta que o ensino e a aprendizagem sejam norteadas pelo gênero e suas características (BROCARD; ORTEGA; LIMA, 2019).

---

<sup>10</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>11</sup> Conselho Nacional de Secretários de Educação.

De modo geral, a BNCC pode ser considerada uma extensão dos PCN, mantendo semelhantes concepções e princípios norteadores para o ensino. No entanto, busca atualizá-los, o que pode ser notado, por exemplo, no espaço maior destinado aos novos estudos do letramento e à cultura digital e suas relações com a linguagem (Brasil 2017, p. 67), o que indica uma tentativa de ampliação do estudo da constituição e do funcionamento de gêneros que circulam em outras esferas sociais, como a digital (BROCARD; ORTEGA; LIMA, 2019, p. 105).

Dessa forma, visando ao desenvolvimento da capacidade dos sujeitos de participarem ativamente de diferentes práticas sociais, o documento divide as práticas de linguagem com base nos campos de atuação social em que cada grupo de gêneros está inserido, propondo uma sequência de saberes que inicia nos primeiros anos do ensino fundamental e avança gradativamente até o final do ensino médio.

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

No campo jornalístico-midiático, o documento orienta que sejam trabalhados gêneros de informação e opinião para promover o interesse dos alunos sobre os fatos que os cercam e os impactos que estes suscitam na vida das pessoas. Além disso, espera-se que sejam aprimoradas as habilidades interpretativas dos estudantes, de modo que saibam expressar respeitosamente seu posicionamento e analisar criticamente os textos encontrados nas diferentes fontes da esfera jornalística. Dentre os gêneros sugeridos estão a resenha crítica, o artigo de opinião, o debate, o comentário, a propaganda, o meme, a charge e o *vlog*.

Quanto ao campo de atuação na vida pública, a BNCC instrui que sejam desenvolvidas as habilidades de compreensão e participação da esfera política e social, motivando o envolvimento dos jovens com questões de interesse público. Para incentivar uma atuação democrática, é necessário que os alunos aprendam a compreender as formas de participação social, o que envolve

o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade (BRASIL, 2018a, p. 146).

Dentre os gêneros sugeridos para esse campo estão o estatuto, o regimento, o abaixo-assinado, a petição *online*, o turno de fala em assembleia, o edital, a ata, a

enquete, e outros gêneros já considerados em outras esferas – como a discussão oral, a notícia, a reportagem, o debate, etc.

Sobre o campo das práticas de estudo e pesquisa, espera-se que os alunos compreendam ativamente as esferas científica, de divulgação científica e escolar, de forma que compreendam os efeitos destas para o prosseguimento dos estudos e para a atuação profissional. Assim, o trabalho deve ser feito em diálogo com outras áreas e priorizar os gêneros apresentação oral, palestra, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, infográfico, esquemas, *podcasts*, documentários, entre outros.

Em referência ao campo artístico-literário, a BNCC determina que as aulas de Língua Portuguesa promovam o contato com diferentes manifestações artísticas e culturais – especialmente as literárias – de forma que os estudantes aprendam a interpretá-las e desfrutá-las criticamente, compreendendo suas formas, estilos e linguagens, bem como enriquecendo seus próprios gostos e critérios de escolha.

Nesse sentido, o documento estabelece que por meio das criações artísticas e literárias os alunos poderão “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e respeito pela diversidade” (BRASIL, 2018a, p. 156). Para tanto, devem ser exploradas as produções de diferentes gêneros, autores e autoras, épocas, países, culturas, etc. Espera-se que sejam considerados “o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades” (BRASIL, 2018a, p. 157).

Dado o contexto histórico-político e social em que a BNCC foi publicada, muitas foram as críticas direcionadas ao documento – por exemplo, o excesso de gêneros para o trabalho em cada ano escolar, que prejudica o aprofundamento dos estudos sobre cada um deles (GERALDI, 2015 *apud* BROCARD; ORTEGA; LIMA, 2019). Contudo, apesar das falhas, a BNCC mantém o texto e os gêneros discursivos como o objeto de estudos nas aulas de Língua Portuguesa – do mesmo modo que orientara os PCN – e, por serem diretrizes obrigatórias por lei, substitui as orientações do documento anterior.

### **2.2.1 Os gêneros quadrinísticos na BNCC<sup>12</sup>**

---

<sup>12</sup> Optamos por focar nas orientações da BNCC por ser o documento orientador mais atual.

Ao instruir que as aulas de Língua Portuguesa tenham o texto como objeto de estudos, a BNCC sugere uma gama de gêneros que podem ser trabalhados de acordo com o campo social em que circulam. Dentre os gêneros mencionados, os que consideramos quadrinísticos aparecem poucas vezes nas seções correspondentes aos anos finais do ensino fundamental, sendo eles a charge, a tirinha e a história em quadrinhos<sup>13</sup>.

O documento faz diferença entre os gêneros charge e charge digital<sup>14</sup>, e ambos são citados no campo jornalístico-midiático – já que comumente abordam temas da atualidade, expondo criticamente opiniões cheias de ironia, sarcasmo e exagero para causar efeitos de humor e de sátira. A tirinha também é mencionada nesse mesmo campo, visto que, por meio de uma narrativa breve, pode provocar reflexões sobre fatos do cotidiano utilizando-se de humor, trocadilhos e sarcasmo.

Nos objetos de conhecimento do 6º ao 9º ano “estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto” e “efeitos de sentido”, respectivamente, encontramos esses dois gêneros quadrinísticos nas seguintes habilidades:

(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em **tirinhas**, memes, **charge**, a crítica, ironia ou humor presente.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – **tirinhas**, **charges**, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018a, p. 141, ênfases nossas).

Nas instruções específicas para os 6º e 7º anos, a charge aparece, também, na prática de leitura no objeto de conhecimento “apreciação e réplica” do campo jornalístico-midiático:

(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e *on-line*, *sites* noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, **charges**, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor (BRASIL, 2018a, p. 141, ênfase nossa).

<sup>13</sup> Como afirmamos em nossa introdução, inserimos dentro do escopo da história em quadrinhos alguns gêneros, como o mangá, a *graphic novel*, as *comics*, etc. Na BNCC, além da nomenclatura “história em quadrinhos”, há menção ao mangá.

<sup>14</sup> O documento não especifica a diferença entre ambos, mas os menciona de maneira separada.

As histórias em quadrinhos, narrativas visuais mais longas que a tirinha, são citadas nas práticas de leitura e de produção de texto, respectivamente nos objetos de conhecimento “estratégias de leitura / apreciação e réplica” e “construção da textualidade / relação entre textos”:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, **histórias em quadrinhos, mangás**, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, **histórias em quadrinhos**, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (BRASIL, 2018a, p. 169 - 171, ênfases nossas).

Nas orientações para 8º e 9º anos, a charge digital e a charge são mencionadas na prática de leitura do campo jornalístico-midiático. A primeira, no objeto de conhecimento “reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos / caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital”; e a segunda, no objeto de conhecimento “estratégias de leitura: apreender os sentidos globais do texto / apreciação e réplica”:

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, **charge digital** etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, **charges**, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos (BRASIL, 2018a, p. 177, ênfases nossas).

Compreendemos que as orientações não limitam o trabalho em sala de aula apenas aos gêneros que são mencionados, portanto, muitas outras habilidades podem ser trabalhadas a partir desses e de outros gêneros quadrinísticos. Por exemplo, nas instruções sobre o campo jornalístico-midiático para 6º e 7º anos, na prática de leitura e objeto de conhecimento “efeitos de sentido / exploração da

multissemiose”, a habilidade a seguir pode ser abordada com quadrinhos, visto que estes são compostos por imagens juntamente à linguagem verbal:

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc. (BRASIL, 2018a, p. 165).

Assim, diversas são as possibilidades de trabalho com os gêneros quadrinísticos a partir das orientações da BNCC. Na coleção didática analisada, esperamos que sejam contempladas tais habilidades, de forma que os quadrinhos sejam vistos como gêneros completos, que possuem finalidades específicas de acordo com o contexto de circulação, e que são elaborados e estruturados em concordância com esse contexto e seus propósitos discursivos.

### 2.3 COTEJO COM O LIVRO DIDÁTICO E O PNLD

Na prática, a perspectiva que guiará as atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa depende do posicionamento do professor, o qual tem total autonomia sobre a condução das aulas. Contudo, os livros didáticos são instrumentos fornecidos pelo governo para servirem como uma bússola, um apoio que pode ajudar a direcionar o docente a partir das orientações dos documentos oficiais vigentes. A decisão de seguir ou não as rotas do livro didático é pessoal, mas as escolhas feitas na produção dos materiais revelam o que se espera que seja trabalhado na escola.

Não apenas na abordagem dos conteúdos, o livro didático carrega a carga ideológica que reflete e refrata a visão de mundo sob a qual foi produzido. Conforme Gonçalves e Giovani (2015, p. 24), os materiais didáticos podem ser “um instrumento de propagação e de reforço dos valores sociais dominantes, na medida em que são elaborados para educar as crianças e os adolescentes que frequentam as escolas brasileiras”.

Por muitas décadas, os materiais didáticos de Língua Portuguesa eram a junção de manuais de gramática e de retórica, além de obras clássicas da literatura, como já mencionamos na seção 2.1. Conforme Soares (2002), com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, os materiais utilizados na época eram, em muitos casos, escritos pelos próprios professores do colégio, visto que este servia de base para a educação no restante do país.

A autora ainda afirma que as coletâneas de texto limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, sem nenhum tipo de comentário, explicação ou questionário, cabendo apenas ao professor discutir, analisar e comentar as obras, tendo como base somente o texto em questão.

Foi apenas nos anos 1950 que grandes mudanças ocorreram no ensino de Língua Portuguesa. Soares (2002) afirma que a democratização da escola aumenta o número de alunos matriculados, o que torna o trabalho docente mais sobrecarregado e a escolha de profissionais menos criteriosa. Dessa forma, o papel de propor exercícios e questionamentos aos alunos deixou de ser do professor a passou a ser do próprio material didático, que agora fornecia atividades de gramática, vocabulário, interpretação e redação. “Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (SOARES, 2002, p. 167).

[...] nos anos 1950, já não mais se tem a convivência com autonomia de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, gramática e textos passam a constituir um só livro. Entretanto, guardam ainda, nesses anos 1950, uma relativa autonomia: em geral, estão graficamente separados, a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade, conservando a coletânea destes o nome de “antologia” [...]. Já nos anos 1960, completa-se a fusão: os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical (SOARES, 2002, p. 168).

À essa altura já existia no Brasil uma comissão nacional responsável por avaliar e aprovar os livros didáticos que seriam utilizados nas escolas. Durante a ditadura de Getúlio Vargas, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, e a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938. O primeiro era responsável por editar e publicar as enciclopédias e dicionários nacionais, enquanto a segunda foi fundada com o objetivo de controlar os materiais didáticos que seriam enviados aos alunos.

A CNLD era, inicialmente, composta por sete membros escolhidos pelo então presidente da república, e avaliava os livros didáticos que depois seriam escolhidos pelos professores. Seriam desautorizados os livros didáticos que atentassem contra a honra nacional; contivessem pregação ideológica, indicação da violência contra o regime político da época ou ofensa às autoridades nacionais; contivessem desvios gramaticais ou uso excessivo de gírias ou expressões regionais; dentre outros critérios.

Nas décadas que se seguiram, o INL e a CNLD passaram por diversas alterações e tiveram diferentes nomenclaturas, até que em 1985 é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – que hoje, após a junção com o Programa Nacional Biblioteca na Escola, conhecemos, com a mesma sigla, como Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

O PNLD, atualmente, avalia e disponibiliza as obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica. Os livros didáticos são inscritos no programa por suas respectivas editoras a partir da publicação do edital de seleção pelo Ministério da Educação (MEC), que determina os prazos de inscrição e os critérios eliminatórios. Em seguida, as obras são avaliadas pela comissão técnica de especialistas de cada área do conhecimento que é composta por docentes das redes públicas e privadas do ensino superior e da educação básica.

De acordo com o edital PNLD 2020, o objetivo da avaliação é garantir que os materiais “contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. O edital ainda explica que a avaliação é feita por um conjunto de critérios eliminatórios comuns e de critérios eliminatórios específicos, sendo eles:

Serão excluídas as obras didáticas inscritas no PNLD 2020 que não atenderem ao disposto nos seguintes critérios eliminatórios comuns:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática (BRASIL, 2018b. 37)

São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental:

- a) Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
  - b) Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.
9. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC (BRASIL, 2018b, p. 42).

Os livros aprovados compõem o Guia Digital do PNLD, que apresenta uma resenha de cada um dos materiais e é disponibilizado às escolas para que seja lido e analisado pelos diretores e professores que utilizarão os livros didáticos ali resenhados. Assim, após as reuniões de análise, a escolha deve ser registrada em ata e no sistema disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – órgão responsável pelo provimento dos materiais. Após escolhidos, os livros didáticos serão utilizados pelos quatro anos consecutivos, quando será realizada uma nova escolha.

Importante ressaltar que o próprio Guia assume que, por mais rigorosa que seja a análise, os materiais aprovados não estão isentos de certas fragilidades. No documento de 2020, afirma-se que 17 coleções foram inscritas no programa, das quais uma foi invalidada por descumprimento de critérios, e das 16 obras avaliadas apenas 6 foram aprovadas. O Guia informa que tais obras apresentam um trabalho adequado no que diz respeito às práticas de leitura e produção de texto, mas que as práticas de análise linguística/semiótica e de oralidade deixam a desejar, sendo papel do professor completar esse trabalho analítico de maneira a contornar as fragilidades do material.

Além disso, todas as coleções aprovadas no PNLD 2020 foram publicadas por editoras de São Paulo, cujas propostas de ensino claramente não abrangem todas as realidades presentes nos demais estados do Brasil. Assim, também cabe ao professor adaptar as atividades do livro didático de forma que o conteúdo faça sentido na vida de seus alunos com relação à comunidade em que vivem.

Nesse sentido, o documento assume que o docente é o protagonista de sua própria prática, utilizando o material didático apenas como apoio e não como uma fórmula pronta. Contudo, sabemos que não são todos os profissionais que têm condições de complementar, por conta própria, aquilo que está no livro didático.

Como nos contextualiza Soares (2002), o início da utilização do livro didático no Brasil se deu em decorrência da democratização do ensino nos anos 50, em que a escola passou a receber uma maior quantidade de alunos, mas não foi devidamente preparada para tal mudança. Assim, materiais didáticos passaram a ser fornecidos para amenizar a sobrecarga dos professores e compensar a insuficiência da formação docente.

Semelhantemente, para explicar a relação atual entre professor e livro didático, Geraldi (2010) diferencia historicamente três fases da identidade de

professor. A primeira, intitula “escola de sábios”, sendo exemplos a escola de Sócrates, a escola de Platão, e também os conventos da Idade Média. Nessa primeira fase, os que produziam o conhecimento eram os mesmos que o ensinava.

Não havia distinção entre o filósofo e o professor de filosofia. Ensinava-se filosofia porque se era filósofo. [...] Em resumo, havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimento, porque produtor, era buscado por seguidores, voluntários às vezes, forçados outras vezes, por interesses no conhecimento ou por demonstração de prestígio (GERALDI, 2010, p. 83).

Na segunda fase, o professor assume o papel de executor de um conhecimento já produzido por outros, e o aluno passa a ser considerado um receptáculo vazio que será preenchido por esse conhecimento. Segundo o autor, essa fase permanece de, mais ou menos, o início do século XVII até o início do século XX.

Por fim, na terceira fase, o papel do professor passa a ser a de um capataz, pois todo o conhecimento vem do livro didático disponibilizado aos alunos, e cabe ao professor

distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve “fixação” do conteúdo, comparando respostas dos aprendizes com o “livro do professor”, onde exercícios e tarefas estão resolvidos e oferecem a chave de correção de qualquer desvio (GERALDI, 2010, p. 83).

Dessa forma, compreendemos que em um cenário ideal, o professor seria – antes de docente – produtor do conhecimento, e trabalharia junto a seus alunos na construção dos saberes escolares adaptados à realidade de cada um. Entretanto, essa autonomia que se espera do professor em sala de aula perde-se nas suas longas horas e precárias condições trabalho, em que o tempo disponível não é maior do que o suficiente para seguir as instruções do livro didático.

Por conta disso, o Guia do PNLD é um elemento central na educação básica, já que a rigurosidade de sua avaliação disponibiliza para a escolha dos docentes apenas os materiais que, por mais que contenham falhas, ainda são os mais adequados aos objetivos e metodologias que recomendam os documentos oficiais de ensino.

## 2.4 COTEJO COM A NOSSA PERSPECTIVA

Perceber os quadrinhos como gêneros completos, que produzem sentido e possuem uma finalidade comunicativa na esfera em que circulam, requer uma prática que entenda as aulas de Língua Portuguesa como um meio para a reflexão sobre a

linguagem em seus usos sociais. Toda prática em sala de aula, de acordo com Geraldi (1984), reflete uma opção política que envolve uma determinada perspectiva sobre a realidade. Nesse sentido,

os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isso corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (GERALDI, 1984, p. 42).

Portanto, a concepção de linguagem que assumimos nesta pesquisa é a de linguagem como forma de interação. Aliada à linguística da enunciação, essa perspectiva defende que é por meio da linguagem que o sujeito falante “pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 43).

Assim, as relações que se estabelecem por meio da linguagem ultrapassam o conceito de transmissão de informações e assumem a posição de inter-locução, em que um “eu” e um “outro”, situados dentro de um contexto sócio-histórico, se constituem por meio da linguagem, atuando um sobre o outro. Refletir sobre a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa sob esta perspectiva requer um trabalho que leve os alunos a perceberem tais relações estabelecidas por meio da linguagem.

Dentro de cada realidade, os estudantes já utilizam ativamente a linguagem que circula em seus meios sociais. Nesse sentido, é necessário que as aulas de Língua Portuguesa legitimem todas as variedades linguísticas conhecidas pelos alunos - o que não significa deixar de ensinar o dialeto padrão, pois, como afirma Possenti (2004, p. 37), “o que já é sabido não precisa ser ensinado”.

Legitimar as variedades dos alunos é não tratar como erro o conhecimento que levaram a vida toda para construir em seus círculos sociais, mas também ensiná-los que existem outras formas linguísticas além daquelas que já utilizam, o que torna necessário, portanto, expandir seus níveis de domínio linguístico para que consigam expandir, também, suas relações sociais por meio da linguagem.

Sabemos que existem muitos fatores que separam as camadas sociais privilegiadas daquelas menos favorecidas, sendo a linguagem apenas um deles. Contudo, oportunizar aos alunos o domínio da variedade de prestígio é construir uma ponte de acesso à ascendência social, em vez de aumentar a barreira já existente. Sobre isso, Geraldi (1984, p.46) destaca: “é preciso romper com o bloqueio de acesso

ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear - e disto ninguém duvida - também serve para romper o bloqueio”.

Proporcionar acesso à variedade de prestígio, contudo, não se trata de ensinar regras gramaticais e classificar sentenças, visto que não é papel da escola, como destacado por Mendonça (2006, p. 204), “formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas”. As variedades que os alunos já conhecem foram aprendidas no contexto social em que são utilizadas, pois “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (POSSENTI, 2004, p. 36) - e o mesmo serve para o dialeto padrão. Como explica Geraldi,

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 1984, p. 47).

A língua utilizada nas situações concretas é externalizada por meio dos textos orais e escritos que circulam socialmente. Compreender as relações estabelecidas por meio da linguagem não é fragmentá-los, utilizando seus pedaços para uma análise gramatical descontextualizada - em vez disso, é aprender a transitar por esses textos, adequando-se a cada situação de interação com naturalidade, sem excluir ou marginalizar quaisquer variedades existentes.

### 3 O FIO BAKHTINIANO

Para conceber as aulas de Língua Portuguesa como espaço de percepção sobre as relações que se estabelecem por meio da linguagem, é necessário que compreendamos algumas características referentes à concepção de linguagem como interação. Para isso, apoio-me nas considerações de Bakhtin e seu Círculo de estudos.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a inter-ação que acontece nas esferas sociais se concretiza por meio de diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados utilizados nos diversos campos de comunicação e se desenvolvem à medida que tal campo se modifica e ganha complexidade (BAKHTIN, 2017).

Tendo isso em vista, neste capítulo nos debruçaremos, primeiramente, sobre a compreensão da palavra como signo ideológico e, em seguida, a noção de enunciado como unidade básica da comunicação discursiva será apresentada, tal qual os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados.

#### 3.1 COTEJO COM A PALAVRA COMO SIGNO IDEOLÓGICO

A noção de signo conforme os estudos do Círculo diferencia-se de outras noções de signo conhecidas pela linguística. No Curso de Linguística Geral, por exemplo, Saussure define o signo linguístico como uma entidade psíquica de duas faces: conceito (significado) e imagem acústica (significante) (SAUSSURE, 2006).

Nesse contexto, a língua é conceituada como sistema de signos que exprimem ideias. [...] Segundo o autor, à Linguística caberia estudar os signos e suas relações, ou seja, a língua como sistema de signos (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 102, ênfase das autoras).

Na compreensão bakhtiniana, o signo é compreendido como um produto ideológico que não apenas corresponde a sua realidade natural e social, mas “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91). Assim, todo objeto que, reconhecido por um grupo socialmente organizado, significa além de seus limites materiais é considerado um signo ideológico.

A ideologia, nesse sentido, corresponde ao ponto de vista valorativo determinado sócio-historicamente e materializado pela linguagem. Miotello (2005) explica que, no sentido bakhtiniano, a ideologia é “o sistema sempre atual de

representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados” (MIOTELLO, 2005, p. 176).

Dessa forma, o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE, 2019) explica que, ao atribuímos ao signo duas faces – sendo uma delas a realidade a que lhe foi atribuída e, a outra, a realidade modificada a partir do seu contato nas relações sociais em que é utilizado –, a ideologia é compreendida como “essa dupla face que faz com que o *signo* se mantenha na *história* e também se transforme na *interação verbal*”. Assim, definem a ideologia como “um conjunto de valores e de ideias que se constitui através da *interação verbal* de diferentes *sujeitos* pertencentes a diferentes grupos socialmente organizados na *história* concreta” (GEGE, 2019, p. 60, ênfases dos autores).

Quanto à noção de signo, Volóchinov (2018, p. 93) exemplifica comparando o pão e o vinho como produtos de consumo e como símbolos religiosos. Os produtos compreendidos isoladamente não são considerados signos, mas no sacramento da comunhão cristã, representam o corpo e o sangue de Cristo, produzindo significados para além de suas fronteiras materiais. Nesse sentido, qualquer objeto pode se tornar um signo, desde que adquira uma nova significação que ultrapasse a sua existência individual como objeto.

Qualquer fenômeno ideológico sîgnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante. [...] O signo é um fenômeno do mundo externo. Tanto ele mesmo, quanto todos os efeitos por ele produzidos, ou seja, aquelas reações, aqueles movimentos e aqueles novos signos que ele gera no meio social circundante, ocorrem na experiência externa. (Volóchinov, 2018, p. 94)

Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) explicam que a compreensão, nessa perspectiva, também é considerada sîgnica, pois não é um ato passivo de decodificação, mas uma contraposição ao discurso do outro, também manifestada em material semiótico. Essa cadeia de criação e composição ideológica, “se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* as consciências individuais” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 94, ênfase do autor).

Dessa forma, a compreensão do signo ideológico só é possível entre indivíduos socialmente organizados, que reconheçam não apenas o seu sentido material, mas também os reflexos e refrações que o signo provoca. Assim, a

compreensão ativa dos indivíduos atribuí, por meio de signos, juízos de valor - como bom/mau, verdadeiro/falso, etc. Nas palavras de Giovani (2006),

o signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica. Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, a compreensão torna-se uma resposta a um signo por meio de outros signos (GIOVANI, 2006, p. 16).

Isto posto, qualquer produto do mundo exterior cujos sentidos ultrapassem suas fronteiras individuais pode ser considerado um signo. O pão e o vinho para o cristianismo, como já exemplificado; a foice e o martelo, para os marxistas; as cores verde e amarelo para o movimento da direita brasileira; e a bandeira com as cores do arco-íris para o movimento LGBTQIA+ são exemplos de materiais que refletem e refratam as organizações sociais em que circulam e, concomitantemente, refratam as mesmas organizações em um determinado espaço/tempo.

Contudo, para o Círculo, o fenômeno ideológico por excelência é a palavra, pois sua função em qualquer sociedade é a de signo ideológico. “A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99).

Além de ser o maior dos signos ideológicos, a palavra, diferente dos outros, é um signo neutro. Volóchinov (2018) explica que objetos e símbolos específicos são criados para determinada função ideológica e acabam sendo inseparáveis a ela, enquanto a palavra pode assumir qualquer função dependendo do contexto em que é proferida.

Nesse sentido, a palavra sozinha, fora da enunciação, não possui carga ideológica, pois o significado lhe é atribuído no momento em que é proferida, e carrega um novo sentido a cada uso. Posso enunciar a mesma palavra diversas vezes, mas a cada enunciação ela terá um novo significado no contexto de interação.

Por conta disso, ao mesmo tempo que é um signo neutro, a palavra é também plurissignificativa, pois possui inúmeros significados, um para cada momento de enunciação. Se sozinha não possui carga ideológica, cada momento em que é proferida lhe atribui um novo sentido, diferente dos já utilizados anteriormente. Como explicam Giovani e Souza (2017, p. 25), “imaginemos que, de acordo com a situação, um sentido aparece enquanto os outros ficam adormecidos, esperando a sua vez de aparecer em outra(s) situação(ões)”.

Os sentidos que são atribuídos às palavras dependem do falante que as escolhe para sua enunciação. Essa escolha não é feita simplesmente a partir do

significado dicionarizado das palavras, como explica Giovani (2006), mas dos contextos reais em que foram anteriormente proferidas, visto que os falantes as escolhem com base em seus próprios julgamentos de valor. Essa visão crítica dos falantes é o que os levam a escolher determinada palavra em detrimento de outra para o momento de interlocução, considerando o contexto em que estão inseridos e os demais interlocutores da atividade comunicativa.

Portanto, as palavras não são escolhidas aleatoriamente, assim como não estão soltas no mundo. Isso quer dizer que são utilizadas dentro de um cenário sócio-histórico e carregam, dentro de si, a história, todos os contextos em que já foram enunciadas, todos os significados que já lhe foram atribuídos, da mesma forma que também portam seus contextos futuros.

Não somos os primeiros seres a atribuir significados às palavras, ou, utilizando a analogia feita nas obras do Círculo de Bakhtin, não somos o Adão mítico que primeiro nomeou todos os seres e objetos, que é dono dos primeiros enunciados do mundo. Utilizamos, em nossa interlocução, palavras que já eram, antes de nos apropriarmos, palavras alheias, e que já carregam sua história de significados. No mesmo sentido, às palavras são atribuídas, também, suas memórias de futuro, uma vez que voltarão a ser enunciadas e, portanto, novamente ressignificadas.

Antes de enunciar as palavras com nossos significados atribuídos a elas, passamos pelo processo de apropriação da palavra alheia. Giovani e Souza (2017, p. 27) explicam que “a apropriação linguística é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia, passando por sua reelaboração, até conceder à mesma uma nova perspectiva e expressá-la de um ponto de vista diferente”. Nesse sentido, primeiramente ouvimos as palavras ditas pelos outros e repetimos a forma como foi dita antes de aprendermos a parafraseá-las. No momento em que eu assumo essa palavra como minha, ressignifico seus sentidos a partir do meu lugar no mundo, atribuo a ela uma nova carga ideológica passando, então, a ser uma palavra minha e não mais uma palavra alheia.

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, mas o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois

aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual (BAKHTIN, 2017, p. 53-54, ênfases do autor).

A compreensão da palavra, nessa perspectiva, não tem o sentido de mera absorção de significado: a compreensão é realizada de forma ativa a partir do diálogo entre a palavra do outro com a minha palavra. Utilizando a analogia bakhtiniana, “a compreensão da palavra é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos: o falante de um lado e o ouvinte do outro” (GIOVANI e SOUZA, 2017, p. 27).

Sintetizando, a palavra é a mais singela forma de expressão linguística. Sozinha, descontextualizada, é desprovida de significado, pois só recebe sua carga ideológica no momento em que é transformada em enunciado. A palavra revela os juízos de valor dos falantes, e é com base nesse aspecto que é escolhida para o momento da enunciação. Dessa forma, cada palavra carrega em si suas memórias de passado e de futuro, pois é utilizada em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, e esses significados já atribuídos ficam à espreita, esperando para serem utilizados e ressignificados nas próximas enunciações.

### 3.2 COTEJO COM O ENUNCIADO

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é a unidade básica da comunicação discursiva - ou seja, é por meio dele que as práticas sociais constituídas por linguagem são concretizadas.

Não existe uma regra que determine o tamanho do texto que se diz para ser considerado enunciado, pode ir desde uma pequena palavra até um romance de centenas de páginas. As características que determinam o enunciado como unidade da comunicação discursiva são: a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade e as relações que se estabelecem entre o enunciado, seus locutores e interlocutores.

[...] o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam os enunciados por seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, eles têm como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos (BAKHTIN, 2017, p. 28-29, ênfase do autor).

A primeira peculiaridade mencionada no texto bakhtiniano é a alternância dos sujeitos do discurso. Todo enunciado é precedido por inúmeros outros enunciados de outras pessoas e, depois de seu fim, provocará uma resposta no(s) interlocutor(es). Essa resposta não precisa, necessariamente, ser verbalizada - pode ser uma ação responsiva, bem como uma compreensão silenciosa. De toda forma, o enunciado tem seu início e seu fim muito bem delimitados.

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] (BAKHTIN, 2017, p. 57).

A segunda peculiaridade do enunciado é a sua conclusibilidade, que está diretamente ligada à primeira. A alternância dos sujeitos só acontece porque, ao finalizar o enunciado, o falante conseguiu dizer ou escrever tudo o que pretendia naquele determinado momento e naquelas condições da comunicação discursiva. Nesse sentido, Bakhtin destaca que o principal critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, ou, nas palavras do autor, a possibilidade de “ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem)” (BAKHTIN, 2017, p. 35). Sobre essa atitude responsiva, o autor afirma:

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição (BAKHTIN, 2017, pp. 58-59).

A terceira e última peculiaridade do enunciado destacada por Bakhtin é a relação que se estabelece com o próprio falante, o enunciador, e com os outros participantes da comunicação discursiva, seus interlocutores. A posição do falante sobre seu enunciado, ou seja, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2017, p. 47) determina os elementos expressivos do enunciado. Levando em conta que nenhum enunciado é neutro, sua carga ideológica é expressa por meio das escolhas lexicais, gramaticais e composicionais realizadas pelo falante.

Essas escolhas do enunciador têm, em maior ou menor grau, alguma influência do destinatário e sua possível atitude responsiva, visto que o outro não é um ouvinte passivo, mas um participante ativo da comunicação discursiva. “Desde o início o falante aguarda a resposta deles [os interlocutores], espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2017, p. 62).

Essas três características são os principais aspectos que levam Bakhtin a declarar o enunciado como unidade da comunicação discursiva enquanto a oração constitui a unidade da língua. Enquanto o primeiro está inserido em um contexto sócio-histórico, relaciona-se diretamente com seus interlocutores e reflete um posicionamento do falante, a segunda tem natureza gramatical e é regida por regras gramaticais, sendo suas fronteiras também gramaticais. A oração, segundo os estudos bakhtinianos,

não é delimitada, em ambos os aspectos, pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do *outro* falante, isto é, de suscitar resposta (BAKHTIN, 2017, p. 33, ênfase do autor).

Da mesma forma, a palavra, também como unidade da língua, só tem significado atribuído dentro do contexto da enunciação. Assim como a oração, a palavra também é determinada pelas regras gramaticais, mas ambas perdem a neutralidade e assumem uma carga ideológica ao serem utilizadas no momento da comunicação discursiva - nesse momento, deixam de ser palavra ou oração e assumem o papel de enunciado.

Além das três características que Bakhtin afirma serem as peculiaridades que constituem o enunciado como unidade da comunicação discursiva, o filósofo russo e seu Círculo de estudos destacam, também, a possibilidade de direcionamento do enunciado. Enquanto a oração tem caráter impessoal, não está endereçada a ninguém, o enunciado tem um remetente e um destinatário. Nesse sentido,

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu

ponto de vista), as suas simpatias e antipatias - tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado (BAKHTIN, 2017, p. 64)

Essa antecipação da atitude responsiva do interlocutor sofre interferência pelo nível de proximidade que se tem no contexto da interação. Dependendo do campo da atividade humana em que o enunciado circula, o destinatário pode ser um interlocutor da convivência cotidiana, um conjunto de pessoas a quem determinada fala ou obra é direcionada, uma pessoa de posição mais ou menos elevada na hierarquia social, um sujeito estranho, enfim, são infinitas as possibilidades de endereçamento do enunciado, podendo ser, também, um interlocutor indefinido.

Esse endereçamento é mais uma das características que diferem o enunciado da oração. A unidade da língua é solta, ao contrário do enunciado que está amarrado aos seus antecessores e sucessores. A oração é fria, gramatical, não tem locutores e nem interlocutores como tem o enunciado. Por conta dessas diferenças, a obra bakhtiniana salienta os danos das análises de orações isoladas:

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e deixam de existir para ele onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador (BAKHTIN, 2017, p. 69).

