

JULIANA FERMINO PINTO

O GÊNERO TIRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS

ASSIS

2015

JULIANA FERMINO PINTO

O GÊNERO TIRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Soares da Costa

ASSIS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

P659g

Pinto, Juliana Fermino

O gênero tira em materiais didáticos / Juliana Fermino

Pinto.- Assis, 2015.

161 f.

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista.

Orientador: Dr. Daniel Soares da Costa

1. Língua portuguesa. 2. Ensino. 3. Leitura. I. Título.

CDD 372.19

469.07

JULIANA FERMINO PINTO

O GENERO TIRA EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras - UNESP para a obtenção do título de Mestra em PROFLETRAS (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Data da Aprovação: 21/08/2015

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: PROF. DR. DANIEL SOARES DA COSTA - UNESP/Araraquara



Membros: PROFA. DRA. JULIANA BERTUCCI BARBOSA - UFMT/Uberaba



PROF. DR. NIGUELME CARDOSO ARRUDA - IFSC/Criciúma

Aos meus pais, Marisa e Valdeloir.

AGRADECIMENTOS

Não há como concluir esta etapa sem dar créditos a todos os personagens que participaram dessa minha história, todos que de alguma maneira contribuíram para a realização desta pesquisa.

Assim, agradeço, antes de tudo, a Deus, que me deu saúde, sabedoria e força para vencer mais este desafio.

Aos meus pais, Marisa e Val, que sempre estiveram ao meu lado e que muitas vezes fizeram por mim o impossível, abandonando seus sonhos para realizarem os meus. Dedico-lhes minha eterna e profunda gratidão. Amo vocês!

À minha irmã Bruna, pela amizade, carinho e atenção. Por diminuir, diversas vezes, as minhas angústias em fortes e longos abraços.

Agradeço muito a meu noivo, André, pelo amor, incentivo e paciência. Por ter me suportado e me apoiado, mesmo nos momentos mais estressantes e difíceis.

À minha querida amiga Adriana, pelas trocas de experiências durante o mestrado, pela companhia nas viagens semanais e, principalmente, pelo carinho com que ouviu meus desabaços muitas vezes.

Aos colegas de mestrado, pelos dias agradáveis que compartilhamos, repletos de aprendizagens, carinho e sorrisos. Nossos almoços jamais serão esquecidos!

Agradeço, especialmente, à disponibilidade e atenção prestadas pelo professor Dr. Daniel Soares da Costa, orientador desta pesquisa, que sempre me atendeu com generosidade, competência e profissionalismo. Obrigada pelo carinho e compreensão perante minhas dúvidas.

A todos os professores do Profletras - UNESP - Araraquara/Assis, pelas aulas maravilhosas e por compartilharem seus mais valiosos conhecimentos.

Às professoras Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e Dra. Juliana Bertucci Barbosa, pela leitura, discussão e pelas valiosas sugestões durante o Exame de Qualificação.

À UNESP, Campus de Araraquara e de Assis, e à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa os meus mais sinceros agradecimentos.



NÃO SE DECIDIU AINDA?
ESCOLHA UM LIVRO E PRONTO.

O QUE ACONTECE É QUE
VOU LER MUITOS LIVROS EM
MINHA VIDA... MAS OS QUE
EU LER NA INFÂNCIA VOU ME
LEMBRAR PARA SEMPRE.

É MUITA
PRESSÃO.

PINTO, Juliana Fermino. **O gênero tira em materiais didáticos**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma reflexão sobre a presença dos gêneros discursivos no ensino de língua materna, assunto que baseia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, publicados em 1998. De acordo com os PCNs, o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, ou seja, desenvolver nos alunos a capacidade de escolher o gênero adequado a diferentes situações comunicativas. Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que o princípio do trabalho escolar deve ser os gêneros, pois, além de colaborarem para o desenvolvimento da linguagem dos alunos, também podem ser usados como instrumentos de trabalho do professor em sala de aula. Nesta pesquisa, objetivamos analisar as propostas de atividades com o gênero tira em duas diferentes coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Fundamental II, adotadas em instituições públicas Estaduais de São Paulo. Escolhemos o gênero tira por acreditarmos que se trata de um gênero com características capazes de conduzir os alunos a uma formação crítica e cidadã. Além disso, acreditamos que os aspectos multimodais desse gênero também podem contribuir para o processo de compreensão textual, pois, em determinadas situações comunicativas e com determinado objetivo, os aspectos não-verbais são tão importantes quanto a fala e a escrita. Não podemos considerá-lo como um gênero de fácil interpretação por sua presença maciça em contextos sociais diversos e sua associação de linguagem verbal com imagens, afinal, é justamente esse conjunto de linguagem verbal e não-verbal que solicita estratégias diversificadas para ler, compreender e aprender. Para o desenvolvimento da pesquisa, analisamos um *corpus* composto por 14 tiras presentes nos LDLP selecionados. Apoiados em Dionísio (2005, 2008), Marcuschi (2010), Ramos (2009), Vergueiro (2007), Vergueiro e Ramos (2013), dentre outros autores, refletimos sobre as propostas de ensino do gênero presente nos LDLP, analisando as atividades e a abordagem do gênero em sua totalidade, assim como as contribuições para a formação de leitores proficientes em tal gênero, capazes de compreender o sentido e refletir sobre ele. Percebemos, durante a análise, que, apesar de a tira aparecer como um gênero de grande frequência nos livros didáticos, elas ainda não são consideradas dentro de atividades que explorem suas especificidades, principalmente em relação aos aspectos não-verbais e à possibilidade de reflexão sobre temas diversos. Assim, todas as vantagens discursivo-argumentativas desse gênero acabam menosprezadas, a favor de um ensino de conteúdos. O objetivo maior deste estudo é contribuir com o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, direcionando uma reflexão sobre a prática pedagógica no trabalho com o gênero tira, apoiado (ou não) por materiais didáticos, apresentando proposta de atividade de leitura possível de ser planejada e realizada de maneira efetiva e significativa dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Ensino; Leitura; Gênero tira; Livro didático.

PINTO, Juliana Fermino. **The genre strip in teaching materials**. 2015. 161 f. Dissertation (Masters in Letters). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

ABSTRACT

This dissertation presents a reflection about presence of genres in teaching mother tongue; subject based in the National Curriculum Parameters (PCNs) of Fundamental Education of Portuguese Language, published in 1998. According to these NCPs, the main objective of Portuguese language teaching is the development of discursive competence of the students, that is develop in students the ability to choose the appropriate genre to different communicative situations. Dolz and Schneuwly (2004) believe that the principle of school work must be the genre, because in addition to collaborate for the development of students' language, also can be used as a teacher's working tools in the classroom. In this research we aimed to analyze the proposed activities with the genre strip on two different collections of Textbook of Portuguese Language (LDLP) of Fundamental Education II, adopted in State public institutions in the state of São Paulo. We chose the genre strip because we believe that it is a genre with characteristics able to conduct the students for a critical formation and citizen. Furthermore, we believe that the multimodal aspects of this genre may also contribute to the process of textual comprehension because, in certain communicative situations and with certain objective, non-verbal aspects are as important as speech and writing. We cannot consider it as a easy to interpret genre by its massive presence in diverse social contexts and their association with verbal language images, after all, is rightly this set of language verbal and non-verbal that requests diversified strategies to read, understand and learn. For the development of this research, we analyzed a *corpus* of 14 gifts strips in selected LDLP. Supported by Dionísio (2005, 2008), Marcuschi (2010), Ramos (2009), Vergueiro (2007), Vergueiro and Ramos (2013), among others, we reflect on the educational proposals of this genre in LDLP, analyzing the activities and the genre approach in its entirety, as well as the contributions to the formation of proficient readers in this genre, able to understand the sense and reflect on it. We realized during the analysis that despite the strip appear as a high frequency of genre in textbooks, they are still not considered in activities that explore their specificities, mainly related to non-verbal aspects and the possibility of reflection on various topics. Thus, all the discursive-argumentative advantages of this genre end up neglected, in favor of teaching content. The main objective of this study is to contribute with the professor of Portuguese Language of Fundamental Education, directing a reflection on the pedagogical practice in the work genre strip supported (or not) for teaching materials, presenting a possible reading activity proposed to be planned and carried out in an effective and meaningful way within the teaching and learning process.

Keywords: Portuguese Language; Teaching; Reading; Genre strip; Textbook.

Lista de figuras

Figura nº1.	Balão-fala.	55
Figura nº2.	Balão-pensamento.	56
Figura nº3.	Balão-cochicho.	56
Figura nº4.	Balão-berro.	57
Figura nº5.	Balão-trêmulo.	57
Figura nº6.	Balão-de-linhas-quebradas	58
Figura nº7.	Balão-vibrado.	58
Figura nº8.	Balão-glacial.	59
Figura nº9.	Balão-uníssonos.	59
Figura nº10.	Balão-zero.	60
Figura nº11.	Balões-intercalados	60
Figura nº12.	Balão-mudo.	61
Figura nº13.	Balões-duplos.	61
Figura nº14.	Balão-composto	62
Figura nº15.	Balão-sonho.	62
Figura nº16.	Balão-de-apêndice-cortado	63
Figura nº17.	Balões-especiais.	63

Lista de tabelas

Tabela 1. Relação de gêneros encontrados no livro I (Português Linguagens - 8º ano)	88
Tabela 2. Relação de gêneros encontrados no livro II (Para viver juntos: português - 8º ano)	89
Tabela 3. Frequência de tirinhas em diferentes modalidades de atividades Livro I e Livro II	92

Lista de gráficos

Gráfico I: Espaço destinado ao gênero tira no livro I	90
Gráfico II: Espaço destinado ao gênero tira no livro II	90

Lista de abreviaturas

CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Livro Didático
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HQ	História em quadrinhos
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLDEM	Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 Os pressupostos teóricos	27
1.1 Gêneros discursivos	27
1.2 Os gêneros, a leitura e o ensino	36
1.3 Letramento e gêneros	42
1.4 A leitura do não verbal	46
2 O gênero tira	50
2.1 Aspectos gerais	50
2.2 A linguagem dos quadrinhos e a leitura das tirinhas	53
2.3 Os quadrinhos na escola	69
2.4 O preconceito e a falta de informação em relação ao uso de quadrinhos na educação	72
3 O livro didático	75
3.1 Histórico: origem e cultura	75
3.2 O livro didático de língua portuguesa	78
3.3 As tiras e outros gêneros em quadrinhos nos livros didáticos	82
4 Metodologia, apresentação de dados e análises	85
4.1 Sobre a metodologia: da escolha dos livros ao espaço das tiras	86
4.2 Sobre as atividades com as tiras	91
4.3 Análise e reflexão das atividades selecionadas	101
4.3.1 Análise das tiras do livro I	103
4.3.2 Análise das tiras do livro II	116
4.4 Outras considerações	127
5 Proposta de atividade	131
5.1 A leitura em uma perspectiva interacionista	131
5.2 Uma proposta de atividade de leitura com o gênero tira	137

CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS	156

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, buscou-se refletir sobre a presença do gênero tira em livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDLP) do Ensino Fundamental II, analisando as propostas de atividades e suas contribuições para a formação de leitores proficientes em tal gênero. Ou seja, buscou-se refletir sobre as propostas de atividades com tiras nos LDLP, observando se realmente existe um espaço dedicado ao trabalho com esse gênero ou se as tirinhas aparecem nas atividades de maneira apenas ilustrativa.

No desenvolvimento deste trabalho, o objetivo principal foi analisar como as tiras são abordadas pelos materiais didáticos e quais são as suas propostas de trabalho específicas com esse gênero. A partir dessa análise, também é nosso objetivo propor maneiras de trabalhar com as tiras em sala de aula.

A análise e reflexão foram realizadas a partir de alguns questionamentos: como as tiras são abordadas pelos materiais didáticos, considerando o processo de ensino e aprendizagem? As propostas de trabalho consideram as características específicas do gênero? A tira é contemplada como um gênero multimodal, ou seja, abordando seus aspectos verbais e não-verbais?

A resposta para tais questionamentos foi a observação de que, na maior parte das atividades analisadas, existe o foco no conteúdo de análise gramatical e/ou ensino de ortografia, porém a leitura e interpretação do texto não é totalmente excluída. Ou seja, a maioria das tiras aparecem em propostas de atividades que articulam a leitura com o ensino de gramática e, ainda, produção de texto.

Porém, em algumas atividades a leitura é mais valorizada do que em outras, algumas apresentam um roteiro mais específico de como o professor deve conduzir a leitura, e a atividade em geral, enquanto outras são menos específicas ou ausentes de questões que orientam o trabalho do professor.

De posse dessas respostas e observações, partiu-se para uma proposta de leitura de tiras em sala de aula, trabalhando o gênero em sua totalidade, contribuindo para a formação de leitores realmente proficientes em relação a esse gênero.

O objetivo final do trabalho é contribuir com o professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental, direcionando uma reflexão sobre a prática pedagógica no

ensino do gênero tira, apoiado por materiais didáticos, demonstrando, a partir da proposta de base, uma possibilidade de trabalho mais efetivo e significativo.

Tal investigação e reflexão são relevantes para melhorar e ampliar as práticas docentes, uma vez que as tiras são muito utilizadas em contextos além da sala de aula, como em avaliações externas e vestibulares, por exemplo. Inclusive, trata-se de um gênero que contribui para a formação crítico-reflexiva, sugerem a perspicácia e o senso crítico do aluno/leitor, já que, muitas vezes, seu humor, para ser percebido, necessita de resgate de conhecimentos/informações extratextuais. Além disso, seu humor, seduz, conquista seus leitores, tornando-se uma prática de leitura desejável.

A tira, mais conhecida como “tirinha”, é uma história em quadrinhos apresentada em número reduzido de quadros, geralmente de caráter cômico. É um gênero constituído por texto escrito e imagens, em que os detalhes das imagens (desenhos) não podem ser desconsiderados durante a interpretação. É o conjunto texto e imagem que possibilita chegar à ideia central da tira e interpretá-la, ou seja, compreender seu humor e seu sentido.

As tirinhas permitem desenvolver um trabalho significativo de aprendizagem envolvendo linguagens diversificadas, pois possibilitam inter-relacionar linguagem verbal e não-verbal na e para construção do sentido. Na interpretação de tiras é necessário mobilizar conhecimentos prévios, realizar inferências, reconhecer intertextualidade, relacioná-las com o contexto social e cultural; dessa forma, é um gênero importante para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos.

As histórias em quadrinhos, em seus diferentes gêneros, oferecem possibilidades diversas de aplicação no universo escolar, em todos os seus níveis. Também configuram prática de leitura desejável para todas as idades. O desafio é saber olhar os quadrinhos como um recurso pedagógico. Se isso for feito, o profissional da área vai se surpreender com a enorme gama de recursos e contribuições que a linguagem e suas obras podem trazer à realidade escolar. E a educação brasileira, com certeza, só tem a agradecer por isso. (VERGUEIRO e RAMOS, 2013, p. 08)

Interpretar e compreender as tiras exige tanto do aluno como qualquer outro gênero. Ao contrário do que se pode pensar - que é um gênero de fácil interpretação por sua presença maciça em contextos sociais diversos e sua associação de linguagem verbal com imagens - tal conjunto, de linguagem verbal e não-verbal, não

é um facilitador, pois solicita que o aluno domine estratégias diversificadas para ler, compreender e aprender, tais como: observar expressões, reconhecer os recursos de textos em quadrinhos, inferir, contextualizar, reconhecer e compreender sinais de pontuação.

Tira é um gênero bem aceito pelos alunos e, por isso, muito utilizado no ambiente escolar. A intenção deste trabalho foi observar se algumas propostas de ensino possibilitam que o aluno desenvolva estratégias para ler e compreender as tiras sem, com isso, torná-las maçantes e sem sentido efetivo, ou seja, ensinar sem escolarizar, sem artificializar algo já conhecido e comum no cotidiano dos alunos.

Partindo da realidade de que muitos livros didáticos trazem as tirinhas como proposta de ensino em diferentes anos do Ensino Fundamental II, é essencial analisar se tais atividades contribuem para o desenvolvimento da leitura dos alunos e pensar em como utilizar essas atividades a favor de um processo de ensino pautado no conhecimento e articulação de gêneros discursivos, em busca de uma aprendizagem real e significativa.

Desde o início da educação no Brasil tem sido árdua a tarefa de ensinar língua materna. Muitos foram os processos e os momentos pelos quais esse ensino passou. No princípio, o que baseava as aulas de português era a gramática; ensinar língua materna resumia-se a ensinar teoria gramatical e exercitá-la incansavelmente até sua “aprendizagem”. Os mais antigos livros didáticos para ensinar língua portuguesa também eram muito diferentes da nossa atual realidade; nos anos 60, por exemplo, eles eram totalmente baseados nessa abordagem de teoria gramatical.

Os livros didáticos acompanharam as mudanças educacionais e por isso é importante refletir sobre elas também para entender a relação dessas com os materiais didáticos. Dessa maneira, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, lei nº 4.024, de 10/12/61, o ensino de Língua Portuguesa sofreu mudanças. Foi nessa mesma década que ocorreu a democratização do ensino e a escola recebeu muitos novos alunos.

Na década de 70, ocorreu um período baseado na teoria behaviorista e, em razão disso, as propostas de ensino seguiam a ideia de que a aprendizagem acontecia por meio de exaustiva repetição. Os livros didáticos dessa época traziam inúmeros exercícios com o único objetivo de fazerem os alunos reproduzirem modelos e treinarem um determinado conteúdo até “aprendê-lo”.

Em relação aos materiais didáticos para o ensino de língua materna, as primeiras mudanças significativas ocorreram nos anos 80, quando foi reconhecido que a gramática não era a única forma possível e admissível de ensino. Mas foi em 1998 que se apresentou uma expansão considerável do ensino de língua materna, baseando-se nas diversas possibilidades de uso da linguagem, através das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A presença dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa faz parte dos objetivos que embasam os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) do Ensino Fundamental de língua portuguesa, base legal que norteia a perspectiva de ensino de língua materna, publicados em 1998. A partir dessa publicação, ocorreram mudanças significativas no ensino, essas mudanças atingiram também o livro didático, principal apoio da prática pedagógica.

Os PCNs de língua portuguesa direcionaram o alinhamento do livro didático de língua portuguesa com a realidade dos alunos, de maneira a torná-lo mais eficiente. O ensino de língua portuguesa, segundo os PCNs, deve acontecer a partir dos gêneros textuais, o texto é a base para a análise, a interpretação e a produção de textos. Um dos objetivos principais dos PCNs de língua portuguesa é, portanto, que não haja um ensino voltado exclusivamente à teoria gramatical, mas que sejam oferecidas oportunidades de aprender e dominar efetivamente o falar, ler e escrever.

A exposição à diversidade de gêneros de circulação social é um dos princípios básicos propostos pelos PCNs para o ensino de língua portuguesa. Atualmente, os LDLP aprovados pelo Plano Nacional do Livro didático (doravante PNLD) atendem a tal orientação, uma vez que há a presença de diversos gêneros, porém, ainda é possível notar disparidades na abordagem de alguns gêneros. Para Marcuschi (2010), embora os LDLP apresentem uma variedade de gêneros textuais, geralmente são apresentados os mesmos gêneros para um estudo mais aprofundado e os demais são apenas ilustrativos, não são estudados na íntegra, não têm suas características e funções abordadas.

[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. (MARCUSCHI, 2010. p. 35-36)

Neste trabalho, a ênfase foi dada para o gênero tira, observando se realmente existe um espaço dedicado ao trabalho com esse gênero que pode ser bastante significativo para o ensino de língua materna e para a formação do leitor, quando abordado adequadamente.

Atualmente, percebe-se uma cobrança da leitura das tiras em diferentes situações, tais como avaliações externas, vestibulares e concursos em geral. Todas essas situações compõem ou irão compor a realidade social de nossos alunos. Trata-se de um direito deles aprender de maneira adequada, com possibilidades de enfrentar desafios futuros.

Além disso, as tirinhas tornaram-se uma prática de leitura desejável e prazerosa. O preconceito em relação ao uso desse gênero em sala de aula foi, em partes, superado e, hoje, sabe-se que os quadrinhos não prejudicam o leitor. Ao contrário, incentivam-no a ler.

No entanto, mesmo tendo o contato com o gênero desde as séries iniciais do Ensino Fundamental I, principalmente através dos materiais didáticos, uma vez que raras vezes esse gênero chega a eles em seu suporte original, o jornal; os alunos encontram dificuldades para lê-lo e interpretá-lo. Em sala de aula, não compreendem o humor e a ironia, logo, solicitam a leitura e explicação pelo professor.

Esse fato precisa ser superado, espera-se que, com um trabalho bem planejado com as tiras, os alunos se tornem autônomos na leitura e compreensão desse gênero.

Para isso, é uma responsabilidade e, também, uma necessidade do professor buscar conhecimentos sobre a didática do trabalho com esse gênero, de maneira a conseguir avaliar e reconhecer as propostas dos materiais didáticos que sejam realmente relevantes para a aprendizagem dos alunos, bem como para saber usar esse gênero textual de outras maneiras, criando outras estratégias de ensino além das propostas dos livros didáticos.

De acordo com Vergueiro e Ramos (2013), o livro didático tornou-se o principal apoio dos professores em sala de aula e, por causa da sua dependência desse recurso, muitas vezes encontram dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas com outros materiais.

Por conciliar linguagem verbal e não-verbal, as tiras exigem que o leitor mobilize diferentes estratégias de leitura. Não é suficiente ler o enunciado, é preciso

ler as expressões, as onomatopéias, os sinais de pontuação, a forma das letras, dos balões, etc. As propostas de ensino desse gênero devem auxiliar os alunos a reconhecerem tais estratégias e a saberem utilizá-las no momento dessa leitura.

Solé (1998) ressalta que o processo de construção de leitura exige uma atividade mental intensa e que, para ler, é necessário aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Para a autora,

Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24)

Assim, trabalhar com a leitura em sala de aula demanda esforços de todos seus sujeitos, professores e alunos. Unir leitura e gêneros em quadrinhos pode trazer ainda mais dificuldades, principalmente pela linguagem, forma e especificidades próprias. Segundo Vergueiro e Ramos (2013), há a necessidade de uma alfabetização na linguagem dos quadrinhos.

O fato de ser um gênero tão abordado pelos materiais didáticos não implica que os alunos, em geral, sejam leitores proficientes de tirinhas. Apenas introduzir o gênero no cotidiano escolar não basta para preparar os alunos para o domínio desse gênero; apenas surgir de forma ilustrativa nos materiais não conduz a um trabalho consciente, contextualizado e significativo, capaz de possibilitar que o aluno desenvolva diversas ações de leitura necessárias para a interpretação de um gênero que envolve diferentes formas de linguagem.

Logo, a partir da proposta de investigação e reflexão deste trabalho, apresentou-se uma análise crítica em relação às propostas de algumas atividades de livros didáticos de língua portuguesa, adotados em instituições públicas do estado de São Paulo, especificamente pela Diretoria de Ensino Regional do município de Ourinhos/SP.

Os livros usados em nossa análise são “Português: Linguagens 8º ano; 7ª série” (William Roberto Cereja/ Thereza Anália Cochar Magalhães - 7 Ed. Saraiva Livres Editores, 2012) e “Para viver juntos: português 8º ano; 7ª série” (Ana Elisa de Arruda Penteado/ Elaine Guvêa Lousada/ Greta Marchetti/ Heide Strecker/ Maria Virgínia Scopacasa – 1 Ed. São Paulo: Edições SM, 2009).

São livros escolhidos, de acordo com as orientações do Ministério da Educação, pelos professores de língua portuguesa das escolas públicas estaduais para serem utilizados nos anos de 2013 a 2015.

Ambos aparecem na lista oficial do Ministério da Educação do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD 2013, mas também constituíram a lista de anos anteriores. Logo, percebemos que são sempre bem aceitos e adotados pelos professores. Como o nosso intuito não foi fazer uma crítica direta a nenhum autor ou livro específico, a escolha se deu justamente pelos fatores de aceitação e presença nas escolas.

O *corpus* para a análise foi constituído a partir de um levantamento de algumas tiras presentes nesses livros, com o intuito de verificarmos em qual seção do livro elas se encontravam e investigarmos o tipo de abordagem dada a elas. O critério para escolha das tiras a serem analisadas foi escolher aquelas em que haviam orientações para o trabalho com a leitura ou, pelo menos, que deixassem espaço para o professor adaptá-las. Assim, foram excluídas as atividades com tirinhas em que havia o objetivo de ensino de conteúdos gramaticais, quando esse era proposto exclusivamente, tornando a atividade pouco significativa em relação ao trabalho com a leitura e compreensão.

Para compreender o uso e a função dos gêneros e aprender a usá-los, é importante conhecer as características, a função, a organização e composição de cada um deles. Para os gêneros considerados multimodais, que é o caso das tiras, é preciso conhecer e compreender, além da linguagem verbal, qualquer outra forma de linguagem não-verbal que venha a compor o texto.

A questão da multimodalidade, especificada na seção 1, que contempla os textos que se apresentam em mais de um modo semiótico, não pode passar despercebida pela escola. Diante de um texto multimodal é necessário estar apto para a leitura de cada modo (semiótico) que o compõe, sejam eles modos verbais e não-verbais, e saber relacioná-los para atingir a compreensão.

Dessa maneira, fica clara a importância que deve ser dada ao estudo das tiras, uma vez que não são apenas um gênero para leitura deleite, tão menos para figurar ou ilustrar outros textos. Trata-se de um gênero composto por uma linguagem característica e que exige um trabalho de leitura para a atribuição de sentido e significado. É um gênero que pode ser interpretado criticamente quando seu leitor está apto a reconhecer suas características e a intenção de cada uma.

Pretendeu-se com a análise do *corpus*, a partir do estudo e inter-relação das teorias com as propostas, refletir sobre a abordagem que as tiras recebem nos materiais e verificar se suas características específicas são contempladas pelas propostas de atividades.

Partindo da ideia de que, atualmente, o maior problema não está na atenção dada à diversidade dos gêneros - uma vez que os livros que compõem a lista de escolha das escolas são aprovados pelo governo federal e estão de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - a nossa preocupação é sobre o que é feito com esses gêneros, como são abordados e se esta abordagem está adequada para cada gênero.

Logo, delimitou-se o *corpus*, recuperando algumas atividades que tinham como base as tiras encontradas nos livros didáticos citados e, assim, construímos um estudo a respeito de como as tiras têm sido efetivamente trabalhadas no livro didático de língua portuguesa e se esse trabalho, proposto pelos livros, possibilita aprendizagens essenciais para tornar os alunos aptos à leitura, interpretação, compreensão desses textos.

Para que os professores reflitam sobre as práticas pedagógicas, é necessário estudar e analisar as diferentes maneiras como o gênero tira é apresentado pelos materiais didáticos, o que é trabalhado, qual é o foco das propostas (foca-se no gênero ou o texto é usado para o estudo de qualquer questão alheia a ele?) e, principalmente, refletir sobre como poderia ser uma proposta de leitura que abordasse as especificidades do gênero.

As tiras são, de certa forma, pouco exploradas enquanto gênero discursivo de importância social e cultural que possibilita a comunicação e a informação, além de obrigar o leitor a pensar e imaginar, exercitando sua capacidade crítica. Em alguns materiais didáticos, as tiras aparecem acompanhadas de atividades que não as exploram na totalidade e acabam sendo usadas apenas como divertimento, vistas como uma leitura superficial, ou servindo de apoio para o estudo de outros gêneros.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de um estudo e uma análise que valorize e reconheça as tiras presentes em nossos livros didáticos não apenas como uma “pausa” para o ensino de língua materna, mas como um material importante que apoia o ensino da língua.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram consideradas algumas etapas. Inicialmente, realizou-se um estudo de material bibliográfico acerca de gêneros

discursivos, buscando-se teorias que pudessem mostrar como é essencial trabalhar com os gêneros pensando na sociedade e no contexto atual.

Em seguida, selecionou-se a primeira parte do *corpus* para desenvolvimento da análise, levando-se em consideração os materiais didáticos mais presentes no cotidiano do Ensino Fundamental, ou seja, os livros didáticos mais utilizados pelos professores em sala de aula nos últimos anos, tomando por base a Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos-SP.

Selecionados os livros, foi realizado um levantamento das tiras presentes neles, verificando-se em qual seção elas se encontravam e que tipo de abordagem é dada a elas. Foram escolhidas algumas propostas de atividades envolvendo as tiras para serem analisadas, constituindo, dessa forma, o *corpus* final deste trabalho.

Finalizada a organização do *corpus*, iniciou-se o estudo e a análise das propostas dos materiais didáticos para o trabalho em sala de aula com o gênero tira. Inter-relacionando as teorias estudadas, principalmente as observações teóricas e análises de SEGATE (2011), com as propostas de atividades, refletimos sobre a abordagem que as tiras recebem nesses materiais didáticos e verificamos se suas características específicas são contempladas nos exercícios sugeridos.

A partir da análise e do estudo foi possível reconhecer os pontos positivos e negativos em relação à presença das tiras nos livros didáticos, bem como a relevância (ou não) das atividades para a formação leitora dos alunos.

Ao fim, de posse de todos os dados e constatações, foi possível propor uma atividade diferenciada de leitura das tiras, considerando o gênero em suas particularidades, conduzindo o aluno ao conhecimento e à autonomia de leitura e compreensão.

O objetivo de propor uma prática pedagógica diferenciada, além do livro didático, é, dessa maneira, proporcionar uma reflexão para o professor de língua portuguesa no Ensino Fundamental, pautando-se nos materiais de apoio, mas com a possibilidade de ampliar e aperfeiçoar as atividades, pensando em desenvolver a competência discursiva dos alunos.

Na primeira seção da dissertação, apresentamos os pressupostos teóricos, refletindo sobre os gêneros discursivos e a relação entre eles e a leitura, o letramento e o ensino. A partir da teoria bakhtiniana (Bakhtin, 1979) e das contribuições de Marcuschi (2010) para o estudo dos gêneros, iniciou-se uma

reflexão a respeito das contribuições teóricas para o estudo dos gêneros e a utilização deles no ensino.

Começamos, assim, por uma pesquisa bibliográfica que possibilitou o estudo de autores já consagrados a respeito do tema central - gêneros discursivos. A fundamentação foi guiada, dessa maneira, principalmente, pela teoria de Bakhtin (1949), na qual o autor conceitua os gêneros discursivos. Foram, também, realizadas pontes de análise e estudos relacionando outros autores, como Bazerman (2005) e Brait (2000).

A segunda seção é voltada aos conceitos e concepções a respeito do tema: tiras. Observamos, também, a evolução da presença dos quadrinhos, em seus diferentes gêneros, na escola nos últimos anos e, ainda, quais são os receios, e até preconceitos, em relação ao uso dos gêneros em quadrinhos na sala de aula em práticas pedagógicas mais pontuais e inovadoras.

A terceira seção é um levantamento dos aspectos gerais a respeito do livro didático, sua origem, cultura de ensino, histórico e, principalmente, a evolução do livro didático de língua portuguesa.

Na quarta seção, é colocada a metodologia, apresentando os princípios utilizados para a escolha dos LDLP adotados para a coleta do *corpus* e, também, justificando a seleção das tiras para o *corpus*. Apresentam-se as observações sobre os dados constatados a partir da análise feita sobre o *corpus*, mostrando o que pode ser considerado como satisfatório e relevante, ou o contrário, para o trabalho com as tiras em sala de aula.

Na seção 5, propomos uma prática pedagógica diferenciada para um trabalho de leitura utilizando as tiras. Trata-se de uma proposta que demonstra que o professor pode planejar e executar outras práticas pedagógicas sem a dependência do livro didático e, assim, conseguir explorar todas as características e especificidades essenciais para a formação de um leitor proficiente do gênero tira, autônomo em sua leitura, compreendendo o sentido e refletindo criticamente sobre o que leu.

Ao final da seção, há uma conclusão sobre os objetivos alcançados e sobre a contribuição deste trabalho para a formação contínua e para a reflexão sobre práticas de ensino de professores de língua portuguesa, principalmente os atuantes no Ensino Fundamental.

Ressalta-se que as análises e a proposta de atividade não constituem um roteiro ou manual. Ao contrário, o nosso objetivo é propor que o professor reflita sobre a presença dos gêneros em quadrinhos na escola, principalmente através do livro didático e, a partir das atividades que contemplam as tiras, busque entender melhor a relação entre elas, a leitura e a educação, inovando suas próprias práticas, encontrando seus próprios caminhos.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, são apresentadas as bases teóricas deste estudo. Em 1.1, discorreremos sobre a teoria dos gêneros¹ do discurso pautando-nos em Bakhtin (1949), filósofo russo do início do século XX, pioneiro nos estudos sobre os gêneros. Também consideramos a contribuição dos estudos de Marcuschi (2010) e as orientações dos PCNs para o ensino e trabalho com os gêneros na escola. Estudos e concepções de outros autores também serão citados a fim de ampliarmos a reflexão sobre o tema em estudo.

Na subseção 1.2, voltamos para a questão da relação entre gêneros, leitura e ensino. Observando, principalmente, as orientações dos PCNs e articulando-as com estudos de outros autores, refletimos sobre mudanças metodológicas de ensino, inclusive sobre a necessidade de o professor reconhecer a linguagem como uma forma de interação humana.

Em 1.3, discorreremos, de maneira geral, a respeito de conceitos e concepções importantes relacionados ao debate contemporâneo sobre gêneros, envolvendo questões como letramento, os gêneros como instrumentos de comunicação e a concepção dos gêneros em quadrinhos como aqueles que relacionam mais de um tipo de linguagem, considerados exemplos de gênero multimodal.

Ainda, em 1.4 iniciamos as observações sobre a linguagem não verbal, caracterizando o que é e como ocorre sua leitura. Discorrendo sobre os gêneros em quadrinhos, iniciamos uma reflexão sobre o gênero tira e suas características, incluindo a abordagem do não verbal.

1.1 Gêneros discursivos

Mikhail Bakhtin, filósofo russo do início do século XX, é considerado pioneiro nos estudos sobre os gêneros. Mesmo que, a princípio, seu objetivo principal não tenha sido voltado para o ensino e aprendizagem, foi ele o responsável por influenciar diversas pesquisas de diferentes autores sobre o mesmo tema ao longo do tempo. Muitos autores, como, por exemplo, Marcuschi, a partir da teoria de

¹ Apesar de apresentarmos as visões de vários autores sobre gêneros discursivos e gêneros textuais, este trabalho adota a denominação **Gêneros Textuais**, por acreditarmos que essa seja mais adequada para o desenvolvimento dos estudos desta pesquisa.

Bakhtin, desenvolveram estudos que articulam a presença dos gêneros na escola e na formação de alunos para a leitura e escrita.

O estudo sobre os gêneros não é de fato uma questão recente, mas sempre está mudando, sempre há algo novo a ser estudado e descoberto sobre eles, principalmente porque estão relacionados às transformações da sociedade e surgem de acordo com as intenções de uso, necessidades de comunicação; daí o seu caráter de dinamicidade e de renovação constante.

A origem da palavra gênero é do latim *genus-eris*, que significava “origem, família, agrupamento de indivíduos que são dotados das mesmas características”. (Online Etymology Dictionary). Porém, o uso da palavra ficou conhecido a partir de Platão e Aristóteles que a utilizaram, inicialmente, para categorizar os textos artísticos que circulavam na Idade Antiga, buscando uma classificação, porém, dentro de um contexto estético e literário.

Logo, pode-se ver que os estudos sobre gêneros textuais são realizados desde a Retórica Antiga, embora o objetivo, à época, fosse dar ênfase a classificações tradicionais da literatura, como os gêneros épico, lírico e dramático. Foi Bakhtin quem abordou a palavra gênero em sentido mais amplo do que o utilizado pela retórica e pela literatura, como sendo os diversos textos empregados em situações cotidianas de comunicação e não apenas com sentido literário.

A corrente teórica de Bakhtin (1949), considera que a linguagem está intimamente ligada a todos os campos de atividade humana, concluindo, assim, que a língua é sócio-histórica e se materializa nas atividades sociais dos indivíduos. Por essa razão, a linguística de Bakhtin é considerada, na verdade, uma “trans-linguística” porque ultrapassa a visão de língua como sistema. Para o autor, não é possível entender a língua de maneira isolada, uma vez que toda análise linguística necessita de se considerarem fatores extralinguísticos, tais como o contexto, a relação dos envolvidos, o momento histórico e outros.

Para Bakhtin (1949), gêneros do discurso são enunciados “relativamente estáveis”, determinados sócio/historicamente. Segundo o autor, conteúdo temático, estilo e construção composicional são as três dimensões norteadoras que caracterizam os gêneros. Essas dimensões fundem-se no todo do enunciado, sendo todas marcadas pela especificidade de cada esfera de comunicação.

Bakhtin (1949), defende que a comunicação só ocorre através dos gêneros, mesmo quando não há consciência disso, pois toda forma de comunicação acontece

através de um gênero, mesmo em situações informais como um telefonema ou bilhete para um amigo. Existem inúmeros gêneros, tanto orais como escritos, utilizados de acordo com a situação comunicativa e com a intenção de comunicação que se tem. Para o autor, dominar os gêneros permite adquirir competências comunicativas para serem usadas em qualquer esfera de comunicação, com qualquer interlocutor e sobre qualquer tema.

Segundo Marcuschi (2010), numa primeira fase da história do surgimento dos gêneros, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram gêneros organizados em um conjunto limitado e, após a invenção da escrita alfabética, os gêneros se multiplicaram e surgiram aqueles que são típicos da escrita. Foi a partir do século XV que ocorreu a expansão dos gêneros devido ao crescimento da cultura impressa e, no século XVIII, na fase intermediária de industrialização, os gêneros sofreram grande ampliação.

Para Marcuschi (2010), os gêneros podem ser considerados como fenômenos históricos ligados aos aspectos culturais e sociais da vida humana, o que reflete a teoria inicial de Bakhtin. Segundo o autor, os gêneros são construídos a partir do coletivo e colaboram na organização e estabilização de ações cotidianas.

Os gêneros, dessa maneira, organizam as atividades diárias, mas não são “enrijecedores” da ação criativa. Ao contrário, são dinâmicos e surgem de acordo com a necessidade, as atividades socioculturais e, ainda, as inovações tecnológicas. Hoje, com a globalização e os avanços tecnológicos, percebe-se o surgimento de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto em linguagem oral como em linguagem escrita.

É importante refletir sobre os gêneros tendo claro que os discursos não acontecem no vazio. Os discursos se manifestam linguisticamente por meio de textos e todo texto é organizado dentro de um determinado gênero, pois todo enunciador preocupa-se com e depende da ação compreensiva do outro. Dessa forma, textos que compartilham características comuns e se realizam em situações e práticas sociais comuns podem ser considerados do mesmo gênero, mesmo com especificidades e individualidades.

Os gêneros possuem também marcas linguísticas relativamente fixas, que permitem sua identificação e auxiliam no momento de reconhecer e atribuir sentido a determinado gênero. Por exemplo, a fala “alô, quem é?” é uma marca linguística do

gênero telefonema e pode ser facilmente associada a ele, pois se trata de uma marca mais ou menos fixa desse gênero.

Porém, tais marcas linguísticas não definem completamente os gêneros, uma vez que eles caracterizam-se como atividades sociodiscursivas, são fenômenos sensíveis, sofrem modificações pelo uso e transformações sociais. Por isso dizemos que as marcas são relativamente fixas, pois a forma de organização de um gênero pode mudar (e muda) em diferentes situações, por diversas razões e intenções. Assim, além de não podermos fazer uma lista fechada com todos os gêneros, porque são inúmeros e diversos, também não podemos dizer que um determinado gênero apresenta-se sempre com a mesma forma, como se fosse algo fixo.

Não podemos defini-los (gêneros) mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “Querida mamãe”. (MARCUSCHI, 2010, p. 31)

Bakhtin (1949) afirma que, mesmo sem consciência, todos possuem um amplo repertório de gêneros e fazem uso de tal repertório nas comunicações. Até uma conversa informal possui seu discurso moldado por um gênero. De acordo com o autor, há uma relação direta entre comunicação, linguagem e gêneros discursivos; inclusive, o autor afirma que os gêneros são dados a todos, assim como é dada a língua materna, que todos dominam livremente até começarem o estudo da gramática.

O autor ressalta a necessidade de domínio dos gêneros dizendo que um falante somente escolherá um gênero caso o conheça com propriedade.

É preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente [...] Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN [1949], 1997, p. 285)

Assim como as situações comunicativas são infinitas, os gêneros também são em número ilimitado. Para Bakhtin (1949), o surgimento de novos gêneros está vinculado ao aparecimento de novas esferas de atividade humana e cada gênero

surge com finalidades discursivas específicas, ou seja, os discursos são produzidos de acordo com as diferentes esferas de atividade humana.

Logo, existe, de certa forma, uma heterogeneidade de gêneros relacionada às diferentes atuações comunicativas. Considerando essa ideia, Bakhtin (1949) realizou uma “classificação”, dividindo os gêneros em primários e secundários.

O diálogo cotidiano que surge em situações comunicativas espontâneas, informais, é considerado como gênero primário. Os gêneros secundários são aqueles que surgem em situações comunicativas mais complexas e formais. São exemplos os romances, o teatro, as teses científicas, etc.

Segundo Bakhtin, os gêneros primários ou os secundários são compostos por fenômenos de mesma natureza, sendo diferenciados pelo nível de complexidade em que se apresentam.

Dessa maneira, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a língua e esta se manifesta em forma de enunciados (orais ou escritos) de complexidade diversa. Segundo Bakhtin, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 1997 [1949]. p. 279).

Os gêneros são essenciais para a comunicação em diferentes situações. Para Bakhtin (1949), existem muitas pessoas com amplo conhecimento em relação a uma determinada língua, porém, essas mesmas pessoas, sentem-se impotentes em algumas situações por não dominarem certos gêneros de determinadas esferas.

Segundo o autor, é na vivência de situações reais de comunicação, tendo contato com diferentes gêneros do discurso que se adquire e se amplia a competência linguística. Isso significa que, quanto mais experiência o indivíduo possui, mais capaz é de diferenciar os gêneros e conhecer o sentido e a estrutura que os compõem.

Cada gênero discursivo possui uma finalidade, um lugar, um momento e uma organização, ora mais rígida, ora menos, mas sempre há uma organização.

De acordo com Bazerman (1997, *apud* Dionísio, 2005), são os gêneros que moldam o pensamento que os indivíduos formam e as comunicações pelas quais interagem. Gêneros são espaços familiares nos quais são criadas ações comunicativas inteligíveis e que colaboram para explorar o não familiar.