Essa concepção é o que guia a análise que propomos neste trabalho. Se o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, não é possível um trabalho efetivo sobre a linguagem nas escolas de maneira descontextualizada. É preciso que os enunciados sejam analisados em seu contexto socio-histórico, inseridos na esfera social em que circulam. Quanto a isso, discutimos na próxima seção as formas relativamente estáveis de enunciados que transitam pela sociedade.

### 3.3 COTEJO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Na seção anterior, apresentei as principais características inerentes ao enunciado que o tornam a unidade da comunicação discursiva. Sendo o meio pelo qual a linguagem se manifesta socialmente, é necessário compreender que, embora individuais, os enunciados não são produzidos aleatoriamente pelos falantes. Cada esfera social admite determinados códigos de convivência subentendidos pelos sujeitos que nelas se relacionam - por exemplo, normas de vestimenta, regras de

postura e comportamento, entre outros. A forma como a linguagem é utilizada nessas esferas sociais também ajuda a diferenciar umas das outras, visto que cada uma possui um propósito comunicativo específico que, em maior ou menor grau, difere-se das outras. Nesse sentido, explicam as palavras bakhtinianas: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2017, p. 12, ênfases do autor). Esses tipos relativamente estáveis de enunciados se constituem de acordo com as necessidades e propósitos discursivos de suas respectivas esferas de circulação. Por conta de sua diversidade, Bakhtin os classifica em gêneros primários e gêneros secundários.

O primeiro grupo diz respeito às condições mais simples de interação da vida cotidiana, são gêneros menos elaborados e mais espontâneos, como a lista de compras, o bilhete e o cumprimento. Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) esclarecem esse conceito a partir do exemplo da mensagem de texto. Ao conversarmos com amigos, colegas e familiares por aplicativos de mensagens instantâneas, não desenvolvemos uma escrita elaborada - pelo contrário, costumamos substituir palavras por abreviações, *emojis* e figurinhas de imagens ou vídeos curtos. Nesse sentido, o gênero mensagem de texto apresenta uma grande flexibilidade com relação aos recursos linguísticos a serem utilizados e refletem de maneira clara as relações estabelecidas entre o falante (escrevente) e seus interlocutores.

Já o segundo grupo é composto por gêneros mais elaborados, cuja interação acontece de maneira mais complexa e menos imediata. Bakhtin (2017) cita como exemplos de gêneros secundários o romance, a pesquisa científica e os grandes gêneros publicísticos, ou seja, “são os gêneros que se constituem e medeiam as situações de interação das esferas sociais formalizadas e sistematizadas” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 54).

Os dois grupos de gêneros discursivos não existem independente um do outro. Ambos se constituem de forma conjunta, sendo os gêneros primários frequentemente integrados nos gêneros secundários. A exemplo disso, o diálogo da vida cotidiana é um exemplo de gênero simples que, ao ser inserido na estrutura complexa das histórias em quadrinhos, perde a autonomia de gênero primário e passa a fazer parte constitutiva das HQs como gênero secundário.

À medida que a sociedade vai mudando, os gêneros do discurso também vão se modificando, se adaptando e ganhando novas formas que correspondem às novas

necessidades emergentes. As intenções comunicativas intrínsecas a cada gênero refletem em seu conteúdo temático, no estilo da linguagem e em sua construção composicional - os três aspectos que integram os gêneros do discurso.

O conteúdo temático de um enunciado refere-se aos sentidos produzidos por ele no momento da enunciação. Este conceito, contudo, vai além da significação óbvia construída pela escolha de palavras, pois abrange todo o contexto em que se realiza a situação comunicativa.

Como já discutido nas seções anteriores, um enunciado, mesmo que repetido pela mesma pessoa com a mesma entonação e para os mesmos interlocutores, nunca será o mesmo. As palavras e orações se repetem, mas não o enunciado. O tema, nesse sentido, diz respeito às diversas significações que pode ter um enunciado a cada vez que é externalizado. A mesma escolha de palavras não terá a mesma carga de sentido quando enunciadas por uma criança, por um padre, um médico ou um apresentador de TV. Dessa forma, uma mesma pessoa pode enunciar a mesma frase diversas vezes, cada uma terá um contexto diferente, um novo propósito comunicativo, e a cada vez que a enunciação se repete, ganha um novo sentido na cadeia de comunicação.

Nesse sentido, o tema não é constituído apenas pela escolha de recursos linguísticos que o falante faz no momento da enunciação, tampouco por sua entonação. O conteúdo temático depende do momento histórico do enunciado, dos propósitos comunicativos do falante, de seus interlocutores, da relação estabelecida entre os participantes da situação de comunicação e do contexto sociocultural em que estão inseridos. Nas palavras de Giovani (2006, p. 40), “o tema ou a unidade temática nada mais é do que os diferentes sentidos que a enunciação assume nas situações históricas concretas nas quais é realizada”.

O estilo, segundo aspecto constitutivo dos gêneros discursivos, remete à escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais referente a cada texto. Alguns gêneros, como os das esferas científica, jurídica, religiosa, militar, entre outras, requerem um formato mais estático devido ao nível de formalidade relativo à esfera de circulação. Isso não descarta a individualidade do enunciado, apenas determina que esses campos da comunicação permitem um menor nível de flexibilidade linguística do que gêneros que circulam no meio artístico, por exemplo.

Nesse sentido, Bakhtin enfatiza a maior ou menor abertura que os gêneros discursivos dão para o estilo individual do falante. Nas palavras do autor, “em

diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual” (BAKHTIN, 2017, p. 18). O nível de presença do falante em seu enunciado decorre de vários aspectos, além da esfera comunicativa e o gênero escolhido:

o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas - e o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento (BAKHTIN, 2017, p. 18)

Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) definem a noção de estilo dando o exemplo da produção de uma ata. O gênero, por circular nas esferas mais formais de comunicação, permite menor flexibilidade de estilo da linguagem. Se lermos duas atas escritas por duas pessoas de nossa convivência, dificilmente saberemos, a partir dos indícios da escrita, quem escreveu cada uma delas. O mesmo não acontece com mensagens de texto, cartas, publicações nas redes sociais, entre outros gêneros que permitem (e demandam) uma maior presença do enunciador no texto escrito ou falado.

Mesmo os gêneros que mais contam com a presença de marcas estilísticas não deixam de ter uma estrutura relativamente estável. Esse formato que conta com certa estabilidade é o que chamamos de construção composicional, o terceiro aspecto característico dos gêneros discursivos.

Tendo em vista a diversidade de situações comunicativas que emergem diariamente na sociedade, novos gêneros discursivos também vão surgindo e os já existentes vão sofrendo modificações. Apesar das inúmeras transformações pelas quais passam os gêneros, um falante que perpassa por diferentes esferas e tem contato com uma grande variedade de textos consegue identificar os gêneros discursivos com facilidade, mesmo quando o estilo da linguagem mistura aspectos de gêneros diferentes.

Nessa perspectiva, não é possível aprender a dominar os gêneros discursivos de esferas diferentes sem estar, de alguma forma, inserido no contexto em que esses gêneros circulam. Desmontar um determinado texto, retirando-o do contexto e enfatizando suas características estruturais a fim de estabelecer regras para a sua criação, de forma a ensinar um passo-a-passo de como produzir textos não é trabalhar com gêneros discursivos. Como já afirmado, os gêneros são formas de enunciado, e

este não se realiza fora de um contexto histórico e social, portanto, os estudos de gêneros discursivos precisam levar o extralinguístico em conta.

Nesse sentido, a aprendizagem e utilização da estrutura de um enunciado não se aprende em dicionários e gramáticas da língua. Nos apropriamos dessas estruturas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. As formas da língua e as formas típicas de enunciados introduzem-se em nossa experiência de acordo com a interação que vamos travando com os gêneros discursivos (GIOVANI, 2006, p. 45).

É nessa perspectiva que desenvolvemos este trabalho de análise de gêneros quadrinísticos na coleção didática escolhida. Entendemos que o problema do ensino de língua portuguesa vai muito além do uso de textos como pretexto para o ensino de gramática normativa, mas aborda também o ato de ensinar gêneros diversos como uma receita a ser seguida, uma estrutura a ser repetida. Dessa forma, os alunos precisam conviver com gêneros discursivos e produzir textos que façam sentido em suas vidas, não apenas para cumprir protocolos escolares. Portanto, retomamos a já mencionada afirmação de Geraldi no prefácio de Giovanni e Souza (2017, p. 16): “gêneros do discurso não se ensinam; vive-se dentro de gêneros do discurso”.

## 4 O FIO METODOLÓGICO

Apoiando-nos nos estudos bakhtinianos, entendemos que as pesquisas que envolvem a linguagem demandam uma metodologia que valorize as singularidades do objeto de estudos. Para tanto, percorremos os caminhos do paradigma indiciário desenvolvido por Ginzburg (1989) e fundamentamo-nos no cotejo de Bakhtin para direcionar nossos olhos atentos às singularidades dos gêneros quadrinísticos nos livros didáticos.

Neste capítulo, apresentamos a metodologia indiciária e discutimos a compreensão de cotejo sob a perspectiva bakhtiniana - mas, antes, direcionemos nossa atenção aos livros didáticos que serão analisados.

### 4.1 COTEJO COM O MATERIAL DE ANÁLISE

Os livros didáticos analisados nesta pesquisa compõem a 5ª edição da coleção *Tecendo Linguagens*, publicada em 2018 e aprovada pelo PNLD para uso nos anos de 2020 a 2023. A coleção contém quatro volumes de livros, destinados a alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental, e foi escolhida de forma unificada pelas escolas estaduais do Paraná<sup>15</sup>.

Em um primeiro momento de nossa análise, focamos exclusivamente no livro do aluno, buscando compreender como as atividades chegam às mãos do estudante. Posteriormente, tivemos acesso ao manual do professor pelo site do PNLD<sup>16</sup> e pudemos observar as sugestões dadas pelas autoras para os docentes sobre o encaminhamento das atividades propostas.

A coleção foi produzida pelas autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. De acordo com as informações oferecidas no próprio material, Oliveira é graduada em Letras, Pedagogia e Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Ciências da Computação pela mesma universidade. Além de atuar como professora do ensino fundamental das redes pública e privada de São Paulo, trabalha, também, como formadora de educadores nas áreas de Língua Portuguesa e de Comunicação.

---

<sup>15</sup> Falaremos mais sobre essa escolha adiante.

<sup>16</sup> O manual do professor disponibilizado pelo PNLD contém uma marca d'água em todas as páginas, o que explica as manchas que aparecem em algumas ocorrências utilizadas como exemplo em nosso capítulo de análise.

Araújo, por sua vez, é professora do ensino fundamental da rede particular de ensino em São Paulo. Bacharel e licenciada em Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), é especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e era, na época da publicação da coleção didática (2018), mestranda em Língua Portuguesa também pela PUC-SP.

Nas primeiras páginas do manual do professor, as autoras afirmam que a construção da competência consiste em aprender a identificar e mobilizar os conhecimentos construídos de forma a solucionar os desafios cotidianos e transformar a realidade. Por conta disso, as temáticas das unidades são relacionadas a práticas sociais significativas que podem servir de norte para que o professor trabalhe com a realidade dos alunos, de acordo com o conhecimento que tem sobre eles (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Em seguida, as autoras expõem os pressupostos teóricos sob os quais o material foi elaborado, bem como as orientações da BNCC que justificam a escolha de tais teorias. Em seguida, disponibilizam a listagem das habilidades de Língua Portuguesa da BNCC, organizada por campos de atuação e práticas de linguagem, como no documento oficial. Ao final, apresentam quatro quadros de conteúdos de Língua Portuguesa, referentes aos quatro volumes da coleção, com a listagem dos conteúdos de cada unidade dos livros e quais habilidades, objetos de conhecimento e práticas de linguagem esses conteúdos se relacionam. Os quadros podem ser vistos no Anexo A deste trabalho.

Na carta de apresentação dedicada aos alunos e alunas, as autoras expõem que o material foi produzido com o intuito de despertar nos estudantes “o desejo da apropriação da língua portuguesa como o instrumento que intermedeia o seu contato com as várias esferas de suas relações: a família, a escola, o bairro, a cidade, o país... o mundo!” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 3). Para isso, afirmam que os alunos terão contato com textos dos mais variados gêneros, e não apenas de modalidade escrita. Nas palavras das autoras:

Vivemos um tempo em que a mídia digital, a imagem, o som, os gestos, a palavra falada ou escrita ora se juntam para construir os atos comunicativos, ora se ampliam, dando acesso a múltiplos caminhos que facilitam a comunicação. Assim, para melhor interagir com as pessoas e com o vasto universo das realidades que existem, ou que imaginamos existir, precisamos desvendar o sentido de todas essas linguagens (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 3)

Por fim, as autoras incentivam os alunos a participarem ativamente de seus processos de aprendizagem, visto que são responsáveis por desenvolver seus conhecimentos, ampliá-los e compartilhá-los. Afirmam que, ao serem agentes na sala de aula, alunos atuantes em vez de espectadores, experienciarão um ambiente escolar mais agradável e acolhedor, em que os conhecimentos construídos farão mais sentido.

Após a carta de apresentação, são descritas as seções e subseções que compõem o material, sendo que são as mesmas nos quatro volumes analisados. Optamos por expor aqui a tabela de organização das seções e as suas respectivas descrições encontradas no manual do professor, por serem mais detalhadas que as do livro do aluno e por especificarem as seções às quais cada subseção é subordinada.

Figura 8 - Tabela das autoras sobre a organização do material

SEÇÕES	SUBSEÇÕES	BOXES
Para começo de conversa		
Prática de leitura	Por dentro do texto Linguagem do texto	Glossário Conhecendo o autor
Trocando ideias		
Conversa entre textos		
Momento de ouvir		
Reflexão sobre o uso da língua	Aplicando conhecimentos	
De olho na escrita		
Hora da pesquisa		
Produção de texto		
Na trilha da oralidade		
Ampliando horizontes		
Preparando-se para o próximo capítulo		
		Para você que é curioso

Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. XXXIII)

Essa divisão apresentada pelas autoras é o que organiza os conteúdos dentro de cada capítulo – os quais são divididos por temáticas diferentes. Expomos, no quadro 4, as palavras das autoras sobre as seções dos livros didáticos e, nos quadros 5, 6, 7 e 8, sobre as temáticas de cada capítulo.

Quadro 4 - Seções dos livros didáticos

Nome da seção	Descrição no manual do professor
Abertura*	Apresenta a lista dos conteúdos que serão estudados em cada um dos capítulos.
Para começo de conversa	Momento inicial de cada capítulo que propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado. É também a hora de fazer um levantamento dos conhecimentos do aluno em relação ao tema do capítulo permitindo que ele faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura antecipatória.
Prática de leitura	Momento de leitura de textos verbais e não verbais e de desenvolvimento da competência leitora. Antes do texto, são propostas aos alunos perguntas para explorar o conhecimento prévio, para levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado na leitura. No capítulo, haverá várias seções <b>Prática de leitura</b> e os textos serão numerados como Texto 1, Texto 2 etc.
Glossário	Boxe que apresenta o significado de algumas palavras do texto lido. Geralmente está associado ao texto da seção <b>Prática de leitura</b> .
Conhecendo o autor	Boxe subordinado ao texto da <b>Prática de leitura</b> que mostra uma pequena biografia do autor.
Por dentro do texto	Subseção que propõe questões de compreensão e interpretação do texto lido na <b>Prática de leitura</b> . Orienta a retomada das hipóteses e inferências formuladas antes da leitura e, quando pertinente, explora o uso do dicionário.
Linguagem do texto	Subseção subordinada à seção <b>Prática de leitura</b> que analisa aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma.
Trocando ideias	<p>Concebendo que o ensino escolar tem (ou deveria ter) um caráter interativo e relacional, esta seção tem a finalidade de permitir aos alunos a expressão oral de suas ideias a respeito do conteúdo dos textos ou das situações-problema apresentadas no capítulo.</p> <p>As questões que a compõem podem ser ponto de partida para discussões mais amplas e, muitas vezes, abrem espaço para a reflexão sobre temas transversais ou para a mobilização de conhecimentos de outras áreas e disciplinas.</p> <p>Assim, além de desenvolver sua capacidade de expressão oral e de argumentação, os alunos podem refletir sobre sua realidade e posicionar-se diante de questões e temas significativos, estreitando as pontes entre os saberes escolares e a própria vida.</p>
Conversa entre textos	Seção que propõe a comparação entre textos do capítulo, no que diz respeito à temática, estrutura, linguagem, entre outros aspectos.
Momento de ouvir	Seção que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da oralidade, leitura e produção. Isso porque a escuta envolve diferentes práticas de linguagem, permitindo a relação dos alunos com diferentes tipos de texto e mídias. Ou seja, o aluno é convidado a um momento de partilha e apreciação no qual terá o contato com o gênero ampliado, inclusive com diferentes gêneros e práticas da cultura digital.

Reflexão sobre o uso da língua	Nesta seção, privilegia-se a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais.
Aplicando conhecimentos	Subseção que apresenta atividades para que o aluno coloque em prática o conteúdo estudado na seção <b>Reflexão sobre o uso da língua</b> .
De olho na escrita	Seção que apresenta atividades que visam à reflexão do aluno principalmente sobre as regularidades da língua em relação à ortografia. Para isso, os alunos farão inferências com palavras retiradas dos textos estudados. Espera-se auxiliá-los a construir a imagem da escrita de uma palavra, possibilitando a diminuição gradativa dos erros ortográficos.
Hora da pesquisa	Seção que propõe questões para pesquisa relacionadas ao tema ou aos textos estudados no capítulo. Seu principal objetivo é propiciar aos alunos possibilidades para desenvolver sua autonomia por meio de pesquisas orientadas.
Produção de texto	Seção que propõe a produção de texto de um gênero trabalhado em uma das seções <b>Prática de leitura</b> do capítulo. Além das orientações para a produção, geralmente apresenta um quadro de planejamento, orientações para a textualização, avaliação e reescrita, além de sugestões para a circulação do texto.
Na trilha da oralidade	Seção destinada ao desenvolvimento de um trabalho mais específico e, ao mesmo tempo, mais amplo a respeito de como se estabelecem as relações entre o oral e o escrito. Além do reconhecimento das características gerais dos gêneros orais e sua produção, há também um estudo das características estruturais e linguísticas do texto falado, sendo um dos exercícios principais o procedimento de retextualização.
Para você que é curioso	Boxe que apresenta curiosidades sobre algum assunto relacionado à temática do capítulo.
Ampliando horizontes	Seção com sugestões de livros, sites, filmes para ampliar as leituras feitas no capítulo.
Preparando-se para o próximo capítulo	Seção que consiste em um ou dois parágrafos de motivação para o próximo capítulo. Pode vir acompanhada de foto e/ou ilustração.

Fonte: a autora, a partir de (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV, ênfases das autoras).

\*A descrição da abertura está apenas no livro do aluno.

Essas, portanto, são as seções e subseções que compõem os livros didáticos da coleção analisada. Algumas delas se repetem dentro do mesmo capítulo, visto que cada um trabalha diversos textos referentes ao tema principal.

Cada volume dos livros conta com oito capítulos divididos em quatro unidades. Nos quadros a seguir, descrevemos as temáticas pelas quais os materiais são divididos.

Quadro 5 - Temas dos capítulos do livro (6º ano)

Unidade 1: Ser e descobrir-se	Capítulo 1: Quem é você? Capítulo 2: Aprendendo a ser poeta
Unidade 2: Ser e conviver	Capítulo 3: Da escola que temos à escola que queremos Capítulo 4: Nossos relacionamentos
Unidade 3: Conviver em sociedade	Capítulo 5: Construindo um mundo melhor Capítulo 6: Construindo um mundo sustentável
Unidade 4: Conviver com a diversidade	Capítulo 7: Histórias que o povo conta Capítulo 8: Diversidade cultural

Fonte: elaboração própria a partir de (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 8 - 11).

Quadro 6 - Temas dos capítulos do livro (7º ano)

Unidade 1: Ligado na era da comunicação	Capítulo 1: Comunicação em diferentes linguagens Capítulo 2: Comunicação e sociedade
Unidade 2: Entretenimento é coisa séria	Capítulo 3: Trocando passes Capítulo 4: A imaginação em cena
Unidade 3: Ler é uma viagem	Capítulo 5: O livro em minha vida Capítulo 6: Guerreiros e heróis em lendas e mitos
Unidade 4: Ler para se informar	Capítulo 7: Controlar gastos e conhecer direitos Capítulo 8: Proteção e trabalho na infância e na adolescência

Fonte: elaboração própria a partir de (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 8 - 11).

Quadro 7 - Temas dos capítulos do livro (8º ano)

Unidade 1: Vem trocar comigo	Capítulo 1: Baú de palavras Capítulo 2: Adolescer
Unidade 2: Com a palavra, narradores e poetas	Capítulo 3: Lendas e cantadores Capítulo 4: De repente... o inesperado
Unidade 3: Educação é o caminho	Capítulo 5: Educação como direito humano Capítulo 6: Educação na era digital
Unidade 4: Comunicação e consumo	Capítulo 7: Olhos críticos Capítulo 8: Entre ser e ter

Fonte: elaboração própria a partir de (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018c, p. 8 - 11).

Quadro 8 - Temas dos capítulos do livro (9º ano)

Unidade 1: Por dentro da literatura	Capítulo 1: Desvendando o conto Capítulo 2: Desvendando o romance
Unidade 2: Vida de adolescente	Capítulo 3: Amor e poesia Capítulo 4: Outras paixões, outras linguagens
Unidade 3: Face a face	Capítulo 5: As várias faces da violência Capítulo 6: As várias faces do preconceito
Unidade 4: Tempo de pensar: informação e escolhas	Capítulo 7: Informar-se para conhecer Capítulo 8: Que profissão seguir?

Fonte: elaboração própria a partir de (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018d, p. 8 - 11).

Quanto à avaliação feita pelo PNLD (BRASIL, 2020), o documento constata que as obras estão aliadas a uma concepção de língua como movimento, sendo situada em um contexto geográfico e levando em conta aspectos da cultura, do tempo, do espaço, da leitura de mundo e do texto e contexto. Nesse sentido, aponta que os materiais trabalham com uma multiplicidade de textos multimodais, relacionando os saberes à vida de forma a articular teoria e prática – o que condiz com as afirmações das autoras no manual do professor.

O PNLD avalia que os eixos de leitura, produção de texto e oralidade estão alinhados às orientações da BNCC. De acordo com o documento, a coleção didática aborda diferentes estratégias de leitura, que variam de acordo com o gênero estudado; oferece roteiros de produção textual, também relacionados ao gênero, e sugere atividades de refacção textual; e propõe, também, uma diversidade de gêneros orais, procurando “potencializar as habilidades necessárias para que os alunos reconheçam o contexto dos vários registros linguísticos” (BRASIL, 2020, documento eletrônico).

O eixo de análise linguística/semiótica, contudo, não está de acordo com as orientações da BNCC. A avaliação do PNLD descreve que os materiais trabalham com uma abordagem descontextualizada da língua, utilizando o texto como um artifício para estudar gramática por um viés tradicional e normativista. Sobre isso, o

próprio documento destaca o uso de gêneros quadrinísticos para o ensino descontextualizado de tópicos gramaticais:

Nas seções dedicadas a esse eixo, as atividades levam os alunos a conhecer as regularidades da língua, para então tentar observar as irregularidades. Essas atividades recorrem, inclusive, ao uso de tirinhas, HQs e charges, além de outros gêneros textuais como meros pretextos aos exercícios de gramática, sem nenhuma questão de interpretação desses textos, na maioria das vezes (BRASIL, 2020, documento eletrônico).

Entretanto, a avaliação dos materiais é concluída com a afirmação de que a coleção aplica as habilidades e competências da BNCC, sendo as quatro habilidades - leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica - abordadas de maneira contextualizada, possibilitando ao aluno práticas relacionadas aos diversos campos sociais. Assim, apesar de constatar a abordagem gramatical descontextualizada, o documento avalia de maneira geral que os livros didáticos em questão estão de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular.

A nossa escolha pela coleção *Tecendo Linguagens* justifica-se por sua utilização nas escolas estaduais de segundo ciclo do ensino fundamental do Paraná. Documentos disponíveis no site do PNLD informam que o Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, trouxe a possibilidade de uma escolha unificada por parte das redes de ensino juntamente às suas escolas. Assim, a coleção que aqui analisamos foi a mais votada pelas escolas estaduais do Paraná, sendo utilizada em todo o estado.

Não foi encontrado, nos sites da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), um documento que oficializasse a seleção desse material. Contudo, ao entrarmos em contato por e-mail, o FNDE nos enviou o relatório da escolha feita por cada escola estadual do Paraná – disponível em nosso Anexo B –, e forneceu a informação de que a coleção *Tecendo Linguagens* foi votada por 516 escolas como primeira opção, e por 497 escolas como segunda opção.

Assim, esse número elevado de votos revela a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa dos professores dessas escolas, pois decidiram que, dentre todas as coleções disponibilizadas, a *Tecendo Linguagens* seria a melhor para trabalhar com seus alunos<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> As outras coleções aprovadas pelo PNLD podem ser acessadas no Guia Digital, disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa)>.

Apresentados os livros didáticos com os quais dialogamos nesta pesquisa, expomos, nas seções seguintes, os pressupostos metodológicos que baseiam a análise aqui proposta.

#### 4.2 COTEJO COM O PARADIGMA INDICIÁRIO

Resgatando a história das metodologias de pesquisa de diversas áreas do conhecimento, Carlo Ginzburg (1989) evidencia o surgimento silencioso, ao final do século XIX, de um modelo epistemológico guiado por análises qualitativas semióticas que remontam à habilidade de caça e observação desenvolvida por nossos antepassados. A esse modelo dá o nome de Paradigma Indiciário.

Por muito tempo, o ser humano teve sua sobrevivência condicionada a sua capacidade de coletar marcas, encontrar rastros, examinar vestígios que o possibilitassem fugir de armadilhas e apanhar alimentos derivados de presas silenciosas cujo caminho invisível era necessário perseguir. “Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (GINZBURG, 1989, p. 151).

Esse conhecimento, conforme o historiador, foi transmitido por gerações, mesmo sem a existência de documentos verbais que complementassem os registros rupestres. Para isso, valiam-se da narração - a capacidade de ordenar eventos para remontar um acontecimento não experienciado.

Essa habilidade o pesquisador chama de saber do tipo venatório. Nas palavras de Rodrigues (2005, p. 214), esse saber “consiste em passar de fatos aparentemente insignificantes (pistas, indícios) para a realidade complexa, não observável diretamente”. Para Ginzburg, essa competência evidencia que os caçadores tenham sido os primeiros a criar narrativas, pois sabiam formular a sequência dos eventos mesmo a partir de vestígios quase imperceptíveis.

O saber venatório, de acordo com o historiador, assemelha-se ao saber divinatório dos escritos mesopotâmicos. Enquanto o primeiro consiste em uma decifração do passado, o segundo, também por meio de indícios, compõe uma adivinhação voltada ao futuro. Assim, ambas as práticas equiparam-se ao modelo epistemológico evidenciado pelo autor: “a atitude cognoscitiva era, nos dois casos, muito parecida; as operações intelectuais envolvidas - análises, comparações, classificações -, formalmente idênticas” (GINZBURG, 1989, p. 153).

O autor estabelece, então, um percurso histórico da Mesopotâmia à Grécia antiga, afirmando que essa transição levou o paradigma indiciário ao protagonismo em novas disciplinas que se formaram, como a historiografia e a filologia, mas, em especial, em uma antiga ciência que passava a ganhar uma nova autonomia social: a medicina. Nesse sentido, afirma: “apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas - afirmavam os hipocráticos -, é possível elaborar ‘histórias’ precisas de cada doença: a doença, em si, é inatingível” (GINZBURG, 1989, p. 155).

A exemplo do paradigma indiciário posto em prática em diferentes áreas, Ginzburg compara a atuação de três investigadores: Giovanni Morelli, crítico da arte; Arthur Conan Doyle, criador do personagem Sherlock Holmes; e Freud, fundador da psicanálise.

O primeiro, Giovanni Morelli, desenvolveu um sistema para catalogar características ínfimas das obras de arte a fim de diferenciar as obras originais das réplicas similares. Para tanto, direcionou seu olhar especialista a detalhes que passariam despercebidos, como o formato do desenho das orelhas, algo que nem mesmo o próprio copista se atentaria ao replicar a obra.

Arthur Conan Doyle aplica semelhante conhecimento na escrita de suas obras sobre o detetive Sherlock Holmes. A exemplo da genialidade do autor refletida no personagem, Ginzburg menciona o conto *a caixa de papelão*, no qual o detetive resolve um dos mistérios do crime justamente observando as minúcias de uma orelha - algo que seu parceiro, Watson, não tivera a perspicácia de observar.

Por fim, Ginzburg, ao voltar-se para os escritos de Freud, encontra em um de seus textos a revelação de que Morelli o tivera influenciado muito antes da criação da psicanálise.

Mas o que pôde representar para Freud - para o jovem Freud, ainda muito distante da psicanálise - a leitura dos ensaios de Morelli? É o próprio Freud a indicá-lo: a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, “baixos”, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano: “os meus adversários”, escrevia ironicamente (GINZBURG, 1989, p. 149 - 150).

Dessa forma, Ginzburg exemplifica as evidências históricas do paradigma indiciário na arte, na literatura (por consequência, na criminalística) e na psicanálise. Nos três casos, são indícios praticamente imperceptíveis que levam o especialista a

conclusões concretas sobre suas respectivas áreas de atuação. Entretanto, o que os três personagens históricos têm em comum é a formação em medicina: “a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo” (GINZBURG, 1989, p. 151).

É na área médica, portanto, que a investigação indiciária criara suas raízes como metodologia científica. Ainda encoberta por modelos de conhecimento mais prestigiados, era seguida instintivamente pelos hipocráticos na Grécia antiga que buscavam criar “histórias” para cada doença, o que viria a desenvolver a noção de sintoma.

Ginzburg (1989) aponta, em seu estudo histórico, que já no século V a. C. surgira a polêmica acerca da incerteza da medicina. Milênios depois, com o surgimento da física galileana, tal questão teria se agravado, visto que desenvolveu-se um novo critério de cientificidade do qual as disciplinas indiciárias passavam longe.

Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade [...] (GINZBURG, 1989, p. 156).

Dessa forma, a aplicação das metodologias de prestígio implicaria na quantificação e repetibilidade nas disciplinas indiciárias, o que, apesar de servir como instrumentos de apoio, resultaria na exclusão dos fatores individualizantes que são justamente o que as diferenciam das ciências exatas.

Partindo para o exemplo de outra disciplina de caráter indiciário - a filologia mas, mais especificamente, a crítica textual -, Ginzburg aponta a aplicação de metodologias cuja rigorosidade científica eram aprovadas, o que levava a disciplina a considerar apenas seus aspectos reprodutíveis apesar de seu caráter individual. Dessa forma, em busca de uma credibilidade metodológica, acabava por abrir mão da qualidade das pesquisas.

Essa escala decrescente confirma que o verdadeiro obstáculo à aplicação do paradigma galileano era a centralidade maior ou menor do elemento individual em cada disciplina. Quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso (GINZBURG, 1989, p. 163).

Seria necessário, então, optar por um dos dois caminhos possíveis. O primeiro seria insistir na rigorosidade galileana e abrir mão do elemento individual, enquanto o

segundo seria prezar pela qualidade da pesquisa elaborando um paradigma científico diferente que prezasse pela singularidade. Quanto a isso, explica Rodrigues (2005):

ou as ciências humanas assumem um estatuto frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumem um estatuto forte para chegar a resultados de pouca relevância. Para Ginzburg, o paradigma indiciário ao estabelecer uma estreita relação entre natureza e cultura localiza-se no primeiro caso: sem ser rigoroso, no sentido galileano, mas fundando-se num rigor flexível, sensível aos sons, sabores e odores, onde rigor, sensibilidade, intuição e técnica se combinam para chegar à verdade provável; que não é nem a verdade dos positivistas, nem a impossibilidade da verdade dos cétricos, nem o relativismo pós-moderno. O que então daria aos fenômenos existentes a sua consistência? O indício (RODRIGUES, 2005, p. 217).

E são os indícios que guiarão a análise proposta neste trabalho. Sob o olhar da pesquisadora, nuances - que passariam despercebidas aos olhos de outra pessoa - construirão o caminho interpretativo que conduzirá as reflexões acerca dos objetivos aqui propostos. Dessa forma, esta pesquisa não se baseia em um método fechado em que se põe em prática um modelo preexistente, mas sim em uma metodologia heterocientífica que, respaldada nos estudos bakhtinianos, apoia-se nos elementos que Ginzburg (1989, p. 179) considera imprescindíveis para a pesquisa nas ciências humanas: o faro, o golpe de vista e a intuição.

Esse caminho interpretativo, portanto, não se dá de maneira aleatória. Trata-se de uma compreensão ativo-dialógica que implica em atribuir sentidos aos indícios encontrados com base nos discursos com os quais dialoga. É uma interpretação cujo contexto é dado pelo cotejo entre textos, “e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos” (GERALDI, 2012, p. 34). Esse cotejo, a partir da compreensão bakhtiniana, será detalhado a seguir.

#### 4.3 O TEAR DA PESQUISA: O COTEJO

A definição dicionarizada de cotejo, como apresentada por Giovani (2017), descreve a palavra como comparação entre coisas, pessoas, etc. Contudo, no sentido bakhtiniano, como explica a autora, o significado de cotejo vai muito além disso.