Os gêneros possuem um caráter formador, pois, através deles, conhecemos e exploramos o não familiar, ou seja, aprendemos e ampliamos conhecimentos, adquirindo habilidades e competências diversas. É possível, então, compreender os gêneros como instrumentos com os quais se exerce uma ação linguística sobre a realidade, ampliando capacidades e conhecimentos, inclusive a respeito dos próprios instrumentos.

Martin (1985, p. 250) apresenta o conceito de gêneros como sendo a forma pela qual se realizam ações diárias, ou seja, quando a linguagem é usada para realizar nossas ações, como dar um telefonema, passar uma receita de bolo a um amigo, deixar um recado num bilhete, etc. Assim, podemos dizer que é através dos gêneros que se produzem e reproduzem práticas sociais. Os gêneros são, portanto, instrumentos de interação social que organizam os comportamentos, as ações e as atividades em determinadas situações.

O conhecimento sobre e a apropriação dos gêneros é fundamental para a socialização e para as práticas de comunicação humana. Os gêneros são fontes de produção e sustentam as relações históricas e sociais. De acordo com Marcuschi, “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Ter um amplo conhecimento do funcionamento dos gêneros é importante tanto para produzir como para compreender diversos textos, visto que todos os textos se manifestam em algum gênero. De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (1998), o trabalho com o texto deve ser feito com base nos gêneros, tanto os orais como os escritos. Essa é a proposta central do documento que procura direcionar o ensino em nosso país.

A partir de análises críticas dos discursos, é possível ensinar a ler, compreender, interpretar, argumentar e escrever. O ensino da língua considerando os gêneros pode levar o aluno a identificar pontos de vista, valores, intenções, preparando-o para essa experiência que, de acordo com Bakhtin (1949), é essencial para a diferenciação dos gêneros e reconhecimento dos sentidos e estruturas da composição.

Os PCNs (BRASIL, 1998) sugerem um ensino de Língua Portuguesa partindo de uma perspectiva sociodiscursiva da linguagem que tem nos gêneros discursivos

e na teoria de Bakhtin suas unidades básicas de ensino, o que modificou muito as concepções e práticas pedagógicas tradicionais antes adotadas pelas escolas.

Conforme Bakhtin, a língua é um fenômeno social de interação verbal que se realiza na enunciação. Estabelecer o ensino de língua materna a partir dos gêneros discursivos amplia os conhecimentos sobre a língua e, ao mesmo tempo, amplia os conhecimentos sobre os gêneros. Mais do que ampliar os conhecimentos sobre a língua, há ampliação e o (re)conhecimento da existência de esferas sociais diferentes que pressupõem, conseqüentemente, comportamentos linguísticos (portanto, sócio-discursivos) diferentes.

Tanto os PCNs como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) têm investido em uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa que considere os gêneros e sua diversidade, proporcionando experiências mais significativas aos alunos.

Diversos autores, como Marcuschi, realizam recomendações e orientações sobre a importância do uso dos gêneros em sala de aula. O impasse é que muitas vezes não é a ausência dos gêneros o problema maior, mas sim a forma como estão sendo apresentados e trabalhados.

Em suas pesquisas, Lopes-Rossi (2002) diz que ainda é bem restrito o trabalho pedagógico com gêneros discursivos, exceto nos meios acadêmicos. Para a autora, a leitura de qualquer gênero discursivo deve partir de conhecimentos prévios e levar o aluno a perceber a temática, a forma de organização, a composição, o suporte em que o gênero circula, elementos verbais e, ainda, elementos não-verbais, considerando o caráter do gênero.

Segundo a autora, observa-se, nos livros didáticos, que as atividades propostas, muitas vezes, não atingem as expectativas de um trabalho de abordagem do gênero em toda sua dimensão. Além disso, o professor é o responsável por criar e oferecer condições aos alunos para a apropriação de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos. Para isso, é necessário planejar e oferecer condições reais de aprendizagem, partindo de propostas e projetos que tenham como objetivo o conhecimento, o uso, a função, a leitura e a produção em determinado gênero.

Também, de acordo com Bazerman, “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua

relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”. (Bazerman, 1997, *apud* Dionísio, 2005).

Para Brait (2000), é fato que, apesar de os PCNs apontarem uma orientação teórica na perspectiva dos gêneros discursivos e orientarem os professores para uma proposta pedagógica que assuma tal perspectiva, não há uma efetivação de práticas pedagógicas realmente voltadas para essa questão do gênero discursivo.

Do ponto de vista de Brait (2000), muitos trabalhos com gêneros do discurso, ainda hoje, apesar das orientações, acabam restritos a uma descrição de regularidades e focam nas tipologias (narração, descrição, etc.) gerando certa “confusão”. Para a autora,

É a partir daí que aparecem os conceitos de gêneros discursivos, em parte diretamente calcados em Bakhtin, embora não haja referência no corpo do texto, e que ao juntarem com “organização interna a partir de sequências discursivas - narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional”, concepção advinda de outra fonte teórica, mesclam, indeterminadamente, gênero discursivo e tipologia textual, estruturando o restante do trabalho com o ensino e aprendizagem da língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais. Não haveria nenhum problema se não se estabelecesse uma nova confusão de gêneros discursivos e tipologias textuais, como se pode perceber no conjunto das sugestões do documento em contraste com um percurso, grosso modo, dos escritos bakhtinianos que constroem a concepção de gênero (BRAIT, 2000, p. 18).

Para compreender melhor a distinção entre gêneros e tipos textuais, Marcuschi (2010) apresenta uma definição, fundamentada em autores como Biber (1988), Adam (1990) e Bronckart (1999), que permite entender as diferenças com maior facilidade:

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam:

telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condômino, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010. p. 23-24); (grifos do autor).

Podemos considerar os gêneros textuais, dessa forma, como a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade, imprescindíveis para a vida em sociedade, e que são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita.

O conhecimento sobre a diversidade de gêneros é um instrumento essencial para a socialização. A partir do momento em que se conhece um gênero, se conhece, também, uma maneira de se realizar, linguisticamente, objetivos específicos em dadas situações. Para Marcuschi (2010), os gêneros podem ser caracterizados de acordo com a atividade sociodiscursiva a que servem, sendo, dessa maneira, uma ferramenta necessária para a inclusão funcional das pessoas em atividades sociais em que se encontram inseridas.

É possível, assim, considerar que gêneros são todos os textos encontrados no cotidiano, que apresentam padrões comunicativos, e são caracterizados de acordo com suas funções, objetivos e estilo, ou seja, são práticas sócio-discursivas.

O ensino de língua portuguesa pautado nas teorias linguísticas propõe uma nova abordagem de leitura, em que os gêneros são o “instrumento” essencial para o processo de ensino e aprendizagem de tal competência. Desse modo, o objetivo não é apenas formar leitores, mas formar leitores competentes em diversos gêneros presentes em situações comunicativas diversificadas.

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) priorizam o trabalho com os gêneros, sejam orais ou escritos, refletindo, a partir deles, sobre a estrutura da língua. O objetivo central é proporcionar ao aluno o conhecimento indispensável para que ele possa interagir em diferentes situações discursivas. Isso demonstra que este documento tem suas raízes na concepção de língua e gêneros proposta por Bakhtin.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p.78), a escola é o lugar ideal para o desenvolvimento de competências comunicativas e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos”. Dessa forma, o trabalho com gêneros na escola possibilita que os alunos se envolvam em situações concretas e reais de

uso da linguagem, ampliando seus conhecimentos, refletindo criticamente sobre as atividades sociais e comunicativas, construindo conhecimentos linguísticos e textuais sobre tais atividades.

É nesse sentido que este trabalho apresenta um estudo sobre um gênero (as tiras), analisando suas especificidades organizacionais e funcionais, focalizando aspectos de interesse para o trabalho em sala de aula a partir da análise de materiais didáticos e uma proposta de prática pedagógica diferenciada a ser aplicada em sala de aula, com foco na leitura e utilizando as tirinhas.

1.2 Os gêneros, a leitura e o ensino

Em uma perspectiva sociointeracionista, o eixo central do ensino de língua materna é a compreensão e produção de textos. Os PCNs orientam as escolas e os professores para tal perspectiva, uma vez que têm como centro o texto e a diversidade dos gêneros para o trabalho em sala de aula, principalmente no ensino de Língua Portuguesa.

A proposta dos PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) é para que o ensino de língua materna se fundamente nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção textual e a prática da análise linguística.

A proposta teórica de Dolz e Schneuwly (2004) considera os gêneros como instrumentos de comunicação, uma vez que é por meio deles que os indivíduos falam e escrevem; a comunicação e ações do dia a dia são organizadas pelos gêneros. Para os autores, baseados em Bakhtin (1949), os gêneros textuais são, de certa forma, instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais, historicamente mutáveis e, em razão disso, são relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

De acordo com Marcuschi (2010),

Usamos a expressão *domínio discursivo* para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico*, *discurso jornalístico*, *discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles.

Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2010. p. 24-25). (grifos do autor).

Os gêneros permitem agir linguisticamente em uma dada situação, em razão de uma finalidade e para certo destinatário. É por meio do amplo conhecimento da diversidade de gêneros que as pessoas se tornam capazes de adequar as ações, escolhendo o gênero ideal para cada situação comunicativa.

Assim, quando desejamos enviar um email, este se realiza pelo gênero email que é diferente do gênero que usamos quando escrevemos uma receita de bolo. Porém, é válido ressaltar que podemos enviar uma receita de bolo por email, e é dessa forma que organizamos nossas ações, escolhendo o gênero adequado para cada ação e intenção, inclusive relacionando-os quando necessário.

Para a sociedade atual, a leitura somente de textos escolares, textos fragmentados ou modificados apenas para atender questões pontuais de ensino de conteúdo, textos que o aluno nem reconhece fora do ambiente da sala de aula, não oferece grandes vantagens para a formação de leitores críticos e reflexivos.

O trabalho de leitura por meio dos gêneros possibilita oferecer aos alunos oportunidades reais e contextualizadas de aprendizagem. Levando diferentes gêneros para a sala de aula e explorando-os em seus sentido, objetivo e função, permitimos que os alunos ampliem o contato com e conhecimento dos inúmeros gêneros que circulam socialmente, indo além dos gêneros que eles já conhecem no cotidiano individual, apresentando gêneros ainda não conhecidos por eles.

É nesse contexto de globalização, de avanços tecnológicos e reconhecimento da multimodalidade, que a escola vem organizando e planejando seu trabalho, de maneira a garantir acesso aos diversos gêneros, apresentados de diferentes modos. Os materiais didáticos também têm se modificado para se adaptarem à proposta dos PCNs (o ensino de língua portuguesa em torno do texto, baseado em gêneros). Dessa maneira, cada vez mais se percebe a presença de textos antes pouco, ou nada, abordados pelos materiais didáticos, tais como os artigos de revistas, jornais, reportagens da internet, as tirinhas, etc.

Bazerman (2005) faz uma reflexão sobre os gêneros considerados escolares e a abordagem dada a eles na sala de aula:

[...] os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais. Cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que querem convidá-lo a explorar. (BAZERMAN, 2005, p. 30)

Para que o efetivo trabalho em sala de aula compreenda a essencialidade do estudo do gênero em sua totalidade e atenda às propostas dos PCNs, é importante que, além de uma mudança metodológica de ensino, o professor reconheça a linguagem como uma forma de interação humana. É através da linguagem que há comunicação, interação, criação e organização das ações sociais.

De acordo com Bakhtin (1997 [1949], p. 261), se os gêneros discursivos não existissem e os indivíduos não os dominassem, a comunicação seria praticamente impossível de acontecer. Logo, percebe-se que a comunicação somente acontece por intermédio dos gêneros e, de acordo com o contexto em que as pessoas se encontram, escolhem o gênero mais adequado para essa comunicação.

Na escola, na sala de aula e, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa é importante abordar os gêneros a partir de sua função principal, que é a comunicação, e não fazer uso do gênero somente como um pretexto para estudos de aspectos lingüísticos, esquecendo-se de seu contexto e funções sociais e comunicativa.

Predominou, por muito tempo, nas aulas de Língua Portuguesa, uma supervalorização do estudo dos tipos textuais, confundindo os alunos ou levando-os à ideia da existência de uma dicotomia entre gêneros e tipos textuais, quando, na verdade, eles são complementares, uma vez que ambos são essenciais para a constituição do texto. Concentrar o ensino de língua apenas nos tipos textuais conduz à formulação de regras fixas e, muitas vezes, impede que os alunos percebam e compreendam o uso e a função do gênero que está sendo trabalhado em sala de aula.

Atualmente, com a diversidade de estudos sobre os gêneros, sabe-se de sua importância no ensino. Os PCNs de Língua Portuguesa estão fundamentados na teoria dos gêneros e orientam os professores para que o ensino de língua materna proporcione aos alunos condições de expandirem as diversas possibilidades de uso da linguagem em diferentes situações e formas de realização. O uso dos gêneros no ensino tem que ser suficiente para desenvolver nos alunos os conhecimentos necessários para adaptarem suas atividades linguísticas de acordo com as situações comunicativas de que já participam e com aquelas das quais ainda participarão no decorrer da vida em sociedade.

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) dizem que o trabalho com a língua materna deve priorizar a leitura e a produção de textos (orais e escritos) juntamente com a reflexão sobre as estruturas da língua. Baseados na concepção de língua proposta por Bakhtin (1949), estabelecem que tal trabalho deve ter como base o texto e, conseqüentemente, os gêneros pois, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. (BRASIL, 1998, p. 21).

A aprendizagem através dos gêneros proporciona aos alunos a ampliação de seus conhecimentos sobre a diversidade de gêneros, apropriando-se de novos conhecimentos dos quais possam fazer uso nas diversas situações comunicativas exercendo, dessa maneira, a cidadania e a participação social.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa,

[...] no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

O que se percebe é que os PCNs e outros documentos, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), vêm buscando formas de garantir um ensino de Língua Portuguesa significativo, voltado para as necessidades de leitura e letramento da sociedade atual. Em sala de aula, também existem ações que podem ser desenvolvidas para atender essa exigência de

letramento e formação de alunos leitores, cidadãos capazes de pensar, criar, interagir através de diferentes linguagens.

A proposta dos PCNs de Língua Portuguesa para o ensino dos gêneros não é voltada apenas para a introdução desses no cotidiano escolar, de maneira aleatória, com atividades simplistas ou na abordagem do gênero como um pretexto para outras atividades. A proposta é que o ensino dos gêneros seja um trabalho de reflexão, em que cada escolha seja realmente significativa para os alunos, e que o gênero seja abordado em sua totalidade, permitindo aos alunos o acesso a e a construção de conhecimentos que poderão ser utilizados em diversas situações comunicacionais.

Para Bazerman (2005), quando se trabalha com determinado gênero, o ensino não é exatamente sobre o gênero em si, mas sobre a compreensão da sua função social e seu uso. Para leitura de qualquer gênero, o professor precisa partir dos conhecimentos prévios de seus alunos sobre o gênero proposto e é essencial contextualizar as condições de produção e circulação do gênero para, em seguida, refletir sobre as características, o tema, a composição, a organização e a maneira como o gênero circula socialmente, como é veiculado.

Pensando nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se perceber os gêneros como vias de acesso para o letramento e trabalhar de maneira a formar alunos proficientes na leitura e na produção de texto, capazes de se expressarem e se comunicarem em diferentes situações, orais ou escritas.

Por isso, o ensino dos gêneros na escola é importante para a formação do leitor, mas é preciso cautela na maneira como esse trabalho é desenvolvido para que não se torne um aprendizado artificial e simplista de algo tão necessário para a vida social.

Apesar de estar superada (em grande parte) a questão da supervalorização dos tipos textuais em detrimento dos gêneros, ainda comete-se outro tipo de supervalorização, a da caracterização dos gêneros. Acaba-se não ensinando o gênero em si, mas sim ensinando formas engessadas sobre a estrutura de um gênero, como se houvesse uma configuração rígida, limitando, assim, a visão dos alunos quanto à noção desse instrumento.

É importante não se esquecer de que os gêneros são muito mais do que os elementos que os caracterizam. O ensino desses elementos facilita a identificação e interpretação, mas o trabalho não deve prender-se a apenas isso.

De acordo com Bazerman (2005), o ensino dos gêneros não pode ser realizado de maneira separada das ações, intenções e situações nas quais eles se realizam. Logo, o estudo apenas das características de um gênero conduz a uma aprendizagem artificial, sem compreensão do gênero em uma visão global.

É por meio dos gêneros que se produzem, reproduzem e desafiam as práticas sociais. Por isso, o ensino dos gêneros deve levar os alunos à compreensão de suas diferentes manifestações em situações concretas e reais de comunicação.

Por tamanha importância, os PCNs fundamentam o ensino de língua materna nos gêneros e nos orientam para a necessidade de abordar, na escola, sua diversidade que circula na sociedade:

[...] é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino, é preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24)

A partir das orientações dos PCNs, os livros didáticos de Língua Portuguesa mudaram bastante. Antigamente, o que predominava nesses materiais eram os textos literários clássicos e, quando apareciam textos diferentes desses era para exemplificar “erros”. Atualmente, os livros já apresentam propostas que refletem essas preocupações com a diversidade e favorecem o contato do aluno com um número diverso de gêneros com os quais ele já tem contato social.

Dentro dessa diversidade de gêneros, as tiras, que fazem parte do gênero mais amplo “história em quadrinhos”, têm conseguido espaço e presença nos materiais didáticos, embora nem sempre as propostas para esse gênero estejam adequadas à concepção sociointeracionista e ao estudo do gênero em seus aspectos totais.

Por exemplo, pensando nas tiras de humor, segundo Mendonça (2010), a presença dos gêneros de humor, nos livros didáticos, é algo que só ocorreu nos anos 90, após a publicação dos PCNs, com a proposta de estudo embasado nos gêneros e sua diversidade. Mesmo assim, percebe-se que, muitas vezes, os gêneros de humor, como as tirinhas, aparecem em situações e propostas

percebidas como “menos importantes” trazendo a idéia de diversão, de leitura apenas para deleite ou servindo como complemento, como recurso para fixação de conteúdos gramaticais.

Percebe-se que, apesar de os LDLP procurarem atender à diversidade dos gêneros, nem sempre a abordagem de ensino dada a cada gênero proporciona a compreensão e a visão desse em sua totalidade e especificidades. Por outro lado, não se pode negar o avanço desse material de apoio ao professor nas últimas décadas e valorizar as propostas que se adaptam às necessidades reais dos alunos e às orientações dos PCNs.

É importante que as propostas dos materiais didáticos para o ensino dos gêneros proporcionem a reflexão acerca dos sentidos construídos pelos textos, bem como sobre as situações, as ações, intenções e identidades por eles representadas. Ainda, é importante que os materiais didáticos estejam atualizados conforme as necessidades dos gêneros multimodais que compõem a atual diversidade dos gêneros.

Quando a proposta deixar a desejar nessas questões, é dever do professor pensar formas de complementar esse trabalho de maneira mais significativa para o aprendizado de seus alunos. Para isso, é necessário que os professores analisem o material que têm em mãos, reflitam sobre as propostas nele apresentadas e busquem maneiras de garantir que o gênero seja ensinado, pensando em sua função e uso.

1.3 Letramento e gêneros

Segundo Carrière e Eco (2010 p. 19), “nunca tivemos tanta necessidade de ler e escrever quanto em nossos dias”. Todavia, ampliando o pensamento dos autores, há que se considerar que a leitura e a escrita de textos sofreram muitas modificações ao longo dos tempos e algumas formas apresentadas hoje são totalmente inovadoras.

Dionísio e Vasconcelos (2013) esclarecem que o sistema linguístico é apenas uma das formas de constituição dos textos que materializam as ações sociais. As formas de comunicação sempre passaram por modificações, acontece que, nos últimos tempos, esse processo tem se acelerado.

Atualmente, principalmente pela transformação tecnológica e todo o contexto de um mundo globalizado, as formas de interagir e se comunicar têm se modificado rapidamente, sofrendo influências de tais transformações. Esse fato é totalmente aceitável, afinal, sabe-se que a maneira de se comunicar, de interagir, de se relacionar estão intimamente ligadas a fatores sociais e sofrem mudanças para atender as necessidades de cada sociedade.

De acordo com Dionísio (2008), a maneira como os textos se apresentam também se transforma a cada dia,

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (DIONÍSIO, 2008, p. 132)

De acordo com Jewitt e Kress (2003), quando o sentido de um texto acontece por vários modos representacionais e comunicativos, como, por exemplo, por imagens, gestos, música, e não somente pela linguagem falada ou escrita, estamos diante da chamada multimodalidade. Ou seja, qualquer objeto ou texto verbal que apresente mais de um modo (semiótico), combinados, como recurso para construir sentido é considerado um exemplo de gênero multimodal.

Para Dionísio e Vasconcelos,

Palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multisemiótico. (Ações, materiais ou artefatos que nós usamos com propósitos comunicativos). (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19)

Em outras palavras, multimodalidade é o modo como se configuram alguns gêneros, apresentando múltiplas formas de significar. A tira, a propaganda, a charge, são alguns exemplos de gêneros que podem ser considerados multimodais.