Como discutimos em seções anteriores, todo enunciado dialoga com uma cadeia infinita de outros enunciados que o antecedem e que estão por vir. O cotejo se realiza na contextualização dada ao recuperar parcialmente essa cadeia de enunciados a que o texto responde e ao antecipar suas respostas futuras.

Cotejar é desvendar os sentidos na construção de uma interpretação profunda que resulta da “ampliação do contexto, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. Não para enxergar nestas vozes a fonte do dizer, mas para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes” (GERALDI, 2012 p. 29). É compreender esse diálogo de um texto com outros textos, com seu contexto social, com as possíveis atitudes responsivas que o falante espera de seus interlocutores, com suas vivências, seu ponto de vista, suas ideologias. O cotejo se estabelece nessa relação dialógica. Nas palavras do próprio autor russo, “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos. O comentário. Dialogicidade deste cotejo” (BAKHTIN, 1992, p. 404 *apud* GIOVANI, 2017, p. 17).

A interpretação dada pelo cotejo não é neutra, pois revela, também, os juízos de valor carregados por aquele que interpreta. Ao apresentar minha compreensão, evidencio, por meio de minhas palavras, o diálogo que estabeleço com a minha história, meu conhecimento de mundo, minhas ideologias. A partir da minha visão sobre o texto, atribuo a ele um contexto novo, uma nova significação que parte da minha individualidade. É isso que garante uma interpretação ativo-dialógica. “Não engolir a palavra outra, não se deixar dominar pela palavra outra, mas opor uma palavra própria, produzir uma afirmação responsável” (MIOTELO, 2017, pp. 95-96) Nas palavras de GERALDI,

A compreensão ativo-dialógica implica na não-submissão à palavra do outro, de que se toma distância para dar espaço as contrapalavras necessárias à compreensão e à análise. Aqui entram o comentário, o juízo de valor, a produtividade dos conceitos presentes no texto para outros contextos, etc. (GERALDI, 2012, p. 33).

Assim, o cotejo no sentido bakhtiniano se revela na relação “do aqui e agora desde o ontem até o amanhã” (GIOVANI, 2017, p. 18). É construir uma compreensão tridimensional, que dialoga com o contexto presente ao mesmo tempo que com os contextos passados e futuros. “O sentido vem da resposta à pergunta, vem da afirmação responsável, vem do encontro de palavras e de vidas” (MIOTELO, 2017, p. 97).

Esta pesquisa, portanto, está pautada no diálogo entre os gêneros quadrinísticos, a coleção analisada e os contextos que os cercam. Nesse sentido, é importante que nossos leitores compreendam que este trabalho não foi realizado de

maneira linear – apesar da organização que aqui apresentamos, nossos fios estiveram entrelaçados durante o processo.

Os livros didáticos foram folheados muitas vezes, e a cada momento novos detalhes saltaram-nos aos olhos; os estudos de Bakhtin, de Volóchinov, dos documentos oficiais, dos estudos sobre os gêneros quadrinísticos e sobre o ensino de Língua Portuguesa foram constantes – e cada leitura provocou novos *insights*. O manual do professor, acessado posteriormente, também nos forneceu indícios inéditos sobre o que as autoras da coleção sugerem para a ação docente com esses livros didáticos.

Assim, por meio do cotejo e do paradigma indiciário, este trabalho busca indícios que nos ajudem a refletir sobre a abordagem dos gêneros quadrinísticos na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa escolhida pelas escolas do Paraná.

## 5 JUNTANDO OS FIOS: A COSTURA DOS COTEJOS

Na coleção de livros analisada, foram encontradas 75 ocorrências de gêneros quadrinísticos, sendo 14 no livro do 6º ano; 30 no livro do 7º ano; 11 no livro do 8º ano; e 20 no livro do 9º ano. Apesar de não termos contabilizado a quantidade de textos de outros gêneros no material, consideramos significativo o número de quadrinhos, especialmente se levarmos em conta que é grande a gama de gêneros a serem estudados em cada um dos quatro volumes.

Contudo, as evidências que encontramos em nossa análise mostram que os números pouco dizem sobre o tratamento dado a esses textos. Não podemos, é claro, queixarmo-nos do elevado volume de gêneros quadrinísticos encontrado, mas ressaltamos que uma quantidade menor de textos no gênero, mas melhor explorados, poderia surtir efeitos mais proveitosos do que múltiplos textos estudados de forma breve.

Nas ocorrências encontradas, a variedade de gêneros quadrinísticos condiz com o orientado pela BNCC, sendo predominantes a charge, a tira (ou tirinha) e a história em quadrinhos, por vezes chamada apenas de quadrinhos ou de HQ<sup>18</sup>. Além desses, foi encontrada uma ocorrência de cartum e uma capa de revista em quadrinhos, que também classificamos como gênero quadrinístico por conta dos elementos próprios de HQ.

Ao nos debruçarmos sobre cada ocorrência, encontramos indícios de que a abordagem das atividades segue padrões diferentes dependendo da seção do livro didático em que o texto se encontra, visto que cada seção possui objetivos distintos e as questões, portanto, propõem tarefas que cumpram tais objetivos.

Tendo isso em vista, optamos por dividir nossa análise com base nas seções do livro didático, levando em conta seus objetivos. A quantidade de ocorrências presentes em cada uma delas também é um indício do tratamento dado aos gêneros quadrinísticos na coleção analisada – assim como a ausência em determinadas seções –, como explicaremos ao longo das próximas etapas da análise. Por enquanto, apresentamos uma tabela com o quantitativo de cada seção e subseção, cuja interpretação detalharemos adiante.

---

<sup>18</sup> Essa constatação segue as nomenclaturas utilizadas pelo próprio material didático nas atividades propostas.

Tabela 1 - Número de gêneros quadrinísticos em cada seção

Nome da seção		Número de ocorrências			
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Para começo de conversa		4	3	2	4
Prática de leitura		0	0	0	0
<b>Subseção</b>	Por dentro do texto	0	2	0	3
<b>Subseção</b>	Linguagem do texto	1	0	0	0
Trocando ideias		0	1	0	0
Conversa entre textos		1	1	3	2
Momento de ouvir		0	0	0	0
Reflexão sobre o uso da língua		0	1	2	2
<b>Subseção</b>	Aplicando conhecimentos	5	22	3	8
De olho na escrita		2	0	0	1
Hora da pesquisa		0	0	0	0
Produção de texto		0	0	0	0
Na trilha da oralidade		1	0	0	0
Ampliando horizontes		0	0	0	1
Preparando-se para o próximo capítulo		0	0	1	0

Fonte: elaboração própria

Levando em conta os objetivos de cada seção e o número de ocorrências encontradas em cada uma, optamos por apresentar aqui a nossa análise das seções (juntamente às suas respectivas subseções): *para começo de conversa*; *prática de leitura*; *trocando ideias*; *conversa entre textos*; *reflexão sobre o uso da língua*; e *de olho na escrita*.

### 5.1 A COSTURA COM A SEÇÃO PARA COMEÇO DE CONVERSA

A seção *Para começo de conversa* marca o início de cada capítulo dos livros didáticos, propondo questões sobre o assunto principal a serem respondidas oralmente e por escrito. Nas orientações do manual do professor, sugere-se que tais questões sejam debatidas em duplas ou pequenos grupos, depois em uma roda de

conversa com o restante da turma e o professor e que, ao fim, sejam sistematizadas por escrito. Nas palavras das autoras:

Momento inicial de cada capítulo que propõe uma discussão prévia sobre o tema a ser estudado. É também a hora de fazer um levantamento dos conhecimentos do aluno em relação ao tema do capítulo permitindo que ele faça inferências, deduções, levante hipóteses e desenvolva procedimentos de leitura antecipatória (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV).

Das principais características dos gêneros discursivos conforme os estudos bakhtinianos – conteúdo temático, estilo e construção composicional –, a que predomina nas atividades dessa seção é o tema. Grande parte dos textos apresenta alguma crítica social relacionada ao assunto principal que será tratado ao longo do capítulo, e as atividades levam o aluno a identificar e discutir esse assunto antes de adentrar as outras seções.

Para interpretar a forma como a temática é abordada no texto, algumas questões solicitam, também, que os alunos identifiquem e interpretem as características imagéticas, como as expressões faciais e corporais dos personagens – o que compreendemos como características de estilo. A atividades sobre o Texto 1 exemplificam o que aqui descrevemos.

#### Texto 1 - ocorrência no livro do 9º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018d, p. 124).

A charge<sup>19</sup> presente no Capítulo 5 do livro do 9º ano, cujo tema é “as várias faces da violência”, é precedida por questões que buscam investigar o que os alunos entendem por “atos de violência”, suas causas e consequências. Após o texto, são propostas as seguintes questões para a discussão:

#### Atividade 1

- a) Que sentimentos são transmitidos pela expressão facial e pelo gesto da mãe?
- b) A menina compartilha dos mesmos sentimentos da mãe? Por quê?
- c) Para onde a menina está indo? Que elementos fazem você deduzir isso?
- d) Na imagem, há dois elementos que não se relacionam ao contexto escolar. Quais são eles?
- e) Que crítica social essa charge revela? Você concorda ou discorda da crítica feita pelo cartunista? Explique.

Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018d, p. 124).

As questões *a) - d)* conduzem os alunos a olharem os elementos presentes no texto para confirmar se entenderam, de fato, sua crítica social, e se conseguem perceber os aspectos da imagem que compõem a crítica – com a implicação de que a imagem em si não é, também, um texto, já que a questão *d)* utiliza a palavra *imagem* em vez de a palavra *texto*. Já na última atividade, é posta a questão mais geral de interpretação e a deixa para os alunos darem suas opiniões, e continuarem a discussão nas questões que virão.

Ao debater sobre o conteúdo temático, na grande maioria das ocorrências, o material não fornece informações sobre os propósitos discursivos, contexto de produção e de circulação, ou qualquer outra característica extraverbal do texto, como é o caso da ocorrência observada na Atividade 1. Essa ausência de informações é, para nós, um indício de que os gêneros quadrinísticos são utilizados nessa seção como um pretexto para adentrar ao assunto da unidade – sendo a obra, em si, secundária aos estudos.

Em apenas um caso encontramos informações sobre o contexto extraverbal do texto. A ocorrência pode ser vista no Texto 2, que mostra um cartum presente no Capítulo 5 do livro do 6º ano.

---

<sup>19</sup> Apesar de ter sido publicada no site “Arionauro Cartuns”, do cartunista Arionauro, o material refere-se ao texto em questão como charge, então optamos por utilizar essa mesma nomenclatura.

Texto 2 - ocorrência no livro do 6º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 136).

O tema do capítulo em que esse cartum está inserido é “construindo um mundo melhor”, que trata de questões relacionadas ao meio ambiente. Anteriormente ao texto, são propostas duas questões sobre o tema do capítulo com relação às experiências e opiniões pessoais dos alunos<sup>20</sup>.

Após o cartum, as atividades pedem que os estudantes descrevam o que veem no texto e discutam os sentidos construídos por suas imagens, identificando a crítica social proposta e relacionando a questões reais da vida dos estudantes. Além dessas atividades, que consideramos relacionadas ao conteúdo temático, há uma questão enfatizando a utilização de imagens e a ausência de palavras no cartum (questão 7). A ela atribuímos as características de estilo e, também, de construção composicional – estilo, porque leva os alunos a observarem a escolha dos elementos na construção do texto; e construção composicional por, implicitamente, levar o aluno a compreender que o gênero cartum pode ser construído por palavras e imagens,

<sup>20</sup> O planeta Terra é nossa única casa, por isso, é papel de todos contribuir para tornar o mundo um lugar adequado para a sobrevivência e a boa convivência em sociedade. Muitas pessoas, porém, não têm cumprido o seu papel.

1. E você, quais ações realiza no cotidiano para construir um mundo melhor?
2. Como sua comunidade tem cumprido (ou não) seu papel nesse propósito?

apesar de a produção em questão ser apenas imagética. As atividades às quais nos referimos estão transcritas abaixo:

### Atividade 2

3. O que você vê na imagem?
4. Descreva as ações realizadas pelas pessoas e os objetos e equipamentos utilizados.
5. É possível realizar as ações mostradas na imagem? Explique.
6. Nesse cartum, o autor Luca Novelli apresenta uma crítica social às ações das pessoas em nosso planeta e realiza uma proposta.
  - a) Que crítica social é essa?
  - b) O que é proposto pelo cartunista?
7. Para produzir esse texto, o autor utilizou apenas imagens. Refletindo sobre isso, responda:
  - a) Se o autor aliasse palavras e imagens para a construção das ideias, produziria o mesmo sentido?
  - b) Se você pudesse escolher uma palavra para integrar o cartum, sem mudar o sentido, qual seria?
8. No Cartum, há aqueles que realizam as ações e outros que supervisionam o trabalho, como poder ser observado no recorte da imagem a seguir:



Responda:

- a) Quem esses personagens podem representar em nosso planeta?
  - b) Explique o efeito de ironia que pode ser produzido pela representação desses personagens
9. Você participaria de ações coletivas como as representadas no cartum? Por quê?

Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 137).

Dentre as ocorrências analisadas, essa é a que mais explora as características inerentes ao gênero quadrinístico estudado. Apesar de a seção na qual está inserido ser voltada à discussão do tema, as atividades conseguem explorar outras características, mesmo que sem muito aprofundamento. São atividades que, juntamente ao texto que contextualiza o cartum, instigam um olhar mais atento por

parte do aluno – o que, para nós, é um indício de avanço nos estudos dos gêneros discursivos (quadrinísticos, principalmente) no livro didático de Língua Portuguesa.

Outras informações relevantes sobre o texto estudado encontram-se nas orientações do manual do professor, que são sugestões das autoras de como o docente pode conduzir a atividade com os alunos:

Informe aos alunos que cartum é um gênero do campo jornalístico/midiático cuja composição é uma ilustração que retrata, de forma bastante sintetizada e com caráter crítico e/ou humorístico/satírico, algo que envolve um tema socialmente relevante ou do dia a dia da sociedade, mostrando comportamentos e ações humanas. Em geral, o cartum é publicado em jornais e revistas, impressos ou digitais. No caso desse cartum, sua publicação se deu em um livro temático. Por isso, peça aos alunos que façam a leitura do quadro sobre o autor e a obra na qual o cartum está inserido, para compreender melhor os elementos apresentados na imagem. Oriente-os a observar todos os elementos presentes no cartum a fim de construir os sentidos global e específico do texto (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 136).

As características principais do gênero cartum, o suporte e a esfera de circulação são aspectos imprescindíveis para o estudo de um gênero discursivo, mas, nessa ocorrência, tais informações não são encontradas no livro do aluno. O que, por um lado, pode ser mais uma marca do avanço dos estudos de gêneros discursivos no livro didático de Português, por outro, é um indício de caminho ainda a ser percorrido, pois tais informações apresentam-se de maneira secundária, visto que o manual do professor dispõe de orientações opcionais e que passar ou não essas informações para os alunos fica a critério de cada docente.

Além disso, a disponibilização dessas informações no manual e não no livro do aluno é, também, uma evidência da capatazia exercida pelos docentes, como alega Geraldi (2010). O autor afirma, como dito em seção anterior sobre o livro didático, que o papel do professor, hoje em dia, é a de um capataz do livro didático, pois o material contém todo o conhecimento deixando ao professor apenas o papel de obedecer a seus comandos e controlar o tempo das atividades. Dessa forma, a ausência das informações sobre o texto estudado no livro do aluno comprova essa dependência pelo manual do professor.

Ademais, não podemos deixar de enfatizar que, infelizmente, não são todos os professores do Brasil que têm acesso ao manual do professor. Sabemos que a realidade de algumas escolas brasileiras é mais escassa em recursos, sendo comum a utilização do livro do aluno também pelos docentes. Assim, acreditamos que a ausência dessas características do gênero no material do estudante restringe os estudos nas turmas em que o professor não conta com o manual.

## 5.2 A COSTURA COM A SEÇÃO *PRÁTICA DE LEITURA*

A seção *Prática de leitura* é a que sucede a *para começo de conversa*, mas aparece, também, em vários outros momentos de cada capítulo, trazendo textos distintos que são numerados como *Texto 1*, *Texto 2*, etc. A descrição dada pelas autoras a esta seção no manual do professor é:

Momento de leitura de textos verbais e não verbais e de desenvolvimento da competência leitora. Antes do texto, são propostas aos alunos perguntas para explorar o conhecimento prévio, para levantar hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado na leitura (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV).

Em todos os quatro volumes da coleção que analisamos, não há nenhum gênero quadrinístico em foco nesta seção. Essa ausência marca o indício de que tais gêneros não são vistos como passíveis de uma leitura aprofundada, de deleite ou de análise. Ao contrário disso, são utilizados como pretexto para outros propósitos, como debate sobre o tema central do capítulo, análise gramatical, demonstração de alguma explicação, entre outros.

Além dos textos principais do capítulo, a prática de leitura conta com duas subseções: *Por dentro do texto* e *Linguagem do texto*. Em ambas, o foco continua sendo o texto lido anteriormente, mas gêneros quadrinísticos foram encontrados em algumas das atividades.

### 5.2.1 A costura com a subseção *por dentro do texto*

A descrição das autoras sobre *Por dentro do texto* é “subseção que propõe questões de compreensão e interpretação do texto lido na **Prática de leitura**. Orienta a retomada das hipóteses e inferências formuladas antes da leitura e, quando pertinente, explora o uso do dicionário” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV, ênfase das autoras). Cinco ocorrências de gêneros quadrinísticos foram identificadas nessa subseção, sendo duas no livro do 7º ano e três no livro do 9º ano.

Não são muitas as questões propostas sobre os quadrinhos nas atividades dessa seção, visto que não é o foco principal, uma vez que não há gêneros quadrinísticos na seção *Prática de leitura*. Em todas as ocorrências, grande parte dos questionamentos visam a interpretação, pedindo que o aluno descreva o que vê e explique algum efeito de humor ou ironia. Em alguns casos, há uma questão que estimula o aluno a expressar suas opiniões, mas o maior objetivo é comparar ao texto

lido anteriormente, relacionando algum aspecto ou identificando as similaridades. As atividades sobre a charge exposta no Texto 3 exemplifica nossa descrição.

### Texto 3 - ocorrência no livro do 7º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 156).

Essa charge está presente no quinto capítulo do livro do 7º ano, cujo tema é “o livro em minha vida”. O texto lido em *Prática de leitura* é um depoimento da escritora Lygia Bojunga, no qual ela descreve sua história com os livros e seu gosto pela leitura.

As atividades sobre essa charge seguem o padrão da subseção, pedindo que o aluno descreva a imagem e a relacione com as palavras, e interprete o efeito de ironia. Tais questões parecem conferir a compreensão do estudante, preparando-o para, por fim, relacionar o tema da charge a uma frase do depoimento lido anteriormente.

### Atividade 3

- O que você vê na imagem?
- Qual é a relação entre a imagem e as frases que a acompanham?
- O que pode provocar humor nessa charge?
- Com qual frase do texto “A troca” essa charge pode se relacionar? Transcreva-a.

Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 156).

Semelhantemente à seção *Para começo de conversa*, o conteúdo temático é a característica do gênero quadrinístico mais abordada na subseção *Por dentro do texto*. O estilo e a construção composicional não são explorados, apesar de considerarmos que atividades como a a) e a b) do exemplo anterior dão abertura a essa reflexão – o que dependerá da descrição dada pelo aluno e da orientação do professor na sala de aula.

Em apenas uma das ocorrências notamos o contexto extraverbal sendo enfatizado em *Por dentro do texto*. É o caso de uma charge sobre notícias falsas no sétimo capítulo do livro do 9º ano, cujo tema é “informar-se para conhecer”.

#### Texto 4 - ocorrência no livro do 9º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018d, p. 192).

A charge, de título “Humor político”, mostra um motorista pedindo que seu carro seja enchido de boatos e, ao lado, um frentista com a mangueira de abastecimento que, em vez da bomba de combustível, está conectada a um celular com o símbolo do aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

Além dos questionamentos semelhantes aos da questão exemplificada anteriormente, nessa ocorrência há uma atividade de pesquisa (questão c), na qual o

aluno deve usar a internet para buscar compreender quais notícias falsas circulavam na época em que a charge foi publicada.

#### Atividade 4

- a) O que você vê na imagem?
- b) Que crítica social essa charge apresenta?
- c) Essa charge foi publicada em setembro de 2018. Pesquise na internet quais boatos disseminados por aplicativo de mensagens eletrônicas se relacionam com a charge.
- d) Que relação pode ser estabelecida entre a charge e os textos lidos?
- e) Você acha que essa onda de notícias falsas por aplicativo ainda persiste? Explique.

O manual do professor sugere como fonte para a pesquisa uma reportagem no jornal *Hoje em Dia*, de Belo Horizonte, cujo título é “Boatos no Whatsapp alarmam a população sobre possível greve dos caminhoneiros”. Além disso, tendo em vista que a charge foi publicada em setembro de 2018, um mês antes das eleições presidenciais no Brasil, espera-se que os alunos encontrem em suas pesquisas notícias falsas que circulavam acerca do período eleitoral, refletindo sobre a interferência desses boatos na escolha de candidatos pela população.

Essa atividade é, para nós, indício de um pequeno avanço no estudo do gênero quadrinístico, pois valoriza o contexto de publicação e circulação do texto, dando, ainda, autonomia ao aluno para encontrar informações sobre o texto por conta própria através de sua pesquisa.

Contudo, as demais atividades da subseção *Por dentro do texto* ainda dão sinais de um retrocesso no estudo dos gêneros quadrinísticos por utilizá-los como meio ilustrativo para, a partir de sua temática, analisar os outros textos lidos no capítulo. Nas questões em que se compara textos de outros gêneros aos quadrinhos, estes não são explorados em seu estilo ou estrutura relativamente estável, tampouco sua esfera de circulação. Mesmo que os questionamentos sejam propostos nas atividades dos quadrinhos, os textos de outro gênero que haviam sido lidos é que são o foco principal de análise.

### 5.2.2 A costura com a subseção *linguagem do texto*

*Linguagem do texto* é a segunda subseção subordinada à *Prática de leitura* e, conforme descrição das autoras, “analisa aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV). Foi encontrada apenas uma ocorrência de gênero quadrinístico nessa subseção, estando ela no segundo capítulo do livro do 6º ano. O tema do capítulo é “aprendendo a ser poeta” e traz como textos principais os gêneros conto e poema.

A subseção começa com uma atividade sobre o sentido de duas palavras encontradas no poema *Identidade*, de Pedro Bandeira, que são empregadas no sentido figurado. Após introduzir o assunto com essa atividade, o material traz um *box* explicativo:

As palavras podem ser usadas no **sentido figurado**, que é diferente do sentido próprio. Para compreender o significado de uma palavra usada em sentido figurado, ela não deve ser tomada “ao pé da letra”, mas em relação ao contexto.

O **sentido próprio**, também conhecido como literal, é o sentido mais usual ou básico de uma palavra ou expressão.

O **sentido figurado** é o sentido que uma palavra adquire com o passar do tempo em situações particulares de seu uso.

Observe o exemplo a seguir.

Na continuação do *box*, encontra-se uma tirinha (Texto 5) sobre a qual não há nenhuma atividade proposta, apenas uma breve análise que a utiliza como exemplo para a explicação dada previamente sobre os sentidos próprio e figurado.

Texto 5 - ocorrência do livro do 6º ano



BECK, Alexandre. *Armandinho*. Disponível em: <<https://bit.ly/2ztgslz>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 48).

A falta de atividades sobre essa tirinha demonstra que está sendo – novamente – utilizada pelo material como pretexto para outras finalidades que não sejam o estudo do gênero quadrinístico. Nenhuma das características do gênero são abordadas, tampouco o contexto de produção e circulação. O manual do professor também não traz nenhuma orientação acerca do estudo desse texto.

Questões de interpretação, que são frequentemente encontradas nas ocorrências das outras seções, aqui também não estão presentes, pois foram substituídas por uma breve explicação dada pelas próprias autoras, com o propósito de, posteriormente, voltar os olhos ao poema de Pedro Bandeira.

A seguir, a explicação da tirinha com base no tópico estudado:

A palavra *nata*, que aparece no segundo quadrinho da tira, foi empregada em **sentido figurado** e se refere à elite, isto é, à camada de maior prestígio em um grupo social. No terceiro quadrinho, a palavra *nata* foi empregada em **sentido próprio**, literal, referindo-se à porção gordurosa do leite que se forma à superfície e normalmente é usada para fazer manteiga.

Além de não haver questões que instiguem os alunos a refletir sobre o texto – nem mesmo a interpretação de seu tema – a explicação proposta pelo material limita a compreensão da palavra a seu conteúdo dicionarizado e/ou a seu sentido figurado.

O texto em questão foi escrito por Alexandre Beck, quadrinista que produz tirinhas para o jornal e publica, também, na sua página do *Facebook*<sup>21</sup>. Com Armandinho, personagem principal de suas tirinhas, Beck retrata a curiosidade e inocência infantil de forma a abordar questões sociais importantes, como meio ambiente, direitos humanos e combate a preconceitos – o que, inclusive, já foi motivo de censura<sup>22</sup> em seus trabalhos.

No Texto 5, o sentido da palavra *nata* vai muito além dos conceitos de literal ou figurado. Como já discutimos anteriormente, a escolha das palavras nos enunciados não é feita de maneira aleatória, pois como signo ideológico elas refletem

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>.

<sup>22</sup> Na ocasião, o autor publicara uma tirinha que retratava Armandinho convidando Camilo (personagem negro) a apostar uma corrida, mas este recusa afirmando que a brincadeira não é segura para ele naquele momento – havia um policial por perto. A crítica ao racismo e violência policial rendeu ataques de ódio e ameaças ao escritor, que teve suas publicações suspensas em diversos jornais. Detalhes sobre o ocorrido podem ser encontrados em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-pai-do-armandinho-o-menino-de-cabelo-azul-que-reflete-sobre-arte-a-politica-e-direitos-humanos>>. Acesso em 7 jul. 2023.

e refratam a realidade, e os julgamentos de valor do enunciador influenciam a escolha de uma palavra em detrimento de outra (VOLOCHINOV, 2018).

Nesse sentido, “a nata da sociedade”, no segundo quadrinho, refere-se às pessoas ricas, de classe social elevada. A inocência do personagem Armandinho nos faz interpretar que ele está se referindo à nata do leite, mas o tom crítico pelo qual as tirinhas de Beck são reconhecidas demonstra que o personagem também se refere à burguesia, que mereceria ser “retirada da sociedade” com a colherzinha, assim como a nata do leite – o que pode ser justificado pela compreensão de que o constante enriquecimento da classe alta é alimentado pelo profundo empobrecimento das classes mais baixas.

Dessa forma, a palavra *nata*, enquanto signo ideológico, adquire “uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular” (VOLOCHINOV, 2018), o que vai muito além dos conceitos de literal ou figurado. A retirada da “nata da sociedade” com a colherzinha, como sugere o autor na fala de Armandinho, manifesta suas crenças e ideologias de maneira sutil, disfarçada pela ingenuidade normalmente presente nas histórias desse personagem.

Essa reflexão demonstra a superficialidade da abordagem do livro didático sobre a tirinha. O material poderia ter proposto atividades que debatessem temas relevantes por meio da interpretação da escolha de palavras pelo autor do texto – mas, ao contrário disso, limitou o texto à um exemplo cuja explicação já veio pronta para os alunos lerem ligeiramente e já seguirem a outros assuntos.

### 5.3 A COSTURA COM A SEÇÃO *TROCANDO IDEIAS*

O intuito da seção *Trocando ideias* é provocar um debate entre os alunos acerca do tema central do capítulo, utilizando o texto nela proposto como ponto de partida. A descrição das autoras no manual do professor é:

Concebendo que o ensino escolar tem (ou deveria ter) um caráter interativo e relacional, esta seção tem a finalidade de permitir aos alunos a expressão oral de suas ideias a respeito do conteúdo dos textos ou das situações-problema apresentadas no capítulo.

As questões que a compõem podem ser ponto de partida para discussões mais amplas e, muitas vezes, abrem espaço para a reflexão sobre temas transversais ou para a mobilização de conhecimentos de outras áreas e disciplinas.

Assim, além de desenvolver sua capacidade de expressão oral e de argumentação, os alunos podem refletir sobre sua realidade e posicionar-se diante de questões e temas significativos, estreitando as pontes entre os saberes escolares e a própria vida (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV).

Houve apenas uma ocorrência de gênero quadrinístico nessa seção ao longo dos quatro volumes da coleção. Trata-se de uma tirinha no Capítulo 5 do livro do 7º ano, cujo tema principal é “o livro em minha vida”. Na ocorrência encontrada, as questões seguem o que é visado na seção, pois instiga um posicionamento por parte dos alunos e o desenvolvimento de habilidades de argumentação.

#### Texto 6 - ocorrência do livro do 7º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 157).

O texto principal desse capítulo, apresentado na seção *Prática de leitura*, é o depoimento da escritora Lygia Bojunga sobre sua trajetória como leitora, cujo título é “A troca”. Na presente seção, as atividades acerca da tirinha focam na interpretação da história, de forma a provocar um posicionamento por parte dos alunos. Além disso, essa provocação é feita por meio da relação entre a tirinha e o texto lido anteriormente em *Prática de leitura*.

#### Atividade 6

1. Leia a tirinha do Menino Maluquinho e, em seguida, converse com os colegas e o professor sobre as questões.
  - a) Que emoção expressa a fala da personagem do primeiro quadrinho?
  - b) Por que ela teve essa reação? Que ideia a personagem tem sobre o valor que as crianças dão à leitura?
  - c) Em sua opinião, que preconceitos estão expressos na fala da segunda bibliotecária?
2. Você acha que os alunos só leem por obrigação? É possível associar prazer ao ato de ler? Explique e dê exemplos.
3. Agora, imagine que a personagem que entrou na biblioteca seja a autora do texto “A troca”. O que elaalaria, em sua opinião, ao ver os garotos lendo em plenas férias?
4. Em sua opinião, o que poderia ser feito em sua escola para incentivar o hábito de leitura de mais alunos?

Novamente, dentre as principais características do gênero discursivo, notamos o conteúdo temático ganhando destaque, sem que o estilo e a construção composicional sejam levantados, tampouco o contexto extraverbal.

Sobre a questão c), o manual do professor sugere que sejam levantados exemplos de visões estereotipadas como a presente na tirinha (de que todo japonês é estudioso). O manual recomenda que o professor destaque também que a afirmação de que o último menino está na biblioteca por ser maluco expressa um preconceito por supor que crianças “normais” não vão à biblioteca nas férias.

Contudo, essa recomendação nos parece um indício de que a história da tirinha é utilizada para debate de forma um tanto descontextualizada por ignorar algumas características inerentes à obra – por exemplo, o fato de que o personagem chamado de “maluco” é intitulado *Menino Maluquinho* por suas frequentes travessuras, e que seu amigo *Junim* é considerado “do contra” por ser mal-humorado e frequentemente contrariar seus colegas.

É fato que a tirinha retrata preconceitos na fala da professora, especialmente sobre o personagem japonês, o que pode gerar discussões muito interessantes com os alunos. Contudo, é importante que estes tenham o conhecimento de que essa é apenas uma das histórias em que encontramos esses personagens, cujas personalidades são peculiares e memoráveis, e o vocabulário utilizado para gerar humor é justificado pelo histórico das personagens nas outras historinhas também. Assim, as atividades ignoram a questão dialógica da tirinha, pois a isolam dos enunciados que a antecedem e sucedem, gerando uma interpretação descontextualizada e limitada.

#### 5.4 A COSTURA COM A SEÇÃO *CONVERSA ENTRE TEXTOS*

A seção *Conversa entre textos*, como o nome sugere, convida os alunos a debaterem questões previamente levantadas por meio do estabelecimento de um diálogo entre textos. Nas palavras das autoras, essa é a “seção que propõe a comparação entre textos do capítulo, no que diz respeito à temática, estrutura, linguagem, entre outros aspectos” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV).

Encontramos sete ocorrências de gêneros quadrinísticos nessa seção, sendo uma no livro do 6º ano; uma no livro do 7º ano; três no livro do 8º ano; e duas no livro

do 9º ano. Em todas elas, o diálogo entre textos é estabelecido a partir da temática discutida, não havendo atividades que relacionem suas estruturas e linguagem.

Sobre o tema, grande parte das atividades propõem questões de interpretação, especialmente para identificar alguma crítica social presente no texto. Além de relacionar a temática a outro(s) texto(s) presentes no capítulo, todas as ocorrências demandam posicionamento dos alunos por meio de perguntas de opinião e possíveis soluções para o problema apontado na crítica social. O Texto 7 exemplifica esses aspectos mencionados.

#### Texto 7 - ocorrência no livro do 8º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018c, p. 198).

A charge, presente no sexto capítulo do livro do 8º ano, cujo tema é “Educação na era digital”, retrata uma sala de aula sem alunos, apenas com celulares em cima das carteiras e um professor encarando o vazio através da tela de um computador. As perguntas que antecedem a charge solicitam uma opinião sobre a substituição das relações humanas presenciais pela tecnologia e questionam se o aluno gostaria de estudar à distância, pelo celular ou computador<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> “Muitas pessoas têm receio de que a educação passe a ser um processo totalmente digital, sem o contato pessoal entre alunos e professores.

O texto que antecede a seção *Conversa entre textos*, disponível em *Prática de leitura*, é uma notícia do site *G1* intitulada “Projeto de lei quer permitir que alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás”. Em uma das atividades da subseção *Por dentro do texto* há uma outra notícia sobre o mesmo fato, disponível no site *Jornal Opção*, com o título: “Projeto de lei permite e incentiva uso de celular nas salas de aulas em Goiás”.