Textos multimodais são aqueles que combinam o código verbal e o não-verbal. Todavia, não é simplesmente uma união de semioses sem um objetivo; a composição de textos configurados nesse modo não é para facilitar ou tornar o texto

lúdico. É muito mais do que isso. Dessa combinação de formas diversas é que se extrai o sentido do texto, a linguagem verbal e a linguagem não-verbal se unem e se relacionam para estabelecer significados.

Assim, a multimodalidade não é apenas a composição de um texto unindo palavras e imagens, mas um modo de compor textos a partir de certos princípios de organização, considerados multimodais, que exigem, para sua leitura e compreensão, diversos letramentos.

Vive-se, hoje, em uma era tecnológica na qual os textos modais estão muito presentes. De acordo com Dionísio (2005), a cada dia, as palavras e as imagens estão mais próximas e mais integradas.

Além de considerar os princípios de organização dos textos multimodais, para o professor, é importante que, ao propor a leitura de qualquer texto, ele seja um leitor que esteja familiarizado com o suporte que o veicula. Isso porque os recursos semióticos são usados de formas diferentes e podem comunicar sentidos específicos de acordo com o gênero e com o suporte.

A multimodalidade, as transformações tecnológicas e sociais são questões que compõem nossa sociedade contemporânea e influenciam também as reflexões sobre o letramento.

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos então falar de letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler o texto estão sendo reelaborados constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos. (DIONISIO, 2008, p. 120)

É por essa e outras razões que a questão da multimodalidade não pode passar despercebida pela escola. Diante de um texto multimodal, não é possível realizar a leitura apenas da imagem ou apenas da linguagem verbal e chegar ao sentido do texto, compreender seu significado. Por isso, em relação a tais textos, é necessário estar apto para a leitura de cada modo (semiótico) que os compõem e saber relacioná-los, para atingir a compreensão.

Assim, percebe-se a necessidade de pensar em novas formas de letramento. Segundo Soares (2003), o termo letramento surgiu para atender uma necessidade de uma nova realidade social, na qual não é suficiente apenas saber ler e escrever, mas também é essencial saber responder efetivamente às práticas sociais do ler e escrever exigidos nessa sociedade.

A palavra letramento surgiu da língua inglesa, do termo “literacy”, que remete, hoje, ao indivíduo que sabe fazer uso do ler e escrever nas práticas de ensino do cotidiano. “Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas”.(SOARES, 2003, p. 17)

Assim, pode-se considerar que o letramento, na perspectiva apresentada pela autora, é o estado e/ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em razão de ter tomado posse, se apropriado da leitura e da escrita para uma prática social.

De maneira geral, o uso que se faz da leitura e da escrita em práticas sociais do cotidiano é chamado, então, de letramento. No entanto, atualmente, não há um único letramento, existem muitos, tais como o letramento tecnológico, o musical, o visual, etc.

Por isso, a escola precisa atentar para um ensino de Língua Portuguesa que considere esses letramentos, que não são compostos apenas por linguagem escrita e/ou falada, mas por outros modos semióticos também.

Para Dionísio (2008), uma pessoa letrada é aquela que não possui apenas habilidades para ler e escrever, mas que vai além disso, principalmente, nesse contexto atual.

Para formar essa pessoa letrada, no atual contexto, os PCNs (1998), baseando-se nas teorias sociointeracionistas, apontam para o fato de que um dos princípios básicos do ensino de Língua Portuguesa é trabalhar com a diversidade de gêneros de circulação social. A proposta dos Parâmetros é que esse ensino, fundamentado nos gêneros, deve centrar-se em três atividades essenciais: a prática da leitura de textos, da produção textual e da análise linguística.

Para compreender o uso e a função dos gêneros e aprender a usá-los, é essencial conhecer as características, a função, a organização e a composição de cada um deles. Para os gêneros considerados multimodais, é importante conhecer e

compreender, além da linguagem verbal, qualquer outra forma de linguagem não-verbal que venha a compor o texto.

Quando se fala em gêneros multimodais, faz-se referência àqueles textos compostos por mais de um modo semiótico. No caso das tiras, existe, na composição desse gênero, a linguagem verbal e os elementos não verbais, sendo ambas as formas indispensáveis para o sentido e compreensão do texto.

Por essa razão, por se tratar de um gênero multimodal, as tiras não podem ser vistas como um gênero simplificado, ou menos importante em relação a outros. São, ao contrário, um gênero que exige diversas habilidades de seus leitores para sua compreensão, uma vez que eles precisarão ser letrados para realizarem uma leitura com sentido e significado.

Dessa forma, a abordagem das tiras pelos materiais didáticos, ou pelo professor em sala de aula, necessariamente, tem que possibilitar aos alunos reconhecerem as características, os modos de composição e os princípios de organização desse gênero, trabalhando a leitura de palavras e imagens, bem como sua integração para o significado final.

Enfim, deve-se abordar o gênero em sua totalidade, considerando todos seus aspectos essenciais, seu uso e sua função e não apenas apresentá-lo de maneira superficial ou como base para o estudo de outros temas não ligados a essa perspectiva de estudo do gênero.

1.4 A leitura do não-verbal

Continuando a reflexão acerca de gêneros que se configuram em mais de um modo de linguagem, é importante conceituar que todo texto não-verbal é aquele que se realiza por meio de outros códigos que não sejam a escrita ou a fala. Pode ser um símbolo, uma cor, uma foto, um som, um gesto, etc. É por meio da linguagem verbal e não-verbal que o indivíduo se comunica e atua no mundo, expressando seus sentimentos, ideias, críticas. Segundo Davis (1979), os elementos não-verbais são muitas vezes, essenciais e indispensáveis para o sentido de um texto, dependendo do gênero em que é apresentado, ainda, “alguns cientistas afirmam que sem os elementos não-verbais, a troca de mensagens verbais seria impossível” (DAVIS, 1979, p. 178).

Pensando nesse contexto contemporâneo, reconhece-se a importância de uma formação leitora para além da leitura da linguagem verbal; uma formação leitora que possibilite encontrar significados e sentidos também na linguagem não-verbal. Uma vez que alguns gêneros relacionam o verbal e o não-verbal, é indispensável reconhecer a função e o significado de cada elemento não-verbal para alcançar a compreensão desses gêneros.

De acordo com Souza (2001), os textos compostos por mais de um modo semiótico, que unem imagem, som, palavras para construir sentido e comunicar, exigem, de seus leitores, habilidades de compreensão diversificadas para alcançar o sentido na totalidade do texto, em seus aspectos verbais e também não-verbais.

Dionísio (2005) afirma que a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não assegura todos os diferentes conhecimentos que existem na sociedade. Daí a necessidade de garantir letramento também em outras linguagens como aquelas produzidas por elementos não-verbais.

Os elementos não verbais estão presentes na comunicação cotidiana. Às vezes eles acontecem involuntariamente, como em uma conversa informal que, enquanto falamos, produzimos gestos e expressões, sem percebermos.

Mas, também, a linguagem não-verbal é usada muitas vezes de maneira intencional. Isso acontece, por exemplo, com alguns gêneros que escolhem um determinado elemento não-verbal para conduzir o leitor a um significado, uma intenção que é indispensável para a construção do sentido do texto.

As tiras, por exemplo, podem apresentar quadros somente com imagens que exigem uma leitura da postura da personagem, ou do cenário, ou da expressão, ou mesmo do conjunto de tudo isso, para compreender. Não saber ler e interpretar a linguagem não-verbal, nesse caso, pode prejudicar a compreensão da mensagem final.

A imagem, por exemplo, é um elemento não-verbal que tem caracterizado a atual sociedade. As imagens estão presentes na comunicação diária e, inclusive, na escola, como meio de ensino. Dessa forma, não se pode dizer que as imagens não comunicam, nem mesmo que elas não exigem conhecimento para sua leitura, interpretação e compreensão.

Assim, nessa atual sociedade, fala e escrita não são mais as únicas formas de comunicação. Mergulhou-se em um sistema de comunicação que inclui rádio, televisão, telefone, internet, enfim, inúmeras maneiras de se comunicar que

englobam mais de um modo semiótico e exigem do indivíduo, muitas vezes, a leitura do não-verbal que as constitui.

O texto não-verbal, ou os elementos não-verbais de um texto também transmitem mensagens, constroem significados. Mas, para sua compreensão, o leitor precisa estar apto a reconhecê-los e perceber seus sentidos no texto, precisa contar com habilidades específicas de leitura para essa linguagem. Assim, o letramento nessa área se faz indispensável e, talvez, seja a sala de aula o único ambiente em que o aluno poderá ter contato com textos de diversificados gêneros e ser orientado para a leitura eficiente que garanta a compreensão.

Por isso, trabalhar em sala de aula com gêneros que incluem aspectos não-verbais é uma iniciativa que atende às atuais e reais necessidades dos alunos. É uma maneira de possibilitar o letramento para além da escrita e da fala, permitindo que o aluno se torne mais crítico e capaz de reflexões e atuação nessa sociedade contemporânea.

Os elementos não-verbais de um texto não podem ser tomados como menos importantes ou apenas como ilustrações dos elementos verbais. Cada elemento não-verbal carrega em si, também, uma intenção e um significado, que irão compor o sentido global do texto.

A linguagem não-verbal, embora esteja muito presente no cotidiano social, é pouco explorada no ambiente escolar. É preciso dar atenção à necessidade de a escola atual garantir aos alunos a oportunidade de raciocinar e refletir sobre os elementos não-verbais, ler, interpretar e entendê-los.

É importante dar atenção a atividades pedagógicas que permitam que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para ler esses elementos não-verbais, proporcionando situações de aprendizagem significativas, que permitam que eles carreguem esses conhecimentos para além da sala de aula, em seu cotidiano, compreendendo, acima de tudo, que a linguagem não-verbal pode ser lida assim como a verbal. Trabalhar com as tiras, por exemplo, possibilita ensinar que textos que apresentam as duas formas de representação (verbal e não-verbal) necessitam de compreensão total da relação que essas linguagens estabelecem.

O gênero tira articula a linguagem verbal com a não-verbal e demanda estratégias de leitura diversificadas. O conhecimento e a compreensão dos códigos verbais e não-verbais são orientações dos próprios PCNs de Língua Portuguesa, que apontam para a necessidade de variação em relação aos gêneros para o ensino

e de inclusão daqueles que integram linguagens diversas. Isso justifica que o professor deve efetivar tal orientação com um trabalho que envolva diversos gêneros que contemplem tais linguagens, permitindo ao aluno, além do contato, a aprendizagem e o reconhecimento das múltiplas linguagens.

A diversidade dos gêneros presentes nos livros didáticos já não é mais um problema. Justamente para se adaptarem aos PCNs de Língua Portuguesa, as editoras atenderam às orientações para continuarem a compor a lista de escolha dos materiais usados no ensino público. No entanto, um problema ainda enfrentado diz respeito a como alguns desses gêneros são abordados, já que alguns apenas estão ali, mas não são estudados efetivamente.

É importante ressaltar que os livros didáticos de Língua Portuguesa, há muito, já trazem os gêneros que articulam linguagem verbal e não-verbal, como as charges, os cartuns e as tirinhas. Através dos livros didáticos, as tiras e outros gêneros que integram o verbal e o não-verbal tornaram-se mais frequentes nas atividades escolares.

Porém, apenas a presença das tiras na escola não garante que, em sala de aula, esse gênero seja tratado adequadamente, estudado e abordado em suas características específicas. Aparecer nos livros didáticos não assegura que as tiras não estejam ali somente como elemento ilustrativo, não garante que o gênero esteja sendo abordado em toda sua complexidade, não servindo apenas de base para outros estudos alheios à função do gênero.

Assim, os objetivos deste estudo concentraram-se em investigar e analisar como tem sido essa abordagem a fim de garantir não apenas a presença das tiras nas propostas de ensino, mas garantir oportunidades de aprendizagem e formação de leitores para o gênero. Acredita-se que a análise das propostas de estudo e leitura do gênero tira nos materiais didáticos seja uma maneira de refletir sobre a própria prática pedagógica.

O intuito deste trabalho é pensar sobre como aprofundar a abordagem e o estudo das tiras por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, tornando o ensino mais significativo e efetivo.

Observando a quantidade de atividades propostas a partir do gênero tira e recuperando algumas delas para a análise, foi possível realizar uma investigação e pensar sobre outras estratégias de uso e ensino de tal gênero na sala de aula.

2 O GÊNERO TIRA

Nesta seção, fundamentalmente, levantamos alguns aspectos gerais a respeito de conceitos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, como, por exemplo, a linguagem dos quadrinhos e a leitura das tirinhas.

Resgatamos, também, a partir de observações feitas sobre o trabalho de diferentes autores, bem como de documentos oficiais, como os PCNs, a gradativa inserção dos quadrinhos na escola.

A evolução e o espaço conquistado pelos quadrinhos no ensino geraram desafios para os professores. Tais desafios surgiram, principalmente, da necessidade de entender melhor a linguagem dos quadrinhos, suas obras e seus recursos e, ainda, da necessidade de superar certos preconceitos, como o de olhar para esses textos como uma leitura simplista ou apenas para o público infantil.

Somente abandonando esses falsos pensamentos é que o professor poderá se preparar para utilizar quadrinhos em atividades de leitura, ampliando as práticas realizadas em sala de aula.

2.1 Aspectos gerais

De acordo com Ramos (2009), as tiras, assim como as charges, os cartuns e outros modelos produzidos em quadros são gêneros diferentes, mas abrigados dentro do “hipergênero” (rótulo que coordena a formatação textual de outros gêneros que compartilham diversos elementos) chamado quadrinhos ou história em quadrinhos. Dessa maneira, as histórias em quadrinhos são a base para a origem do gênero tira e, por essa razão, convém refletir um pouco mais sobre esse gênero, história em quadrinhos.

Segundo Eisner (1989), as histórias escritas em quadrinhos têm sua origem nas pinturas rupestres. De acordo com o autor, a comunicação através de desenhos é um recurso muito antigo, já utilizado por diferentes civilizações que desenhavam nas paredes das cavernas, por exemplo, para registrar suas rotinas, principalmente suas caças. Em alguns momentos da história, esses desenhos começaram a aparecer acompanhados de linguagem verbal.

Todavia, de acordo com Mendonça (2010, p. 209-224), apesar dos quadrinhos terem início histórico nas pinturas rupestres, são Wilhelm Busch e Rudolph Töpffer os precursores dos quadrinhos, da maneira e versão que conhecemos hoje. Na Europa do século XIX, eles produziam imagens acompanhadas de texto verbal no rodapé ou no verso.

No início do século XX, surgiu o primeiro personagem herói dos quadrinhos, o *Yellow Kid* (Menino Amarelo), de Richard Outcault, publicado toda semana no jornal *New York World* e que trazia uma inovação: o texto passou a acompanhar o personagem. Não aparecia mais no rodapé ou no verso, mas sim junto ao personagem. Foi isso que, mais tarde, deu início à invenção dos balões.

Por sua dinamicidade, a história em quadrinhos acabou sendo conhecida em diversos lugares do mundo:

As histórias em quadrinhos são uma forma de comunicação global existente em diversos países sob as mais variadas denominações, como por exemplo: Strip comics (tira de humor), nos Estados Unidos; Bande dessinée (banda, tira desenhada), na França e na Bélgica; Banda desenhada ou história aos quadrinhos, em Portugal; TBO (nome de uma revista famosa), na Espanha; Historieta ou comics, na América espanhola; Fumetti (fumaçinha, o balão das falas), na Itália; Mangá, no (Japão); Gibi (assim como na Espanha, vem do nome de uma revista famosa. Gibi significa moleque negrinho e indica os jornalheiros que vendiam de mão em mão os jornais com suplementos de HQ), no Brasil.(CALAZANS, 2004, p. 9)

No Brasil, de acordo com Calazans (2004), a origem das histórias em quadrinhos tem como marco o dia 30 de janeiro de 1879, data de publicação do personagem Nhô Quim, de Ângelo Agostini, na revista *Vida Fluminense*.

A tira é uma história em quadrinhos apresentada em número reduzido de quadros, geralmente de caráter cômico. É um gênero constituído por texto escrito e imagens, em que os detalhes das imagens (desenhos) não podem ser desconsiderados durante a interpretação. O conjunto, texto escrito e imagem, é que possibilita chegar à ideia central da tira, interpretá-la, ou seja, compreender seu humor e seu sentido.

Ramos (2009) esclarece que o humor é a principal característica da tirinha, mas também é reconhecida por diálogos curtos e desfechos inesperados. Ao contrário das *charges*, ligadas a um contexto histórico atual, as tiras de humor são mais atemporais, ou seja, nem sempre é necessário conhecer o contexto histórico

social atual para realizar uma ligação de produção da tirinha. O autor divide as tiras em três tipos: as *cômicas*, as *seriadas* e as *cômicas e seriadas*.

O gênero tira tem sua origem no jornal. Assim, os jornais são o suporte que veicula esse gênero. As *tiras cômicas*, de humor, são aquelas que trazem um texto curto e criam um desfecho inesperado no final, causador do humor; seus personagens podem ser fixos ou não. As *tiras seriadas* são as que apresentam uma história narrada em partes. Cada tira apresenta um capítulo, publicado em determinado intervalo de tempo, e a interligação de todas as tiras forma a trama, o resultado final da narrativa. As *tiras cômicas e seriadas* são aquelas que apresentam um desfecho inesperado, causando humor e também são produzidas em capítulos que formam uma narrativa maior.

É possível considerar as tiras como um gênero multimodal, pois apresentam mais de um código semiótico em sua composição. Nas tiras, encontram-se a linguagem verbal e a linguagem não-verbal. As imagens, expressões e a escrita constituem, juntas, a tira.

Em relação às tiras cômicas, sua frequência é grande em veículos sociais, como os jornais, por utilizarem pouco espaço e apresentarem a história completa com um desfecho que causa humor e atrai o público. Nos livros didáticos de Língua Portuguesa, as tiras de humor ganharam destaque, primeiro pelas mudanças propostas pelos PCNs, no sentido de valorizar a diversidade de gêneros textuais, segundo por abordarem o humor de maneira explícita e/ou implícita, exigindo do leitor a articulação de diversas habilidades para sua interpretação, como a inferência, por exemplo.

Por conciliar linguagem verbal e não-verbal, as tiras exigem que o leitor mobilize diferentes estratégias de leitura e as propostas de ensino desse gênero devem auxiliar os alunos a reconhecerem tais estratégias e saberem utilizá-las no momento dessa leitura. Por isso, é importante para o professor investigar como o gênero tira é abordado em manuais didáticos, verificando se as propostas contemplam as especificidades do gênero.

Segundo Mendonça (2010), ainda falta para a escola a coragem para incorporar as histórias em quadrinhos aos objetos de leitura com os quais trabalhamos:

Creemos que falta à escola ainda a coragem de incorporar as HQS ao conjunto dos vários objetos de leitura com que já trabalha, considerando-as como gêneros tão “sérios” (embora nem sempre sisudos) e consistentes para o fazer pedagógico quanto os demais, já presentes no cotidiano das salas de aula. Além disso, reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos. (MENDONÇA, 2010, p. 224).

Fato é que apenas introduzir o gênero no cotidiano escolar, mesmo incorporando as tiras enquanto subtipo de HQ (História em quadrinho), não basta para preparar os alunos para o domínio desse gênero. O surgimento das tiras de forma ilustrativa nos materiais não conduz a um trabalho significativo que leve o aluno a desenvolver diversas ações de leitura necessárias para a interpretação de um gênero que envolve diferentes formas de linguagem.

É importante não esquecer que as tiras trazem, por trás do humor, das ironias, questões a serem inferidas e contextualizadas. Muitas vezes carregam também uma crítica em forma de humor ou sátira e o leitor precisa estar preparado para perceber esses efeitos.

Por essa razão, as tiras se constituem como um gênero que necessita, como todos os outros, de uma abordagem em sua totalidade, considerando suas características, seu conteúdo, construção, composição, pois possibilitam, além do riso, um trabalho de reflexão crítica sobre a língua, e sobre o uso e a função dos gêneros em diversas situações.

2.2 A linguagem dos quadrinhos e a leitura das tirinhas

A presença dos gêneros em quadrinhos já é uma realidade dentro das escolas. Todavia, uma das maiores dificuldades para o professor incluir os quadrinhos em suas ações pedagógicas é a falta de estudos e produções científicas a respeito deles. Conseqüentemente, essa falta dificulta o estudo e a pesquisa por parte do educador.

Os gêneros que se realizam em sequências de quadrinhos possuem uma linguagem autônoma, com características específicas. “Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)” (RAMOS, 2009, p. 14).

Existem diversos gêneros ligados às histórias em quadrinhos, ou seja, existem diversos gêneros que se utilizam da linguagem dos quadrinhos e se realizam por meio dela. “Quadrinhos seriam, então, um grande rótulo, um **hipergênero**, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades” (RAMOS, 2009, p. 20).

Ramos (2009), esclarece que hipergênero é um termo que Maingueneau utiliza em suas obras (2004, 2005, 2006), defendendo que “se trata de um rótulo que daria as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos”. (RAMOS, 2009, p. 20)

As tiras de humor, embora sejam a forma mais conhecida do gênero tira, não são o único gênero de tira que existe, já se observou aqui que existem também as seriadas e as cômicas seriadas. Assim, estando elas presentes no grande rótulo das histórias em quadrinhos, compreendemos que para a realização de sua leitura seja necessário dominar alguns conceitos que envolvem a sua linguagem, considerada autônoma e particular.