Ambas as notícias apresentam depoimentos que consideram o celular um possível instrumento de aprendizagem e acreditam que o projeto de lei em questão é positivo por não proibir o uso do aparelho. Os entrevistados reconhecem, também, que sua utilização deve ser cautelosa e que é necessário um processo de formação para os professores usufruírem desse recurso da melhor maneira possível. A primeira notícia, ainda, expõe a opinião de dois estudantes que acreditam que o celular pode deixar as aulas mais dinâmicas, mas que, atualmente, atrapalha o rendimento dos estudos por ser utilizado como recreação durante a explicação do professor.

O Texto 7 traz uma perspectiva diferente daquela apresentada nas notícias lidas anteriormente, possibilitando que os alunos reflitam sobre ambos os pontos de vista antes de formarem uma opinião sobre o assunto. Além disso, as questões que o antecedem<sup>24</sup> abrem espaço para a reflexão sobre o ensino à distância, que não era tópico de discussão nas atividades sobre as notícias, mas que pode ser debatido a partir da situação representada na charge.

As questões propostas após o Texto 7 conduzem os alunos a interpretar sua crítica social, relacionarem a charge às opiniões expostas nos depoimentos das notícias lidas anteriormente e, também, a defenderem suas opiniões sobre o assunto.

### Atividade 7

3. Leia a charge a seguir relacionando o tema com o que foi discutido em outros textos deste capítulo.

- O que você vê na imagem? Que crítica social é veiculada na charge? Explique.

4. Releia as opiniões de educadores e alunos da notícia do *G1* “Projeto de lei quer permitir que alunos usem celular dentro da sala de aula nas escolas estaduais de Goiás”. Responda:

a) A imagem da charge pode ser relacionada a qual depoimento da notícia? Explique? *[sic.]*

<sup>24</sup> 1. Em sua opinião, o uso da tecnologia digital pode substituir as relações humanas e presenciais de aprendizagem? Explique.

2. Você gostaria de estudar a distância, ou seja, sem a presença de um professor, usando um celular e computador? Explique”.

b) Segundo o Presidente do Conselho Estadual de Educação e a coordenadora, o projeto combate ou favorece a situação criticada na charge? Explique.

c) Em sua opinião, como a formação de professores poderia evitar a situação apresentada na charge?

5. O que as pessoas contrárias à proposta poderiam alegar usando essa charge? Explique.

6. Será que uma educação como a apresentada pela charge poderia agravar os problemas de saúde causados pelo mau uso da tecnologia? Comente.

A primeira questão que sucede o texto pede que os alunos descrevam o que veem e identifiquem a crítica social. Essa é a questão que mais enfatiza a charge, por solicitar uma descrição dos elementos presentes no texto – apesar de chamá-lo de imagem. Assim, notamos que, novamente, o conteúdo temático é priorizado em detrimento das demais características do gênero. O propósito da seção é estabelecer um diálogo entre textos lidos no capítulo, mas outros aspectos do gênero quadrinístico poderiam ser explorados para enriquecer a discussão.

Com relação ao estilo, seria interessante dar mais ênfase à escolha dos recursos imagéticos que compõem a charge. A falta de limites de chão, teto e parede, o fundo e os detalhes brancos, o baixo contraste de cores, são alguns elementos utilizados para retratar a sala de aula como um ambiente vazio, sem fronteira física a não ser a porta fechada ao fundo e os limites da tela do computador. O docente não tem nenhuma expressão facial, encontra-se em silêncio, encarando a sala de aula vazia – sem alunos, sem cadeiras, apenas com celulares dispostos sobre as carteiras. As questões sobre a charge poderiam questionar os estudantes sobre o porquê de tais escolhas, bem como por que o educador está retratado dentro de um espaço tão pequeno – a tela em que se encontra poderia ser maior, ou a charge poderia representar a perspectiva do professor vendo a sala de aula vazia pela tela de seu computador, então qual seria a intencionalidade do autor ao optar por tais elementos?

A estrutura do gênero poderia ser abordada por meio de uma pergunta que questionasse a ausência de linguagem verbal no texto. A charge pode ser composta por imagens e por palavras – contudo, nesse caso, o autor optou por utilizar apenas imagens em seu texto. Esse “silêncio” é, também, um recurso expressivo que poderia favorecer a discussão sobre a crítica social presente na charge, juntamente aos elementos de estilo.

A esfera de circulação do texto também poderia receber destaque e fomentar a discussão sobre a temática. A referência do texto mostra que foi publicado no *Portal de revistas da USP*, dando indícios sobre a intencionalidade do autor e o contexto de publicação da charge.

O Texto 7 representa grande parte do que foi encontrado na seção *Conversa entre textos* com relação aos gêneros quadrinísticos. Contudo, duas ocorrências se destacaram por fornecerem indícios de uma abordagem que foge do padrão das demais, por apresentarem propostas de análise sobre outros aspectos além do conteúdo temático.

A primeira ocorrência que nos chamou a atenção é uma charge presente no livro do 7º ano, no capítulo 2 de tema “Comunicação e sociedade”. Na seção *Prática de leitura*, são apresentadas duas notícias e duas reportagens, todas abordando a questão dos refugiados no Brasil e no mundo, sendo a notícia “Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana” (do site de notícias *Uol*) a última que antecede a seção *Conversa entre textos*. Uma das atividades sobre esse texto mostra uma série de comentários feitos na página da notícia, com o intuito de diferenciar opinião e discurso de ódio, e as atividades da seção *Conversa entre textos* que expomos a seguir dialogam tanto com a notícia quanto com os comentários.

O Texto 8 retrata um personagem branco que, ao mesmo tempo que demonstra indignação com a notícia “Europa se fecha para imigrantes”, ignora o personagem negro haitiano que está ao seu lado pedindo atenção. As questões que antecedem a charge levantam a discussão sobre a hospitalidade do povo brasileiro e a diferença de opiniões dos brasileiros quando se trata de imigrantes em outros continentes e no Brasil<sup>25</sup>.

#### Texto 8 - ocorrência no livro do 7º ano

---

<sup>25</sup> “Você leu uma notícia que relatou um crime de ódio e também comentários de leitores sobre o fato.  
1. Será que o brasileiro é mesmo um povo receptivo e hospitaleiro ao estrangeiro? Explique.  
2. Por que situações com refugiados em outros continentes causam tanta comoção aos brasileiros e as ocorridas aqui nem tanto? Explique”.



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 75).

O Texto 8 se destacou entre as demais ocorrências por abordar o contexto extraverbal (pergunta 3) e por chamar à atenção do aluno a construção dos planos de imagem na charge (pergunta 5). A interpretação do efeito de ironia também é foco em uma das questões, e a relação com a notícia lida anteriormente é feita ao final, após a análise da charge.

### Atividade 8

Agora, você vai ler uma charge e compará-la com a notícia e os comentários.

3. Qual fato originou essa charge?

4. O que pode provocar efeito de ironia nesta charge?

5. Que imagens estão em primeiro plano e quais se encontram no fundo da ilustração? Por que isso ocorre?

6. Que relação pode ser estabelecida entre a charge e a notícia "Refugiado sírio é agredido enquanto vendia esfirras em Copacabana"? Explique.

A questão 3 da atividade, ao perguntar qual fato originou a charge, abre espaço para que os alunos discutam o contexto de produção e publicação do texto, bem como os acontecimentos que motivaram a crítica social nele presente, já em diálogo com as notícias e reportagens lidas. Os planos de imagem destacados na questão 5 levam os alunos a observarem com mais atenção a escolha de recursos imagéticos que compõem a charge – o que compreendemos como uma abertura para

análise de estilo. Além disso, a escolha da disposição das imagens, tendo um cenário ao fundo em desfoque que realça a interação em evidência no primeiro plano, também abre portas para uma possível discussão acerca da estrutura composicional do gênero.

Por não discutir unicamente o conteúdo temático do gênero quadrinístico, as atividades sobre o Texto 8 nos chamaram atenção ao abordar tais características nas questões 3 e 5. Além dessa ocorrência, outra também se destacou a nosso olhar por possibilitar uma discussão acerca da palavra como signo ideológico.

A próxima ocorrência faz parte do primeiro capítulo do livro do 8º ano, cujo tema é “baú de palavras” e traz o gênero verbete na *Prática de leitura* – um trecho intitulado “Palavra”, da obra *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, de Adriana Falcão. O Texto 9, de *Conversa entre textos*, é uma tirinha do personagem Calvin, de Bill Watterson:

#### Texto 9 - ocorrência no livro do 8º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018c, p. 93).

Na tirinha, a fala do personagem Calvin no segundo quadrinho causa a impressão de que o personagem está chateado por seu tio ir embora por gostar da presença dele. Contudo, no último quadrinho, a fala do personagem causa surpresa ao explicar o motivo de não querer que o tio vá embora: não é por gostar de sua companhia, mas por querer que sua mãe continue sendo legal como é quando tem visitas em casa.

Sobre o Texto 9, o material propõe apenas duas questões acerca do texto. A primeira consiste na interpretação do efeito de humor na tirinha, e a segunda pede que o aluno a relacione a um trecho do verbete lido em *Prática de leitura* sobre a palavra.

## Atividade 9

1. Leia a tirinha abaixo, que traz o personagem Calvin, de Bill Watterson,

- Em que consiste o humor dessa tirinha?

2. Releia o trecho a seguir, retirado do texto “Palavra”.

As palavras dizem o que querem, está dito e pronto. As palavras são sinceras, as segundas intenções são sempre das pessoas.

- Que relação é possível estabelecer entre a tirinha da atividade 1 e o trecho reproduzido acima?

Levando em conta que os alunos vêm discutindo os sentidos das palavras desde atividades anteriores, ao lerem a tirinha de Calvin e as questões da seção *Conversa entre textos*, é possível que os alunos debatam, com a ajuda do professor, acerca dos contextos que envolvem a escolha de palavras nos nossos enunciados cotidianos. A conversa dos personagens na tirinha foi escrita intencionalmente para ocasionar um efeito de humor, e, da mesma forma, os estudantes podem refletir que seus cotidianos também estão repletos de palavras escolhidas propositalmente para causar riso, mas também raiva, concordância, repulsa, entre outras reações.

Ao seguir essa perspectiva na discussão acerca da tirinha, os alunos são levados a compreender, em seu próprio vocabulário, que as palavras são muito mais do que o significado estabelecido pelos dicionários – elas são neutras, quando estão sozinhas, mas carregam em si múltiplos significados que refletem e refratam o contexto em que são enunciadas (VOLÓCHINOV, 2018).

Dessa forma, compreendemos que os Textos 8 e 9 nos dão indícios de mais um pequeno avanço no estudo dos gêneros quadrinísticos no livro didático de Língua Portuguesa, já que, dentre os demais analisados nesta seção, são os que exploram um pouco mais não apenas o conteúdo temático, mas também o estilo, a construção composicional, o contexto extraverbal e a palavra como um signo ideológico.

### 5.5 A COSTURA COM A SEÇÃO REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

A seção *Reflexão sobre o uso da língua*, de acordo com a definição das autoras, privilegia “a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e

morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV).

As ocorrências analisadas nessa seção revelam que o gênero quadrinístico é utilizado para exemplificar os tópicos gramaticais em discussão. Nesse sentido, o conteúdo temático é trabalhado em questões de interpretação, especialmente sobre efeitos de humor e críticas sociais, e o estilo é estudado também em atividades voltadas às imagens, mas o foco principal é na análise gramatical.

Um exemplo de gênero quadrinístico estudado nessa seção é o Texto 10, uma história em quadrinhos presente no primeiro capítulo do livro do 7º ano, cujo tema é “comunicação em diferentes linguagens”.

Texto 10 - ocorrência no livro do 7º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 34).

Os quadrinhos retratam uma situação de telefonema entre o personagem e um serviço de atendimento ao cliente. Na primeira sequência de quadrinhos, o personagem está ao telefone sem falar nada, apenas mudando sua expressão facial, impaciente; ao ser atendido, expressa alegria e alívio para, em seguida, reclamar sobre a “musiquinha” com a pessoa que está do outro lado da linha – fazendo referência aos serviços de atendimento ao cliente em que a pessoa é deixada esperando ao som de alguma música repetitiva, frequentemente demorada.

Além disso, a sucessão de expressões faciais nos três últimos quadrinhos revelam a insatisfação do personagem - situação à qual se refere o título “eu vou estar ficando louco”. Nesse caso, o título faz referência ao vocabulário utilizado nesse tipo de ligação, uma vez que os atendentes de serviços de atendimento ao cliente costumam usar o gerúndio inadequadamente em uma tentativa (falha) de maior formalidade em suas falas – e é justamente essa utilização imprópria que provoca humor na HQ.

As atividades, inicialmente, pedem que os alunos interpretem a situação retratada e o efeito de humor produzido. Depois, propõem questões gramaticais para introduzir ao assunto *gerundismo*.

### Atividade 10

- a) Qual situação é retratada nos quadrinhos?
  - b) O que pode provocar humor?
  - c) Releia o título dos quadrinhos. Que formas nominais você encontrou nesse título? Transcreva-as.
  - d) Em sua opinião, na frase “eu vou estar ficando louco”, o gerúndio é usado de maneira adequada? Explique.
  - e) Em sua opinião, por que o autor utilizou esse título para os quadrinhos?
5. Agora, leia o quadro sobre gerundismo.

**Gerundismo** é um vício de linguagem que se caracteriza pelo uso do gerúndio de forma desnecessária e exagerada.

Geralmente, usa-se o gerúndio, de maneira inadequada, para substituir o verbo no futuro do presente ou, muitas vezes, no mesmo parágrafo ou período.

Lembre-se de que a forma nominal do gerúndio indica ação prolongada ou pode ter a função de advérbio e de adjetivo.

Para evitar o gerundismo, use o tempo verbal adequado às ações futuras. Se o uso for exagerado, substitua o gerúndio pelo advérbio correspondente.

Reescreva o título “eu **vou estar ficando** louco” substituindo os termos em destaque por verbo ou locução verbal no tempo futuro.

Compreendemos que as duas primeiras atividades, por serem de interpretação textual, são referentes ao conteúdo temático do texto, enquanto as demais trabalham com o estilo da linguagem. A construção composicional, o contexto

extraverbal e a escolha dos recursos imagéticos são aspectos que não foram abordados nesse texto.

Essa ocorrência é, para nós, mais um indício de retrocesso no ensino de gêneros quadrinísticos. Apesar de as atividades a) e b) conduzirem os alunos à interpretação do texto, essa leitura passa a ser ignorada nas atividades gramaticais que vêm a seguir, uma vez que o gerundismo foi propositalmente empregado no título da HQ para intensificar o efeito de humor presente na história. Nesse sentido, o material ignora a intencionalidade com a qual o texto foi produzido e o descontextualiza em prol da análise gramatical.

Na atividade d), o uso da palavra “adequada” é um sinal de que há uma tentativa de suavizar o conceito de erro e acerto. Contudo, apesar da resposta esperada pelo material considerar inadequado o uso do gerúndio, sua utilização no título da HQ é um elemento importante para o propósito comunicativo do texto e, caso fosse escrito da maneira gramaticalmente correta – como sugere o exercício de reescrita –, o sentido produzido não seria o mesmo.

Em vez de considerar inadequado o uso do gerúndio na história em quadrinhos, o material poderia sugerir questões de interpretação que levassem os alunos a compreender a crítica feita aos atendentes do serviço de *telemarketing*, valorizando a intencionalidade do autor. A partir disso, ao interpretar a crítica feita, poderiam refletir sobre a inadequação do gerúndio no contexto em que é, de fato, utilizado de maneira inapropriada, que é o caso dessas ligações às quais a HQ se refere.

Entretanto, ao isolar o título do texto e ignorar seu propósito discursivo, o material segue o caminho contrário da abordagem enunciativa que instruem os documentos oficiais de ensino, pois estes determinam que o gênero deve ser estudado dentro de sua esfera de circulação, mas a abordagem feita pelo material retira todo o contexto social do texto estudado.

A atividade 10 exemplifica o que é encontrado, também, nas demais ocorrências desta seção em todos os quatro volumes da coleção. As características do gênero, a intencionalidade com que foi escrito, seu contexto de produção e circulação são ignorados em prol de uma análise gramatical fragmentada, que se repete na subseção *Aplicando conhecimentos*.

### **5.5.1 A costura com a subseção *Aplicando conhecimentos***

A subseção *Aplicando conhecimentos* tem como foco a realização de exercícios para praticar o que foi ensinado ao longo da seção *Reflexão sobre o uso da língua*, à qual é subordinada. Conforme a descrição apresentada no material: “Subseção que apresenta atividades para que o aluno coloque em prática o conteúdo estudado na seção **Reflexão sobre o uso da língua**” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV, ênfase das autoras).

Seguindo a mesma linha da seção em que está inserida, grande parte dos exercícios traz análises gramaticais de maneira descontextualizada, ignorando outros aspectos do gênero estudado. O conteúdo temático é abordado em todas as atividades com breves questões de interpretação e relação com outros textos lidos no capítulo, e diversas atividades propõem alguma questão de descrição das imagens que compõem o texto – o que consideramos ser uma abordagem das características de estilo, assim como a análise gramatical. Quanto à construção composicional, apenas duas ocorrências mencionam indiretamente algo relacionado a esse aspecto do gênero.

As duas atividades que dão abertura para uma breve análise da construção composicional são bem semelhantes. Nelas, questiona-se o uso de um determinado formato de traço em vez de outro, o que implica um conhecimento prévio do aluno sobre as principais características da linguagem dos quadrinhos. Como exemplo, o Texto 11 mostra uma dessas atividades, a qual encontra-se no sétimo capítulo do livro do 7º ano, cujo tema é “controlar gastos e conhecer direitos”.

Texto 11 - ocorrência no livro do 7º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 244).

O texto de Douglas Zimmermann retrata uma conversa entre cliente e vendedor – que, pela anatomia facial dos personagens, as roupas que estão vestindo, o formato dos balões e do enquadramento, remete à idade da pedra. Na tirinha, o cliente faz uma reclamação à atendente que está atrás do balcão, dizendo que a “roda” comprada não funciona – o que causa efeito cômico por se tratar de uma pedra quadrada. A vendedora, então, afirma não poder fazer nada, já que o código de defesa do consumidor ainda não foi inventado – trazendo, novamente, humor à tirinha, ironizando o contraste entre as épocas.

As questões propostas sobre o Texto 11 pedem que os alunos relacionem os elementos verbais e visuais, interpretem o texto e identifiquem o efeito de ironia e analisem aspectos gramaticais.

### Atividade 11

2. Agora leia a tirinha de Os Mullets, do cartunista Douglas Zimmermann.

- a) O que você vê na tirinha? Qual é a relação entre os elementos visuais e verbais?
- b) Qual é a reclamação do personagem? Por que não foi atendido pela vendedora?
- c) Qual é a ironia apresentada nessa tirinha?
  
- d) O que indica o último balãozinho do homem na tirinha? Em sua opinião, por que o homem apresenta tal comportamento em relação à vendedora? Você concorda com essa atitude? Explique.
  
- e) Leia as falas do primeiro quadrinho e responda:
  - Quais conjunções coordenativas conectam ou introduzem orações nessas falas?
  - Quais sentidos atribuem às orações que conectam ou introduzem?

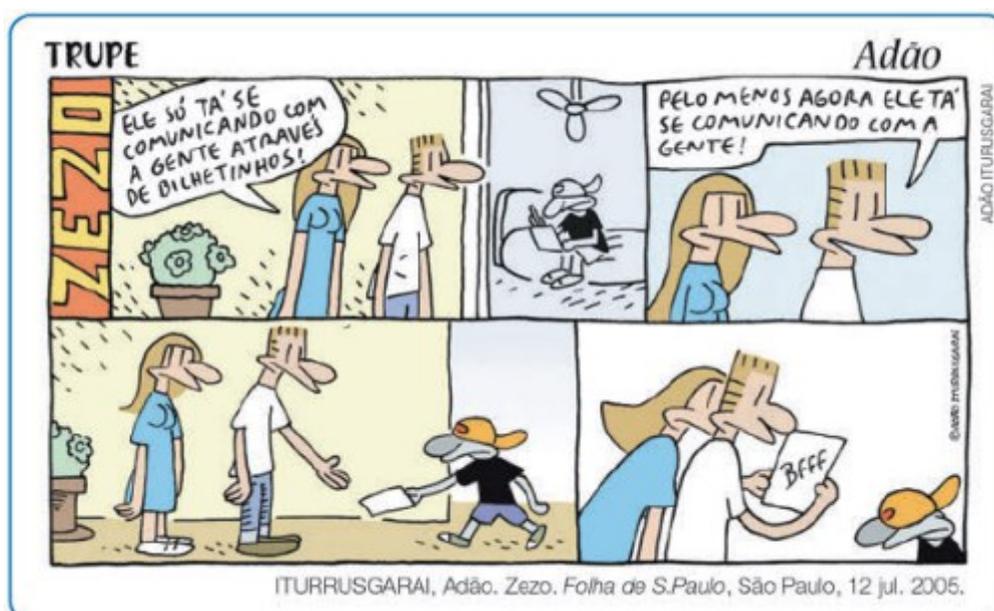
A questão d), além de convidar à interpretação do texto e ao debate de opiniões, pede explicação sobre o sentido do último balão de fala do homem na tirinha, que tem o formato diferente dos demais. Na linguagem quadrinística, os balões de fala no formato pontudo podem indicar uma exclamação, remetendo a protesto, briga, grito, reclamação, etc. Assim, o estudante precisa conhecer a linguagem dos quadrinhos – as formas e formatos que os constituem – para que consiga elaborar uma resposta que justifique a escolha desse recurso na fala do personagem. Apesar disso, a mesma questão propõe outras perguntas, dando indícios de que o foco não é na construção relativamente estável, mas na interpretação do texto e na exposição de opiniões.

Assim, das características principais do gênero quadrinístico, o foco da atividade está no conteúdo temático e no estilo: o tema, nas questões de interpretação, identificação do efeito de ironia e argumentação; e o estilo, nas questões sobre os recursos verbais e visuais, e na atividade de gramática – que, mesmo sendo descontextualizada (da mesma forma que são as outras atividades que analisaremos mais adiante), não deixa de remeter ao estilo da linguagem utilizada no texto.

Com relação a outros aspectos, algumas questões nos saltaram aos olhos por, aparentemente, conterem alguns pequenos sinais de um avanço no trabalho com gêneros quadrinísticos. Primeiramente, nos chamaram a atenção algumas ocorrências apresentadas em sequência no primeiro capítulo do 7º ano, intitulado “comunicação em diferentes linguagens”, em que diversos gêneros quadrinísticos são utilizados para que os alunos compreendam as noções de contexto e situação de comunicação, discurso, interlocutores e intencionalidade dos interlocutores.

Contudo, ao olharmos mais atentamente para essas atividades, notamos que os textos são utilizados para que os estudantes compreendam tais conceitos com relação às situações que são nele representadas: os aspectos extraverbais dos quadrinhos não são discutidos – eles são utilizados para ilustrar um determinado contexto social, e é nessa representação que os alunos devem analisar tais aspectos, como ocorre no Texto 12.

#### Texto 12 - ocorrência no livro do 7º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 26).

A história em quadrinhos mostra dois personagens conversando sobre o filho adolescente que se recusa a falar com eles, mas que está se comunicando por meio de bilhetes. Ao final, o filho entrega um bilhete cuja escrita é apenas uma onomatopeia que representa o som de uma expiração exagerada, demonstrando descontentamento, o que quebra a expectativa dos pais por continuar sem conversar com eles, mesmo entregando o bilhete.

### Atividade 12

5. Nesta história em quadrinhos, Zezo, o menino mais mal-humorado do mundo, é o personagem principal.

- a) Quem fez a primeira enunciação, ou seja, a quem pertence a primeira mensagem?
- b) Quem é o interlocutor da pessoa que faz a primeira enunciação?
- c) Qual é o conteúdo da mensagem do bilhete de Zezo?
- d) O autor do bilhete utilizou a linguagem verbal ou não verbal?
- e) Em que contexto ou situação a comunicação ocorreu?
- f) Explique o efeito de humor gerado na história em quadrinhos.

As questões deixam claro, e as respostas do manual do professor reforçam, que a história contada pela HQ é a situação comunicativa à qual as perguntas se referem. A primeira enunciação, neste caso, foi feita pela mãe do personagem, e seu interlocutor é o pai (5.a e 5.b); o contexto ou situação, de acordo com a resposta do manual para a questão 5.e, é “Zezo não estava se comunicando oralmente com os pais, apenas por meio de bilhetinhos”. O autor do bilhete, como mencionado em 5.d ao perguntar sobre o uso da linguagem verbal ou não verbal, é o próprio personagem Zezo da história em quadrinhos.

É compreensível que os aspectos extraverbais dos contextos de interação podem ser melhor entendidos pelos estudantes, em um primeiro momento, por meio de histórias fictícias, e que os gêneros quadrinísticos, com a junção da linguagem verbal e os recursos imagéticos, facilitam a visualização das situações representadas no papel. Entretanto, o trabalho com esses tópicos exclusivamente no contexto ficcional dos quadrinhos, da forma como é feita nesse livro didático, limita a compreensão dos alunos ao irreal e os priva de analisar situações concretas do mundo em que estão inseridos, tanto com outros gêneros de outras esferas de circulação, quanto ao contexto em que os próprios gêneros quadrinísticos circulam.

Em três ocorrências o extraverbal do próprio gênero quadrinístico foi abordado. Sobre o Texto 13, que é uma charge, temos a hipótese de que o único motivo pelo qual seu contexto é levantado em uma das questões é o fato de retratar uma situação da vida real que acontecia no momento de sua produção que é fundamental para a compreensão do texto.

### Texto 13 - ocorrência no livro do 7º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 26).

A charge retrata dois personagens parados no ponto de ônibus e o veículo pegando fogo ao fundo. Datada de 2011, a charge faz referência a episódios de ataques criminosos em que diversos ônibus foram incendiados naquele ano em Natal, no Rio Grande do Norte. O manual do professor orienta que essa informação seja fornecida aos estudantes na discussão sobre a questão 6.f (transcrita a seguir), em que se pergunta o possível contexto de publicação da charge.

### Atividade 13

6. Leia a charge a seguir, observando atentamente os elementos verbais e não verbais que a compõem.

- a) Qual é a palavra empregada com duplo sentido na charge?
- b) Observe o personagem que olha o relógio e responda:
  - Qual é a intenção desse personagem ao empregar a palavra fogo?
  - O que podemos deduzir ao observarmos a sua fala e a sua atitude?
- c) Em que outro sentido essa fala foi interpretada pelo outro personagem?
- d) Que elemento não verbal contribui para a interpretação da palavra em sentido literal?
- e) Por que os personagens compreendem a situação de forma diferente?

f) Levante uma hipótese: Qual pode ter sido o contexto de publicação dessa charge?

Além do questionamento sobre o contexto de publicação da charge, a atividade discute o duplo sentido da palavra fogo: além de seu sentido literal, representado pelo ônibus em chamas, é empregada na expressão “tá fogo”, utilizada para dizer que está difícil pegar ônibus.

A atividade propõe os questionamentos considerando que um dos personagens compreende a palavra em seu sentido literal, enquanto o outro a utiliza no sentido figurado. Entretanto, o significado literal da palavra não faria sentido no diálogo dos personagens, o que nos leva a acreditar que o personagem de blusa listrada, ao afirmar “nem me fale”, concorda que está difícil pegar ônibus na cidade – visto que os ônibus estão pegando fogo.

Outro detalhe que também nos saltou aos olhos nessa atividade é, na questão b), o questionamento “qual é a intenção desse personagem ao empregar a palavra fogo?”. Em vez de propor uma discussão, a partir do contexto de publicação da charge, sobre o propósito discursivo do texto e a intencionalidade do autor ao usar determinados recursos para produzir o sentido desejado, o material questiona a intencionalidade do personagem – que é fictício e, portanto, não possui intenções. A intenção do emprego da palavra fogo é do autor que escreveu a charge.

Assim, notamos que a charge é novamente utilizada como uma mera ilustração que representa uma cena em que os alunos discutem o tópico estudado. Apesar de levantar o contexto de publicação da obra, a resposta para essa pergunta torna-se irrelevante por não haverem análises mais aprofundadas sobre o propósito discursivo da charge dentro de seu contexto de publicação e circulação. Outro indício que nos leva a essa interpretação é que a pergunta que questiona o contexto da charge é a última a ser proposta pela atividade – ou seja, nenhuma das perguntas anteriores precisam dessa informação para serem respondidas, pois trabalham com o texto isolado de seu aspecto social.

Ainda no livro do 7º ano, foram encontradas outras duas ocorrências do contexto extraverbal sendo abordado no gênero quadrinístico. Em ambos os casos, o gênero quadrinístico circula como cartilha informativa e suas respectivas atividades contêm uma pergunta que questiona a finalidade da produção do texto.

Ambas as ocorrências pertencem ao sétimo capítulo do livro, cujo título é “controlar gastos e conhecer direitos”, que discute questões de consumo e educação

financeira. O Texto 14 exemplifica bem a temática enfatizada no capítulo, e suas questões são majoritariamente de interpretação textual.

### Texto 14 - ocorrência no livro do 7º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 243).

O texto mostra uma situação em que a personagem Magali, de Maurício de Sousa, recebe dinheiro de seu pai e escuta suas dicas sobre opções para gastá-lo de maneira responsável, refletindo sobre suas prioridades. Com a logo do programa *Meu Bolso Feliz* e do *SPC Brasil*, a HQ busca demonstrar como funciona o uso consciente do dinheiro no contexto das crianças, para que os leitores reflitam sobre os próprios gastos desde a infância.

A atividade gira em torno da temática do texto, refletindo sobre seu propósito discursivo, e é finalizada com uma questão gramatical.

### Atividade 14

1. Leia a história em quadrinhos a seguir.
  - a) O que você vê nas imagens? Do que trata a história em quadrinhos? Explique.
  - b) Para qual finalidade essa HQ foi produzida? Para que público?
  - c) Quais dicas o pai dá a Magali para gastar o dinheiro da “semanada”? Qual dica ela segue?
  - d) Qual é a diferença entre “mesada” e “semanada”?
  - e) Nas falas dos quadrinhos, podemos encontrar o uso das conjunções coordenativas **ou**, **então**, **assim**. Que sentidos atribuem às orações que introduzem?

Diferente da ocorrência 14, que tem o foco maior na interpretação do texto, a atividade 15 enfatiza o tópico gramatical, de forma que as demais questões são deixadas em segundo plano, pois suas respostas (que dizem respeito à interpretação e finalidade do texto) não interferem na análise gramatical que se segue.

Texto 15 - ocorrência no livro do 7º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b, p. 243).

A tirinha mostra uma mulher interessada na geladeira da casa que está visitando, e dois pensamentos tomam conta de sua mente: o primeiro, marcado como mau, é a vontade de comprar uma geladeira igual e parcelar em doze vezes; o segundo, retratado como bom, é a consciência de que sua geladeira ainda está em bom estado, então não há necessidade de adquirir uma nova. O recado final instrui o leitor que não se deixe influenciar para não acabar gastando mais do que o necessário.

Atividade 15

1. Leia a tirinha a seguir e responda às questões:

- O que você vê nas imagens?
- Com qual finalidade foi produzida a tirinha? Que tipo de mensagem veicula?
- Observe o período que compõe o pensamento da personagem: "A nossa geladeira não é tão velha e funciona muito bem, não precisamos de uma nova."

- Reescreva esse período composto, separando-o em três períodos simples.
  - Por que foi possível reescrever esse período composto em períodos simples, com poucas adaptações?
  - O que marca a divisão entre as orações coordenadas no período composto? Explique.
- d) Observe outro período que compõe o pensamento da personagem: “A nossa está velha e ultrapassada e aposto que gasta muita energia”.
- Todas as orações desse período composto podem ser compreendidas independentemente das outras? Explique.
  - Quais são os sujeitos dos verbos destacados?
  - Reescreva a primeira e a última oração, formando dois períodos simples.

A questão a), seguindo a mesma linha de algumas atividades analisadas em outras seções, pede que os alunos descrevam as imagens, o que consideramos uma questão de interpretação de texto – que, é claro, passa longe do ideal, já que enfatiza apenas as imagens e não as relaciona à linguagem verbal.

A questão b) é a que nos chamou atenção como um pequeno sinal de avanço no estudo dos gêneros quadrinísticos, por questionar a finalidade com que o texto foi escrito e a mensagem que veicula, valorizando o aspecto social do gênero, diferente do que encontramos em outras ocorrências.

Contudo, a breve reflexão que a pergunta b) propõe é rapidamente ignorada pelas questões que se seguem, pois retiram a obra de seu contexto e a fragmentam em pedaços para que seja feita a análise gramatical. O texto em si passa a ser ignorado e os alunos são levados a reescrevem trechos seguindo as instruções que têm como objetivo diferenciar período simples e período composto e identificar o sujeito de determinados verbos.