Em Vergueiro e Ramos (2013), há uma observação sobre a necessidade de se aprender as características da linguagem dos quadrinhos. É citado como essencial que exista uma “alfabetização” para sua leitura eficiente.

A linguagem dos quadrinhos utiliza-se de vários recursos para representar a fala. Um desses recursos seriam os balões, onde são representadas as falas dos personagens. “Os balões talvez sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem” (RAMOS, 2009, p. 34).

Os balões são constituídos de dois elementos, o continente e o conteúdo. No continente, temos o corpo e o rabicho/apêndice do balão; no conteúdo está a linguagem escrita ou a imagem. Assim, para a leitura das tiras, além de ler e compreender a linguagem verbal ou a imagem de dentro do balão, é necessário saber identificar o tipo de balão e o que ele sugere.

O continente do balão pode ter diversos formatos e cada formato traz em si uma carga semântica e expressiva. O balão mais comum é o balão de fala, seu continente aparece em uma linha preta e contínua. As variações do contorno do continente indicam o efeito e o que o balão sugere; por exemplo, linhas tracejadas indicam sussurro; em forma de nuvem, sugerem pensamento ou imaginação; traços em ziguezague sugerem gritos, voz alta, etc.

O apêndice é o segundo elemento que constitui o continente, é ele que indica o autor da fala ou do pensamento. Pode acontecer de um balão ter mais de um apêndice, propositalmente, para indicar que mais de uma pessoa pronuncia a fala ao mesmo tempo. Logo, além de compreender o conteúdo do balão, é importante identificar, em seu continente, a sua forma e o que ela indica e, ainda, saber “ler”, pelo apêndice, qual é o personagem “dono” daquele conteúdo, que é sua fala ou pensamento.

Cagnin (1975, *apud* Ramos, 2009, p. 37-41) propõe alguns nomes para as diversas formas existentes de **balões**²:

Figura nº1. Balão-fala.

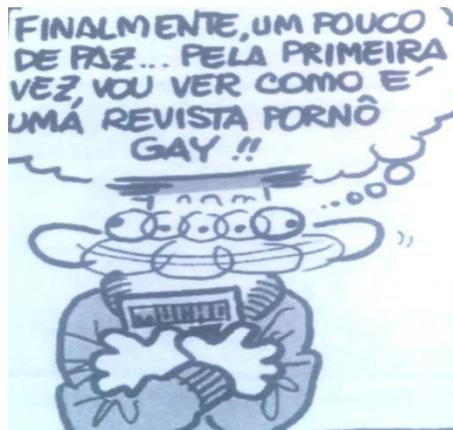


Fonte: RAMOS, 2009, p.37.

O balão-fala é o mais comum nos quadrinhos e, expressivamente, o mais neutro. Possui contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo, pode ser chamado também de balão de fala.

² As figuras e explicações sobre os tipos de balões foram retiradas de Ramos (2009, p. 37-41)

Figura nº2. Balão-pensamento.



Fonte: RAMOS, 2009, p.37.

Balão-pensamento é um balão com contorno ondulado e apêndice formado por bolhas. Possui o formato de uma nuvem e indica pensamento.

Figura nº3. Balão-cochicho.



Fonte: RAMOS, 2009, p.37.

O balão-cochicho aparece em linha pontilhada; possui essa forma para indicar tom de voz baixo, ou seja, indicar que os personagens estão cochichando.

Figura nº4. Balão-berro.



Fonte: RAMOS, 2009, p.37.

Balão-berro é um balão com extremidades para fora, como uma explosão. É usado para sugerir um tom de voz alto, como um grito.

Figura nº5. Balão-trêmulo.



Fonte: RAMOS, 2009, p.38.

O balão-trêmulo possui linhas tortas para sugerir medo ou voz tenebrosa.

Figura nº6. Balão-de-linhas-quebradas.



Fonte: RAMOS, 2009, p.38.

O balão-de-linhas-quebradas é usado para indicar falas vindas de aparelhos eletrônicos. No exemplo acima, o balão indica a fala vinda do aparelho de televisão. Nos leva a imaginar uma fala diferente, por exemplo com “chiados”.

Figura nº7. Balão-vibrado.



Fonte: RAMOS, 2009, p.38.

O balão-vibrado é usado para indicar a voz tremida.

Figura nº8. Balão-glacial.



Fonte: RAMOS, 2009, p.38.

Balão-glacial é o tipo de balão usado para sinalizar desprezo por alguém ou choro. É “glacial” porque parece gelo derretendo.

Figura nº9. Balão-unísono.



Fonte: RAMOS, 2009, p.39.

Balão-unísono é o tipo de balão que reúne a fala de diferentes personagens.

Figura nº10. Balão-zero.



Fonte: RAMOS, 2009, p.39.

O balão-zero, ou ausência de balão, é quando não há o contorno do balão. Pode ser indicado com ou sem o apêndice.

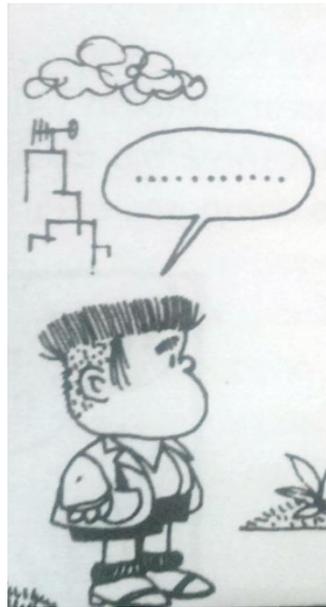
Figura nº11. Balões-intercalados.



Fonte: RAMOS, 2009, p.39.

Os balões-intercalados são como os que aparecem no exemplo acima. Durante a leitura dos balões de um personagem pode haver outro balão com a fala de um interlocutor.

Figura nº12. Balão-mudo.



Fonte: RAMOS, 2009, p.39.

Balão-mudo é o tipo de balão que não contém fala. Em geral, aparece com um sinal gráfico, como os pontos do exemplo acima.

Figura nº13. Balões-duplos.



Fonte: RAMOS, 2009, p.40.

De acordo com Ramos (2009, p. 40), os balões-duplos indicam dois momentos de fala. Porém, o autor discorda dessa denominação dada por Cagnin (1975). Ramos (2009, p.40), considera que o termo, balões-duplos implica a

existência de apenas dois momentos de fala. Mas, o autor explica que nem sempre haverá apenas dois momentos de fala, podem aparecer situações com três, quatro e até mais momentos e/ou sequências de fala de um mesmo personagem.

Por essa razão, Ramos (2009) propõe uma alteração: o uso do balão-composto para indicar múltiplos momentos da fala de um personagem.

Figura nº14. Balão-composto.



Fonte: RAMOS, 2009, p.40.

Assim, o balão-composto é o tipo de balão que indica os vários momentos de fala de um mesmo personagem.

Figura nº15. Balão-sonho.



Fonte: RAMOS, 2009, p.41.

O balão-sonho é o tipo de balão usado para mostrar em imagens o conteúdo do sonho do personagem.

Figura nº16. Balão de apêndice cortado.



Fonte: RAMOS, 2009, p.41.

O balão de apêndice cortado é usado para indicar a voz de um emissor que não aparece no quadrinho.

Figura nº17. Balões-especiais.



Fonte: RAMOS, 2009, p.41.

Os balões-especiais são diferentes tipos de balões usados para demonstrar determinado sentido ou mensagem, ocorrem, por exemplo, quando assumem a forma de uma figura e conotam o sentido visualmente representado.

De acordo com Ramos (2009, p. 42), “Robert Benayoun elencou 72 formas distintas de balão em *Le Ballon dans La Bande Dessinée*”. Mas, mesmo assim, o autor ressalta ser incerta a real quantidade de balões.

Outro recurso que compõe a linguagem dos quadrinhos são as legendas. Vista sempre antes da fala dos personagens, a legenda indica a voz do narrador onisciente, aquele que conta a história em 3ª pessoa, e conhece tudo sobre os personagens, o enredo e, inclusive, o que se passa no íntimo dos personagens, seus sentimentos, pensamentos, planos.

Ramos (2009, p. 50), diz que

Não é apenas o narrador onisciente que tem direito ao uso da legenda. O narrador-personagem também pode se apropriar do recurso. É comum em algumas histórias o aparecimento do rosto do personagem, de modo a identificá-lo como narrador daquele trecho, geralmente fazendo menção a um fato do passado (*flashback*).

As variações dos tipos de letras que aparecem nas falas dos personagens também podem indicar valores expressivos diferentes. Saber compreender o que determinado tipo de letra sugere é uma estratégia importante para a leitura de um gênero em quadrinhos. Segundo Ramos (2009), a letra em sua forma tradicional, preta, linear, sem negrito é a mais usada e indica neutralidade, qualquer variação dessa forma carrega em si uma intenção de expressar algo diferente.

Letras em negrito podem indicar uma fala mais emocional ou mesmo um tom mais alto, ou servem apenas para dar ênfase a determinada palavra, o que pode ser alcançado também com um sublinhado na palavra.

A linguagem dos quadrinhos é muito próxima da linguagem oral, a alternância entre os balões indica a troca de falante e, assim, se estabelece a representação do diálogo. Muitos recursos, além dos já citados, são utilizados para construir essa linguagem; por exemplo, as reticências podem indicar a interrupção da fala, ou o **assalto do turno**.³

Repetir sílabas ou palavras é um recurso para indicar engasgos, a reformulação do conteúdo do diálogo, ou dar ênfase. Repetir a consoante representa gagueira, indicando emoção ou surpresa. O hífen usado para separar as sílabas

³ Segundo Galembeck (1999), “assalto” de turno é a invasão do ouvinte no turno do falante num momento fora do convencional para a transição da fala. A tomada de turno pode ser com ou sem deixa dada pela fala do outro. (RAMOS, 2009, p. 64)

indica que o personagem falou de forma silabada, e o silêncio pode ser representado de formas diferentes tais como a ausência de balões, balões vazios, apenas reticências dentro dos balões, indicando pausa ou hesitação.

Ramos (2009) aponta a presença de marcadores conversacionais dentro da linguagem dos quadrinhos usados para representar a fala. É o caso de expressões como “é...bom...hã”. Existem outras maneiras que aparecem como recurso para representar a fala. As mais comuns são as onomatopeias, o “blá, blá, blá”, indicando que a personagem está falando muito e o “bzzz, bzzz”, que indica uma conversa ao pé do ouvido.

Os palavrões são representados por signos icônicos ou caracteres desconhecidos, aparecendo tanto dentro como fora dos balões. As risadas também possuem representações diversas, como “Ah, Ah, Ah”; “Rá, Rá, Rá”; “Ahuuu”; “Ahhhhh”. Algumas vezes, muito raro, as risadas aparecem entre parênteses, por exemplo: (gargalhada). Os quadrinhos também lançam recursos para indicar sobreposição de vozes, um balão sobrepõe parte de outro durante a fala do personagem.

A linguagem dos quadrinhos possui características muito específicas que englobam aspectos verbais e não-verbais. Por isso, é necessário um trabalho efetivo de ensino em que sejam trabalhadas todas essas características para que o aluno possa alcançar diferentes habilidades que garantirão a leitura significativa dos gêneros que são compostos por essa linguagem, como é o caso da tira.

As cores usadas nas imagens dos quadrinhos também compõem uma característica da sua linguagem. Ramos (2009, p. 84) esclarece que “a cor é um elemento que compõe a linguagem dos quadrinhos, mesmo nas histórias em preto e branco”.

A utilização da cor vem se aprimorando desde o surgimento das primeiras histórias em quadrinhos. Inicialmente, os jornais e as editoras usavam cores primárias, vermelho, azul e verde, e as combinações que elas permitiam.

Hoje, com os avanços possibilitados pela informática, as produções passaram a ser colorizadas por computador. Há um rol enorme de tonalidades possíveis, o que traz duas consequências imediatas: uma mudança estética do produto e um novo volume de informações visuais a ser trabalhado pelos artistas e interpretado pelos leitores. (RAMOS, 2009, p. 84)

Ramos (2009, p. 89) compara as histórias em quadrinhos, em determinados aspectos, com as fotografias. A fotografia é um recorte da realidade, registra um momento observado, com local, cena, pessoas retratadas. “É como se um determinado instante fosse congelado”. Os quadrinhos também são compostos por cenários, personagens, tempo e espaço. De acordo com Ramos (2009, p. 89), “tudo é encapsulado dentro de um conjunto de linhas, formando um retângulo, quadrado, esfera ou outro formato”.

É nesse espaço que os desenhistas criam uma “síntese coerente e representativa da realidade”, (FRESNAULT – DERUELLE, 1972, *apud* RAMOS, 2009, p. 89). Para Ramos(2009), é isso o que devemos entender por quadrinho. Cada quadrinho, então, representa uma cena narrativa em que cenário, personagens, tempo, espaço, são aspectos indispensáveis para sua compreensão.

O formato dos quadrinhos também é variável, dependendo da intenção do autor e do espaço utilizado para produzir a história. Normalmente, os formatos mais usados são os retangulares ou quadros, mas podem aparecer em formatos menos convencionais.

Além do formato, o contorno do quadrinho também tem suas indicações, é usado para marcar não só a área da narrativa, mas também indica o momento em que se passa aquela cena da história.

O contorno mais usado é a linha reta. Indica o momento vivido pelos personagens em qualquer época e serve de referência para outras formas de contorno. As diferentes formas em que o contorno pode aparecer, ao mesmo tempo em que separam os quadros, acrescentam informações. De acordo com Ramos (2009), um exemplo é a linha em forma de fio de telefone, que indica que as cenas acontecem em uma conversa telefônica dos personagens. O tempo do passado pode aparecer representado por linhas onduladas ou tracejadas e a linha reta, geralmente, representa o presente. Também podem aparecer histórias sem linhas demarcatórias, quando o autor tem a intenção de “extrapolar os limites dos quadrinhos.” (RAMOS, 2009, p. 105).

Na linguagem dos quadrinhos, os personagens também são essenciais para a leitura, pois eles revelam expressões e indicam significados que compõem o sentido do texto. De acordo com Ramos (2009, p. 107), “parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelo movimento dos seres desenhados”. O rosto dos personagens é um recurso essencial, utilizado para causar expressividade,

é um dos principais recursos para dar expressividade à imagem representada. [...] Para Cagnin (1975), a expressão do rosto nos quadrinhos é representada pela combinação de cinco elementos, e não de apenas dois. A estratégia estaria na mescla de olhos, pálpebras, pupilas, sobrancelhas e boca. (RAMOS, 2009, p. 107-108)

Além das expressões faciais, as metáforas visuais, gestos dos personagens, postura do corpo formam um conjunto que reforçam o sentido pretendido pelo autor. Outra característica dos quadrinhos é a maneira de desenhar. Existem estilos diversificados, como o realista, estilizado ou caricata. A escolha depende das intenções e objetivos do autor, qual estilo ele quer adotar, qual público deseja atingir.

Segundo Eisner, a aparência física de um personagem diz muito ao leitor. [...] Há **estereótipos diferentes**. [...] É preciso haver um casamento entre desenho e assunto abordado. O produtor da história deve ter o cuidado de adaptar os diálogos ao estereótipo adotado. Do contrário, pode criar uma sequência inverossímil aos olhos do leitor. A não ser que a fuga ao rótulo seja intencional por algum motivo, como nas situações em que se mesclam estereótipos para confundir o leitor. (RAMOS, 2009, p. 124-125)

Dessa maneira, “um homem forte reforça a credibilidade no romance, enquanto uma incongruência que provoca humor é conseguida usando o estereótipo de um nerd”. Acevedo (1990) tem leitura semelhante. (EISNER, 2005. *apud* RAMOS, 2009, p. 124).

A linguagem dos quadrinhos também possui tempo e espaço. O tempo é representado pela disposição dos balões e dos quadrinhos. Em Ramos (2009), seguindo a proposta de Cagnin (1975), encontramos seis maneiras de como o tempo pode aparecer na linguagem dos quadrinhos:

1. Sequência de um antes e um depois
Ocorre quando se omitem elementos de uma sequência por meio da elipse [...] A comparação entre os dois momentos possibilita a percepção de sucessão temporal. Pode ser sintetizado em um só quadrinho ou ocorrer entre duas vinhetas.
2. Época histórica
É a representação do período histórico vivido pelos personagens. O signo visual icônico é o elemento central para se perceber o momento histórico (por meio de roupas, cenários, etc).
3. Astronômico
São os recursos utilizados para indicar os períodos do dia, como utilização do sol e da lua.
4. Meteorológico

Trata-se do clima (calor, frio, etc.) transmitido pelo cenário ou pelas roupas dos personagens.

5. Tempo da narração

É o momento da representação da ação em si, que se torna presente enquanto é lido. Todos os quadrinhos possuem esse elemento.

6. Tempo de leitura

Embora o leitor tenha contato com todos os quadrinhos da página, há uma certa linearidade na leitura. Segundo Cagnin, um quadrinho agrega três momentos de tempo de leitura: futuro (parte ainda não lida), presente (momento da leitura), passado (após a leitura). (Ramos, 2009, p. 131-134)

Nem toda história possui as seis formas de indicação de tempo, assim como todos não precisam ocorrer simultaneamente. Os itens 1 e 6 parecem ser os mais relevantes para o processo sociocognitivo de produção do sentido nos quadrinhos.

Espaço e tempo estão, na linguagem dos quadrinhos, extremamente associados. O espaço varia, segundo Ramos (2009, p. 136), podendo “ser uma imagem de paisagem ou até do espaço sideral”. Percebe-se a presença de uma série de elementos, distância, proporção, volume, além de planos e ângulos diferentes; e a referência é sempre o corpo dos personagens.

Assim, após termos detalhado algumas das principais características da linguagem dos quadrinhos, observamos a relevância de se fazer um trabalho efetivo com os gêneros que possuem essa linguagem, como as tiras, a fim de que seja possível uma aprendizagem significativa, que garanta aos alunos a aquisição de habilidades necessárias para leitura e compreensão desses gêneros. Segundo Vergueiro e Ramos (2013), uma “alfabetização” na linguagem dos quadrinhos é necessária para que os alunos decodifiquem suas mensagens múltiplas.

Trata-se de uma linguagem ampla, englobando aspectos verbais e não-verbais, em que cada elemento é indispensável para a compreensão. Acontece que, algumas vezes, os materiais didáticos não contemplam os gêneros em quadrinhos englobando suas características específicas. Eles podem aparecer nos materiais e nas propostas de atividades, mas nem sempre a intenção é essa “alfabetização” citada por Vergueiro (2007).

É importante refletirmos sobre as práticas pedagógicas, pensando na necessidade de formar leitores para esses gêneros e não apenas abordá-los em sala de aula de maneira figurativa. Mesmo quando as propostas dos manuais de ensino não contemplem essa perspectiva, o professor precisa buscar outros

caminhos, outras estratégias e garantir a seus alunos um ensino realmente significativo.

2.3 Os quadrinhos na escola

Os diversos gêneros em quadrinhos têm marcado presença na escola. Nos últimos anos, foram oficialmente inseridos pelos PCNs (Brasil, 1998) que norteiam a educação no país. O documento cita os gêneros em quadrinhos como recurso para trabalhar a articulação de elementos verbais e não verbais, essenciais para a formação discursiva dos alunos.

De acordo com Vergueiro e Ramos (2013), desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), em 1996, já se apontava a necessidade de inserir outros tipos de linguagens e manifestações artísticas tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

A LDB incentiva o conhecimento de formas contemporâneas de linguagem. Esse incentivo abriu as portas para que os quadrinhos pudessem chegar à escola. Porém, oficialmente, a inserção dos quadrinhos como prática da realidade escolar somente aconteceu após a elaboração dos PCNs.

Vergueiro e Ramos (2013) comentam que os PCNs trouxeram uma releitura das práticas pedagógicas aplicadas na escola, criando-se, assim, um novo referencial a ser adotado pelos professores.

Uma vez que a proposta dos PCNs é que o conteúdo seja ensinado por meio dos gêneros, há a necessidade de o aluno ser competente também na leitura de histórias em quadrinhos e outras linguagens visuais.

Os PCNs de Língua Portuguesa mencionam a charge e a tira como gêneros a serem usados em sala de aula desde o Ensino fundamental, principalmente pela leitura crítica que tais gêneros podem demandar. Para os PCNs, as charges, os cartuns e as tiras são “dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade, apresentando-a de forma crítica e com muito humor.” (VERGUEIRO; RAMOS, 2013, p. 11)

Os gêneros em quadrinhos receberam um olhar diferenciado em relação à contribuição deles no processo de ensino e aprendizagem devido ao fato de seus conteúdos serem de caráter global. Acompanham os fatos que ocorrem a todo o

momento no mundo inteiro e, por isso, possibilitam abordar diversos temas em diferentes disciplinas, não somente na disciplina em Língua Portuguesa.

A presença e o uso de quadrinhos na escola são recomendados pelos PCNs, porque as práticas de leitura de tais textos podem ser usadas como meio para a aquisição de conhecimentos em Língua Materna e outras disciplinas, de maneira lúdica e prazerosa. Porém, é necessária reflexão e planejamento para não entender tal orientação como a redução do processo ensino-aprendizagem a momentos de “diversão”.

Os alunos aceitam com facilidade o contato com esses gêneros, sentem-se motivados por uma leitura que é tão agradável e, dessa forma, pode-se estabelecer um vínculo entre a leitura como prazer e a leitura como fonte de conhecimento. Eles aprendem a gostar de ler, divertem-se com os personagens, as imagens e os diferentes conteúdos das histórias.

Textos em quadrinhos podem ser usados em potenciais práticas pedagógicas e podem dar suporte a novas modalidades educativas.

Um dos maiores desafios para os professores que estão no *front*, isto é, na sala de aula, é fazer com que os conteúdos, na maioria das vezes apresentados na forma de textos didáticos ou de aulas expositivas, tenham significado para o estudante. *Interatividade* é a palavra-chave. Fácil de falar, difícil de concretizar. (VILELA, T. 2013, p. 78). (grifos do autor).

Para Vilela (2013), mesmo com os esforços dos professores e da equipe escolar, é notável o desinteresse de grande parte dos alunos pelos conteúdos trabalhados em diferentes disciplinas. Trabalhar com projetos, elaborar situações de aprendizagem utilizando os quadrinhos, levar esses textos bem aceitos pelos alunos para a sala de aula pode ser uma estratégia que auxilie na alteração dessa situação e contribua para um ensino mais envolvente.

De acordo com o autor, a leitura compartilhada de quadrinhos pode ser uma maneira de despertar o interesse dos alunos por coisas novas.

Conseguindo isso estaremos cumprindo uma das principais funções da escola, que anda meio esquecida nestes tempos em que alguns confundem aproximar a escola da realidade do aluno com empobrecimento do currículo escolar: ampliar a bagagem cultural dos estudantes e democratizar o acesso ao patrimônio cultural e científico da humanidade (ou pelo menos a uma significativa parte dele). VILELA, T., 2013, p. 79).

Para que todos os benefícios do trabalho com gêneros em quadrinhos sejam alcançados é necessário que haja empenho e estímulo por parte do professor. O professor exerce o papel fundamental de mediador entre o aluno e o conhecimento, que pode, por exemplo, ser desenvolvido por meio dos quadrinhos, no caso da proposta deste trabalho.

O papel do professor, além de mediar, é o de enfatizar e incentivar a observação da linguagem e dos recursos utilizados nesses textos para que os alunos se tornem leitores autônomos, capazes de refletirem criticamente e compreenderem a função social dos quadrinhos.

O conteúdo das tirinhas é diversificado e pode ser instrumento de ensino e reflexão de diferentes temas e conhecimentos. A resistência apresentada por alguns alunos em relação à leitura pode ser superada, tendo como recurso as tiras.

O uso de tiras para o estudo do texto é um meio de levar o aluno a realizar interpretações e desencadear um debate sobre um determinado tema. É possível trabalhar, com as tirinhas em sala de aula, desde uma análise linguística, até temas relacionados com gramática e produção de textos.

Justamente por ser uma leitura prazerosa, as tiras tornam mais fluente e eficiente o trabalho didático. Elas podem apresentar conteúdos diversos, como temas políticos e sociais, que são necessários na abordagem em sala de aula, e, com humor e leveza, conduzem o aluno a interpretações críticas a respeito de assuntos da atualidade.

A tira é um meio de comunicação entre os públicos infantil e juvenil. Mas, também faz sucesso entre os adultos, principalmente por seu humor envolvendo personagens do cotidiano. É um texto agradável, capaz de motivar o aluno que, muitas vezes, resiste à leitura por considerar tudo muito desinteressante, principalmente, em relação aos textos e suas análises.

Partindo da ideia de Vilela (2013), de que a leitura de quadrinhos pode “abrir uma janela” para o mundo, utilizar as tiras em sala de aula é uma introdução do trabalho com quadrinhos de maneira mais pontual. Uma vez que são narrativas curtas e que, por isso, possibilitam um planejamento possível e adequado ao tempo que o professor tem tanto para planejar, como para desenvolver práticas diferenciadas em sala de aula.

As tirinhas como recurso de trabalho de leitura são uma forma de garantir que as atividades tenham começo, meio e fim e não se percam no processo e cotidiano escolar por razões e compromissos que vão além da sala de aula.

O desenvolvimento de um trabalho com gêneros a partir daqueles que recebem melhor aceitação por parte dos alunos é uma estratégia para introduzi-los ao universo da leitura. O professor pode planejar suas ações para chegar a outros gêneros, que são importantes em produções mais formais, a partir de gêneros curtos e bem aceitos, como as tiras.

Dessa forma, as tirinhas são uma ponte que conduz os alunos a um repertório muito maior de domínio de gêneros, ampliando seus conhecimentos e sua cultura. Desenvolver práticas de leitura e interpretação de tirinhas é uma estratégia válida para a formação de um leitor autônomo, crítico e reflexivo, pois esse gênero, além de bem aceito, aborda temas diversos e, consideravelmente, populares. É um gênero que oferece inúmeras possibilidades de desenvolver um trabalho mais significativo em relação, principalmente, ao ensino de língua materna.

2.4 O preconceito e a falta de informação em relação ao uso de quadrinhos na educação

Os quadrinhos já sofreram inúmeras críticas ao longo da história. Demorou algum tempo para conseguir reverter a visão negativa de alguns educadores e provar que esse gênero tem importância e eficácia nos trabalhos escolares.

Segundo Vilela (2013), essa visão negativa não foi uma exclusividade do Brasil. Os quadrinhos encontraram resistência, também, nos Estados Unidos e em outros países. De acordo com o autor, muitos professores consideravam que os quadrinhos, em qualquer forma que se apresentassem (cartuns, charges, tiras, etc.), afastavam os alunos dos “livros de verdade” e traziam prejuízos ao rendimento escolar.

Por certo tempo, os quadrinhos não foram considerados como textos válidos para o trabalho na escola. Porém, pesquisas e estudos sobre o gênero vieram a comprovar que este pensamento era equivocado e que os quadrinhos não afastam os alunos da leitura. Ao contrário, sabe-se, hoje, que muitos adultos que mantêm o hábito da leitura foram leitores de quadrinhos na infância e adolescência.

Segundo o autor, pesquisas como a de Bari (2008) comprovam que as crianças que têm contato com quadrinhos podem ser facilmente letradas, inclusive apresentando um rendimento nos estudos superior ao das crianças que não tiveram acesso a esse material.

Mesmo assim, nas escolas, muitos professores, talvez não por preconceito, mas por falta de conhecimento e contato com os quadrinhos, consideram-nos somente como um entretenimento infantil, apenas uma etapa de preparação para leituras mais profundas, como romances, literatura “verdadeira”.

Muitos ainda excluem os quadrinhos daquilo que é considerado literatura. Mas, entrar no mérito de considerar ou não histórias em quadrinhos como um gênero literário é uma questão de ponto de vista classificatório e abre margem para uma ampla discussão. Assim, para essa pesquisa, não há a necessidade de entrarmos nesse árduo debate.

No ambiente acadêmico, apesar do aumento do número de pesquisas e estudos envolvendo quadrinhos, ainda há um preconceito em relação a esse gênero. O ensino nas escolas brasileiras ainda é muito tradicional e tecnicista (embora haja um amplo esforço de educadores e políticas educacionais para modificar esse cenário).

Nas aulas de literatura do Ensino Médio, que seriam a melhor oportunidade para um trabalho efetivo de leitura, os alunos decoram estilos de época, autores e enredos de obras, sendo raros os momentos em que podem ler e/ou compartilhar opiniões e expectativas sobre diferentes produções, o que desvia totalmente o real sentido do momento.

No Ensino Fundamental, apesar de os alunos não terem aulas de literatura que poderiam, ou deveriam, ter. A maneira de se trabalhar a leitura não é muito diferente. As tirinhas que aparecem nos livros didáticos, na maioria das vezes, são pretextos para exercícios gramaticais ou são figurativas, ou seja, enfeite de página. Quando surgem propostas de leitura deleite, são tratadas como mero momento de descontração e o professor, muitas vezes, não as percebe, não as vê.

Até mesmo nos anos de alfabetização é interessante trabalhar os quadrinhos, pois há a possibilidade de se utilizar textos curtos e com associação de imagens, o que contribui muito para o processo dos alunos que estão aprendendo a ler.

Como já se observou nesta dissertação, para os alunos maiores, que já sabem ler, mas não cultivam o hábito da leitura e ainda não dominam algumas estratégias essenciais, tais como percepção de humor, inferência, contextualização, os quadrinhos são uma motivação, uma maneira de aprender, se divertindo.

É importante ressaltar, também, que vivemos uma época em que o meio visual predomina, estando imersos em uma imensa globalização, com gêneros novos surgindo a todo o momento. A imagem pode ser um atrativo para essa nova geração que muitas vezes apresenta-se tão resistente a novos conhecimentos (na escola) e tão desanimada com o que lhe é oferecido.

A literatura, com as obras clássicas, continua tendo, e sempre terá, o seu valor, universal e atemporal. Todavia, não cabe mais, no contexto atual, preconceito e/ou desconhecimento em relação a outros gêneros tão presentes nas vidas dos alunos. Os professores precisam abandonar visões ultrapassadas e estigmatizadoras, e procurar conhecer os gêneros em quadrinhos, trabalhando de maneira planejada para garantir que os alunos não abandonem a leitura e se aventurem por todos os gêneros, clássicos, contemporâneos.

Professores e escola em geral precisam estar abertos tanto para novas quanto para velhas modalidades de leitura, sem preconceitos, sem visões negativas. Uma leitura agradável, irreverente, humorística também tem seu mérito e é válida como recurso a ser usado na sala de aula.

3 O LIVRO DIDÁTICO

Para início da investigação a respeito da presença das tiras nos livros didáticos e, principalmente, da abordagem de trabalho que elas recebem, esta seção apresenta um breve levantamento dos aspectos gerais a respeito do livro didático, sua origem, a cultura de ensino e de escola criada em torno desse material, sua história e evolução ao longo da educação no Brasil.

Em especial, observamos as transformações pelas quais o Livro didático de Língua Portuguesa passou, qual era a base para o ensino de língua materna no início da educação brasileira, o que se pensava e o que se pretendia.

Também apresentamos informações a respeito do que foi e o que é hoje a aula de Língua Portuguesa, considerando a autonomia do professor, sua prática pedagógica e o apoio dos materiais didáticos.

3.1 Histórico: origem e cultura

O Livro Didático tem sido o material de apoio do professor em sala de aula há muito tempo. Mais que material de apoio, em muitos casos (talvez na maioria), é o único material didático usado pelo professor. Muitas foram as mudanças e transformações desde os primeiros materiais impressos até os que temos hoje e, por essa razão, é válido retornar à história e refletir sobre essas mudanças e o que as influenciou.

A cultura escolar do livro didático em sua versão impressa tem origem, praticamente, com a invenção da imprensa (século XV) por Johann Gutenberg. Foi nessa época que a escola passou a contar com o auxílio de obras impressas usadas para fins didáticos.

De acordo com Volmer e Ramos (2009), historicamente, no Brasil, em 1929, criou-se o primeiro órgão específico para legislar sobre políticas do manual didático, como era chamado na época, o Instituto Nacional do Livro (INL), cuja função principal era auxiliar no momento de produção e adoção do manual didático.

Porém, o marco principal foi em 1934, quando o INL recebeu do governo algumas atribuições mais efetivas, como elaborar enciclopédias, dicionários, editar

obras e, principalmente, pensar e executar formas de ampliar as bibliotecas públicas.

O termo “livro didático”, que é conhecido hoje, se consagrou com o decreto da Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização. Foi nesse período que surgiu maior necessidade de se estabelecerem políticas educacionais no país e o livro didático era visto como um meio importante e essencial para efetivar o progresso e a democracia no âmbito educacional.

Esse decreto também criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão responsável pelo cumprimento das propostas do documento. Todavia, resgatando a história do país, percebe-se que tal Comissão agia mais em função de um controle político-ideológico do que em funções pedagógicas. Nessa época, o Brasil passava por um período político autoritário, período do Estado Novo que tinha como principal objetivo estabelecer uma identidade nacional. Para atingir esse objetivo, até mesmo os livros didáticos eram escolhidos, adotados e aprovados de acordo com aspectos político-ideológicos.

Somente em 1945, através do Decreto-lei 8.460, que consolidou a legislação 1.006/38, a CNLD se solidificou e passou a contar com parâmetros de organização e funcionamento. Em seu art. 5º, o decreto restringia ao professor a escolha do livro didático que seria utilizado pelos alunos.

Nos anos 60, o MEC - Ministério da Educação - firmou acordo com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - USAID - e criaram a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) que tinha como um dos objetivos principais distribuir cerca de 51 milhões de livros didáticos, gratuitamente, para estudantes brasileiros, em um período de três anos. O acordo contemplava também outros objetivos como capacitação de professores e instalação de bibliotecas.

Muitos críticos e educadores da época não concordaram com o acordo, pois acreditavam que os americanos estariam controlando as escolas brasileiras através dos livros didáticos, principalmente quanto à escolha dos conteúdos abordados nesses materiais. Após muitas pressões, a COLTED foi extinta em 1971, acabando também com o acordo entre MEC e USAID e, a partir disso, o INL começou a idealizar e desenvolver o Programa do livro didático para o Ginásio (atual Ensino

Fundamental II), PLIDEF, que teria funções administrativas, gerenciando os recursos financeiros.

No ano de 1976, o INL também foi extinto e o Decreto-lei nº 77.107 criou a Fundação Nacional do Livro Didático - FENAME - que passou a ser responsável pelo PLIDEF. Foi nesse período que os livros começaram a ser comprados com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação em colaboração dos Estados. Essa atitude não conseguiu entregar livros para todos os alunos do Ensino Fundamental apenas com esses recursos e, em razão disso, as escolas públicas, em nível municipal, foram excluídas dessa ação.

Em 1983, o governo substituiu a FENAME pela Fundação de Assistência ao Estudante - FAE -, que fazia parte de uma política pública mais assistencialista e tinha diversos objetivos, como gerenciar alguns programas, incluindo o PLIDEF. A FAE, assim como toda a política assistencialista da época, recebeu muitas críticas e denúncias, inclusive a que dizia que os livros não eram entregues às escolas nos prazos estabelecidos e que a escolha dos materiais era feita de maneira autoritária.

As editoras da época souberam aproveitar o momento e os livros começaram a ser produzidos em massa para atender às necessidades das escolas. Contudo, essa enorme quantidade de produção comprometia a qualidade dos materiais que chegavam à escola. Essa foi mais uma situação que rendeu críticas e, em 1985, o PLIDEF foi substituído pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), através do decreto nº 91.542/85, que organizou a política de distribuição e adoção dos livros didáticos.

O PNLD teve como principais objetivos: atender todos os alunos do antigo ginásio, hoje chamado de Ensino Fundamental, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; adquirir os livros com recursos do governo federal e participação dos estados e garantir a distribuição gratuita às escolas e o critério de escolha do livro pelos professores.

Tais objetivos só foram efetivamente cumpridos e a distribuição dos livros ao ginásio passou a acontecer de maneira contínua e massiva a partir de 1996, com a extinção da FAE e a transferência das responsabilidades sobre o PNLD para o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Foi nesse mesmo ano que a nomenclatura Ensino Fundamental surgiu, a partir da LDB 9394/96.

O FNDE garantiu a política de execução do PNLD através de recursos como o salário-educação, por exemplo, e foi nesse período que os alunos passaram a

receber livros de todas as disciplinas e o Programa Nacional do Livro Didático se solidificou.

Em 2004, o FNDE criou o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), ampliando, assim, o atendimento aos alunos de escolas públicas na questão de material de apoio aos estudos.

Atualmente, a escolha dos livros é feita pelos professores de cada área, por meio do Guia do Livro Didático, que apresenta diversas coleções pré-selecionadas pelo MEC através de um processo seletivo com regras específicas. As editoras inscrevem seus livros, que passam por uma triagem e análise, sendo encaminhados para avaliação pedagógica e, somente depois disso, passam a compor o Guia.

Nem sempre, ao fazer a escolha, os professores têm os livros em mãos. Têm que se valer do manual enviado pelo MEC. Assim, os professores de cada área precisam entrar em acordo sobre a escolha de dois títulos, primeira e segunda opção, que devem ser de editoras diferentes. Caso não seja possível a negociação com a primeira opção, existe outra possibilidade de acordo com a preferência dos professores.

Essa escolha define os livros que serão usados pelos três anos seguintes, acontecendo sempre no fim do ano e, no ano letivo seguinte, os livros já devem estar na escola. São distribuídos para os alunos, mas não são consumíveis (o que significa que o aluno não pode realizar exercícios neles, fazer anotações, etc.), pois devem ser utilizados por alunos dos anos seguintes, até a próxima escolha. Assim, cada livro beneficia mais de um aluno.

3.2 O livro didático de língua portuguesa

Segundo Fregonesi (1997), no início de seu uso no Brasil, o material didático para o ensino de Língua Materna era dividido em dois tipos, um deles era uma coletânea de textos sem exercícios, o outro era uma gramática com exercícios.

O Programa Oficial de Língua Portuguesa, Portaria Ministerial nº 170, de 17/07/42, era responsável por estabelecer os conteúdos programáticos que deveriam ser abordados na produção dos livros didáticos. Em 1951, os professores do colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, passaram a ser responsáveis pela

programação oficial. Eles eram responsáveis por indicar a leitura, os exercícios e a metodologia a ser utilizada nos livros.

Os primeiros livros didáticos eram muito diferentes dos que se conhece hoje. Na década de 60, o livro didático de Língua Portuguesa era todo baseado na gramática normativa. Ensinar língua materna era uma abordagem de teoria gramatical. Mas, foi nessa mesma década que algumas transformações começaram a acontecer. Ocorreu a democratização do ensino e a escola recebeu muitos novos alunos.

No ano de 1971, passou a vigorar a Lei nº 5.692, que alterava o nome da disciplina de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão. A partir disso, o governo federal propôs que cada unidade da federação elaborasse uma proposta de ensino. Nesse período, a teoria behaviorista estava no auge e a maioria das propostas de ensino a seguiam, com uma ideia de que a aprendizagem acontecia por meio de exaustiva repetição. Foi nessa fase que o livro didático entrou em foco, trazendo inúmeros exercícios que faziam os alunos reproduzirem modelos, “treinarem” muito um mesmo conteúdo até dominá-lo, “aprendê-lo”.

Além de não garantir a aprendizagem, essa prática, apoiada pelo governo, impedia a reflexão e o pensamento crítico, calando os alunos e também os professores que tinham como função apenas instruir os alunos sobre a página do livro e os exercícios que deveriam realizar. Essa prática dos professores refletia a mesma prática que eles também tinham em suas formações. Foi nessa fase que as editoras passaram a separar as coleções em volumes e os livros foram separados de acordo com o programa curricular por séries.

Na década de 80 que aconteceram mudanças significativas em relação ao livro didático de Língua Portuguesa. Iniciou-se uma reflexão sobre as propostas de ensino e desviou-se um pouco do ensino de gramática como única forma possível e admissível do ensino de língua materna. Iniciou-se uma rejeição das propostas de ensino através da gramática tradicional, fragmentada e descontextualizada. E, finalmente, em 1998, a partir da publicação dos PCNs de Língua Portuguesa, apresentou-se uma expansão das possibilidades de uso da linguagem.

A partir de novos paradigmas da função da linguagem e rejeição do dogmatismo do ensino de gramática tradicional, os PCNs de Língua Portuguesa trouxeram a ideia de uma reflexão sobre os usos da linguagem oral e escrita, em uma concepção interacionista, apontando para a relação do uso da linguagem em

quatro habilidades básicas: o escutar, o falar, o ler e o escrever. Assim, ficou claro, a partir das orientações dos parâmetros, que o ensino da gramática não pode prejudicar outros aspectos do ensino de língua materna, como a leitura, a interpretação e a produção de textos.

O que os PCNs de Língua Portuguesa fizeram não foi nada mais do que direcionar o ajuste do livro didático de Língua Portuguesa com a realidade dos alunos, de maneira a torná-lo mais eficiente. O ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCNs, deve acontecer a partir dos gêneros textuais, o texto é a base para a análise, a interpretação e a produção de textos.

Um dos objetivos principais dos PCNs de Língua Portuguesa é, portanto, não ter um ensino voltado à teoria gramatical, mas oferecer oportunidades de aprender e dominar efetivamente o falar, ler e escrever.

A partir do momento em que as editoras tomaram por base os PCNs de Língua Portuguesa para a produção de livros didáticos dessa disciplina, elas tiveram que pensar em maneiras de privilegiar os gêneros, atendendo às orientações do documento. Contudo, enfrentaram problemas, principalmente na questão da diferenciação dos tipos e gêneros textuais, que até hoje aparece como problemática para o ensino de língua materna.

Por algum tempo, também os PCNs eram entendidos com uma visão restrita à forma e à finalidade, esquecendo-se do estudo do gênero em seus aspectos essenciais, como o social, ideológico e dialógico. Ou seja, os próprios parâmetros não deixavam claro como deveria acontecer esse ensino pautado no texto em uma concepção interacionista.

Assim,

[...] depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (FIORIN, 2008, p. 60)

Supostamente superada essa problemática de terminologias entre tipos e gêneros textuais, outro fator que ainda gera preocupação em relação à abordagem dos gêneros pelos manuais de ensino é que, mesmo quando apresentam uma

variedade relevante de gêneros, alguns livros ainda dão maior importância a um gênero e deixam outros de lado, ou os abordam de maneira ilustrativa. Assim, mesmo que não seja possível dar o mesmo grau de importância a todos os gêneros, é necessário que haja equilíbrio nas abordagens para que os alunos não tenham repetidamente conhecimentos sobre um limitado número de gêneros, enquanto não tiveram oportunidades de estudo de outros.