Ao trabalhar com a análise de orações, o material ignora a concepção enunciativa da linguagem, passando por cima das orientações dos documentos oficiais de ensino. Nessa perspectiva, trabalha-se com a noção de enunciado, o qual é inserido em um contexto sócio-histórico, refletindo e refratando a realidade em que circula. Sobre a oração, afirma Bakhtin (2016):

A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (Examinada em um enunciado pleno e do ponto de vista desse conjunto, ela adquire propriedades estilísticas.) Onde a oração figura como um enunciado pleno ela aparece colocada em uma moldura de material de natureza diversa. Quando esquecemos esse pormenor na análise de uma oração, deturpamos a sua natureza (e ao mesmo tempo também a natureza do enunciado, gramaticalizando-o) (BAKHTIN, 2016, p. 33)

Nesse sentido, compreende-se que um enunciado pode ser composto por uma oração, mas a análise proposta pelo material a isola de seu contexto social,

ignorando sua natureza e suas propriedades estilísticas. Ao fragmentar o texto e trabalhar com seus destreços, as orações perdem o caráter de enunciado e assumem natureza exclusivamente gramatical – o que vai de encontro ao que a coleção se propõe a oferecer quando assume seguir as orientações da BNCC e do PNLD, evidenciando um grande retrocesso no estudo dos gêneros quadrinísticos.

Análises semelhantes foram observadas nas demais ocorrências da subseção *Aplicando conhecimentos*. Por ter a finalidade de analisar aspectos estudados na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, que traz uma abordagem gramatical descontextualizada, a subseção não se diferencia da qual é subordinada.

Os textos de 11 a 15, mesmo marcando grandes indícios de retrocesso, ainda nos chamaram a atenção por seus aspectos positivos. As demais ocorrências aqui analisadas nos surpreenderam negativamente por, mesmo depois de tantas décadas dos estudos sobre o texto em caráter enunciativo – que já era a perspectiva proposta pelos PCN, em 1998 –, ainda trabalharem com o texto de maneira descontextualizada, descartando todas as suas características de estilo e de construção, bem como sua natureza social, para utilizar seus fragmentos em classificações gramaticais.

O Texto 16, que está disponível no capítulo seis do livro do 6º ano, cujo tema é “construindo um mundo sustentável”, exemplifica grande parte das atividades encontradas nessa subseção.

#### Texto 16 - ocorrência no livro do 6º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a, p. 187).

Abordando o assunto da crise hídrica, que vem sendo discutido ao longo do capítulo, a tirinha sugere a reutilização da água da chuva como solução para a falta d'água, e é essa a interpretação que o material propõe em uma das questões. Nas demais, o assunto principal é a classificação dos tipos de sujeito.

## Atividade 16

1. Leia a tirinha para responder às questões.

a) No conjunto dos elementos verbais e visuais, o autor demonstra uma estratégia para lidar com o problema da crise hídrica. Qual é essa estratégia?

b) Releia a seguinte frase.

Faltou água?

Em que posição da frase o sujeito apareceu?

c) Classifique o sujeito dessa frase.

d) Como você chegou a essa conclusão?

2. Observe:



a) é possível identificar o sujeito na frase “Aqui em casa não temos esse problema...”? Explique.

b) Classifique o sujeito dessa frase.

3. Releia o terceiro quadrinho.

a) Copie o sujeito da frase correspondente à fala do personagem e sublinhe o núcleo desse sujeito.

b) A que classe gramatical pertence a palavra sublinhada por você?

c) Classifique o sujeito dessa frase.

A primeira questão (1.a) é a única que explora a interpretação do texto, ainda que de forma breve. O autor e o conjunto de elementos utilizados são mencionados no início da pergunta, dando um indício de que as características do estilo são consideradas relevantes para a resposta a ser solicitada, mas a questão nada aborda sobre a especificidade da autoria e sobre a escolha de tais recursos – deixando, portanto, a questão estilística apenas no faz-de-conta.

As demais questões são estritamente gramaticais e demonstram que nessa atividade ignora-se não apenas os aspectos de estilo, mas também a construção composicional, a esfera de circulação, o contexto de produção – ou seja, tudo aquilo que compõe, de fato, o gênero discursivo.

Logo no início, na questão 1.b (e novamente nas seguintes), a palavra *frase*, que é utilizada para propor a análise gramatical a ser feita pelos estudantes, é mais um grande indício de que o material opõe-se ao que sugerem os documentos oficiais de ensino – inclusive a BNCC. O estudo da frase faz referência à abordagem

estruturalista, em que se estuda o sistema abstrato da língua, enquanto os documentos oficiais seguem uma perspectiva enunciativa e orientam que seja trabalhado com o enunciado – unidade básica da comunicação discursiva.

A atividade 16 representa o que foi encontrado, também, nas outras ocorrências que propõem análise gramatical. O gênero é completamente desmembrado, retirado do contexto social, e seus pequenos fragmentos são utilizados em uma proposta de análise normativa que em nada se relaciona à realidade do aluno.

O material não trabalha com atividades epilinguísticas<sup>26</sup>, de reflexão sobre a língua em uso, e as classificações solicitadas pelas atividades metalinguísticas podem ser facilmente encontradas em consulta às gramáticas, visto que esse é o trabalho de pesquisadores especialistas. Assim, o conhecimento de saber classificar, por exemplo, os tipos de sujeito, sem que haja nenhum tipo de reflexão sobre o porquê desse assunto estar sendo estudado, em nada contribui para o desenvolvimento discursivo dos estudantes.

## 5.6 A COSTURA COM A SEÇÃO DE OLHO NA ESCRITA

Semelhantemente à *Reflexão sobre o uso da língua*, a seção *De olho na escrita* apresenta discussões metalinguísticas a partir dos textos lidos em *Prática de leitura*. Nas palavras das autoras, *De olho na escrita* é a

Seção que apresenta atividades que visam à reflexão do aluno principalmente sobre as regularidades da língua em relação à ortografia. Para isso, os alunos farão inferências com palavras retiradas dos textos estudados. Espera-se auxiliá-los a construir a imagem da escrita de uma palavra, possibilitando a diminuição gradativa dos erros ortográficos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXIV).

Nesta seção, após a explicação do tópico estudado são propostas atividades sobre o mesmo texto lido anteriormente e, em alguns casos, um novo texto é apresentado ao longo das questões. É este o caso das três ocorrências de gêneros quadrinísticos que encontramos nessa seção, sendo duas no livro do 6º ano e uma no livro do 9º ano. Por ter como foco principal o estudo da ortografia, a seção *De olho na escrita* nos chamou a atenção pela abordagem dos estudos da palavra.

Na perspectiva enunciativa que guia nossa análise, e também os documentos oficiais de ensino, a palavra é o signo ideológico por excelência, é “o produto das inter-relações do falante com o ouvinte [...] é uma ponte que liga eu e ao outro. Ela apoia

---

<sup>26</sup> Conceito explicado na seção 2.2 deste trabalho.

uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

Assim, a palavra por si só é um signo neutro, mas, ao mesmo tempo, é plurissignificativa, pois carrega em si vários significados que já foram nela empregados. Cada vez que é enunciada, assume um novo significado que reflete e refrata a realidade, trazendo em si as ideologias por trás do discurso de seu enunciador.

A análise da palavra enquanto signo ideológico que buscávamos encontrar no material sendo feita de maneira crítica e contextualizada é, na verdade, crua e gramatical. Nas três ocorrências desta seção, os gêneros quadrinísticos são meramente ilustrativos para propostas de análise das palavras soltas e sem reflexão alguma acerca do contexto em que são proferidas.

O Texto 17 exemplifica perfeitamente o que foi encontrado nas três ocorrências desta seção, que são análises igualmente fragmentadas. Trata-se de uma tirinha presente no quarto capítulo do livro do 9º ano, cujo título é “outras paixões, outras linguagens”, que discute o tema da influência da TV e da internet e o uso de dispositivos eletrônicos.

#### Texto 17 - ocorrência no livro do 9º ano



Fonte: (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018d, p. 107).

O texto mostra a personagem abelha assistindo à televisão e afirmando que ficará à toa até seu cérebro fritar. O termo “fritar” causa o efeito de humor na tirinha por sua relação com o conteúdo que a abelha afirma assistir: canais de culinária. A situação retratada na história tem relação ao tema do capítulo, que discute os efeitos

da internet e da televisão na vida dos jovens. O tópico de ortografia estudado nesta seção em que a tirinha está inserida é o uso da crase.

### Atividade 17

2. Leia mais esta tirinha da *designer* gráfica Clara Gomes.

- a) Em que consiste o humor dessa tirinha?
- b) O termo *fritar*, empregado pelo personagem no último quadrinho, está em sentido denotativo ou conotativo? Que sentido tem esse verbo nessa fala?
- c) Identifique e copie da tirinha a expressão em que se verifica o emprego da crase e justifique o uso desse acento grave que marca na escrita a contração da preposição *a* com o artigo *a*.

A questão a) discute o conteúdo temático da tirinha ao instigar uma interpretação por perguntar sobre o efeito de humor do texto. Já a questão b), que questiona o sentido do verbo utilizado, trabalha com o estilo da linguagem, mas sem levantar reflexões sobre a intencionalidade das escolhas feitas pela autora. A pergunta se limita ao sentido conotativo ou denotativo da palavra *fritar* – não para levantar um debate sobre a crítica presente no texto a partir do uso dessa palavra, mas para garantir que os alunos entenderam o jogo de sentidos entre “fritar” e “canais de culinária”.

A questão c), que levanta o tópico de destaque na seção *De olho na escrita*, não exige leitura do texto e nem interpretação de suas características, pois os alunos devem apenas identificar e copiar a expressão em que se encontra o uso da crase. Essa atividade, da maneira como é proposta, não precisava de texto nenhum para ser realizada. Caso o material apenas propusesse a questão acerca do termo “à toa”, sem que este estivesse empregado em um texto, a atividade seria exatamente a mesma, uma vez que utiliza a tirinha de maneira ilustrativa e isola a palavra para ser analisada.

As ocorrências analisadas nesta seção, ao fazer do texto um pretexto para abordar um conteúdo gramatical de forma isolada, mostram mais um indício de retrocesso nos estudos do gênero quadrinístico. O Texto 17, juntamente às outras ocorrências que exemplifica, demonstra que o material trabalha com o signo linguístico em uma concepção estruturalista, e não o signo ideológico da perspectiva enunciativa. As palavras, analisadas fora de seus respectivos contextos, assumem um caráter puramente gramatical e perdem seus sentidos sociais. Dessa forma, isso marca, novamente, uma incongruência do material por entregar resultados diferentes

daqueles que se propõe ao afirmar que segue as orientações dos documentos oficiais de ensino.

## 5.7 ACABAMENTO DA COSTURA: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

A análise das atividades evidencia alguns indícios de avanços nos estudos dos gêneros quadrinísticos a partir do livro didático de Língua Portuguesa, mas também aponta muitos retrocessos. Nosso objetivo, contudo, não é o de condenar a coleção didática analisada – mas, sim, destacar alguns pontos que merecem ser celebrados e também evidenciar aqueles que, pelas autoras, carecem de aprimoramento em edições futuras; e, pelos professores, requerem um olhar crítico e reflexivo em sua utilização na sala de aula.

Reconhecemos, como primeiro avanço, a própria presença dos gêneros quadrinísticos nos livros didáticos. Como vimos na primeira seção do fio quadrinístico, muitas foram as fases da história dos quadrinhos, que até poucas décadas atrás eram considerados gêneros de baixa qualidade textual e acusados de exercer má influência às crianças e adolescentes. Assim, sua presença no livro didático aponta um amadurecimento desse olhar social e marca um indício de que as características desses gêneros passaram a ser vistas como dignas de estudo.

Além disso, as atividades voltadas aos gêneros discursivos indiciam uma preocupação em abordar as teorias mais atuais sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, ao considerar a linguagem como um processo discursivo. Dessa forma, também por dialogar com os documentos oficiais orientadores do ensino de português, o material marca mais uma pista de avanço na abordagem que traz em suas atividades.

Com relação ao enfoque nas características específicas dos gêneros, é mais um sinal de avanço o estudo constante do conteúdo temático, presente – com maior ou menor destaque – em todas as ocorrências de gêneros quadrinísticos. Muitas foram as atividades que utilizaram os quadrinhos como base para uma discussão acerca das críticas sociais e dos efeitos de humor e ironia. Além disso, diversas ocorrências mostraram os quadrinhos sendo comparados a outros gêneros, complementando a temática estudada e fomentando a troca de opiniões entre os alunos.

Por outro lado, notamos que em muitas ocorrências o conteúdo temático, mesmo sendo o foco principal da atividade, é explorado de maneira superficial – principalmente na seção *Para começo de conversa*. Notamos que, nesses casos, o gênero quadrinístico tem função ilustrativa, servindo apenas como um meio para adentrar ao assunto da unidade, sem que o quadrinho em si seja foco de reflexão.

O destaque ao estilo dado por meio das atividades sobre os recursos imagéticos e as evidências de uma abertura para a discussão acerca da construção composicional são indícios de uma preocupação a dar início à reflexão sobre as características relativamente estáveis dos gêneros quadrinísticos. Entretanto, ainda são poucas as atividades que exploram, de fato, esses aspectos, pois muitas das ocorrências os abordam de maneira reduzida quando poderiam dar mais ênfase tanto aos recursos escolhidos quanto à intencionalidade do autor ao utilizá-los.

São poucos os vestígios de destaque ao contexto extraverbal dos gêneros quadrinísticos. Notamos que este foi abordado principalmente quando o cenário por trás da publicação seria fundamental para a compreensão do texto em si, e não por possuir relevância para além do que se vê na página do livro. Ainda, apontamos uma ocorrência em que a esfera de circulação do gênero é evidenciada apenas no manual do professor, dando indícios de que essa informação é considerada secundária – já que, se fosse relevante, estaria disponível no material do aluno.

Sendo assim, na maioria das ocorrências o texto é retirado de seu meio social, principalmente nas questões de análise linguística – que são puramente gramaticais. Percebemos que, na seção *Reflexão sobre o uso da língua* e na subseção *Aplicando conhecimentos*, que têm o estudo dos aspectos linguísticos como foco, o texto é novamente utilizado como mera ilustração, pois é completamente ignorado nas atividades metalinguísticas. Em vez de instigar a reflexão sobre a escolha dos recursos linguísticos e os efeitos pretendidos pelo autor, o texto é despedaçado e seus pequenos fragmentos são isolados em favor de uma classificação normativa que em nada contribui para o que se espera do desenvolvimento dos alunos na aula de Língua Portuguesa.

Da mesma forma, o estudo da palavra também é feito de maneira fragmentada, e apenas uma das ocorrências apresenta indícios de sua função como signo ideológico sendo evidenciada – quando propõe, a partir de uma tirinha do personagem Calvin, reflexões acerca das segundas intenções por trás das palavras.

Apesar de ser um avanço, nos demais casos predomina a abordagem gramatical, em que novamente a palavra é isolada de seu contexto em prol de uma análise fragmentada – ora sob as regras ortográficas, ora sob os conceitos de sentidos literal e figurado.

Assim, os maiores avanços nos estudos dos gêneros quadrinísticos estão nas atividades sobre o conteúdo temático e o estilo a partir dos recursos imagéticos. Os aspectos linguísticos são abordados de maneira fragmentada, o que mostra um persistente retrocesso, pois o contexto social é quase sempre ignorado, e apenas extratos do texto são enfatizados. A palavra, ao ser estudada isoladamente em sua definição dicionarizada, recebe o sentido de signo linguístico – como nos estudos estruturalistas – e não de signo ideológico, evidenciando mais um retrocesso pela incongruência teórica por parte do material com relação à perspectiva enunciativa da linguagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de compreender como os gêneros quadrinísticos são abordados na coleção de livros didáticos escolhida, de maneira unificada pelas escolas paranaenses, para as aulas de Língua Portuguesa no segundo ciclo do ensino fundamental, e buscando reconhecer nessa abordagem um movimento entre avanços e retrocessos nos estudos do gênero discursivo, desenvolvemos nesta pesquisa um trabalho de costura entre a teoria bakhtiniana, os gêneros quadrinísticos e o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para tanto, exploramos no primeiro capítulo a história dos quadrinhos e as principais características que os compõem, de acordo com a teoria da comunicação. Tais estudos foram fundamentais para o pontapé inicial desta pesquisa e, por isso, os costuramos ao olhar bakhtiniano dos gêneros quadrinísticos, que foi apresentado ao final do capítulo como a perspectiva seguida neste trabalho.

No segundo capítulo, para amarrar os fios do ensino de Língua Portuguesa, recorreremos ao seu contexto histórico e aos documentos oficiais, o que nos possibilitou compreender toda a trajetória percorrida até os dias de hoje. Cotejamos, também, com o livro didático e o PNLN, completando a amarra com a nossa perspectiva.

Em seguida, elucidamos nossa visão de linguagem como interação no capítulo sobre o fio bakhtiniano. Nele, interpretamos os estudos de Bakhtin (2017) e Volóchinov (2018) sobre a palavra como signo ideológico, e sobre as noções de enunciado e de gêneros discursivos.

Expusemos, no quarto capítulo, os pressupostos metodológicos que sustentaram nossa pesquisa: o paradigma indiciário, que nos ensinou a enxergar os indícios que iriam compor nosso caminho interpretativo; e o cotejo, responsável por amarrar – costurar – as pistas encontradas à nossa visão de mundo e às teorias que nos guiaram. Mas, antes, descrevemos o material que nos propusemos a analisar: a coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018) que, destinada a alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental, foi escolhida de forma unificada pelas escolas estaduais do Paraná.

Ao final da nossa costura, juntamos os fios e os amarramos à nossa análise das atividades sobre os gêneros quadrinísticos propostas na coleção escolhida. Tendo em vista os objetivos de cada seção do livro didático e o número de ocorrências nelas encontradas, optamos por discorrer acerca de apenas algumas delas: *para*

*começo de conversa; prática de leitura; trocando ideias; conversa entre textos; reflexão sobre o uso da língua; e de olho na escrita* – além de suas respectivas subseções subordinadas.

Nossa análise evidenciou que o estudo do conteúdo temático e dos recursos imagéticos como características de estilo é um indício de avanço nos estudos dos gêneros quadrinísticos. Contudo, a abordagem desses aspectos é feita de maneira breve, e a ausência de destaque no contexto extraverbal demonstra que esses gêneros são muito utilizados como um meio para adentrar ao assunto da unidade e, muitas vezes, como um pretexto para a análise gramatical – o que marca, em contrapartida, um retrocesso nos estudos dos quadrinhos.

Além disso, as atividades gramaticais fragmentam os textos estudados e focam na classificação sintática e ortográfica de forma descontextualizada, fazendo referência à concepção estruturalista da linguagem, que não trabalha com enunciados mas, sim, com frases e palavras soltas. Dessa forma, mesmo alegando estar vinculada à perspectiva enunciativa, a coleção, em algumas situações, ainda aborda a palavra estritamente como signo linguístico e não como signo ideológico, pois propõe análises acerca dos significados dicionarizados sem considerar o contexto em que se encontra.

Por outro lado, admitimos que a presença dos gêneros quadrinísticos nos livros didáticos é, também, um sinal de avanço nos estudos de Língua Portuguesa, assim como a preocupação que se há em seguir as orientações dos documentos oficiais de ensino e em dialogar com as teorias mais atuais sobre ensino e aprendizagem de português. Nesse avanço, reconhecemos a influência do PNLD, pois seus rígidos critérios de análise provocam os autores e editoras das coleções didáticas a buscarem melhorar seu desempenho na avaliação, aumentando cada vez mais a qualidade de seus materiais.

Os avanços encontrados na coleção que analisamos neste trabalho nos dão indícios do motivo pelo qual ela foi escolhida pelas escolas estaduais paranaenses. Ao propor atividades a partir de gêneros discursivos, relacionar textos de gêneros diferentes e valorizar, no caso dos quadrinhos, os aspectos imagéticos e não apenas linguísticos para gerar reflexão, o material oferece uma grande gama de recursos para serem usados a favor do ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva de língua como interação. As falhas que identificamos também haviam sido apontadas pelo PNLD (como mostramos na primeira seção do capítulo metodológico) e, como o

documento orienta, precisam ser contornadas pelos próprios docentes a partir de seus conhecimentos e da autonomia que possuem em sala de aula.

Assim, esperamos que esta pesquisa colabore com as reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa a partir de gêneros discursivos. Observando a abordagem dos quadrinhos na coleção analisada, notamos que são muitos os avanços alcançados até aqui, mas ainda existe um longo caminho a ser percorrido. Nesse trajeto, além do aprimoramento do livro didático, é necessário que o professor exerça a sua autonomia na sala de aula, visto que – mesmo com o apoio dos materiais – são as suas habilidades didáticas e críticas que ditarão os rumos do ensino de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, L.; OLIVEIRA, T. Famosa. In: \_\_\_\_\_. **Confinada**, vol. 65. 15 mar. 2021. Instagram: @leandro\_assis\_ilustra. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CMcTqFJJMFJ/?img\\_index=9](https://www.instagram.com/p/CMcTqFJJMFJ/?img_index=9)>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 176 p.
- BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular [BNCC]**. Brasília, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação 1/2018 - CGPLI**: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2020. Brasília, 2018b. Documento eletrônico. Disponível em: <[https://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro\\_Didatico\\_PNLD/Editais/2020/EDITAL\\_PNLD\\_2020\\_\\_CONSOLIDADO\\_7\\_\\_RETIFICACAO.pdf](https://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/2020/EDITAL_PNLD_2020__CONSOLIDADO_7__RETIFICACAO.pdf)>. Acesso em 30 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2020**. Brasília, 2020. Documento eletrônico. Disponível em: <[https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-lingua-portuguesa)>. Acesso em 13 fev. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD**. Documento eletrônico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em 06 ago. 2022.
- BROCADO, R. O.; ORTEGA, L. R.; LIMA, A. P. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- EISNER, W. **Quadrinhos & arte sequencial**. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FIGUEIRA, D. A. A. G. **Dialogismo e tradição nas histórias em quadrinhos contemporâneas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - [GEGE]. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 112p.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula – leitura e produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984. p. 41-48.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 208p.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGE. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In. GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GIOVANI, F. **O texto na apropriação da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação em Metodologia de Ensino) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GIOVANI, F. O cotejo como uma marca de estilo. In: Grupo De Estudos Dos Gêneros Do Discurso [GEGE-UFSCAR]. **Palavras e contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 17-24.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. **Bakhtin e a educação**: a ética, a estética e a cognição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 2ed. 186p.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. De professor para professor: o “projeto do Wanderley”, interlocução e militância. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 16, n. 25, 2020. pp. 935 - 952.

GONÇALVES, C. R.; GIOVANI, F. As representações do gênero feminino em livros didáticos de língua portuguesa. In: TEIXEIRA, I. C. F.; MOTA, S. dos S.; FERNANTES, C. **Estudos sobre leitura e escrita**. Florianópolis: Bookess, 2015, p. 20 - 60.

INSTITUTO MARIELLE FRANCO. **Marielle Franco**: raízes. Rio de Janeiro: 2021. Documento digital. Disponível em: <<https://www.institutomariellefranco.org/hq>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

JUNG, N. M.; SALEH, P. B. O. Letramentos: concepções de escrita e pontuação. **Revista Línguas & Letras**, v. 12, n. 23, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5777>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

MACEDO, A. C. C. **A elaboração de histórias em quadrinhos**: uma experiência. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Franca, Franca, 2008.

MENDONÇA, M. R. S. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Conceito, 2005.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**. Língua Portuguesa: 6º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018a.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**. Língua Portuguesa: 7º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018b.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**. Língua Portuguesa: 8º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018c.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**. Língua Portuguesa: 9º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018d.

PATO, P. R. **História em Quadrinhos**: uma abordagem bakhtiniana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2007.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

RODRIGUES, M. B. F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Revista de História da Ufes**, Vitória, nº 17, p. 213-221, 2005.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. 1 ed. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, M. Português na escola - história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

VERGUEIRO, V. O uso das HQs no ensino. In: RAMA *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

VERGUEIRO, V. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA *et al.* **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 376 p.

XAVIER, G. K. R. da S. Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade. **Darandina Revisteletrônica**, v. 10, n. 2, dez./2017.

## ANEXO A – CONTEÚDOS DO MATERIAL EM RELAÇÃO À BNCC

### 11. QUADRO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO

UNIDADE 1 – SER E DESCOBRIR-SE			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise linguística/Semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP04)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Substantivo</li> <li>Classificação dos substantivos (comum, próprio, concreto, abstrato, similes, comacasto, primitivo, derivado, coletivo).</li> <li>Processos de formação de substantivos (derivação e composição).</li> <li>Flexão do substantivo (gênero, número e grau)</li> <li>Adjetivo e locução adjetiva</li> <li>Flexão do adjetivo (gênero, número e grau)</li> <li>Prefixos e sufixos</li> </ul>
	Léxico/Morfologia	(EF06LP03), (EF67LP34), (EF67LP35)	
	Fona ortografia	(EF67LP32)	
Leitura	Fatos de sentido Exploração da multisssemiose	(EF67LP08)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de HD</li> <li>Leitura de imagem: tela</li> <li>Texto: verbal, visual ou multisssemiótico</li> <li>Leitura de romance (fragmentar)</li> <li>Foco narrativo: primeira ou terceira pessoa</li> <li>Leitura de autobiografia</li> <li>Características do gênero autobiografia</li> <li>Leitura de notícia</li> <li>Leitura de biografia</li> <li>Características do gênero biografia</li> <li>Leitura de conto</li> <li>Leitura de poema</li> <li>Características do gênero poema</li> <li>Diferenças entre texto em prosa e em verso</li> <li>Eu poético (eu lírico)</li> <li>Sentido próprio e sentido figurado</li> <li>Leitura de poema visual</li> <li>Poema visual e cinzopoema</li> </ul>
	Caradçra de informação	(EF67LP20)	
	Relação entre textos	(EF67LP27)	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28)	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP44)	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisssemióticos	(EF69LP47), (EF69LP48)	
	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49)	
Oralidade	Hanejamento e produção de entrevistas orais	(EF67LP36)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista</li> <li>Apresentação oral</li> <li>Declamação de poemas</li> </ul>
	Conversação espontânea	(EF67LP33)	
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	(EF67LP24)	
	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP10)	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou da relevância social	(EF69LP13), (EF69LP15)	
	Discussão oral	(EF69LP35)	
	Estratégias de produção	(EF69LP39)	
	Produção de textos orais Oralização	(EF69LP54)	
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pesquisa para produção de autobiografia</li> <li>Produção de autobiografia</li> <li>Produção de poema</li> </ul>
	Textualização	(EF69LP07)	
	Construção de textualidade Relação entre textos	(EF67LP31)	

■ Campo jornalístico/midiático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 2 – SER E CONVIVER			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise Inglística/ Semântica	Morfossintaxe	(EF04LP06)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Artigo (definido e indefinido)</li> <li>Numeral</li> <li>Concordância nominal</li> <li>Variedade lnguística</li> <li>Linguagem formal e informal</li> <li>Pronomes (pessoal, de tratamento, possessivo, demonstrativo)</li> <li>Pessoas do discurso</li> <li>Discurso direto e discurso indireto</li> <li>Acentuação das proparoxítonas e oxítonas</li> </ul>
	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF05LP11)	
	Semântica Coesão	(EF06LP13)	
	Fono-ortografia	(EF67LP32)	
	Coesão	(EF67LP36)	
Variação lnguística	(EF68LP55), (EF69LP56)		
Leitura	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	(EF67LP04)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de charge</li> <li>Leitura de crônica</li> <li>Características do gênero crônica</li> <li>Leitura de relato de memórias</li> <li>Foco narrativo: primeira ou terceira pessoa</li> <li>Leitura de capa de livro</li> <li>Leitura de imagem: ilustração</li> <li>Leitura de diário íntimo</li> <li>Características do gênero diário íntimo</li> <li>Leitura de classificado poético</li> <li>Leitura de poema</li> <li>Leitura de romance (fragmento)</li> </ul>
	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	(EF67LP05)	
	Curadoria de informação	(EF67LP20)	
	Relação entre textos	(EF67LP27)	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28)	
	Apreciação e Réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP02)	
	Estratégia de leitura: aprender os sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Efeitos de sentido	(EF69LP05)	
	Reconstrução das condições da produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP44), (EF69LP45)	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos lnguísticos e multissemióticos	(EF69LP47), (EF69LP48)	
	Acesso às práticas de leitura	(EF69LP49)	

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública  
■ Campo das práticas de estudo e pesquisa  
■ Campo artístico-literário  
■ ■ ■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 2 – SER E CONVIVER			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Oralidade	Planejamento e produção de entrevistas orais	(EF67LP14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação oral</li> <li>• Roda de conversa</li> </ul>
	Conversação espontânea	(EF67LP25)	
	Procedimentos de apoio à compreensão Técnicas de nota	(EF67LP24)	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13), (EF69LP14), (EF69LP15)	
	Discussão oral	(EF69LP25)	
	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	(EF69LP38)	
	Estratégias de produção	(EF69LP39)	
Produção de textos	Produção de textos orais Oralização	(EF69LP53)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de relato de memórias</li> <li>• Produção de classificado poético</li> <li>• Produção de diário íntimo</li> </ul>
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21)	
	Textualização	(EF69LP07)	
	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	(EF69LP51)	

UNIDADE 3 – CONVIVER EM SOCIEDADE			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise linguística/ Sociolinguística	Morfossintaxe	(EF09P04), (EF09P05)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos – definição, tempos e modos verbais</li> <li>• Verbos – locução – tempos verbais (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito)</li> <li>• Frase, oração e período</li> <li>• Sujeito e tipos de sujeito</li> <li>• Acentuação das paroxítonas</li> </ul>
	Sintaxe	(EF09LP10)	
	Fonortografia	(EF67LP31)	
	Composição composicional	(EF69LP16)	
	Construção composicional Elementos paralinguísticos e onésicos Apresentações orais	(EF69LP40)	
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	(EF69LP41)	
Varição linguística	(EF69LP56)		

■ Campo ornamental/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 3 – CONVIVER EM SOCIEDADE			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF06LP01), (EF08LP02)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de imagem: cartum</li> <li>• Leitura de notícia</li> <li>• Características do gênero notícia</li> <li>• Leitura de gráfico</li> <li>• Leitura de folder de campanha</li> <li>• Leitura de charge</li> <li>• Leitura de reportagem</li> <li>• Características do gênero reportagem</li> <li>• Leitura de revista em quadrinhos</li> <li>• Leitura de imagem: tela</li> <li>• Leitura de graphic novel</li> <li>• Leitura de infográfico</li> <li>• Leitura de entrevista</li> </ul>
	Relação entre textos	(EF67LP03), (EF67LP27), (EF69LP30)	
	Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	(EF67LP04)	
	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	(EF67LP05)	
	Efeitos de sentido	(EF67LP06), (EF69LP04), (EF69LP05)	
	Efeitos de sentido Exploração de multisssemios	(EF67LP08)	
	Curadoria de informação	(EF67LP20)	
	Estratégia de leitura: aprender os sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Apreciação e réplica	(EF69LP21)	
	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo do gênero	(EF69LP29)	
	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outros semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP32)	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP46)	
	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49)	

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública  
■ Campo das práticas de estudo e pesquisa  
■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 3 – CONVIVER EM SOCIEDADE			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Oralidade	Conversação espontânea	(EF67LP23)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição oral</li> <li>Debate em roda de conversa</li> <li>Debate regrado</li> </ul>
	Produção de textos jornalísticos orais	(EF68LP11)	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF68LP13) (EF68LP15)	
	Discussão oral	(EF68LP25)	
	Registro	(EF68LP26)	
Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	(EF67LP09)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de notícias</li> <li>Produção de cartaz de campanha</li> </ul>
	Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição	(EF67LP10)	
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21)	
	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF68LP06)	
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF68LP08)	
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	(EF68LP09)	
	Textualização, revisão e edição	(EF68LP22)	

■ Campo artístico-literário  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Carga prática de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 4 – SER E CONVIVER			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise Linguística/Semântica	Morfossintaxe	(EF6LP04), (EF6LP05), (EF6LP06), (EF6LP07), (EF6LP08), (EF6LP09)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbo – Indicativo – presente, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito</li> <li>Concordância verbal</li> <li>Verbo – Indicativo – futuro do presente e futuro do pretérito</li> <li>Período simples e composto</li> <li>Período composto por coordenação</li> <li>Uso da vírgula</li> </ul>
	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF6LP13)	
	Construção composicional	(EF6LP16)	
	Estilo	(EF6LP17)	
	Recursos linguísticos e semânticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF6LP54)	
Varição linguística	(EF6LP55)		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF67LP01), (EF67LP03)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura da imagem – ilustrações, fotos e tele</li> <li>Leitura de texto</li> <li>Características do gênero texto</li> <li>Leitura da resenha</li> <li>Leitura de cordel</li> <li>Características do gênero cordel</li> <li>Leitura da notícia</li> <li>Leitura de reportagem</li> <li>Leitura da receita culinária</li> </ul>
	Relação entre textos	(EF67LP05), (EF67LP17), (EF69LP30)	
	Estratégia de leitura: Distinção de fato e opinião	(EF67LP04)	
	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos	(EF67LP05)	
	Apreciação e réplica	(EF67LP06), (EF67LP07)	
	Efeitos de sentido	(EF67LP08)	
	Efeitos de sentido: Exploração de multissemiose	(EF67LP09)	
	Curadoria da informação	(EF67LP20)	
	Estratégias de leitura: Apreciação e réplica	(EF67LP24)	
	Apreciação e réplica: Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01)	
	Estratégia de leitura: apreensão dos sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção	(EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46)	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP47), (EF69LP48)	
Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49)		

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública  
■ Campo das práticas de estudo e pesquisa  
■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 4 – SER E CONVIVER			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Oralidade	Conversa espontânea	(EF67LP25)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contação de causa</li> <li>• Apresentação de canção</li> </ul>
	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP11)	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) (EF69LP15)	
	Discussão oral	(EF69LP25)	
	Produção de textos orais Oratória	(EF69LP33)	
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21), (EF69LP16)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de causa</li> <li>• Produção de verbete</li> </ul>
	Textualização	(EF69LP07)	
	Estratégias de produção	(EF69LP36)	
	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	(EF69LP51)	

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

DIVULGAÇÃO  
PNLD 2020  
FTD

## 11. QUADRO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – 7º ANO

UNIDADE 1 – LIGADO NA ERA DA COMUNICAÇÃO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise linguística/ Semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP04), (EF07LP06), (EF07LP07), (EF07LP08)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Código, língua e linguagem</li> <li>• Linguagem verbal e linguagem não verbal</li> <li>• Discurso, situação de comunicação e interlocutores</li> <li>• Formas nominais do verbo: infinitivo, particípio e gerúndio</li> <li>• Sujeito e predicado</li> <li>• Tipos de sujeito</li> <li>• Tipos de predicado</li> <li>• Concordância verbal</li> <li>• Escrita de palavras com G e J</li> </ul>
	Fono-ortografia	(EF67LP32)	
	Construção composicional	(EF69LP16)	
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	(EF69LP41)	
	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54)	
	Variação linguística	(EF69LP55), (EF69LP56)	
Elementos notacionais da escrita	(EF67LP33)		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos	(EF07LP01)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crônica "Comunicação", de Luis Fernando Verissimo</li> <li>• Tela "O grito", de Edvard Munch</li> <li>• Mensagens instantâneas por aplicativo</li> <li>• Carta pessoal</li> <li>• Reportagem "Nº de refugiados e deslocados cresce em 2016 e é o maior já registrado, diz relatório"</li> <li>• Notícia "500 imigrantes e refugiados são resgatados em um único dia no Mediterrâneo"</li> </ul>
	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF07LP02)	
	Relação entre textos	(EF67LP03)	
	Estratégia de leitura/Distinção de fato e opinião	(EF67LP04)	
	Estratégia de leitura: identificação de teses e Argumentos/Apreciação e réplica	(EF67LP05)	
	Efeitos de sentido	(EF67LP06)	
Efeitos de sentido/Exploração da multissemiose	(EF67LP08)		

■ Campo jornalístico/midiático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 1 – LIGADO NA ERA DA COMUNICAÇÃO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Leitura	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	(EF67LP15)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reportagem "Voluntários brasileiros dão assistência a refugiados venezuelanos em Roraima".</li> <li>Notícia "Refugiado sírio é agredido enquanto vende esfirras em Copacabana".</li> </ul>
	Curadoria de informação	(EF67LP20)	
	Relação entre textos	(EF67LP27)	
	Estratégias de leitura/Apreciação e réplica	(EF67LP28)	
	Apreciação e réplica/Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01)	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Efeitos de sentido	(EF69LP05)	
	Estratégias e procedimentos de leitura/ Relação do verbal com outras semioses/ Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP32), (EF69LP33), (EF69LP34)	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção/ Apreciação e réplica	(EF69LP44), (EF69LP46)	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP47)	
	Adesto às práticas de leitura	(EF69LP49)	
	Apreciação e réplica/ Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF67LP02)	
	Oralidade	Conversa espontânea	
Produção de textos jornalísticos orais		(EF69LP10), (EF69LP11)	
Planejamento e produção de textos jornalísticos orais		(EF69LP11)	
Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma/equipe de relevância social		(EF69LP13), (EF69LP14), (EF69LP15)	
Discussão oral		(EF69LP25)	
Estratégias de produção, planejamento e produção de apresentações orais		(EF69LP38)	
Produção de textos orais/ Oralização		(EF69LP53)	
Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	(EF67LP19)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crônica</li> <li>Notícia</li> </ul>
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF67LP21)	
	Construção da textualidade/ Relação entre textos	(EF67LP30)	
	Consideração das condições de produção/ Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/ edição	(EF69LP51)	
	Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	(EF67LP11)	
Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(EF67LP12)		

■ Campo jornalístico/midiático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campos das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 2 – ENTRETENIMENTO É COISA SÉRIA			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise Linguística/ Semiótica	Morfossintaxe	(EF67LP06) (EF67LP07) (EF67LP08)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preposição</li> <li>Verbos transitivos e intransitivos</li> <li>S com som de Z</li> <li>Objetos direto e indireto</li> </ul>
	Modelização	(EF67LP14)	
	Fonografia	(EF67LP32)	
	Sequências textuais	(EF67LP37)	
	Modelização	(EF69LP38)	
	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.	(EF69LP54)	
Variação linguística	(EF69LP55)		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos	(EF67LP01) (EF67LP02)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Artigo de opinião "Violência e futebol"</li> <li>Narração de jogo de futebol "Corinthians 1 x Palmeiras 0"</li> <li>Notícia "Cães de rua são mortos para limpar cidades russas que sediarão Copa"</li> <li>Texto dramático "Romeu e Julieta"</li> <li>Resenha "Espectáculo Os Saltimbanco chega às casas de cultura"</li> <li>Auto de Natal (fragmento)</li> </ul>
	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas de cultura digital		
	Relação entre textos	(EF67LP03)	
	Estratégia de leitura/Distinção de fato e opinião	(EF67LP04)	
	Estratégia de leitura; identificação de teses e argumentos	(EF67LP05)	
	Apreciação e réplica		
	Efeitos de sentido	(EF67LP06) (EF67LP07)	
	Efeitos de sentido/exploração da multissemiose	(EF67LP08)	
	Curadoria de informação	(EF67LP09)	
	Relação entre textos	(EF67LP17)	
	Estratégias de leitura/Apreciação e réplica	(EF67LP18)	
	Reconstrução da textualidade/Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemiótica	(EF67LP19)	
	Apreciação e réplica/relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01)	
	Estratégia de leitura; apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Efeitos de sentido	(EF69LP05)	
	Apreciação e réplica	(EF69LP11)	
	Relação entre textos	(EF69LP30)	
	Estratégias e procedimentos de leitura/Relação ao verbal com outras semióses/Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP32) (EF69LP33) (EF69LP34)	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção/Apreciação e réplica	(EF69LP44) (EF69LP45)	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemiótica	(EF69LP47) (EF69LP48)	
Adeção às práticas de leitura	(EF69LP49)		

■ Campo jornalístico/mídias

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campos das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 2 – ENTRETENIMENTO É COISA SÉRIA			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Oralidade	Conversa espontânea	(EF69LP7)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gravação de podcasts</li> <li>Gravação de encenação de "Romeu e Julieta", com variações linguísticas</li> </ul>
	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP10)	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13), (EF69LP14), (EF69LP15)	
	Discussão oral	(EF69LP15)	
	Produção de textos orais	(EF69LP52)	
Produção de textos	Produção de textos orais/Oralização	(EF69LP51)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Holoteiro para narração de jogo de futebol</li> <li>Elaboração de texto dramático</li> </ul>
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF69LP36)	
	Estratégias de produção	(EF69LP57)	
	Relação entre textos	(EF69LP50)	
	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	(EF69LP51)	

UNIDADE 3 – LER É UMA VIAGEM			
Análise Linguística/Semiótica	Léxico/morfologia	(EF67LP3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrutura das palavras: radical, sufixos e afixos</li> <li>Adjetivo e locução adjetiva</li> <li>Cesura e coarctação</li> <li>Figuras de linguagem: metáfora, comparação, metonímia, prosopopeia, hístrobo</li> </ul>
	Morfossintaxe	(EF67LP7), (EF67LP8), (EF67LP9), (EF67LP10)	
	Semântica/Coesão	(EF67LP12)	
	Coesão	(EF67LP13)	
	Modalização	(EF67LP16)	
	Textualização/Progressão temática	(EF67LP25)	
	Fona ortografia	(EF67LP37)	
	Léxico/morfologia	(EF67LP34)	
	Figuras de linguagem	(EF67LP38)	
	Constituição composicional	(EF69LP16)	
	Estilo	(EF69LP17)	
	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	(EF69LP19)	
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	(EF69LP41)	
	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	(EF69LP42)	
	Marcas linguísticas Intertextualidade	(EF69LP43)	
	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54)	
	Variação linguística	(EF69LP55), (EF69LP56)	

■ Campo jornalístico/midático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campos das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 3 – LER É UMA VIAGEM			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Leitura	Apreciação e réplicas	[EF67LP2]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depoimento. Texto "A troca", de Lygia Bojunga</li> <li>• Romance "Infância" – fragmentos 1 e 2 – de Graciano Rêncis</li> <li>• Conto maravilhoso. Texto "Os dois pequenos e a bruxa", de Consiglieri Pedrosa</li> <li>• Carta ao leitor: "Vantagens e desvantagens entre livros impressos e digitais"</li> <li>• Lenda africana. Texto: "O edvinho escolhe sua esposa entre três preteridentes", de J. Reginildo Prandi</li> <li>• Lenda. Texto: "A história da Chica Rei", de Theobaldo Miranda Santos</li> <li>• Texto informativo "Quais foram os 12 trabalhos de Hércules"</li> </ul>
	Estratégia de leitura/Distinção de fato e opinião	[EF67LP4]	
	Estratégia de leitura: identificação de teses e Argumentos/ Apreciação e réplica	[EF67LP5]	
	Efeitos de sentido	[EF67LP7]	
	Efeitos de sentido/Exploração da multissemiose	[EF67LP8]	
	Curadoria de informação	[EF67LP10]	
	Relação entre textos	[EF67LP12]	
	Estratégias de leitura/Apreciação e réplicas	[EF67LP18]	
	Estratégia de leitura: aprender os sentidos globais do texto	[EF69LP3]	
	Efeitos de sentido	[EF69LP4] [EF69LP5]	
Oralidade	Seleção entre textos	[EF69LP10]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jôni simulado</li> <li>• Contação de mito grego</li> </ul>
	Estratégias e procedimentos de leitura/Relação do verbal com outras semioses/Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	[EF69LP32] [EF69LP33] [EF69LP34]	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção/ Apreciação e réplicas	[EF69LP44] [EF69LP45] [EF69LP46]	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	[EF69LP47]	
	Adeção às práticas de leitura	[EF69LP49]	
	Conversação espontânea	[EF67LP13]	
	Produção de textos jornalísticos orais	[EF69LP11]	
	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	[EF69LP12]	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	[EF69LP13] [EF69LP14] [EF69LP15]	
	Discussão oral	[EF69LP16]	
Registro	[EF69LP18]		
Estratégias de produção	[EF69LP19]		
Produção de textos orais/Oralização	[EF69LP15]		
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	[EF67LP21] [EF67LP22]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de conto.</li> <li>• Produção de conto: "O 13º trabalho de Hércules"</li> </ul>
	Construção da textualidade/Relação entre textos	[EF67LP10]	
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	[EF69LP16]	
	Consideração das condições de produção/ Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	[EF69LP17]	

■ Campo jornalístico/midiático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 4 – LER PARA SE INFORMAR			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise linguística/ Semiótica	Morfossintaxe	EF67LP10 EF67LP11	<ul style="list-style-type: none"> <li>Período composto e oração coordenada</li> <li>Conjunções coordenativas</li> <li>Figuras de linguagem: eufemismo, ironia, paradoxo e antítese</li> </ul>
	Textualização Progressão temática	EF67LP25	
	Fono ortografia	EF67LP32	
	Seqüências textuais	EF67LP47	
	Figuras de linguagem	EF67LP38	
	Estilo	EF69LP17	
	Modalização	EF69LP28	
	Construção composicional Elementos paralingüísticos e cinésicos Acentuações orais	EF69LP40	
	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	EF69LP42	
	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	EF69LP54	
Varição linguística	EF69LP56		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos	EF67LP01	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reportagem: "A maioria dos brasileiros utilizou crédito por impulso em fevereiro"</li> <li>Carta de reclamação informal: "Comprei livro e não entregaram"</li> <li>Reportagem: "Os direitos do consumidor relativos ao SAC"</li> <li>Carta de reclamação de defeito de produto</li> <li>Crônica: "De quem são os maninhos de rua?" de Marina Colasanti</li> <li>Notícia e cartaz</li> <li>Reportagem: "Brasil tem quase 1 milhão de crianças e adolescentes em trabalho irregular"</li> </ul>
	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas de cultura digital	EF67LP02	
	Relação entre textos	EF67LP03	
	Estratégia de leitura/Distinção de fato e opinião	EF67LP04	
	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	EF67LP05	
	Efeitos de sentido	EF67LP06	
	Efeitos de sentido/Exploração de multisssemiose	EF67LP08	
	Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	EF67LP15	
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	EF67LP16	
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição ou Ato, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica	EF67LP17	
	Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	EF67LP18	
	Caracterização de informação	EF67LP20	
	Relação entre textos	EF67LP21	
Estratégias de leitura Apreciação e réplica	EF67LP28		

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 4 – LER PARA SE INFORMAR			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Leitura	Apreciação e réplicas Relação entre gêneros e mídias	[EF69LP02]	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	[EF69LP03]	
	Efeitos de sentido	[EF69LP04], [EF69LP05]	
	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	[EF69LP20]	
	Apreciação e réplicas	[EF69LP21]	
	Relação entre textos	[EF69LP30]	
	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	[EF69LP32], [EF69LP33], [EF69LP34]	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplicas	[EF69LP44]	
Oralidade	Conversação espontânea	[EF67LP23]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo para vlog da turma.</li> <li>• Telejornal e notícias radiofônicas</li> </ul>
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	[EF67LP24]	
	Produção de textos jornalísticos orais	[EF69LP10], [EF69LP11]	
	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	[EF69LP32]	
Produção de textos	Discussão oral	[EF69LP24], [EF69LP25]	
	Estratégia de produção: planejamento de textos referenciais ou propositivos	[EF67LP19]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carta de solicitação ou reclamação</li> <li>• Infográficos de reportagens</li> </ul>
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	[EF67LP22]	
	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	[EF69LP06]	
Revisão/edição de texto informativo e opinativo	[EF69LP08]		
	Textualização, revisão e edição	[EF69LP22]	

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

## 11. QUADRO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – 8º ANO

UNIDADE 1 – VEM TROCAR COMIGO!			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise linguística/ Semiótica	Léxico/morfologia Morfossintaxe Estilo  Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários Figuras de linguagem	(EF08LP05) (EF08LP06) (EF08LP07) (EF08LP08) (EF08LP09) (EF08LP18) (EF08LP42) (EF08LP54) (EF08LP37)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gênes</li> <li>Estrutura das palavras</li> <li>Formação da palavra: composição por aglutinação e por justaposição</li> <li>Tipos de sujeito (travessão) e oração sem sujeito</li> <li>Adjunto adnominal e complemento nominal</li> <li>Tipos de predicado</li> <li>Verbos e perífrases verbais</li> <li>Uso do hífen</li> </ul>
Leitura	Efeitos de sentido  Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero  Relação entre textos  Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão  Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica  Reconstrução da textualidade e compreensão das fontes de sentidos provocados pelas usas de recursos linguísticos e multissemióticos  Adesão às práticas de leitura  Relação entre textos  Estratégias de leitura/Apreciação e réplica	(EF09LP05) (EF09LP29) (EF09LP30) (EF09LP33) (EF09LP45) (EF09LP46) (EF09LP47) (EF09LP48) (EF09LP49) (EF09LP52) (EF09LP32) (EF09LP33)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de verbete enciclopédico</li> <li>Leitura de poemas</li> <li>Leitura de palavras-imagens</li> <li>Leitura de verbete poético</li> <li>Leitura de tirinha</li> <li>Leitura de crônica</li> <li>Leitura de artigo de opinião</li> <li>Leitura de conto</li> <li>Leitura de prefácio</li> <li>Leitura de romance (fragmento)</li> <li>Leitura de capa de revista</li> <li>Leitura de reportagem</li> <li>Leitura de frases de protesto</li> <li>Leitura de romance infantojuvenil (fragmento)</li> </ul>
Oralidade	Produção de textos jornalísticos orais  Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social  Discussão oral  Estratégias de produção  Produção de textos orais Oralização  Conversação espontânea	(EF09LP11) (EF09LP13) (EF09LP15) (EF09LP25) (EF09LP39) (EF09LP53) (EF09LP27)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista com colegas da escola</li> <li>Conhecendo o colega pela palavra</li> </ul>
Produção de textos	Textualização  Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição  Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos  Relação entre textos	(EF09LP07) (EF09LP51) (EF09LP21) (EF09LP36)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de profécia</li> <li>Produção de reportagem</li> </ul>

■ Campo jornalístico/midático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campos das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

## UNIDADE 2 – COM A PALAVRA, NARRADORES E POETAS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise Linguística/Semiótica	Fono-ortografia Morfossintaxe Modelização Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários Figuras de linguagem	[EF08LP04] [EF08LP06] [EF08LP07] [EF08LP10] [EF08LP16] [EF09LP44] [EF09LP47]	<ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras de linguagem: antítese, prosopopeia e paradoxo</li> <li>Variada pontuação e variedade social</li> <li>Smás de pontuação</li> <li>Advérbio e adjunto adverbial</li> <li>Por que, por quê, porque, porquê</li> <li>Concordância verbal</li> <li>Apóstrofe e vocativo</li> </ul>
Leitura	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção/Apreciação da réplica Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos dos recursos linguísticos e multissemióticos Adesão às práticas de leitura Relação entre textos Estratégias de leitura/Apreciação e réplica	[EF09LP44] [EF09LP48] [EF09LP49] [EF09LP32] [EF09LP33]	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de capa de folheto de cordel</li> <li>Leitura de autobiografia</li> <li>Leitura de poemas de cordel</li> <li>Leitura de textos informativos</li> <li>Leitura de lendas</li> <li>Leitura de verbete enciclopédico digital</li> <li>Leitura de imagem: tela</li> <li>Leitura de mito</li> <li>Leitura de histórias em quadrinhos</li> <li>Leitura de romance de aventura fragmentado</li> <li>Leitura de conto</li> <li>Leitura de tirinha</li> <li>Leitura de reportagem</li> </ul>
Oralidade	Discussão oral Produção de textos orais/Oralização Conversa espontânea	[EF09LP25] [EF09LP53] [EF09LP27]	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretação de sátiras</li> <li>Discussão oral</li> <li>Apresentação de poemas de cordel</li> </ul>
Produção de textos	Textualização Revisão/edição de texto informativo e opinativo Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica/Estratégias de escrita Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Consideração das condições de produção/Estratégias de produção/planejamento, textualização e revisão/edição Construção da textualidade Relação entre textos	[EF09LP07] [EF09LP08] [EF09LP35] [EF09LP36] [EF09LP25] [EF09LP51] [EF09LP35] [EF09LP36]	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de verbete</li> <li>Produção de relato e conto</li> </ul>

■ Campo jornalístico/midiático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 3 – EDUCAÇÃO É O CAMINHO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise linguística/ Semiótica	Fonortografia	(EF08LP04)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vozes do verbo</li> <li>• Concordância nominal</li> <li>• Transitividade verbal</li> <li>• Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração</li> <li>• Parônimos</li> </ul>
	Morfossintaxe	(EF08LP06) (EF08LP06) (EF08LP07) (EF08LP08) (EF08LP10)	
	Modalização	(EF08LP16)	
	Construção composicional	(EF69LP16)	
	Estilo	(EF69LP17)	
	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	(EF69LP27)	
	Modalização	(EF69LP28)	
	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	(EF99LP16) (EF99LP31)	
	Marcas linguísticas Intertextualidade	(EF69LP42)	
	Varição linguística	(EF69LP43)	
Letura	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	(EF69LP56) (EF89LP14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de imagens: charges e fotografias</li> <li>• Leitura de artigos de opinião</li> <li>• Leitura de tirinha</li> <li>• Leitura de resenha</li> <li>• Leitura de declaração legal</li> <li>• Leitura de texto informal</li> <li>• Leitura de regimento escolar</li> <li>• Leitura de meme</li> <li>• Leitura de cartaz de campanha</li> <li>• Leitura de gráficos e infográficos</li> <li>• Leitura de artigos de divulgações científicas</li> <li>• Leitura de notícias</li> </ul>
	Textualização	(EF99LP30)	
	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF08LP01)	
	Relação entre textos	(EF08LP02) (EF69LP30)	
	Apreciação e réplica/Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01)	
	Estratégia de leitura: apreensão das sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Efeitos de sentido	(EF69LP04)	
	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	(EF69LP20)	
	Apreciação e réplica	(EF69LP21)	
	Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero	(EF69LP29)	
Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP32) (EF69LP33) (EF69LP34)		

■ Campo científico/midiático

■ Campo de situação na vida pública

■ Campos das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 3 – EDUCAÇÃO É O CAMINHO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Leitura	Reconstrução das condições da produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF89LP45)	
	Adesão às práticas de leitura	(EF89LP49)	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos e usos do texto Apreciação e réplica	(EF89LP03), (EF89LP04)	
	Efeitos de sentido	(EF89LP05), (EF89LP06)	
	Feitos de sentido Exploração de polissemiose	(EF89LP07)	
	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos	(EF89LP17)	
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	(EF89LP18)	
Relação entre contexto da produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Apreciação e réplica	(EF89LP19)		
Curadoria de informação	(EF89LP24)		
Oralidade	Produção de textos jornalísticos orais	(EF89LP11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa</li> <li>• Flânerie</li> </ul>
	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(EF89LP12)	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou da relevância social	(EF89LP13), (EF89LP15)	
	Discussão oral	(EF89LP25)	
Conversação espontânea	(EF89LP27)		
Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e opinativos	(EF89LP03)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de abstrato-essencial</li> <li>• Produção de artigo de opinião</li> <li>• Produção de cartas</li> </ul>
	Relação do texto com o contexto de produção e apropriação da prática social Textualização	(EF89LP06)	
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF89LP07)	
	Textualização, revisão e edição	(EF89LP08)	
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF89LP23), (EF89LP23), (EF89LP25)		

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 4 – COMUNICAÇÃO E CONSUMO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise linguística/ Semântica	Foneortografia	(EF08LP04)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Período composto: coordenação e subordinação</li> <li>Coesão textual: elementos de coesão referencial</li> <li>Pronomo relativo</li> <li>Coesão sequencial</li> <li>Conjunções coordenativas e subordinativas</li> </ul>
	Morfossintaxe	(EF08LP11) (EF08LP12) (EF08LP13)	
	Semântica	(EF08LP14)	
	Coesão	(EF08LP15)	
	Construção composicional	(EF09LP16)	
	Estilo	(EF09LP17) (EF09LP18)	
	Marcas linguísticas Intertextualidade	(EF09LP43)	
	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	(EF09LP23)	
	Textualização Progressão temática	(EF09LP29)	
	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	(EF09LP14)	
Modalização	(EF09LP16)		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF08LP01) (EF09LP01)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de primeira página de jornal impresso</li> <li>Leitura de reportagem</li> <li>Leitura de artigo de lei</li> <li>Leitura de notícias</li> <li>Leitura de cartazes de campanha</li> <li>Leitura de artigo de opinião</li> <li>Leitura de tirinhas</li> <li>Leitura de peça publicitária</li> <li>Leitura de entrevista</li> <li>Leitura de textos informativos</li> <li>Leitura de carta do leitor</li> <li>Leitura de propagandas</li> </ul>
	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF09LP02)	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF09LP03) (EF09LP04)	
	Frutos de sentido	(EF09LP04)	
	Apreciação e réplica Relação entre textos	(EF09LP21)	
	Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de ação e compreensão	(EF09LP12) (EF09LP33) (EF09LP34)	
	Adeção às práticas de leitura	(EF09LP08)	
	Curadoria de informação	(EF09LP24)	

■ Campo ornamental/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 4 – COMUNICAÇÃO E CONSUMO			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Oralidade	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate regido</li> <li>• Escute teatral</li> </ul>
	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP12)	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) (EF69LP14) (EF69LP15)	
	Discussão oral	(EF69LP25)	
	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	(EF69LP38)	
	Produção de textos orais	(EF69LP52)	
	Escuta Apreender o sentido geral dos textos Apreciação e réplicas Produção/Proposta	(EF89LP22)	
	Conversa espontânea	(EF89LP27)	
Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regidos	(EF89LP12)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de carta do leitor</li> <li>• Produção de propaganda de conscientização</li> </ul>
	Textualização	(EF69LP07)	
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08)	
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	(EF69LP09)	
	Textualização, revisão e edição	(EF69LP22)	
	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	(EF89LP11)	
	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	(EF89LP21)	
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF89LP25)		
Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	(EF89LP10)		

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

## 11. QUADRO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO

UNIDADE 1 – POR DENTRO DA LITERATURA			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise linguística/ Semiótica	Fono-ortografia	(EF09LP04)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipos de predicado</li> <li>Figuras de linguagem: paradoxo, anáfora, metáfora e eufemismo</li> <li>Predicativo do sujeito e predicativo do objeto</li> <li>Pontuação: vírgula para separar termos da oração</li> <li>Predicado verbo-nominal</li> </ul>
	Morfossintaxe	(EF09LP05) (EF09LP06)	
	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54)	
	Estilo	(EF89LP15)	
Leitura	Relação entre textos	(EF09LP02) (EF69LP30) (EF89LP32)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de imagens: fotografia, fotoreportagem e telas</li> <li>Leitura de conto</li> <li>Características do gênero conto</li> <li>Leitura de cartaz de campanha</li> <li>Leitura de tirinha</li> <li>Narrativa: tempo cronológico x tempo psicológico</li> <li>Leitura de texto informativo</li> <li>Leitura de romance (fragmento)</li> <li>Características do gênero romance</li> <li>Leitura de notícia</li> <li>Leitura de resenha de filme</li> <li>Leitura de conto em quadrinhos (fragmento)</li> <li>Leitura de poema</li> </ul>
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(EF69LP44) (EF69LP46)	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP47)	
	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49)	
	Efeitos de sentido	(EF89LP06)	
	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	(EF89LP07)	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF89LP33)	

■ Campo jornalístico/midiático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 1 – POR DENTRO DA LITERATURA			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição oral – Mostra da fotografia</li> <li>Discussão oral</li> </ul>
	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	(EF69LP9)	
	Produção de textos orais   Oralização	(EF69LP33)	
	Escuta   Apreender o sentido geral dos textos   Apreciação e réplica   Produção/Prossia	(EF69LP27)	
Produção de textos	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF69LP36)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção de conto</li> </ul>
	Consideração das condições de produção   Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	(EF69LP51)	
	Construção da textualidade	(EF69LP35)	

UNIDADE 2 – VIDA DE ADOLESCENTE			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise linguística/Semiótica	Morfossintaxe	(EF69LP07)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Marcadores conversacionais</li> <li>Figuras de linguagem: prosopopeia, hipérbole, onomatopeia, antítese, polisíndeto, assonância, metáfora, comparação e aliteração</li> <li>Regência nominal</li> <li>Regência verbal</li> <li>Crase</li> </ul>
	Efeito de sentido	(EF69LP19)	
	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54)	
	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	(EF69LP14)	
	Estilo	(EF69LP15)	
	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	(EF69LP23)	
Leitura	Figuras de linguagem	(EF69LP17)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de imagem: tela</li> <li>Leitura de poema</li> <li>Características do gênero poema</li> <li>Leitura de letra de canção</li> <li>Leitura de charge</li> <li>Leitura de texto didático-científico</li> <li>Leitura de romance (fragmento)</li> <li>Leitura de notícia</li> <li>Leitura de tirinha</li> <li>Leitura de sinopse</li> <li>Características do gênero sinopse</li> <li>Leitura de resenha crítica</li> <li>Características do gênero resenha crítica</li> <li>Leitura de cartaz de campanha</li> </ul>
	Estratégia da leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Relação entre textos	(EF69LP10)	
	Estratégias e procedimentos de leitura   Relação da verbal com outras semióticas   Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP32)	
	Reconstrução das condições de produção: circulação e recepção   Apreciação e réplica	(EF69LP44) (EF69LP45) (EF69LP46)	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP48)	
	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49)	
	Estratégia da leitura: apreender os sentidos globais do texto   Apreciação e réplica	(EF69LP03) (EF69LP06)	
	Efeitos de sentido   Exploração da multissemiótica	(EF69LP07)	
	Estratégias de leitura   Apreciação e réplica	(EF69LP33)	

■ Campo formalístico/metódico

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campos das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 2 – VIDA DE ADOLESCENTE			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Oralidade	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	[EF69LP13] [EF69LP14] [EF69LP15]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate regrado</li> <li>• Enquete e exposição oral</li> </ul>
	Produção de textos orais   Oralização	[EF69LP53]	
	Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados	[EF89LP12]	
	Escuta   Apreender o sentido geral dos textos   Apreciação e réplicas   Produção/Proposta	[EF89LP12]	
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de gêneros sociais	[EF69LP06]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de poema</li> <li>• Produção de resenha crítica</li> </ul>
	Consideração das condições de produção   Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	[EF69LP51]	
	Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	[EF89LP21]	
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	[EF89LP25] [EF89LP26]	
	Relação entre textos	[EF89LP36]	

UNIDADE 3 – FACE A FACE			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise Linguística/Semântica	Fono-ortografia	[L109LP94]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Período composto por coordenação (revisão)</li> <li>• Período composto por subordinação (revisão)</li> <li>• Oração subordinada advérbial</li> <li>• Pontuação da oração subordinada advérbial</li> <li>• Oração subordinada adjetiva</li> <li>• Pontuação: vírgula em orações adjetivas</li> </ul>
	Morfossintaxe	[EF05LP08]	
	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	[L109LP99]	
	Constituição composicional	[EF69LP16]	
	Estilo	[L169LP17] [EF89LP15]	
	Efeito de sentido	[EF69LP19]	
	Análise de textos legais (nominais, propositivos e reivindicatórios)	[EF69LP27]	
	Modelização	[EF69LP28]	
	Constituição composicional e estilo   Gêneros de divulgação científica	[EF69LP42]	
	Marcas linguísticas   Intertextualidade	[EF69LP43]	
	Varição linguística	[L169LP56]	
	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	[EF89LP14]	
	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	[EF89LP23]	
Textualização - Progressão temática	[EF89LP29]		

■ Campo prático/midiático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 3 – FACE A FACE			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Leitura	Apreciação e réplica   Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP02)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de charge</li> <li>Leitura de artigo de opinião</li> <li>Características do gênero artigo de opinião</li> <li>Leitura de estatuto</li> <li>Leitura de entrevista</li> <li>Leitura de infográfico</li> <li>Leitura de reportagem</li> <li>Leitura de carta aberta</li> <li>Características do gênero carta aberta</li> <li>Leitura de tinha</li> <li>Leitura de texto informativo</li> <li>Leitura de crônica lírica</li> <li>Características do gênero crônica</li> <li>Leitura de ensaio (texto fragmento)</li> <li>Características do gênero ensaio</li> <li>Leitura de cartaz de campanha</li> <li>Leitura de notícia</li> </ul>
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Efeitos de sentido	(EF69LP04) (EF69LP06)	
	Apreciação e réplica	(EF69LP11) (EF69LP11)	
	Relação entre textos	(EF69LP30) (EF69LP32)	
	Estratégias e procedimentos de leitura   Relação do verbal com outras semioses   Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP32) (EF69LP33) (EF69LP34)	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção   Apreciação e réplica	(EF69LP44) (EF69LP45) (EF69LP46)	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP47)	
	Adaptação às práticas de leitura	(EF69LP49)	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto   Apreciação e réplica	(EF69LP04)	
	Efeitos de sentido   Exploração da multissemiose	(EF69LP07)	
	Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	(EF69LP18)	
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros   Apreciação e réplica	(EF69LP19)	
	Estratégias e procedimentos de leitura em textos reinventados ou propositivos	(EF69LP20)	
Curadoria de informação	(EF69LP24)		
Estratégias de leitura   Apreciação e réplica	(EF69LP33)		

■ Campo científico/midático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campos das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 3 – FACE A FACE			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Oralidade	Produção de textos jornalísticos orais	[EF69LP11]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação oral</li> <li>• Júri simulado</li> </ul>
	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	[EF69LP12]	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	[EF69LP13] [EF69LP14] [EF69LP15]	
	Discussão oral	[EF69LP25]	
	Registro	[EF69LP26]	
	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	[EF69LP38]	
	Escuta   Aprender o sentido geral dos textos   Apreciação e reflexão   Produção/Proposta	[EF89LP23]	
	Conversa espontânea	[EF89LP27]	
Procedimentos de apoio à compreensão:   Tomada de nota	[EF89LP28]		
Produção de textos	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	[EF69LP03]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de artigo de opinião</li> <li>• Produção de crônicas</li> </ul>
	Textualização	[EF69LP07]	
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	[EF69LP08]	
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	[EF69LP09]	
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	[EF69LP16] [EF89LP25]	
	Consideração das condições de produção   Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição	[EF69LP51]	
	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	[EF89LP10]	
	Estratégia de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	[EF89LP11]	
Construção da textualidade	[EF89LP35]		