Segundo Marcuschi (2010), os livros didáticos de Língua Portuguesa embora apresentem uma variedade de gêneros textuais, não correspondem à realidade social do uso dos gêneros e, geralmente, são apresentados sempre os mesmos gêneros para um estudo de sua totalidade, os demais são apenas ilustrativos, não são estudados em sua integralidade, abordando suas características e funções.

[...] os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. (MARCUSCHI, 2010. p. 35-36)

O que se pretendeu analisar neste trabalho foi se o gênero tira faz parte desses gêneros analisados de maneira aprofundada ou se faz parte do “enfeite” e distração. As propostas de atividades que acompanham as tiras nos materiais didáticos demonstram claramente como o gênero é abordado pelo material. Quando essa abordagem não for suficiente para o estudo do gênero, ou seja, não contemplá-lo em sua totalidade, considerando suas características, conteúdo, construção, composição, uso e função, cabe ao professor pensar em maneiras de complementar esse estudo para que sejam criadas situações de aprendizagem mais significativas que formem o aluno para a leitura e compreensão do gênero em questão, e que tome essa mesma atitude perante outros gêneros que possam estar na mesma situação.

Assim, além de refletir sobre e levantamento histórico é preciso esclarecer que o livro didático é um material de apoio, mesmo quando é o único material. Isso significa que não é um roteiro, uma receita, não pode (e não deve) engessar o trabalho do professor. O professor possui sua autonomia para planejar práticas diferenciadas que venham a atender satisfatoriamente as necessidades de seus alunos.

3.3 As tiras e outros gêneros em quadrinhos nos livros didáticos

Segundo Carvalho (2009b), diante do cenário de críticas quanto ao uso dos quadrinhos na sala, não foi nada fácil chegar à presença deles nas escolas e nos livros didáticos.

De acordo com Ramos (2009), depois de muitos anos banidos do espaço escolar, os quadrinhos são, hoje, bem aceitos na escola. Muitos educadores já aceitam que a relação entre os gêneros em quadrinhos e a educação é bastante produtiva.

Foi na década de 70, inicialmente na Europa, que os quadrinhos começaram a ser valorizados e sua relação com o ensino, aceita. O preconceito e acusações sobre o gênero começaram a desaparecer, principalmente pelos avanços no desenvolvimento industrial, social e dos meios de comunicação e informação.

Rama e Vergueiro (2009) afirmam que não só as editoras e autores valorizaram os quadrinhos, mas também muitos governos fizeram uso dos quadrinhos em campanhas educativas e treinamentos.

Devido à ampla aceitação dos quadrinhos pela sociedade, eles começaram a ser incluídos nos materiais didáticos.

A inclusão efetiva das histórias em quadrinhos em materiais didáticos começou de forma tímida. Inicialmente, elas eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito. Nesse momento, as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. No entanto, constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive por solicitação das próprias editoras –, começaram a incluir os quadrinhos com mais frequência (sic) em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar. (RAMA e VERGUEIRO, 2009, p. 20)

Segundo Vergueiro e Ramos (2013), os quadrinhos estão oficialmente na escola pelo incentivo e apoio também de documentos como a LDB e os PCNs. Esses documentos reconhecem a necessidade de um trabalho com diversos gêneros na educação, pensando no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Os quadrinhos também estão inseridos nas orientações e propostas para esse trabalho.

Nesta dissertação, acreditamos que os quadrinhos, em especial o gênero tira, são aliados do processo de ensino e aprendizagem, não só em Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas, por serem um recurso que proporciona atividades prazerosas e torna o aprendizado proveitoso e significativo.

Para Rama e Vergueiro (2009), os quadrinhos ensinam de maneira eficiente por inúmeras razões. Para começar, os alunos querem e gostam de ler quadrinhos; esses gêneros podem ser usados em qualquer fase escolar, pois apresentam temas diversos, são de caráter globalizador.

A união de palavras e imagens viabilizam o ensino de maneira mais eficiente, pois há um alto nível de informação nos quadrinhos, ajudando no desenvolvimento da leitura e no enriquecimento do vocabulário. A leitura de quadrinhos incentiva o pensamento crítico e o debate de ideias e posições. Tudo isso de maneira agradável e, na maioria das vezes, com muito humor.

As charges, tiras e cartuns são os gêneros em quadrinhos mais abordados pelos livros didáticos. Acredita-se que a escolha de tais gêneros se deve ao fato de serem mais sintéticos e curtos.

De acordo com Carvalho (2009a), inserir esses gêneros em seus materiais foi uma questão de adequação pela qual as editoras passaram. A partir das orientações dos PCNs (Brasil, 1998), não foi mais possível apostar em produções que não focassem no ensino por meio dos gêneros e que não trouxessem uma variedade de gêneros para acesso dos alunos.

Assim, depois de reconhecidos e aceitos pela sociedade, por estudiosos e documentos oficiais, as tiras e outros gêneros em quadrinhos passaram a integrar a seleção de gêneros da maioria dos livros didáticos.

Porém, a investigação realizada aqui é sobre como as tiras aparecem nos livros didáticos, como esse gênero é abordado por esses materiais. Desejamos analisar as propostas de atividades com tiras em tais materiais, principalmente observando se há existência ou ausência da leitura, uma vez que o foco é defender e propor um trabalho de leitura com as tirinhas.

Observamos, em cada atividade selecionada, se a proposta fazia jus a um trabalho de leitura, em uma abordagem do gênero, suas características e função, se eram apenas atividades desconexas, ilustrativas, ou, o que seria pior, se eram atividades de pretexto para o trabalho de outros conteúdos, em que não existe

atenção dada à tira, ao seu contexto, ao seu tema, à sua crítica. Por essa razão, o que “realmente é importante” aqui é o conteúdo que virá depois dela.

Nos livros didáticos usados para o desenvolvimento deste trabalho, há a presença de diversos gêneros: contos, diários, romances, verbetes, poemas, cartas, artigos, capas de livros e revistas, anúncios e propagandas, quadrinhos. Enfim, uma diversidade de gêneros de acordo com o que é solicitado pelos PCNs. Para a análise, foram selecionadas algumas tiras (acompanhas de proposta de atividades) para refletirmos a respeito da abordagem desse gênero por esses materiais.

4 METODOLOGIA , APRESENTAÇÃO DE DADOS E ANÁLISES

Sabendo que é notável a presença das tiras nos livros didáticos, que elas ocupam um espaço relevante em relação aos demais gêneros, esta seção apresenta um breve levantamento do contexto em que as tiras aparecem nos dois materiais didáticos usados para a análise deste trabalho, ou seja, um levantamento sobre as atividades que são propostas com ou a partir das tiras. Procuramos observar que tipo de atividades são essas, se elas valorizam o gênero em questão, sua leitura, compreensão, se utilizam o fator favorável de a tira ser um gênero bem aceito pelos alunos, ou se, simplesmente, as tiras estão presentes nas atividades de maneira ilustrativa, como exemplos de conteúdos alheios ao texto.

Enfim, verificamos se as tiras são trabalhadas com os alunos de maneira a valorizá-las ou se elas estão presentes apenas como texto “pretexto” e poderiam ser substituídas por qualquer outro texto, uma vez que a atividade não direciona um trabalho específico com as tiras, mas com outros conteúdos.

Na subseção 4.1, apresentamos a metodologia e os princípios utilizados para a escolha dos LDLP adotados e, também, um breve relato sobre o espaço que as tiras ocupam nesses materiais.

Em 4.2, há um levantamento sobre o contexto em que as tiras foram encontradas nos materiais analisados. Considerando quatro modalidades de atividades, cada tira encontrada foi classificada como sendo parte de uma proposta de atividade de leitura, de gramática, de produção de texto ou em proposta que envolvesse mais de uma modalidade.

A seleção final das tirinhas que compõem o *corpus* para análise aparece na subseção 4.3. Não foram selecionadas todas as atividades identificadas nos livros didáticos selecionados, mas apenas algumas para compor exemplos de atividades, considerando as quatro modalidades propostas.

As atividades selecionadas foram reproduzidas para que fosse possível analisá-las observando os prós e contras, considerando sempre a leitura do gênero e sua compreensão. Assim, foram consideradas positivas as atividades que possuíam características de direcionamento para a leitura das tiras, observando seus aspectos essenciais de compreensão, suas características, contexto e uso da linguagem, sua função social.

Consideramos negativas as atividades que direcionavam para uma proposta alheia ao texto, que não explora a compreensão da tira, tendo como foco o ensino de outro conteúdo e a tira servindo apenas como exemplo ou pretexto para o estudo de tais conteúdos.

Fechando a seção 4, a subseção 4.4 apresenta outras considerações a respeito da análise das atividades propostas pelos materiais didáticos e a proposta deste trabalho, relacionando com o papel e autonomia do professor para a reflexão e transformação das práticas de ensino e aprendizagem.

4.1 Sobre a metodologia: da escolha dos livros ao espaço das tiras

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa em uma abordagem sócio-histórica, apoiando-se nas ideias de Bakhtin (1949). Justifica-se tal metodologia e abordagem por ser uma forma de pesquisa que envolve a descrição, complementada pela explicação.

De acordo com Bakhtin (1949), nas pesquisas da área de Ciências Humanas, o próprio ser é o objeto de pesquisa. Dessa forma, a pesquisa é observada como uma relação dialógica entre sujeitos, o pesquisador é parte que integra o processo investigativo, apresentando um relato descritivo dos processos desenvolvidos.

Baseando-se em Bakhtin (1949), essa relação dialógica é real quando se pensa em pesquisas na área de Ciências Humanas. Pensar em pesquisas dessa área, com cunho sócio-histórico, significa compreendê-las enquanto relação entre sujeitos, mediada pela linguagem.

Para Bakhtin (1949), o texto é o princípio para qualquer disciplina de Humanidades e essa relação dialógica entre sujeitos constitui-se no objeto real da pesquisa em Ciências Humanas.

Pode-se dizer que a abordagem quantitativa é limitada em relação à vida, pois a ciência necessita de algo além, que a complementa. Esse complemento indispensável seria a arte; a arte precisa aparecer na ciência enquanto arte da descrição.

Nesta dissertação, utilizamos o modelo documental, em que o livro didático de Língua Portuguesa será o ponto de partida. Analisando-o, buscamos compreender as propostas que envolvem o gênero tira, na tentativa de responder às perguntas de pesquisa: como as tiras são abordadas por esses materiais, considerando o

processo de ensino e aprendizagem? As propostas de trabalho consideram as características específicas do gênero? A tira é contemplada como um gênero multimodal, ou seja, abordando seus aspectos verbais e não-verbais?

O *corpus* do trabalho foi constituído por tirinhas, acompanhadas ou não de propostas de atividades, selecionadas de dois livros didáticos de Língua Portuguesa diferentes, mas direcionados para o mesmo ano escolar. São eles: *Português: Linguagens 8º ano, 7ª série* (William Roberto Cereja/ Thereza Anália Cochar Magalhães - Saraiva Livres Editores - 7ª edição 2012) e *Para viver juntos: português 8º ano, 7ª série* (Ana Elisa de Arruda Penteado/Elaine Guvêa Lousada/Greta Marchetti/Heide Strecker/Maria Virgínia Scopacasa – 1ª Ed. Ver. São Paulo: Edições SM, 2009).

Para a escolha dos exemplares citados, foram utilizados alguns critérios. Como nosso objetivo era desenvolver uma pesquisa com proposta que colabore para a melhoria do ensino público no país, o principal critério foi selecionar um livro que estivesse na lista dos aprovados na avaliação do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático)/2013, lista mais atualizada distribuída às escolas públicas, considerando o momento de produção deste trabalho.

Vale lembrar que, a partir dessa lista de coleções pré-selecionadas, os professores da área do componente curricular específico, nesse caso Língua portuguesa, são os responsáveis pela escolha de qual coleção será adotada pela escola. É uma responsabilidade assumida pelos docentes, uma vez que o livro escolhido deverá ser utilizado ao longo dos três anos letivos seguintes. Por isso, deve ser decidida coletivamente, entre os pares, conscientemente e, de preferência, após uma análise crítica e reflexiva acerca do material. Isso nem sempre acontece, mas deveria ser dessa maneira.

Outro critério de escolha das obras analisadas foi a disponibilidade na localidade onde se realizou a pesquisa. A princípio, quando os docentes escolhem as coleções, recebem um exemplar do professor para analisarem e concluírem a escolha, todavia, algumas editoras não encaminham esse exemplar em tempo hábil, o que prejudica e/ou atrasa a distribuição dos livros.

Além do mais, as obras eleitas sinalizam uma concepção de leitura como ato de interação, o que é muito significativo para este estudo, uma vez que a nossa intenção foi observar as propostas de atividades com o gênero tira, que é composto também por linguagem não-verbal, que exige estratégias de leitura diferenciadas.

Antes da seleção sobre quais atividades serviriam de exemplo e iriam compor o *corpus* para análise, observamos todos os gêneros abordados pelos materiais analisados e a frequência com que esses gêneros apareciam.

Essa observação foi uma maneira de produzir um levantamento sobre o espaço destinado ao gênero tira nos livros didáticos, fazendo uma comparação com a presença de outros gêneros. Para melhor direcionamento e reflexões sobre essas observações, utilizamos como guia teórico os estudos de SEGATE (2011), FERREIRA (2011) e SADOYAMA (2011).

Na sequência, verificamos em quais partes dos livros as tiras mais aparecem e quais são as atividades propostas. O objetivo foi investigar a abordagem dada às tiras no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desses dados iniciais, construímos tabelas para melhor visualização dos resultados e a sua melhor utilização para a seleção do *corpus*.

Dessa maneira, constatamos que, em *Português Linguagens* (doravante livro I), aparecem os seguintes gêneros: tira, anúncio, crônica, poema, cartum, carta, divulgação científica, reportagem, gráfico, anedota, conto, piada, teatro, artigo de opinião, canção, caso, notícia e resenha crítica. Os dados coletados foram organizados em tabelas e gráficos, que apresentaremos a seguir:

Tabela 1. Relação de gêneros encontrados no livro I (Português Linguagens - 8º ano)

Gêneros	Número	Porcentual %
1. Tira	27	19,7
2. Anúncio	26	19
3. Crônica	18	13,1
4. Poema	18	13,1
5. Cartum	9	6,6
6. Carta	8	5,8
7. Divulgação Científica	8	5,8
8. Reportagem	5	3,6
9. Gráfico	4	3
10. Anedota	3	2,1
11. Conto	2	1,4
12. Piada	2	1,4
13. Teatral	2	1,4
14. Artigo de opinião	1	0,7
15. Canção	1	0,7
16. Caso (tradição popular)	1	0,7

17. Notícia	1	0,7
18. Resenha crítica	1	0,7
Total de textos em gêneros	137	100%

Em *Para viver juntos: Português* (doravante livro II), foi encontrada a seguinte variedade de gêneros: tira, notícia, capa de revista, capa de livro, capa de filme, poema, conto, reportagem, crônica, propaganda, romance (em fragmento), artigo de opinião, cantigas, divulgação científica, teatral, anedota, canção, carta, caso, classificados, receita, transcrição de fala, diário, entrevista, história em quadrinhos e horóscopo. Apresentamos os dados na tabela 2 a seguir:

Tabela 2. Relação de gêneros encontrados no livro II (Para viver juntos: português - 8º ano)

Gêneros	Número	Porcentual %
1. Tira	49	35,7
2. Notícia	13	9,4
3. Capa (de revista, filme, livro, etc.)	9	6,5
4. Poema	9	6,5
5. Conto	7	5,1
6. Reportagem	6	4,4
7. Crônica	5	3,6
8. Propaganda	5	3,6
9. Romance (fragmento)	4	3
10. Artigo de opinião	3	2,1
11. Cantigas	3	2,1
12. Divulgação científica	3	2,1
13. Teatral	3	2,1
14. Anedota	2	1,5
15. Canção	2	1,5
16. Carta	2	1,5
17. Caso (tradição popular)	2	1,5
18. Classificados	2	1,5
19. Receita	2	1,5
20. Transcrição de fala	2	1,5
21. Diário	1	0,7
22. Entrevista	1	0,7
23. História em quadrinhos	1	0,7
24. Horóscopo	1	0,7
Total de textos em gêneros	137	100

Os dois volumes analisados apresentaram a mesma quantidade no total de textos, porém não no total de gêneros. O livro I apresentou uma diversidade de 18

gêneros que contabilizaram 137 textos. No livro II, também verificamos a presença de 137 textos, mas organizados em 24 gêneros diferentes.

Em ambos os casos, a tira é o gênero que apresenta maior frequência, o que não nos causou surpresa, pois é possível perceber esse dado apenas folheando o livro. Sem contar quantas tiras aparecem, apenas observando já percebemos que aparece um número considerável de tirinhas.

Esse fato demonstra que a tira é um gênero bem aceito pelos autores desses materiais. Pode-se afirmar que, em tais materiais, as tirinhas têm seu espaço reservado.

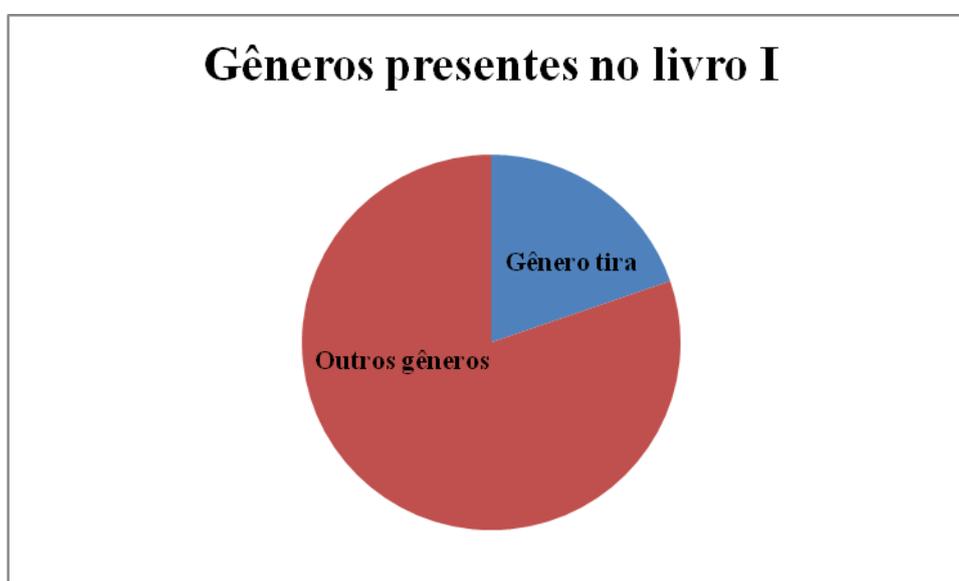


Gráfico 1. Espaço destinado ao gênero tira no livro I

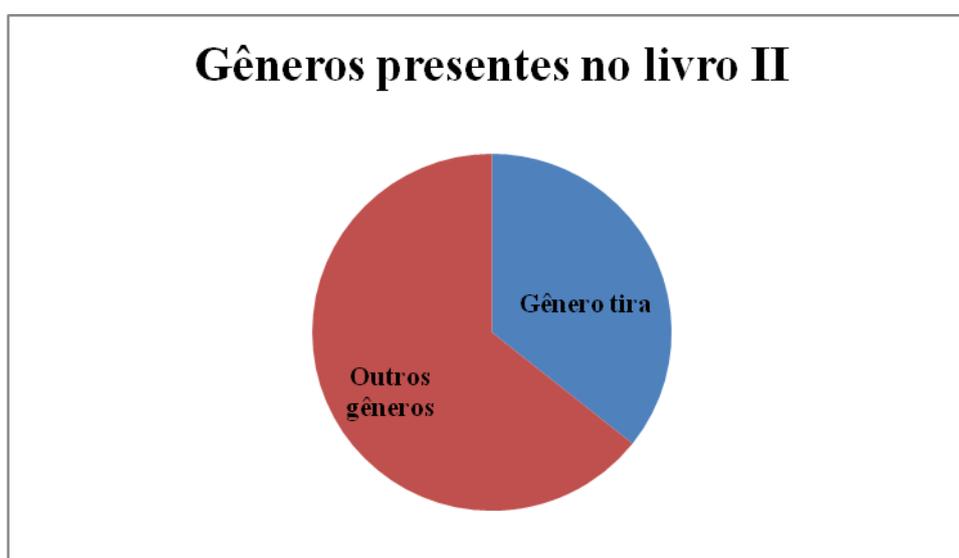


Gráfico 2. Espaço destinado ao gênero tira no livro II

Assim, podemos concluir, a partir dos números levantados para as observações desse trabalho, que a tira é um gênero bem aceito pelos autores, é muito utilizada nos materiais didáticos, em diferentes momentos e propostas de atividades.

Portanto, além de a escolha do material estudado ter sido pautada pela relevância dos livros e a adesão que recebem dos professores e escolas, esse fator inesperado, de a tira ser o gênero que mais aparece nos dois materiais, veio a confirmar e reforçar as razões para a escolha desses dois exemplares de distintas coleções.