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 4 – TEMPO DE PENSAR: INFORMAÇÕES E ESCOLHAS			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Análise Linguística/ Semiótica	Fono-ortografia	(EF09LP04)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrangeirismos</li> <li>Oração subordinada substantiva: subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta, completiva nominal, predicativa e apositiva</li> <li>Colocação pronominal</li> </ul>
	Morfossintaxe	(EF09LP06)	
	Coesão	(EF09LP10) (EF09LP11)	
	Variação linguística	(EF09LP12) (EF69LP55) (EF69LP56)	
	Constituição composicional	(EF69LP16)	
	Estilo	(EF69LP17) (EF69LP15)	
	Efeito de sentido	(EF69LP19)	
	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	(EF69LP27)	
	Construção composicional   Elementos paralinguísticos e cênicos   Apresentações orais	(EF69LP40)	
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	(EF69LP41)	
	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	(EF69LP14)	
	Modificação	(EF69LP16)	
	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	(EF69LP23)	
Figuras de linguagem	(EF69LP27)		
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos   Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF09LP01)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de charges</li> <li>Leitura de notícias</li> <li>Leitura de guia</li> <li>Leitura de artigo de opinião</li> <li>Leitura de tirinha</li> <li>Fake news</li> <li>Leitura de entrevista</li> <li>Características do gênero entrevista</li> <li>Leitura de letra de canção</li> <li>Leitura de reportagem</li> <li>Leitura de texto normativo</li> <li>Leitura de estatuto</li> <li>Leitura de texto informativo</li> </ul>
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03)	
	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, regimento, etc.)	(EF69LP20)	
	Apreciação e réplica	(EF69LP21)	
	Relação entre textos	(EF69LP30) (EF69LP31)	
	Estratégias e procedimentos de leitura   Relação do verbal com outras semióticas   Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão	(EF69LP32) (EF69LP33) (EF69LP34)	
	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção   Apreciação e réditos	(EF69LP44) (EF69LP46)	
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF69LP48)	

■ Campo onomástico/midiático

■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário

■ Todos os campos de atuação

UNIDADE 4 – TEMPO DE PENSAR: INFORMAÇÕES E ESCOLHAS			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Leitura	Adesão às práticas de leitura	(EF69LP49)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de charges</li> <li>• Leitura de notícias</li> <li>• Leitura de guia</li> <li>• Leitura de artigo de opinião</li> <li>• Leitura de crônica</li> <li>• Fake news</li> <li>• Leitura de entrevista</li> <li>• Características do gênero entrevista</li> <li>• Leitura de letra de canção</li> <li>• Leitura de reportagem</li> <li>• Leitura de texto normativo</li> <li>• Leitura de estereótipo</li> <li>• Leitura de texto informativo</li> </ul>
	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos   Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF69LP01) (EF69LP02)	
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto   Apreciação e réplica	(EF69LP03) (EF69LP04)	
	Efeitos de sentido	(EF69LP06)	
	Efeitos de sentido   Exploração da multissemiótica	(EF69LP07)	
	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos: legais e normativos	(EF69LP17)	
Curadoria de informação	(EF69LP24)		
Oralidade	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeocast com checagem de fatos</li> <li>• Edição de uma entrevista</li> <li>• Seminário</li> </ul>
	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP12)	
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP14) (EF69LP15)	
	Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais	(EF69LP38)	
	Estratégias de produção	(EF69LP39)	
	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54)	
	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	(EF69LP13)	
	Escuta   Apreender o sentido geral dos textos   Apreciação e réplica   Produção/Proposta	(EF69LP23)	
Conversação espontânea	(EF69LP27)		
Produção de textos	Textualização	(EF69LP07)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de campanha de conscientização</li> <li>• Produção de enquête</li> </ul>
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08)	
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	(EF69LP09)	
	Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição	(EF69LP36) (EF69LP25)	
	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	(EF69LP11)	
Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos	(EF69LP21)		

■ Campo jornalístico/midiático  
■ Campo de atuação na vida pública

■ Campo das práticas de estudo e pesquisa

■ Campo artístico-literário  
■ Todos os campos de atuação

# ANEXO B – RELATÓRIO DOS VOTOS NA COLEÇÃO *TECENDO LINGUAGENS* POR ESCOLA NO PARANÁ

PNLD 2020 - Obra "Tecendo Linguagens" (Código 0020/2012) para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano)									
INEP	Escola	UF	Município	Componente Curricular	1ª Edição selecionada	2ª Edição selecionada			
41021417	PEDRO V DE SOUZA C E EF M	ESTADUAL PR	Milhor	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41021883	LYS MACO DA COSTA C E EF M	ESTADUAL PR	Paranaoema	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41021448	MALONIA DAS VIEGAS C E EF M	ESTADUAL PR	Paranaíba	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020226	WARNA A DE CAMARGO C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Paranaíba	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41030460	CONSTANTINO WAPRO C E EF M	ESTADUAL PR	Santa Cruz de Monte Castelo	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020713	SÃO CARLOS DE PAZ C E EF M	ESTADUAL PR	São Carlos do sul	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020748	CARLOS GOMES C E EF M	ESTADUAL PR	São João do Oeste	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020690	OMELIO DE OLIVEIRA C E EF M	ESTADUAL PR	Guazubê do Oeste	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020235	SÃO SILVESTRE E DO C EF	ESTADUAL PR	Guimaráes do Oeste	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020284	DOLIANA C E EF M	ESTADUAL PR	Dourados	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020473	ANTONIO VIANA E C E EF M	ESTADUAL PR	Francisco Alves	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020481	SARRO DA ANTONES E DO C EF	ESTADUAL PR	Francisco Alves	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020710	MICHEL TONAZINI C E EF M	ESTADUAL PR	Francisco Alves	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020014	ALTEIOR DOS SANTOS E DO C EF	ESTADUAL PR	Ipirá	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020275	CETILO VARGAS C E EF M PROFES M	ESTADUAL PR	Ipirá	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020348	MARCELO GUERMOZ C E EF M	ESTADUAL PR	Ipirá	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020798	ROSELI E C E EF	ESTADUAL PR	Mariz	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020877	CAMAS C E EF M	ESTADUAL PR	Novo Templar	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020712	PETRONIO PORTALE C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	São Jorge do Palácio	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020280	CASSIULO BRANCO C E EF M	ESTADUAL PR	Tapecuru	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020387	GIRO VERDE C E EF	ESTADUAL PR	Tapecuru	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020251	LOURIVALDO TILIO C E EF M	ESTADUAL PR	União da Vitória	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020883	PAULO A TOMAZINHO C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	União da Vitória	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020298	VILA ALTA C E EF M	ESTADUAL PR	União da Vitória	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020882	GASPARIANO C E EF	ESTADUAL PR	Xanxanê	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020887	ELIANTONIO C E EF M	ESTADUAL PR	Xanxanê	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020229	PAULO V C E EF M	ESTADUAL PR	Xanxanê	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020240	LAÉBIL E PINHEIRO	ESTADUAL PR	Centrol	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020385	MARIA GARCIA DE JESUS C E EF M	ESTADUAL PR	Moena Sales	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020373	MARCELA SALES F E EF M	ESTADUAL PR	Moena Sales	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020423	EDNA BARRA C E EF M	ESTADUAL PR	Moena Sales	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020420	JO DE RIBEIRO C E EF M	ESTADUAL PR	Moena Sales	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020703	CAMPUS MOURÃO C E EF M PROFES M	ESTADUAL PR	Campus Mourão	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020837	OSVALDO C E EF M	ESTADUAL PR	Campus Mourão	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020777	SANTO RÁDIO DE LOYOLA C E EF M	ESTADUAL PR	Pinus	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020193	M DE JACOBINO C E EF M	ESTADUAL PR	Pinus	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020190	SÃO JAMES TADDEU C E EF M	ESTADUAL PR	Pinus	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020432	OTILIA MONTES F E EF M	ESTADUAL PR	Coronel	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020814	DENISE C ALBUQUERQUE C E EF M	ESTADUAL PR	Pérola	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020089	LORENDES A MELO C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipuaçu	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020553	IVAN A SILVA LINDO C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipuaçu	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020879	MARINA BRES C E EF M	ESTADUAL PR	Santa Inês	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020253	LEONILDO C E EF M	ESTADUAL PR	Santa Inês	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020100	ANASTACIO DENISE B C E EF M	ESTADUAL PR	Almeida do Sul	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020885	ELDIR OLIVEIRA C E EF M PROFES M	ESTADUAL PR	Itaipuaçu	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020837	JULIA WANDERLEY C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipuaçu	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020432	MALVINO DE OLIVEIRA C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Pocaiçu	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020838	HONORIO FAGAN E C E EF	ESTADUAL PR	Pinus	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020484	GASPAR VIEIRA C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Pinus	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020486	THEODORO MANTOVANI C E EF M	ESTADUAL PR	Pinus	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020482	PAUCALDO C E EF M	ESTADUAL PR	Pinus	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020209	ANTONIO DOS SANTOS C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Pinus	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020231	OLAVO BRAGA C E EF M	ESTADUAL PR	Pinus	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020316	ALBERTO SANTOS DALMONTE C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Apucarana	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020217	JOSE CARVALHO C E EF M	ESTADUAL PR	Apucarana	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020284	TADASHI BONDITO C E EF M	ESTADUAL PR	Apucarana	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020472	JULIO JUNQUEIRA C E EF M	ESTADUAL PR	Apucarana	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020310	CESAR LATTES C E EF M	ESTADUAL PR	Apucarana	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020370	ROSANA D CALAMANDA C E EF M	ESTADUAL PR	Apucarana	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020258	JANDIRA DO SUL C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Jandaia do Sul	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020898	JOAO FLAVIO C E EF M	ESTADUAL PR	Manoel de Barros	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020116	GERALDO FERREIRA C E EF M	ESTADUAL PR	Carlinópolis	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020451	RASIO DE LILICA C E EF M	ESTADUAL PR	Bipolar	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020445	UNIDADE POLO C E EF M P	ESTADUAL PR	Bipolar	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020712	ANTONIO DE MORAES BARROS C E EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020009	BEATRIZ MENDONÇA C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020205	BENJAMIN CORREIA C E EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020880	JOSE CARLOS PRATO C E EF M PROFES M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020486	MISTRALINO R F GARCIA C E EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020800	HEBER S VARGAS C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020877	ELDIR S DE MEDEIROS C E EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020255	HUMBERTO P DOUTADO C E EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020407	ITA VASCONCELOS F PROFES M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020423	JOAO SERRAO C E EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020187	MARCELO CHAZAGAT C E EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020241	NELO REGIANA C E EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020782	ROSSA SRA LOURDES C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020683	POLIVIANTE C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020283	RODRIGO DE ABAY DO EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020294	SARAHARA FAMILIA C E EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020309	IRTELLA D C E EF M PROFES M	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020386	VICENTE RUIZ C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Londrina	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020477	CELESTE BORGES BOTEHO C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipuaçu	Língua Portuguesa	0120P2012	0119P2012			
41020830	JOAO PAULO C E EF M	ESTADUAL PR	Bom Sucesso	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020716	FRICO HERZBERG C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Federal	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020881	RENOLDES C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Rio Bonito	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020324	ANTONIO DEZILBERTO C E EF M	ESTADUAL PR	Inocência	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020788	KENNEDY C CHINELLO	ESTADUAL PR	Araribá do Sul	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020610	SANTIA BARBARA E C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipuaçu	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020400	ANITA GARBALDI C E EF M	ESTADUAL PR	Jardim Alegre	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020118	SANTIA FARIAS C E EF M	ESTADUAL PR	Jardim Alegre	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020442	OSMA CORREIA C E EF M	ESTADUAL PR	Jardim Alegre	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020626	PEDRO I C E EF M	ESTADUAL PR	Jardim Alegre	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020886	AUGUSTO MAULING T DO C EF	ESTADUAL PR	Manoel Ribas	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020859	OSVALDO REBELO C E EF	ESTADUAL PR	Manoel Ribas	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020888	MARCELO RAMOS C E EF M	ESTADUAL PR	Manoel Ribas	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020810	PAULO CESTARI SOTTO E DO C EF	ESTADUAL PR	Manoel Ribas	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020734	ROSA VIDA STACILLO C E EF M	ESTADUAL PR	Rosário do Sul	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020342	CAMPESINO DO SUL C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Rosário do Sul	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020280	JOSE S MORAES C E EF M	ESTADUAL PR	Rosário do Sul	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020420	WELIA INAO E DO C EF	ESTADUAL PR	Rosário do Sul	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020759	CARRÃO C E EF M	ESTADUAL PR	Assaí	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020029	RIO BRANCO C E EF M PROFES	ESTADUAL PR	Assaí	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020232	ANTONIO GOMES C E EF M	ESTADUAL PR	Assaí	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020184	PALMIRA DOS SANTOS SOARES C E EF M	ESTADUAL PR	Novo Santa Bárbara	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			
41020236	PALLO MOURÃO MOURÃO C E EF M	ESTADUAL PR	União	Língua Portuguesa	0120P2012	0120P2012			

4104352	RUBEN L. F. GUERAS C E CF M	ESTADUAL PR	Joi	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4104458	JOAO CARLOS DE FARIAS F MAU ET	ESTADUAL PR	Coronel Pinheiro	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4104470	BARRIO RAUL WARRHO E E C DO EF	ESTADUAL PR	Iambuca	Uniga Portuguesa	0130P200-2	000P2001-2
4104479	MARCULO DAS C E EF M N	ESTADUAL PR	Iambuca	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104480	IRAPUINA BRAGA E E C EF	ESTADUAL PR	Iambuca	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104558	HERMILA LUPON C E EF M N	ESTADUAL PR	Ribeirão do Pinhal	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4104561	RITUM CORRÊA F ET	ESTADUAL PR	Ribeirão do Pinhal	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4104561	ANTONIO PEREIRA LIMA C O DE EF M	ESTADUAL PR	Serra Mariana	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4104583	CARLOS AUGUSTO M NICHOLS E E C EF	ESTADUAL PR	Serra Mariana	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104593	JOAQUIM M ASSIS C E EF M	ESTADUAL PR	Serra Mariana	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104652	CAROLINA LUPON C E DORA EF M	ESTADUAL PR	Cambará	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104661	GILBERTO MARQUES C E DR EF M	ESTADUAL PR	Cambará	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4104661	SILVIO TAVARES C F PROF ET M N PROF	ESTADUAL PR	Cambará	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4104719	JOSE PAVAN C E EF M	ESTADUAL PR	Jacaredino	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4104807	HELOISA LUPON C E DO C EF M	ESTADUAL PR	Santo Antônio da Platina	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104820	MAMÁ DA LIMA U C E EF M	ESTADUAL PR	Santo Antônio da Platina	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104857	MARTE REAL C E DO C EF M	ESTADUAL PR	Santo Antônio da Platina	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104953	MARIA F F ET PROF C E DORA EF M	ESTADUAL PR	Santo Antônio da Platina	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4104978	SANTA TEREZINHA ET ET	ESTADUAL PR	Santo Antônio da Platina	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4104981	TIBAGI DOS C E EF M	ESTADUAL PR	Santo Antônio da Platina	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104993	BALduino DO AMARAL C E DR EF M	ESTADUAL PR	Santo Antônio da Platina	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104993	ANDRÉ A-ONSO FERREIRA C E EF M	ESTADUAL PR	Curitiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4104997	GABRIEL ROSA C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Curitiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4104998	JOSE DE M PINHAR F ET	ESTADUAL PR	Curitiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4104999	MARIA LUIZA DE FREITAS C E C EF M	ESTADUAL PR	Curitiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4104999	LEON SCALABRA C E EF M	ESTADUAL PR	Piquaçu	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4104999	JULIO PINHAR C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipu	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105013	JULIA WANDERLEY C E EF M	ESTADUAL PR	Jaboti	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105071	JOAQUIM OLIVEIRA C F ET ET M	ESTADUAL PR	Japira	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105071	CASTRO ALVES C E EF	ESTADUAL PR	Rinópolis	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105080	HERCILIA DE PAULA S LVA E E PROF EF	ESTADUAL PR	Caripolândia	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105122	OSMUNDALVES JOA C E DO C EF M	ESTADUAL PR	Joaquim Távora	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4105122	OSMUNDALVES JOA C E DO C EF M	ESTADUAL PR	Siqueira Campos	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105122	JOAQUIM DE SOUZA C E C EF M	ESTADUAL PR	Siqueira Campos	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105122	MARIA AP C SAUPELO C F PROF PROF	ESTADUAL PR	Siqueira Campos	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105122	SAGRADA MARIA C E E F M	ESTADUAL PR	Siqueira Campos	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105284	SEGISMUNDO ALBERTO C E PROF EF M N	ESTADUAL PR	Siqueira Campos	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105275	HELENA DUFREITAS E E C PROF EF	ESTADUAL PR	Torrinha	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4105275	ANTONIO DE SOUZA MENDES C E EF M	ESTADUAL PR	Torrinha	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4105303	GABRIEL SAO JOAO C E C EF	ESTADUAL PR	Torrinha	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4105303	FRANCISCO OLIVEIRA ET ET	ESTADUAL PR	Torrinha	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4105394	MARCEL S GONCALVES E E C EF	ESTADUAL PR	Torrinha	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4105404	MIGUEL ASSIS MALUF C E EF M	ESTADUAL PR	Wenceslau Braz	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105502	JOSE DE ANDREIA B E E EF	ESTADUAL PR	Telemaco Borba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105502	MARA AP M DE S FERREIRA C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Telemaco Borba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105502	CLAUDIO BLAC C E EF M	ESTADUAL PR	Telemaco Borba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105527	TANCREDO NEVES C E EF M N	ESTADUAL PR	Itaipu	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105741	CALOSERAS C E DO C DE EF M	ESTADUAL PR	Angaité	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105750	CAROLINA FERREIRO C E EF M	ESTADUAL PR	Angaité	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105880	JOSE DE ANDREIA C E EF M	ESTADUAL PR	Jaguatituba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105943	MELTON SOBRINHO C E DO C EF M	ESTADUAL PR	Jaguatituba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105943	M. D. SOBRINHO C E EF M	ESTADUAL PR	Jaguatituba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105943	RODRIGUES ALVES C E EF M N PROF	ESTADUAL PR	Jaguatituba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105984	LEONILDO DA COSTA C E UNO EF M	ESTADUAL PR	Itaipu do Sul	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105985	COSTA E SILVA C E PRES EF M N	ESTADUAL PR	Sengés	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4105985	AMANDA CARRETO DE MELLO C F ET M	ESTADUAL PR	Castro	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4105985	ANTONIO C MARCOS CAVANES C E EF M	ESTADUAL PR	Castro	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4105993	JORDAN FERREIRA C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Castro	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4106011	MARA AP M NICHOLS C E PROF EF M PROF	ESTADUAL PR	Castro	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4106020	SALVADOR A SOBRINHO C E C PROF EF M	ESTADUAL PR	Castro	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4106081	SÃO SEBASTIAO MARAGAMA C E C EF M	ESTADUAL PR	Castro	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4106087	ALBERTO SOUZA MOTA C F ET M PROF S N	ESTADUAL PR	Palmeira	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106131	GUARANIENA E DO C DE EF	ESTADUAL PR	Palmeira	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106140	JOAO S BORGES C E C EF	ESTADUAL PR	Palmeira	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106240	ELORA C JESUS C E PROF EF M PROF	ESTADUAL PR	Ponta Grossa	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106240	JOAO R V B OLIVEIRA C E PROF EF M PROF	ESTADUAL PR	Ponta Grossa	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106253	JOSE ELIAS DA ROCHA C E EF M	ESTADUAL PR	Ponta Grossa	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106249	UNEA S BAGLA C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Ponta Grossa	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106301	MELENA TORRES C E PROF EF M PROF	ESTADUAL PR	Ponta Grossa	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4106317	MOSSA SARA DAS GRACAS C F ET M	ESTADUAL PR	Ponta Grossa	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106320	PEDRO GRIELZAVI C E EF EF M	ESTADUAL PR	Ponta Grossa	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106327	POLIALENTS C E EF M PROF	ESTADUAL PR	Ponta Grossa	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106378	ISABEL C S O FIM C EF M	ESTADUAL PR	Área Ciências Exatas	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4106510	RODRIGUES C E DO C DE EF M	ESTADUAL PR	Araxós	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4106527	MARCELO DA C E DO C EF M	ESTADUAL PR	Marçal Cândido Rondon	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4106527	RODONA C F MAU ET M	ESTADUAL PR	Marçal Cândido Rondon	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106524	ZILMIR TRENTI E DO C EF	ESTADUAL PR	Marçal Cândido Rondon	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4106590	PIRACI C E EF M	ESTADUAL PR	Merópolis	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106637	EUGENIO CARVALHO C E DO C PROF EF M	ESTADUAL PR	Merópolis	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106673	SANTA TEREZINHA E E EF	ESTADUAL PR	Palmeira	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106673	SANTO AGOSTINHO C F ET M PROF S N	ESTADUAL PR	Palmeira	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106676	SIBILEY SALIM ET ET	ESTADUAL PR	Palmeira	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106687	PATO BRAGADO C E EF M	ESTADUAL PR	Pato Bragado	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106730	EVALDO TAGLIAPIETRA C E DO C EF M	ESTADUAL PR	São Pedro do Iguaçu	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106738	SÃO PEDRO C E EF M	ESTADUAL PR	São Pedro do Iguaçu	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106810	MARIA C O M OLIVEIRA C E DO C PROF EF	ESTADUAL PR	Terra Roxa	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4106837	DOM PRINCIPIO F DO C ET	ESTADUAL PR	Toledo	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106840	DEZ DE MARÇO C E DO C DE EF	ESTADUAL PR	Toledo	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106850	ESPERANCA F OVATTI C E EF M	ESTADUAL PR	Toledo	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4106859	NOVA CONCEIÇÃO E E DO C DE EF	ESTADUAL PR	Toledo	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106880	NOVO HORIZONTE C E EF M	ESTADUAL PR	Toledo	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4106888	NOVO SARMENTO F C F ET M	ESTADUAL PR	Toledo	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4106911	SÃO ILDEUDES F C E DO C ET	ESTADUAL PR	Toledo	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4106933	JOSE BONFACIO C E EF M	ESTADUAL PR	Anahy	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4107024	ALBERTO S ELMON C E EF M N	ESTADUAL PR	Carandá	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4107040	BENIAMIN ARIENSO M FERREIRA C E EF M	ESTADUAL PR	Carandá	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4107050	ALTO A DO GUACU C E C EF M	ESTADUAL PR	Capitão Leônidas Marques	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4107050	CARLOS A GOMES C F ET M	ESTADUAL PR	Capitão Leônidas Marques	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4107055	GABRIEL AUGUSTO C E EF M N	ESTADUAL PR	Capitão Leônidas Marques	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4107120	SPASIMEIRA C E EF M	ESTADUAL PR	Cacavel	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4107130	HORACIO R JUS NE S C E EF M	ESTADUAL PR	Cacavel	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4107149	JARDIM INTERLADOS C E EF M	ESTADUAL PR	Cacavel	Uniga Portuguesa	0128P200-2	001P2001-2
4107164	JULIA WANDERLEY C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Cacavel	Uniga Portuguesa	0130P200-3	000P2001-3
4107188	OLÍVIA T DE CARVALHO C F ET M	ESTADUAL PR	Cacavel	Uniga Portuguesa	0130P200-3	001P2001-3
4107190	PEDRO ERNESTO GARLET C E C EF M	ESTADUAL PR	Cacavel	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4107210	SANTOS JUNIOR C E EF M	ESTADUAL PR	Cacavel	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2
4107214	SÃO JOÃO C E EF M	ESTADUAL PR	Cacavel	Uniga Portuguesa	0128P200-2	000P2001-2

4107308	WILSON JOFFRE C DE M N PROF	ESTADUAL PR	Cacavel	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0119P2001-3
4107309	JOAO F NEVES C DE M N PROF	ESTADUAL PR	Caldeiras	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107310	THOMAZ P DOS SANTOS E C DE EF	ESTADUAL PR	Caldeiras	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4107410	JOSE DE ANTONIA C E EF M	ESTADUAL PR	Itorna	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107480	LEONASSIE C E EF M	ESTADUAL PR	Leãozinho	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107519	SANTA TEREZA DO OESTE C E EF M	ESTADUAL PR	Santa Teres do Oeste	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4107584	ARINA DO RUAJATO C DE M N PROF	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107603	BARTOLOMEU MITRO C DE M N	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4107613	CARMEILITA S DIAS C E PROF EF M	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107614	CASTILHO BRANCO C E EF M	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107626	OSVALDO SILVA C E PROF EF M	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107634	CARLOS DE MACHADO DE ANDRADE C E EF M	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107635	FLAVIO MARTINI C DE M N PROF	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107643	GUILHERME C DE M N PROF	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4107644	JORGE SCHMIDTKE C E EF M	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107650	JOSÉ DO N DE OLIVEIRA C E EF M	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107670	PEDRO L C DE M N PROF	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4107673	RIO BRANCO C DE M N PROF	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107682	TABAREAS C DE M N PROF	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107683	TANCREDO DE A NEVES C E EF M	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107687	TANJUNIO SARTES C E EF M	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107688	INES PROFERIAS C E EF M	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107689	ULYSSÉS GUIMARÃES C E EF M PROF	ESTADUAL PR	For do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107694	COSTA F SILVA C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipuândia	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107707	TRADENTES C DE M N	ESTADUAL PR	Itaipuândia	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4107717	ELCIDEAS OLIVEIRA C E EF M N PROF	ESTADUAL PR	Maldonado	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107717	SÃO JORGE DE LA SALLE C E EF M	ESTADUAL PR	Maldonado	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107751	ARTHUR DA C SILVA C E MAL EF M PROF	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107753	JOÃO M MOURÃO C DE M N PROF S K	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107774	KENEDY C DE M N PROF	ESTADUAL PR	Serra Nova do Sul	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107793	GLAUBILAS C E EF M	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107795	PELRO AMERICO C E EF M	ESTADUAL PR	Serra Nova do Sul	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107810	LEONARDO REYES C E EF M	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107819	ALBERTO PILOTTI E C DE EF	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107947	SANTOS OLIMONTI C DE EF	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107947	TEOTONIO VILLALBA C DE EF M	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107951	ALBERTO SANTOS OLIMONTI C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipuândia	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107958	ANGELIZO NARDI C E EF M	ESTADUAL PR	Santa Teresinha do Rio	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107964	CARLOS ZEVE DONNHA C E EF M	ESTADUAL PR	Santa Teresinha do Rio	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107971	MARCO ANTONIO DE M N PROF	ESTADUAL PR	Santa Teresinha do Rio	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107980	CASTILHO BRANCO C DE M N PROF	ESTADUAL PR	São Miguel do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107984	OSÉLIO NETO C E EF M	ESTADUAL PR	São Miguel do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4107918	NESTOR VIDOS SANTOS C E EF M	ESTADUAL PR	São Miguel do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107919	PELRO L C DE M N	ESTADUAL PR	São Miguel do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4107919	PEDRO V PAROISI DE SOUZA C E EF M	ESTADUAL PR	São Miguel do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4107930	SANTA ROSA DO OESTE C DE EF M	ESTADUAL PR	São Miguel do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4108025	RJ BARBOSA C DE EF M	ESTADUAL PR	Cacarema	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4108037	REUS C DE EF M	ESTADUAL PR	Pinela de Oca	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108101	SANTO ANTO C E EF M	ESTADUAL PR	São João de Boa Vista	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108279	RODRIGO DE O BAR EF	ESTADUAL PR	Pinhal	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108184	VISTA GAUCHA C DE EF	ESTADUAL PR	Pinhal	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4108334	AMANDA T C DE EF	ESTADUAL PR	Tamanduá	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4108352	LEONOR CASTELLANO C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Serra Nova	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4108372	MARCIA T DE FREITAS C E DE EF M	ESTADUAL PR	Serra Nova	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108398	SANTA EULIA E DO OESTE	ESTADUAL PR	Serra Nova	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108401	SÃO ROGÉRIO E C DE EF	ESTADUAL PR	Serra Nova	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108455	TEOTONIO VILLALBA C DE M N PROF	ESTADUAL PR	Tamanduá	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4108780	WANDER C DE M N PROF	ESTADUAL PR	Pinhal de São Bento	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4108921	ANTONIO SCHIBEL C E EF M N	ESTADUAL PR	Santa Amélia do Sul	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108946	HEVALDO E C MARQUES DO EF	ESTADUAL PR	Santa Amélia do Sul	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108946	HUMBERTO DE CAMPOS C E EF M PROF	ESTADUAL PR	Santa Amélia do Sul	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108929	EDIANE CORREIA PIZZINI E C DE EF	ESTADUAL PR	Santa Amélia do Sul	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4108945	MARCIA T DE FREITAS C E DE EF M	ESTADUAL PR	Santa Amélia do Sul	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4108926	NOVA FIDELIDADE C DE EF	ESTADUAL PR	Santa Amélia do Sul	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4108970	RODOLFO G DA SILVA E C DE EF	ESTADUAL PR	Santa Amélia do Sul	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108971	KAUFMANN E C DE EF	ESTADUAL PR	São Jorge d'Oeste	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4108984	JOSE DE ANDRÉ A C DE EF M N PROF	ESTADUAL PR	São Jorge d'Oeste	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109005	NICHA SANT'ANA E C DE EF	ESTADUAL PR	São Jorge d'Oeste	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109001	IGNACIO C DE M N	ESTADUAL PR	São Jorge d'Oeste	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109011	ROXANE C DE EF M	ESTADUAL PR	São Jorge d'Oeste	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109071	TANCREDO RIVIERA C DE EF	ESTADUAL PR	Itaipu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109123	SÃO LUIZ E C DE EF	ESTADUAL PR	Coaraci	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109270	ARTHUR C DE SILVA C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Maripóla	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109229	SÃO JORGE C E EF M PROF	ESTADUAL PR	Pala Seneca	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109267	SÃO ROGÉRIO C DE EF M	ESTADUAL PR	Pala Seneca	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109437	LA SALLE C E EF M	ESTADUAL PR	Pala Seneca	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109437	RJ BARBOSA C DE EF M	ESTADUAL PR	Pala Seneca	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109390	SAD V CENTE DE PAULO C E EF M	ESTADUAL PR	Pala Seneca	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4109353	JOÃO F REYES C E DE EF M N PROF	ESTADUAL PR	Palmital	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109391	JOSÉ PAULO L C DE EF M	ESTADUAL PR	Palmital	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109398	ADONIS MORSO C E EF M PROF	ESTADUAL PR	Boa Ventura de São Roque	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109403	PIRELO C DE M N PROF	ESTADUAL PR	Planeta	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109434	ZÉ DO OESTE C DE EF M	ESTADUAL PR	Planeta	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109464	JOÃO GOMES C DE EF M N	ESTADUAL PR	Santa Maria do Oeste	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109781	JOSE DE ANTONIA C E EF M N PROF	ESTADUAL PR	Santa Maria do Oeste	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109811	PACOS C DE EF M	ESTADUAL PR	Carlini	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4109808	JOÃO F REYES C DE EF M	ESTADUAL PR	Guarapuava	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109813	RAJAJITHA C DE EF M	ESTADUAL PR	Solimões	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4109858	AMARILDO C DE PROF EF M	ESTADUAL PR	Guarapuava	Uniq. Portuguesa	0130P200-2	0102P2001-2
4109951	ANTONIO TUPY PINHEIRO C E EF M	ESTADUAL PR	Guarapuava	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110081	MARCEL REAS C E EF M	ESTADUAL PR	Guarapuava	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110108	PALMERINA C DE DO C DE EF M	ESTADUAL PR	Guarapuava	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110103	RJ BARBOSA C DE EF M	ESTADUAL PR	Guarapuava	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4110137	TEOTONIO VILLALBA C DE EF M	ESTADUAL PR	Campes do Sul	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4110175	ANABEL REIS C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110233	GABRIELA MISTRAL C E EF M	ESTADUAL PR	Pala Seneca	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110302	CANDICA I RODRIGO C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Novo Laranjeiras	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110306	CARLOS A DE MACHADO C E EF M	ESTADUAL PR	Novo Laranjeiras	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4110370	GLAUBILAS C DE EF M	ESTADUAL PR	Novo Laranjeiras	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4110377	RJ BARBOSA C DE EF M PROF	ESTADUAL PR	Novo Laranjeiras	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4110377	SENTO MURPHY NETO C E EF M	ESTADUAL PR	Pinhal	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110470	RODOLFO G DA SILVA E C DE EF	ESTADUAL PR	Pinhal	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110519	ALTO RODRIGO C E EF M	ESTADUAL PR	Quedas do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110514	ALVARO N DE CAMARGO C E EF M	ESTADUAL PR	Zapigão Alto do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4110561	LACTADIO TOMATO C DE EF M	ESTADUAL PR	Quedas do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4110548	LINA AGUIA DO MEIO E C DE EF	ESTADUAL PR	Zapigão Alto do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0130P200-3	0102P2001-3
4110572	LINA VAIO QUEIRADO E C DE EF	ESTADUAL PR	Zapigão Alto do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2
4110593	PELRO L C DE M N PROF	ESTADUAL PR	Zapigão Alto do Iguaçu	Uniq. Portuguesa	0128P200-2	0108P2001-2

41102668	MILCIO REIS ANDRIMAO C DO EF M	ESTADUAL	PR	Quedas do Iguaçu	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41100173	MILTON BUKHARDY C DA CF M	ESTADUAL	PR	Quedas do Iguaçu	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41106644	MARINAL DA BOA VISTA C E DO C EF M	ESTADUAL	PR	Turvo	Uniga Portuguesa	0130P200-2	0100P2001-2
41105702	MATIAS DOS SANTOS C E DO CAC B EF M	ESTADUAL	PR	Turvo	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41103813	MARCELO RAMOS C E EF M	ESTADUAL	PR	Guamiranga	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113984	ANTONIO WITCHEMICHEN C E C PROF EF M	ESTADUAL	PR	Prudentópolis	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41111248	CARLINA C F BAR DE EF M	ESTADUAL	PR	Prudentópolis	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41111201	CRISTOFORO MRSKIV C E PROF EF M	ESTADUAL	PR	Prudentópolis	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41111303	DOMINGOS V LOPES C E DO CAP EF M	ESTADUAL	PR	Prudentópolis	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41111508	JOSE MARI BELIZ C E C SISO D EF M	ESTADUAL	PR	Prudentópolis	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41112257	SANTA C DE ALEXANDRA E E C EF	ESTADUAL	PR	Prudentópolis	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113118	SADI LOPES E EF	ESTADUAL	PR	Prudentópolis	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41113490	VALA NOVA C F M	ESTADUAL	PR	Prudentópolis	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41112636	GETULIO VARGAS C E EF M	ESTADUAL	PR	Paranacida Pinheiro	Uniga Portuguesa	0130P200-2	0100P2001-2
41112678	JOAO NEGRÃO JR C E EF M PROP	ESTADUAL	PR	Touros, Santa	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113128	CARLOS C DO EF M PROP	ESTADUAL	PR	Itaú	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113217	GONCALVES JUNIOR C E C EF M	ESTADUAL	PR	Itaú	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113250	JOAO DE M FRASSA C F EF M	ESTADUAL	PR	Itaú	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41113276	JOAO XAVI C E EF M PROF	ESTADUAL	PR	Itaú	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41113624	RIO DO SOL C E C DE EF M	ESTADUAL	PR	Itaú	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113846	ADAO SOBOSKINI C E EF M	ESTADUAL	PR	Mallet	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113900	DARIO VELLOZO C E PROF EF M	ESTADUAL	PR	Mallet	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113934	FERNANDO MOREIRA E E C EF	ESTADUAL	PR	Mallet	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41114027	MICHAEL CORRÊA C F M	ESTADUAL	PR	Mallet	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41113937	CENZO AZUL C E BAR DO EF M M PROF	ESTADUAL	PR	Our Machado	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41113862	CASIMIRO DE ABREU C E EF M	ESTADUAL	PR	Pará Mirim	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41111704	ADILSON SOARES C E EF M	ESTADUAL	PR	União de Vitória	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113200	LAURO M SOARES C E DR EF M PROF	ESTADUAL	PR	União de Vitória	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113058	PEDRO STAMACHUK C E EF M	ESTADUAL	PR	União de Vitória	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41113203	CARLOS C F DO EF M	ESTADUAL	PR	Antônio Olinto	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41121910	JURINALDO DA SILVEIRA C E DO EF M	ESTADUAL	PR	Lapa	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41122950	OLAVO BUCHHE E EF	ESTADUAL	PR	Polo Amazonas	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41113862	JURINALDO DA SILVEIRA C E DO EF M	ESTADUAL	PR	Polo Amazonas	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41122917	IRÁ BORGES DE INACIO C E PROF EF M	ESTADUAL	PR	Campos Magro	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41113820	JACSON M DE OLIVEIRA C F PROF C F M	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandará	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41122976	JURINALDO DA SILVEIRA C E DO EF M	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandará	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41123174	ROSANGELA CONCEIÇÃO C E DO C EF M	ESTADUAL	PR	Campos Magro	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41122512	ROSA F JOHNSON E EF M PROP	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandará	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41123552	MILTON JACSON C E EF M	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandará	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41123565	ESTERINA VILHA C F EF M	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandará	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41123003	MICHELLE DE OLIVEIRA C F EF M	ESTADUAL	PR	Aracaju	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41124014	JURINALDO DA SILVEIRA C E DO EF M	ESTADUAL	PR	Baixa Nova	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41124251	CARLOS ALBERTO HENRIQUE C E EF M	ESTADUAL	PR	Boqueirão do Sul	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41124623	OLIVIO DE MOURA C E EF M	ESTADUAL	PR	Centro Largo	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41125053	DANIELA MARRAS C E EF M	ESTADUAL	PR	Centro Largo	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41125478	VIVIANE DE MOURA C F EF M	ESTADUAL	PR	Centro Largo	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41125273	ALFREDO CHAVES C E EF M	ESTADUAL	PR	Colombo	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41126388	PLINIA M TOURNINO C E PROF EF M	ESTADUAL	PR	Colombo	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41126970	MICHELLE MARCO HILDO C E EF M	ESTADUAL	PR	Cordeiro	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41127021	ALCIONE M VELLOZO C E PROF EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41127056	ALCIVAR M WACER C E PROF EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41127200	JURINALDO DA SILVEIRA C E DO EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41127382	ATILIO TULSIO DA ROCHA C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41127856	SEBASTIÃO DA ROCHA C E EF M PROF	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41127820	MARCELO V DE CASTRO C E PROF EF M PROP	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41128052	CARRAO C E DO EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41128076	CELEIA M DE SA C F EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41128363	CLAUDIO MORELLI C F EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41128427	SOLANGEI E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41128512	RODOLFO CARVALHO C E EF M PROF	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41128854	CRUZES UN SU C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41128865	DIRETOR DO AMARAL C E PROF EF M PROF	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41128866	DORACY FERREIRA C F EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41129003	EMILIO DE MENEZES C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41129281	ELZEBIO DA MOTA C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41129490	MARCELO V DE CASTRO C E PROF EF M PROF	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41129539	OSVALDO CORREIA RODRIGUES C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41129628	GOTILLES MULLER C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41129717	GULHERME FERREIRA VELLOZO C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41129741	HELENA DINHYKO E EF	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41129820	SADIA S SOUTA C F PROF EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41130000	JAYME CAHET C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41130162	JOAO MAGALHÃES C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41132200	JOAO WILHEMSON E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41132243	JOSE BERNARDO C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41130488	LEONARDO CORREIA C E EF M PROF	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41130513	LEONARDO CORREIA C E EF M PROF	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41130634	LUCIA BASTOS C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41130889	LUIZA ROSS C E PROF EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41130782	MARCELA OLIVEIRA C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41130908	MARIA MONTESORIO C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41131460	MARCOS MENDES C F PROF EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41131520	NELSON DA SILVA C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41131908	OLIVIO BELCH C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41132203	PAULA GOMES C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41132220	PAULO CAMERON C E EF M M PROF	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41132671	RUBEN DO ROSARIO C E EF M PROF	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41132713	PROTASIO DE CARVALHO C F EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41133137	SANTA FELICIDADE C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41133140	SANTA GEMMA GALCANI C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41133788	SANTO AGOSTINHO C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41133228	SANTOS JUNIOR C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41133301	SANTO ANTONIO C F EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41133328	SÃO PAULO APOLÔNIO C E EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41134419	SANTO ANTONIO C F EF M	ESTADUAL	PR	Coritiba	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41134610	DEDO DOSS C E DR EF M PROF	ESTADUAL	PR	Nazareth Rio Grande	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41135784	LEOCÁDIA DE SA C E EF M PROF	ESTADUAL	PR	Naves	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41135811	SEMIRAVIS DE BRAGA C E EF M	ESTADUAL	PR	Pinhal	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41136040	MARIA EMILY D'URQUIM C F EF M	ESTADUAL	PR	Rio Branco do Sul	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41135938	MARIA VILHA NOVA C E EF M	ESTADUAL	PR	São José dos Pinhais	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41137176	ELINE BORGES DA ROCHA C E C EF M	ESTADUAL	PR	São José dos Pinhais	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41136850	SOLANGE FERREIRA MULLER C E EF M	ESTADUAL	PR	Tunas do Paraná	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41136857	ROCHA FERREIRA C E EF M	ESTADUAL	PR	Aracaju	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41136166	MARCELO DIAS C E EF M	ESTADUAL	PR	Guarapuã	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41136876	GABRIEL DE LARA C F EF M	ESTADUAL	PR	Maldonado	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41140844	SENTO M DA ROCHA NETO C E EF M	ESTADUAL	PR	Paranaguá	Uniga Portuguesa	0130P200-3	0100P2001-3
41140867	GILDA REBELLO GOMES C E EF M	ESTADUAL	PR	Paranaguá	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2
41140788	JOSE DONALDO C E EF M PROF	ESTADUAL	PR	Paranaguá	Uniga Portuguesa	0128P200-2	0100P2001-2

4143121	REGINA M DE WELLO C O C PROF EF M	ESTADUAL PR	Portoquá	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143201	FRANCISCO M DE L CAMARAO C O C PROF EF M	ESTADUAL PR	Tijucas do Sul	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143418	VALE DO SABER C E EF M	ESTADUAL PR	Apucarana	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143282	ALBINA NOVAK MUGNISKI C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Curitiba Largo	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143280	JARDELIAS ANAUGARIAS E E EF	ESTADUAL PR	Castro	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143329	SANTA RES C E EF M	ESTADUAL PR	Osório Forno	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143307	ILSE STRASSER DA SILVA C O C P EF M	ESTADUAL PR	Colombo	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143323	WILLIAM WABER C E PROF EF	ESTADUAL PR	Coronel Prudente	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4144333	MARIA BELEMI C E EF M	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143410	ADELAIDE WIMERS C E DO C PROF EF M	ESTADUAL PR	São João do Triunfo	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143798	TEOTONIA WELLS E E C EF	ESTADUAL PR	Santa Helena	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143811	ROSE RIBE C E EF M	ESTADUAL PR	Faz do Iguazu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4147443	ANGELINA WYZOWSKI C O C P EF M	ESTADUAL PR	Cambé	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143250	SANTANITA C E EF M	ESTADUAL PR	Faz do Iguazu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4148071	ASILIO LOURENCO DOS SANTOS C E EF M	ESTADUAL PR	Academa Rio Grande	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143821	MARCELIANNA E E EF	ESTADUAL PR	Itaipava	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143872	SEBASTIANA S CALDAS C O C PROF EF M	ESTADUAL PR	Pindobandi	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143781	JOSE WILSON CHARRI L DE PROF EF M	ESTADUAL PR	Rancharia	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143787	CELENE M RIBEIS C E EF M	ESTADUAL PR	Acariá	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143354	MARCELO STEPHEN C E O C EF M	ESTADUAL PR	Rio Negro	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143308	WAGNER C E EF M	ESTADUAL PR	Caravel	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143294	ANTONIO LOPES JUNIOR E E EF	ESTADUAL PR	Itaí	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143702	TEODILDO KLETEMBERG C E PR EF M	ESTADUAL PR	Curitiba	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143703	JOAO FRANCISCO DA SILVA C O C P EF M	ESTADUAL PR	Tibagi	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143780	ELMA W. ANGELO E E PROF EF	ESTADUAL PR	Colombo	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143791	JOSE GUARARIES C E EF M	ESTADUAL PR	Carapina	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143801	MARIA ESTERANI OLIVEIRA C E EF M	ESTADUAL PR	Ourinhos	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143888	PAULO FERRE C E EF M	ESTADUAL PR	Faz do Iguazu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143807	JOAO RODRIGUES DA SILVA C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143840	MARGARIDA T GONCALVES C O C PROF EF M	ESTADUAL PR	Itaí	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143948	ANDRE GUARARIES SOBRAL C E C O C EF M	ESTADUAL PR	Mangueirinha	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143952	LEONARDO SALATA E E C PROF EF	ESTADUAL PR	Itaipava	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143980	HELLEN WYSSOURI C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Acariá	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143937	WALDEROS GALVAO C E EF M	ESTADUAL PR	Pohank	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143406	CASSIANO KARMAK C O C P EF M	ESTADUAL PR	Caracol Amm	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143133	MARIO QUENTANA C E EF M	ESTADUAL PR	Caravel	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143230	JANIRA FERREIRA ROSAS C E EF M	ESTADUAL PR	Curitiba	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143299	REASSINAMENTO SAO VANDUCO E E C EF M	ESTADUAL PR	Colombo	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143819	REASSINAMENTO SAO FLORE C E C O C EF M	ESTADUAL PR	Caravel	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143835	NOVO HORIZONTE C E EF M	ESTADUAL PR	Caracol Amm	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143270	ANTONIO SABATOVICI C O C P EF M	ESTADUAL PR	São José dos Pinhais	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143265	ANGELO ANTONIO BENEDET C E EF M	ESTADUAL PR	Santa Tereza do Iguazu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143251	MARCUS JULIO SILVESTRI E E EF	ESTADUAL PR	Guapirama	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143786	MUSIARA SALOMAO C E EF M	ESTADUAL PR	Malinhas	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143786	NICOLAU RAMPE C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Castro	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143303	JULIA PIRES SCOTTES C O C P EF M	ESTADUAL PR	São Marcos do Sul	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143260	VINICUS DE MORAIS C E EF M	ESTADUAL PR	Colombo	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143780	GREGORIO KAKHOT C E C O C EF M	ESTADUAL PR	Manoel Ribas	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143781	RODAS OZEMAS C R E EF M	ESTADUAL PR	Novo Laranjeira	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143787	REXO C E EF M	ESTADUAL PR	Faz do Iguazu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143780	CATARINAS DO IQUAZU C E EF M	ESTADUAL PR	Faz do Iguazu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143268	SOL DE MOURA C O C P EF M	ESTADUAL PR	Faz do Iguazu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143304	BELO HORIZONTE C E EF M	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143318	TENEZINA KRIE E E PROF EF	ESTADUAL PR	Almirante Tamandará	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143180	ROSELI HELIO ROBERTO C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143265	FRANCISCO CORDEIRO E E VER DR EF	ESTADUAL PR	Contenda	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143422	LUCY ROLIVO M T SILVA C O C P EF M	ESTADUAL PR	Cambé	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143474	SANTANITA C O C P EF M	ESTADUAL PR	Itaipava	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143488	SAO FRANCISCO DE ASSIS C E C EF M	ESTADUAL PR	General Carneiro	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143882	VALDIRIO MARCONI ADORES E E EF	ESTADUAL PR	Academa Rio Grande	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143884	ERNESTINA W DA SILVEIRA E E DO C P EF	ESTADUAL PR	Araricaia	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143881	NATALIA RONTARDO C O C P EF M	ESTADUAL PR	Bom Venturo de São Roque	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143713	PALMIRA FERRE C O C P EF M	ESTADUAL PR	Palmeira	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143870	OLGA SENARIS PRESTES C E C EF M	ESTADUAL PR	Quedas do Iguazu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143268	FEDRO JOSE FLICALSKI C E C PROF EF M	ESTADUAL PR	Dorlandia	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143952	GUSTAVO DA SILVA C E EF M	ESTADUAL PR	Faz do Iguazu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143898	MARALISA C E C EF M	ESTADUAL PR	Medianeira	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143928	PENNY AND SONTAG C E C EF M	ESTADUAL PR	Foz de Iguaçu	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143919	AFONSO M ALBUQUERQUE C E C EF M	ESTADUAL PR	Itaí	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143872	RAGUEL S MARQUES E E C PROF EF	ESTADUAL PR	Itaí	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143601	WARTAL C O C P EF M	ESTADUAL PR	Londrina	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4140737	LUCIANO ALBERTI C E EF M	ESTADUAL PR	Colombo	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4140740	ALVARO GONCALVES C E PROF EF M	ESTADUAL PR	Araricaia	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4142744	EDUARDO MICHELS C E EF M	ESTADUAL PR	Itaipava	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143185	JORJANA B DE PAULA C E DO C EF M	ESTADUAL PR	Ribeirão do Pinhal	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143186	MARIA JOANA FERREIRA C E DO C O C P EF M	ESTADUAL PR	Palmeira	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143187	GILDO AZEVEDO C O C P EF M	ESTADUAL PR	Curitiba	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143780	ANTONIO T R DE OLIVEIRA C E EF M	ESTADUAL PR	Apucarana	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143784	ZUMBI JOS PALMARES C E C EF M	ESTADUAL PR	Palmeira	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143910	ANTONIO ARIBERTO FRANCA C E C EF M	ESTADUAL PR	General Domingos Soares	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143978	SÃO MANOEL C E C O C EF M	ESTADUAL PR	Santa Maria do Oeste	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143207	SITIO BOA VENTURA C O C P EF M	ESTADUAL PR	Bom Venturo de São Roque	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143324	FRANCISCO DA COSTA C O C P EF M	ESTADUAL PR	Santa Maria do Oeste	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143463	HELENA KLOOY C E DO C EF M	ESTADUAL PR	Cruz Machado	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143461	JOSYVANIA ESCRIVA E E M O S EF	ESTADUAL PR	Londrina	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002
4143911	MARGARETE M TACUR E E C PROF EF	ESTADUAL PR	Paraná Grosso	Uniga Portuguesa	0229/2002	0209/2002





4100883	GASTRO ALVES C DE F M	ESTADUAL	PR	Marabá	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
4100238	DIRZO VITTORE C DE F M	ESTADUAL	PR	Cum Verde do Gama	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
4100888	RODRIGUES DE BARROS EF M	ESTADUAL	PR	Palmeira	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
4100574	TACIROSSO NEVES E DE F M	ESTADUAL	PR	Palmeira	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
4100734	JOSE BASSOCHI F DE F M	ESTADUAL	PR	Santa Helena	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007819	ALTO ALBRE E DO C DE EF	ESTADUAL	PR	Terra Roxa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41007827	ANTONIO CARLOS GOMES C DE F M	ESTADUAL	PR	Terra Roxa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41007843	WENERSO FERREIRA C DE F M	ESTADUAL	PR	Terra Roxa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41008114	SANTANA DA COSTA C DE F M	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41005213	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41002158	WASOVILOV C DE F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41008648	FRANCISCO G DE LIMA C DE VER EF M	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41008837	JANUÁRIUSO C DE F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41002223	JANUÁRIUSO C DE F M	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41008861	JARDIN PORTO ALBRE C DE F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41008806	JOAO FERREIRA C DE F M	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41002856	OLINDO BERTO C DE F M	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41009439	VILA FRANCISCA C DE F M	ESTADUAL	PR	Tolosa	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41007937	JOSE SCHIAPACCO C DE F M	ESTADUAL	PR	Campo Bonito	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007063	NOSSA SENHA SAUL E DE C DE F M	ESTADUAL	PR	Campo Bonito	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007158	COSTA SILVA C DE F M	ESTADUAL	PR	Dacaiaí	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007255	RICODORO FERREIRA C DE F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Dacaiaí	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007269	JANUÁRIUSO C DE F M	ESTADUAL	PR	Dacaiaí	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007222	FRANCISCO DA SILVA C DE F M PROF	ESTADUAL	PR	Dacaiaí	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007580	JOSE A DOS SANTOS C DE F M	ESTADUAL	PR	Dacaiaí	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007810	JANUÁRIUSO C DE F M	ESTADUAL	PR	Dacaiaí	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41007832	MARLENE FERREIRA C DE F M	ESTADUAL	PR	Dacaiaí	012	Língua Portuguesa	0189/2012	0189/2012
41007458	OLAVO FRANCISCO C DE F M	ESTADUAL	PR	Dacaiaí	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007042	MARLYNE ALVARO C DE F M	ESTADUAL	PR	Dacaiaí	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007344	OTAVIO POLCIA C DE F M	ESTADUAL	PR	Guaranicás	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007330	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Guaranicás	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41007042	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Guaranicás	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ANTONIO FRANCISCO LEMOS E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Maciunha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41003148	CARLOS DE FREITAS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008700	OSCAR DE FREITAS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008270	DUAS SARRAS E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41009475	RAFAEL C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	SANTA CRUZ E DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	SANTO CRISTOVAR C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	SUN JESUS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41004128	XV DE NOVEMBRO E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JOSE JOAQUIM A C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	LEONARDO DA SILVA C DE F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	MONTEIRO JOSATO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	IAIROS E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	MARCO DE ANDRADE C DE F M PROF	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	MARCELO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	TELMO COSTA MULLER C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	CEYLA TARTAGLIA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JOAO CARLOS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JOSE ANTONIO C DE F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	LEONARDO DA SILVA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	NEIVA VIANA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	VITÓRIA TURA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	AGUIAR DO BRASIL C DE F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	CARLOS EDUARDO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	CAVALARI C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	MICHEL DE SANTO LUIS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	TACIROSSO NEVES C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ALIA H DE SOUZA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	RICARDO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	VICTORIANO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	CARLOS EDUARDO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	SANTA CLARA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JOAO RYSCO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	OLAVO SILVA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	HETORIO FERREIRA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	LEONARDO DA SILVA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JANE VANILDA COSTA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	PEDRO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	VALMIR LIMA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	BURIT E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	MARCO EDUARDO NEVES C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	MICHEL G P A REYNOLDS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	AMALDO SILVA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JOSE DE ANCHETA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	M TO A FERRE C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	SEBASTIAO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	VALDOMIRO TURA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ARLDO GONCALVES C DE F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	CARLOS EDUARDO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	TEREZINHA R DA ROCHA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	CONRADO DE A MOTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	CARLOS EDUARDO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JOSE ANTONIO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	PAPANDÁVA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	HARNAUDOS FRANCOS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	FAXAL DOS MARQUEZES C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JULIO CESAR C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	MARIA ESTER C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ANTONIO DE CARLOS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	CHARLES C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	NOSSA SENHA SAUL E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	DELLA D G ANZ C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ROSA VISTA E DO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JOAO DE LIMA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	PEDRO RUISSO C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JOSE DE ANCHETA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	JULIA S M CABELLAS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	ALBERTO DOMINGOS C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	TALITA DE SOUZA C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012
41008288	SOLIMANN C DE F M	ESTADUAL	PR	Capelinha	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0285/2012

4123003	AUGUSTO DA SILVA C E C E F M	ESTADUAL	PR	Cerro Azul	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123079	ANTONIO C F PRINCE ET M	ESTADUAL	PR	Cerro Azul	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123080	GARIBOLDI GALEFFI	ESTADUAL	PR	Lapa	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123081	ARRONDO DE SALES	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandaré	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123082	ANGELA SANDRI TONTO C F PROF ET M	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandaré	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123083	FLORETA TEIXEIRA DE FARIA C E F M	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandaré	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123084	JARDIM APUCARANA C E F M	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandaré	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123085	FACIUNDO MYSIS C E F M	ESTADUAL	PR	Almirante Tamandaré	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123086	JULIO SCHIMMELI DE ENRIQUE F M P N	ESTADUAL	PR	Acadêmia	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123087	TERESA BOA C E F M	ESTADUAL	PR	Carapicuíba do Sul	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123088	ADRIANA INOUE C F PROF ET M	ESTADUAL	PR	Colombo	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123089	BENITO M DA ROCHA NETO C E F M	ESTADUAL	PR	Colombo	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123090	GENESIO MORESINI C E F M	ESTADUAL	PR	Colombo	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123091	GUAYMARA C E F M	ESTADUAL	PR	Colombo	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123092	HERALDO DE SOUZA PINTO C E F M	ESTADUAL	PR	Colombo	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123093	TANCRÉDIO DE ALMEIDA C E F M	ESTADUAL	PR	Colombo	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123094	ALFINO RACIETTI C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123095	ARIEDE VOLPATO C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123096	ARLINDO CARVALHO DE ANDRÉMIO C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123097	BENEDICTO J CORREIA NOGUEIRA F M P N	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123098	BOVA PASTOR C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123099	HILGARD SOUZA C F PROF ET M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123100	MAIA ROSAMUNDI C F PROF ET M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123101	DOMINGOS ZAMBONINI C E F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123102	FRAN M VILA C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123103	GABRIELA MISTRAL C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123104	HOMERIO DE BARROS C E F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123105	RODRIGO C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123106	NO GALDINO C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123107	GILBERTO A MARINHO C E DESAMB ET M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123108	SÃO PEDRO APÓSTOLO C E F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123109	JOÃO WALDIR FERREIRA C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123110	LEONARDO PORTO DE LIMA C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123111	MARIA TEREZINA C E F M PROF ET M PROFIS	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123112	MARIA SALETE DOS ANJOS C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123113	MARIA HELENA CASSELLI DE PROTA C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123114	PARALUCCI C E F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123115	SAN D'AMICO C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123116	SILVESTRE KANDORA C E F M PROFIS	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123117	TRIDENTES C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123118	SINAGRA C E F M	ESTADUAL	PR	Itaipava	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123119	WALTER M DE SOUZA C E F M	ESTADUAL	PR	Pinheirão	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123120	ROSA LIA DE SOUZA C F PROF ET M	ESTADUAL	PR	Pinheirão	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123121	MILKA MARIA MARCO C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	Mo Branco do Sul	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123122	MARCILIO DE MACEDO C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	Mo Branco do Sul	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123123	AFONSO PRALC C E F M	ESTADUAL	PR	São José do Pinhal	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123124	OPICINHO C E F M	ESTADUAL	PR	São José do Pinhal	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123125	COSTA MARIA C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	São José do Pinhal	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123126	SÃO CRISTÓVÃO C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	São José do Pinhal	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123127	COELHO NETO WACHALOWSKI C E F M	ESTADUAL	PR	São José do Pinhal	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123128	IRACI C E F M	ESTADUAL	PR	São José do Pinhal	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123129	JURGEN WOLFFENBUTEL C E F M	ESTADUAL	PR	São José do Pinhal	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123130	IMBAUEN C E F M	ESTADUAL	PR	São José do Pinhal	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123131	UNDADE PILCO C E F M	ESTADUAL	PR	São José do Pinhal	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123132	SÃO FRANCISCO DE ASSIS C E F M	ESTADUAL	PR	Turati do Paraná	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123133	MARIA APARECIDA C E F M	ESTADUAL	PR	Antonina	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123134	TADAGORA PORTO DE LIMA C E F M	ESTADUAL	PR	Guarapuava	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123135	JOAQUIM DA S MATEUS C E F M PROF ET M PROFIS	ESTADUAL	PR	Guarapuava	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123136	ARCIVALDO S CORREIA C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	Malhada	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123137	TENEZA DA S RAMOS C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	Malhada	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123138	IRIDA C E F M	ESTADUAL	PR	Patinópolis	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123139	SULLY DA SILVA NETO C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	Paranápolis	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123140	SÃO FRANCISCO C E F M	ESTADUAL	PR	Paranápolis	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123141	VICTOR BLESSMAN C E F M	ESTADUAL	PR	Campo do Tenente	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123142	ALFREDO GUILHERME JUNIOR C E F M	ESTADUAL	PR	Piraí	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123143	FREDERICO GUILHERME GESSI C E F M	ESTADUAL	PR	Piraí	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123144	CATIANA M ROCHA C E F M C E F M	ESTADUAL	PR	Guarapuava	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123145	CACILIANO WOLFFENBUTEL C E F M	ESTADUAL	PR	Mo Branco	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123146	MARIA DE J GUBERNATIS C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	Guarapuava	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123147	PEDRO GARCIA C E F M	ESTADUAL	PR	Guarapuava	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123148	CUNILTON JOSE DE SAUS C E F M	ESTADUAL	PR	Malhada	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123149	TERESA MARIA C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	Paranápolis	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123150	GREGORIO STEFANETA C E F M	ESTADUAL	PR	Realeza	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123151	GIANFRANCO B E F M	ESTADUAL	PR	Realeza	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123152	GERMÃO ROSSINI C E F M	ESTADUAL	PR	Taladi	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123153	ZANARDI C E F M	ESTADUAL	PR	Mo Branco do Sul	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123154	JULIA VALLA C E F M	ESTADUAL	PR	Marquinho	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123155	JURACATA C E F M	ESTADUAL	PR	Gobelê	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123156	JARDIM INESTRATTO C E F M	ESTADUAL	PR	Sacani	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123157	JULIA APARECIDA MANSINI C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123158	ADRIANO RAVALLE C E F M	ESTADUAL	PR	Fazenda São Grande	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123159	RONIE OLIVEIRA C E F M	ESTADUAL	PR	Marreia	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123160	JAQUELINE C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123161	APRENDIZADO A TERRA E AVIAÇÃO C E F M	ESTADUAL	PR	Dacauel	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123162	EMILIA JEFFERSON C E F M	ESTADUAL	PR	Marreia	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123163	ROCHA YONHO B E F M	ESTADUAL	PR	Acadêmia	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123164	SUSI CRISTINA DA SILVA C E F M PROF ET M	ESTADUAL	PR	Fazenda São Grande	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123165	SEBASTIÃO DA SILVA C E F M	ESTADUAL	PR	Ribeirão Claro	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123166	LEONARDO DE ALMEIDA C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123167	SÃO FRANCISCO DE BARRA C E F M	ESTADUAL	PR	Dona Velma	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123168	MARIA MONTANA C E F M	ESTADUAL	PR	Arapongas	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123169	ALVINO SCHIMMELI C E F M	ESTADUAL	PR	Mo Branco	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123170	EDSON PIETROCELLI C E F M	ESTADUAL	PR	Paranápolis	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123171	JOSE FERREIRO DE ARAÚJO C E F M	ESTADUAL	PR	Mo Branco do Sul	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123172	SPHILBERG DE SOUZA ROCHA C E F M	ESTADUAL	PR	Imbuá	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123173	TERESA DA OLIVEIRA C E F M	ESTADUAL	PR	Imbuá	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123174	ALCANTARA FARIAS FARIAS C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123175	RENÉ DE SOUZA DE LIMA C E F M	ESTADUAL	PR	Mo Branco do Sul	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123176	CAO MARCO MOREIRA C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123177	JARDIM TEREZINA C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123178	GERALDO NUNES DE LIMA C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123179	JOÃO FERREIRA RUSTICO C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123180	FRANCISCO DE ASSIS C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123181	SÃO FRANCISCO DE ASSIS C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123182	EDITE C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123183	SEBASTIÃO DE A COSTA C E F M	ESTADUAL	PR	Mo Branco do Sul	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123184	JOSE MARIA VIAL B E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123185	DALEIADO C E F M	ESTADUAL	PR	Caravita	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123186	RIJAR MATURANA C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123187	LACIA VERDE C E F M	ESTADUAL	PR	Guandubim	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123188	CAVALDO ROSSINI C E F M	ESTADUAL	PR	Coronel Domingos Soares	012	Lingua Portuguesa	0306P2002	0306P2002
4123189	CARLOS A MANGA GEMEL C E F M	ESTADUAL	PR	Lindóia	012	Lingua Portuguesa	0306P	

4137882	ANA DIANE BORIATO C E EP M	ESTADUAL	PR	Ponta Grossa	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4137910	ANTONIA ANTONIEN C F DO C ET M	ESTADUAL	PR	Reserva do Iguaçu	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4138289	SAD JACOB DA OLIVEIRA E C E F M	ESTADUAL	PR	Marajó	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4138298	ANTONIO AGOSTINI E C E F M	ESTADUAL	PR	Santa Tereza do Oeste	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4138346	OTONI AMARAL C F DO C ET M	ESTADUAL	PR	Witelo Daltro	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4138668	PIRA MIRIM PEDRO SOLEK E C E F M	ESTADUAL	PR	Pinhal do Sul	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4138781	BURIDES MARTINS C E C E F M	ESTADUAL	PR	Pinhal do Sul	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4138866	RESSACA ROBERTA JOFFA F F DA ET	ESTADUAL	PR	Pinhal do Sul	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139109	FRANLZINHO C RE DE EP M	ESTADUAL	PR	Rio Bonito do Iguaçu	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139477	HELLEN KOLDEY C E F M	ESTADUAL	PR	Sarandi	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139607	RAUL FORTI C F DO C ET M	ESTADUAL	PR	Trindade Daltro	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139788	JUSTINA C E C E F M	ESTADUAL	PR	Jatobá	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139779	NELE MARCOS C E F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139774	OSWALDO M C F PROF ET M	ESTADUAL	PR	Ribeirão	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139848	MARLI OLIVEIRA ACYRDO C F PROF A F M	ESTADUAL	PR	Curitiba	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139811	EDUARDO C E MONS E F M	ESTADUAL	PR	Pádua	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139763	LUIS ALVARO C F C PROF ET M	ESTADUAL	PR	Turvo	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139989	MARLI ANTONI E C E F M	ESTADUAL	PR	Sarandi	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4139978	OSWALDO VIDES C E C E F M	ESTADUAL	PR	Quilombo Iguaçu	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141267	PAULO HENRIQUE C E F M	ESTADUAL	PR	Município Curitiba / Naroni	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141248	MARIA DA S SILVA E LIMA C F PROF EP M	ESTADUAL	PR	Araucária	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141264	SODOMA R DO OLIVEIRA C F PROF EP M	ESTADUAL	PR	Araucária	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141283	JOSÉ ALMEIDA COSTA E C E F M	ESTADUAL	PR	Itaí	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141265	CONSTRUINDO NOVOSS GAMBOS E C E F M	ESTADUAL	PR	Quilombo Iguaçu	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141264	MARIA FERREIRA F DO C ET	ESTADUAL	PR	Ribeirão Claro	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141260	MICHELUSANOSKI E C E F M	ESTADUAL	PR	Mo Açu	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141315	ZILDA APRES NELMAR C E F M	ESTADUAL	PR	Guararuba	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141318	FRUTU E F DO C ET	ESTADUAL	PR	Diamantina	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141304	MARLEA DO AMARAL C E F M	ESTADUAL	PR	São José dos Pinhais	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141304	JOÃO HENRIQUE ANDRADE E F PROF ET	ESTADUAL	PR	Parandá Rio Grande	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141375	BOVJUS E C E F M	ESTADUAL	PR	Marmeleiro	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141329	GUARANI JAESINA COSTA C E C E F M	ESTADUAL	PR	Novo Laranjeira	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4141443	IRMA ANTONIA BIANCHINI C F PROF EP M	ESTADUAL	PR	Alpina	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4133457	WILSON DA ROSA F C E F M	ESTADUAL	PR	Carapicóba Teresina	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012
4133238	FRANCISCO NETES C E F M	ESTADUAL	PR	General Witelo	012	Língua Portuguesa	0285/2012	0085/2012