Porém, o importante agora, para cumprirmos mais um dos objetivos desta pesquisa, é observar, além do espaço que as tiras ocupam nesses materiais didáticos, em quais contextos elas aparecem nos livros selecionados, ou seja, em quais tipos de atividades elas são mais utilizadas.

4.2 Sobre as atividades com as tiras

Para melhor delimitar os dados e facilitar as observações, foram consideradas quatro modalidades de atividades: leitura, gramática, produção de texto e aquelas que envolvem mais de uma modalidade. Tais modalidades foram definidas a partir das observações iniciais sobre as atividades em que as tirinhas apareciam e as orientações dos PCNs para os professores de Língua portuguesa a respeito de utilizar os gêneros em atividades que articulem as competências leitora, escritora e o ensino de gramática.

Vale ressaltar que, para a modalidade de leitura, consideramos as atividades com proposta exclusiva de leitura da tira, o que não significa que a leitura não esteja presente no desenvolvimento de outras propostas e atividades.

Também, para melhor visualização dos resultados, organizamos a tabela abaixo mostrando a frequência com que as tirinhas aparecem em cada modalidade de atividade.

Tabela 3. Frequência de tirinhas em diferentes modalidades de atividades - Livro I e Livro II

Modalidade de atividade	Livro I		Livro II	
	Quantidade de tirinhas	Frequência em %	Quantidade de tirinhas	Frequência em %
Leitura	1	4%	0	0%
Gramática	19	70%	21	43%
Produção de texto	0	0%	0	0%
Mais de uma modalidade	7	26%	28	57%

No livro I, das 27 tirinhas que aparecem, a maior parte delas, 19 tirinhas, frequência de 70%, são usadas para o ensino de gramática. Algumas aparecem como abertura de determinado conteúdo, outras como portadoras de exemplos desses conteúdos.

Apenas uma tirinha é proposta em atividade exclusiva de leitura, na qual o aluno é convidado a “divertir-se” e ler por deleite. Apesar de ser uma atividade agradável aos alunos, ela não é muito explorada pelo material estudado.

Nas atividades dedicadas à produção textual, nenhuma tirinha aparece como texto motivador ou base para seu desenvolvimento, nem mesmo para a reflexão sobre determinado tema.

Dentre as atividades que contemplam mais de uma modalidade, foram encontradas 7 tirinhas em atividades que envolvem leitura, interpretação e/ou compreensão e estudo de gramática.

Essas tirinhas foram consideradas como mais de uma modalidade, pois apresentavam propostas com objetivos de leitura e interpretação maior ou na mesma medida que apresentavam propostas com objetivos de ensino de gramática.

Por exemplo, consideramos dentro de mais de uma modalidade as tirinhas que apareceram em atividades direcionadas para a leitura e interpretação, ou interpretação e produção de texto, ou mesmo leitura, interpretação e estudo de gramática articulados.

Já em relação às tirinhas selecionadas na modalidade gramática, embora algumas apresentem propostas de leitura e/ou interpretação, percebe-se que o

objetivo principal é o ensino de gramática e, em razão disso, foram classificadas dentro de uma modalidade específica e não como representantes de mais de uma modalidade.

A tirinha abaixo, encontrada no livro I, página 30, seção “Na construção do texto” sobre o conteúdo “sujeito indeterminado”, foi classificada dentro da modalidade gramática em razão de seu foco ser o ensino da gramática, embora apresente questões de interpretação. As questões de interpretação aparecem em segundo plano, a ênfase é dada ao estudo do conteúdo, sujeito indeterminado. Observe a reprodução da proposta no exemplo (1):

(1)

Leia esta tira, de Jean Galvão:



Jean Galvão

1. O 1º quadrinho da tira retrata uma sala de aula. Levante hipóteses: Qual era o assunto da aula? Justifique sua resposta.
2. Observe as orações que estão no quadro negro.
 - a) Qual é a predicação dos verbos **precisar** e **assistir** no contexto?
 - b) Caso o professor quisesse analisar a função sintática dos termos **de empregados** e **a bons filmes**, o que deveria anotar no quadro? Por quê?
3. Observe que a oração “Vende-se casas” está riscada e sobre ela há uma seta. Com base em seus conhecimentos gramaticais, interprete as anotações do quadro negro e responda:
 - a) Por que a expressão está riscada?
 - b) Caso essa construção fuja à norma padrão, que alterações deveriam ser feitas para que ficasse de acordo com ela?

- c) *Com a seta, o professor chamava a atenção dos alunos para qual aspecto gramatical?*
- d) *Em que tipo de voz verbal está a 3ª oração?*
- 4. *Se a aula tratava de tipos de sujeito da oração, responda: As três orações apresentam o mesmo tipo de sujeito? Justifique sua resposta.*
- 5. *Observe o 2º e o 3º quadrinhos:*
 - a) *O que a aparência do rapaz sugere quanto ao seu estado? Por que ele teria ficado desse jeito?*
 - b) *Por que o garoto, ao chegar em casa, se identifica como “sujeito indeterminado”?*

Percebe-se que, nas questões 1 e 5, são contempladas estratégias de leitura e interpretação, porém a proposta de atividade tem como objetivo principal o ensino e a compreensão do sujeito indeterminado, não explorando e não desenvolvendo plenamente a habilidade de leitura do gênero tira. Ou seja, neste caso, para se atingir os objetivos de ensino do conteúdo proposto, a leitura acabou sendo colocada apenas em função de ser um pré-requisito para contextualizar as cenas dos quadrinhos e a reação dos personagens, porém, não foi explorada como uma prática social.

A tira é um gênero que possibilita explorar uma leitura agradável e ao mesmo tempo, muito representativa para a formação de leitores, visto que aborda, além de linguagem verbal e não verbal, outras particularidades que tiram o leitor da zona de conforto de apenas buscar informações ou extrair conceitos, exigindo reflexão antes, durante e após a leitura.

Na perspectiva dos PCNs

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1998, p.41)

Além disso, mesmo a tirinha sendo um gênero bem aceito pelos alunos, uma atividade assim pode se apresentar maçante e não alcançar êxito nem na leitura nem no ensino de gramática.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho, vale destacar que, mesmo para o ensino de gramática, a atividade reproduzida necessitaria de planejamento, adequação e regularização para ser usada na sala de aula, considerando que muitas vezes, os alunos não têm os conhecimentos prévios e pré-requisitos necessários para essa aprendizagem e o material não dispõe de situações de aprendizagem anteriores que contextualizem o conceito de maneira clara e significativa.

Voltando aos objetivos do trabalho, constatamos, então, que, no livro I, 70% das tiras que aparecem estão em propostas de atividades para o ensino de gramática, principalmente ou exclusivamente. Além disso, nas atividades que envolvem mais de uma modalidade, a gramática também aparece, não exclusiva ou especificamente, mas aliada a outra modalidade como a leitura e interpretação, por exemplo. As atividades que envolvem mais de uma modalidade não serão aqui exemplificadas, pois irão compor, na sequência deste trabalho, o *corpus* da análise.

No livro II, a frequência maior de tirinhas está dividida entre as diversas atividades que contemplam mais de uma modalidade. Das 28 tirinhas nesta condição, 6 aparecem em proposta de atividade de leitura, interpretação e compreensão; 21 em atividades de leitura e interpretação, mas também envolvem o ensino de algum conteúdo gramatical; e 1 em atividade que envolve leitura, interpretação e uma proposta de produção textual.

A maior concentração de tirinhas em atividades da modalidade de gramática. Do total de 49 tirinhas presentes no material estudado, 21 aparecem em propostas de atividades de estudo de gramática. Algumas surgem no início de um conteúdo gramatical, como abertura, outras como exemplos sobre determinado tema e conteúdo a ser analisado e/ou refletido.

Observando as atividades propostas com o gênero tira pelo livro II, não foram encontradas atividades exclusivas de leitura e de produção textual. Porém, como já mencionado, a leitura e produção textual estiveram presentes em atividades que articulam mais de uma modalidade, tais como leitura e interpretação, ou leitura, interpretação e produção textual.

Pode-se dizer que apesar de a tira ser o gênero mais representativo nos dois livros em análise, a maior parte delas aparece em atividades semelhantes de estudo de gramática. Quando não exclusivamente para esse fim, observa-se que o objetivo principal é a gramática, com pequenas questões de interpretação que não estimulam o aluno à investigação e/ou não levam à compreensão e reflexão sobre o que está lendo.

Os PCNs (1998) indicam, para o ensino de Língua Portuguesa, o uso das tiras em práticas de escuta, leitura, compreensão e produção de textos. Isso explica a representatividade desse gênero nos materiais didáticos. Todavia, o que ainda necessita ser superado, ou adaptado pelo professor, é a valorização desse gênero em atividades que, além de possibilitarem a aquisição e o desenvolvimento de competências gramaticais, também estimulem e possibilitem a aquisição e desenvolvimento de competências textuais e interativas.

De acordo com os PCNs, o objetivo de estabelecer a prática de ensino e aprendizagem de língua materna a partir dos gêneros é ampliar a visão acerca das possibilidades de uso da linguagem e, dessa maneira, formar alunos ativos, críticos, reflexivos, capazes de compreender e utilizar as diversas possibilidades de expressão linguística.

Unindo as tiras encontradas nos dois materiais, temos um total de 76 tiras, sendo que, desse total, 40 estão presentes em atividades de estudo de gramática. Ou seja, mais de 50% das tirinhas são usadas em atividades exclusivas para o ensino de gramática.

Assim, a maioria das tirinhas aparece em atividades como as dos exemplos que apresentaremos a seguir.

No exemplo (2), abaixo, a tirinha de Fernando Gonsales foi usada como exemplo para construção do conceito de vozes verbais. A atividade deixa claro o objetivo principal de ensinar a gramática. A própria seção em que se encontra o texto é denominada “Língua em foco”, “Construindo conceito”. Apesar disso, inicialmente é explorada uma breve contextualização sobre a tira, porém, na sequência, o foco é mesmo as vozes verbais e seu conceito.

(2) Livro I – páginas 60 e 61



A primeira questão proposta sobre essa tira foi:

1. A tira cita uma fábula conhecida, estabelecendo com ela uma relação de intertextualidade.
 - a) Qual é a fábula citada?
 - b) Na fábula citada, por que a tartaruga vence a corrida?
 - c) Que fato surpreendente e atual modifica a fábula citada?
 - d) Por que a tartaruga manifesta surpresa?

2. Em relação à frase “Você foi sorteado para o exame antidoping”:

- a) Indique o sujeito e o predicado. sujeito: você; predicado: foi sorteado para o exame antidoping
- b) Quem recebe a ação verbal expressa em **foi sorteado**? A tartaruga, representada pelo pronome você.
- c) Levante hipóteses: Quem pratica a ação verbal? É provável que seja a comissão julgadora, embora essa informação não esteja explícita no texto. Professor: Chame a atenção dos alunos para o fato de que, na imagem, a tartaruga usa uma camiseta com a inscrição “Comissão”.
- d) Reescreva a frase, empregando a expressão **a comissão** como sujeito da oração.

A primeira questão exige que o aluno utilize seu conhecimento de mundo e faça inferências para relacionar a tirinha com uma fábula já conhecida, possibilitando, assim, uma breve contextualização. Essa questão permite que o aluno pense além dos aspectos meramente gramaticais. Na sequência, é proposta a questão nº 2, que aborda uma temática gramatical em que se deseja levar o aluno à percepção da função e construção das vozes verbais. Todavia, trata-se de um exercício de abertura de um tema e/ou conteúdo a ser estudado, onde a tirinha exerce apenas a função de ilustrar um exemplo que é seguido de denominações tradicionais, pois, no decorrer do material, segue-se a seção “Conceituando”, onde a voz verbal é explicada através de um texto de linguagem técnica e específica, não se diferenciando em nada de uma gramática tradicional.

Enfim, vale ressaltar que, mesmo explorando diferentes gêneros, o que se percebe é que o ensino ainda acontece através de modelos e metodologias muito tradicionais e, muitas vezes, (ou na maioria delas) a aprendizagem não ocorre através do texto, pois este é, em determinadas atividades, usado como pretexto para uma abordagem ainda muito valorizada, aquela que enfatiza o conteúdo gramatical.

(3) Livro II – página 25

LÍNGUA VIVA Efeitos de sentido da indeterminação do sujeito

1 Leia a tira. Ela remete o leitor à época do desenvolvimento dos primeiros foguetes, quando as missões espaciais ainda não contavam com tripulação humana, e cobaias animais eram utilizadas para testes.

Snoopy, de Charles Schulz.

a) Charlie Brown está lendo no jornal as novidades sobre foguetes quando faz um comentário. A quem o verbo *aparecer* pode estar se referindo?

b) Gramaticalmente, como se classifica o sujeito dessa oração?

c) Há outros exemplos do mesmo tipo de sujeito na tira? Exemplifique.

d) A determinação do sujeito no segundo e no terceiro quadrinhos traria algum ganho para o sentido da tira? Explique sua resposta.

gramática

No exemplo (3), retirado do livro II, na seção “Língua viva”, a tirinha é utilizada com o objetivo específico de ensinar a questão da indeterminação do sujeito. O enunciado da questão proposta faz uma breve contextualização para que o aluno encontre o mínimo de sentido e significação na situação abordada no texto e, na sequência, apresenta questionamentos para conduzir o aluno à “compreensão” do sujeito indeterminado e sua função e contribuição no texto.

Contudo, diferente do exemplo retirado do livro I (exemplo 2), neste caso, a tirinha não aparece na abertura do conteúdo, mas em seu desenvolvimento, representando um modelo de oração em que é possível notar os “efeitos de sentido”, título da subseção, causados pela indeterminação do sujeito.

Este trabalho não deseja criticar o ensino de gramática, nem mesmo a presença da tira nessas atividades. O que esta pesquisa desejou foi analisar essas e outras atividades com as tiras para mostrar que é possível explorar muitos outros

aspectos da tira, além de usá-la como modelo ou exemplo para estudo de gramática.

Uma das funções da escola e das aulas de Língua Portuguesa é justamente ensinar a norma padrão da língua, que muitas vezes o aluno só terá oportunidade de conhecer na escola. No caso do exemplo acima, percebemos avanços históricos em relação ao próprio ensino de gramática, pois a tira foi usada para exemplificar aspectos gramaticais a partir de uma situação de uso.

Antes da tirinha, porém, o que aparece é também um texto de linguagem e abordagem muito tradicionais, com informações específicas que o aluno conseguiria obter consultando uma gramática.

Não cabe aqui criticar ou rotular atividades como as apresentadas como “erradas” ou “corretas”, mas refletir sobre as inúmeras abordagens de leitura possíveis com as tiras que, muitas vezes, são deixadas de lado para dar conta de um conteúdo considerado (pelos materiais didáticos, ou pelos próprios professores) primordial, a gramática.

É necessário e possível o ensino de gramática contextualizado, através de diferentes gêneros e textos. Porém, o que constatamos é que tira é o gênero mais utilizado para essa abordagem e pouco estudada ou aproveitada em outras atividades e momentos, voltados para sua leitura, compreensão e ensino de estratégias de leitura para esse gênero.

Os dados levantados sobre esses materiais didáticos revelam o quanto é comum o uso das tiras para o ensino de gramática. Isso leva ao questionamento a respeito das razões que fazem com que um gênero capaz de proporcionar uma análise multifuncional, ou seja, explorando seus recursos e funções em diferentes assuntos e contextos, seja utilizado pelos autores de materiais didáticos como recurso principal para o trabalho com gramática.

Esses dados também revelam que a tira, na maioria das vezes, não é explorada considerando sua diversidade de recursos verbais e não verbais. Ao contrário, na maior parte dos casos, é usada como pretexto para o ensino sistemático de gramática.

Todavia, é importante ressaltar que os LDLP muito evoluíram, visto que algumas das atividades com as tiras, direcionadas para o ensino de gramática, não ignoram, totalmente, a leitura e as peculiaridades do gênero. Talvez, por essa razão,

foram encontradas várias tirinhas em atividades que abordavam mais de uma modalidade, e a grande maioria envolvia leitura, interpretação e gramática.

O intuito deste trabalho não é criticar o uso das tiras para o ensino de gramática, mas levar o professor de língua materna a refletir sobre possibilidades de atividades em sala de aula que contemplem a leitura e se preocupem mais com o gênero em si. Ou seja, atividades mais direcionadas, capazes de conduzir os alunos à compreensão e percepção do texto, nesse caso as tiras, como algo presente nas práticas sociais vivenciadas em nosso cotidiano.

Assim, antes de utilizar a tira para o ensino de determinado conteúdo, seja ele gramatical ou não, é essencial trabalhar com o aluno a leitura desse gênero. Trabalhar as características que o compõem, o tipo de linguagem e recursos, a forma como se apresenta, o contexto de produção, para que os alunos se tornem capazes de ler e compreender. Do contrário, torna-se uma atividade sem sentido, fragmentada, que não leva à aprendizagem nem sobre o gênero, tampouco sobre outro conteúdo.

É possível compreender, a partir das orientações dos PCNs (Brasil, 1998), que o conteúdo gramatical deve e precisa ser ensinada, mas que as práticas tradicionais têm que dar lugar ao trabalho com a prática de leitura para que, dessa forma, o aluno aprenda sobre a língua não de uma maneira isolada, mas sim articulada, concreta e com sentido.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. (BRASIL PCN-EF, 1998, p. 27)

O número de tiras que aparecem em atividades na modalidade “gramática” leva a refletir a respeito de, apesar da evolução dos LDLP, esses materiais ainda valorizarem o ensino descritivo e prescritivo da língua. Porém, com alguns avanços, muitas atividades já estão dando espaço às práticas de leitura e, com um trabalho

direcionado e planejado pelo professor, é possível superar questões ainda tradicionais e cristalizadas e envolver os alunos em uma atividade que valorize o gênero, sua compreensão e crítica.

Dessa maneira, entra em questão a autonomia do professor, uma vez que os materiais didáticos são um apoio, um direcionamento, mas também são flexíveis e ajustáveis para diferentes objetivos de ensino. Assim, pode-se dizer que todos os materiais de apoio ao professor são significativos desde que o professor exerça sua autonomia de refletir sobre o material, o que ele deseja desse material, para quais objetivos, em qual momento, qual finalidade e como irá utilizá-lo.

Para Possenti (1999), o ensino de gramática na escola não pode ter como objetivo principal e/ou exclusivo o domínio da norma padrão da língua, mas um trabalho de reflexão e compreensão sobre os diversos tipos de gramática e a função social da língua.

Para o autor, qualquer outra prática que valorize o ensino tradicional, com objetivo único de ensinar a norma, justificando ser essa a maneira ideal de formar bons leitores e escritores não tem sentido, nem alcança o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Assim, para cumprir mais um dos objetivos deste trabalho, selecionamos algumas atividades dos materiais analisados para fazermos uma reflexão a respeito de seus pontos positivos e negativos e, também, apresentaremos propostas sobre como o professor pode direcionar o seu trabalho em sala de aula para um melhor aproveitamento dessas atividades, complementando-as ou desenvolvendo-as de maneiras diversificadas.

4.3 Análise e reflexão sobre as atividades selecionadas

Para a seleção do corpus aqui analisado, inicialmente, excluímos as tirinhas que apareciam nos LDLP em propostas de atividades exclusivas para o ensino de gramática, ou seja, 19 tirinhas do livro I e 21 tirinhas do livro II.

Optamos pela análise da tirinha que aparece em atividades exclusivas de leitura e aquelas que aparecem em atividades de leitura conciliadas com outros conteúdos, mesmo quando a prioridade não é a leitura, mas o conteúdo em questão, ou seja, no livro I, as 7 tirinhas que aparecem nas propostas que envolvem mais de

uma modalidade; no livro II, 6 tirinhas que estão presentes em atividades de leitura, interpretação e compreensão e 1 atividade que envolve leitura, interpretação e produção textual.

No livro II, optamos por selecionar o mesmo número de atividades analisadas no livro I e, por isso, das 28 tiras classificadas por apresentarem mais de uma modalidade foram selecionadas 7, aquelas que, por nossa observação, parecem deixar mais espaço para autonomia do professor em adaptá-las ou complementá-las para dar ênfase à leitura e compreensão.

As outras 21 tirinhas que aparecem em propostas de atividades que incluem mais de uma modalidade foram excluídas do *corpus* por serem consideradas atividades de leitura e interpretação, porém também apresentam como objetivo principal o ensino de algum conteúdo gramatical. Isto é, apesar de o ensino de gramática não ser exclusivo, as questões propostas para leitura e interpretação não são suficientes para desenvolver uma atividade de leitura de concepção interacionista.

Porém, é fato que, em muitas atividades analisadas, há a presença de ensino de gramática. Por isso são classificadas em mais de uma modalidade, pois contemplam a leitura e interpretação, mas também contemplam outros estudos. Acontece que algumas atividades não apresentam questões suficientes para leitura e compreensão do texto, apenas propõem uma ou duas questões pontuais que, apesar de não ignorarem a leitura e compreensão, deixam claro que o objetivo da atividade é mesmo o ensino de um conteúdo gramatical e/ou ortográfico.

Tais atividades não foram classificadas como exclusivas para o ensino de gramática, mas não chegam a apresentar questões suficientes para um melhor aproveitamento de leitura e compreensão.

Por isso, foram classificadas como mais de uma modalidade, porém o foco, mesmo que não exclusivamente, ainda é a gramática e, por essa razão, decidimos não aproveitá-las na constituição do *corpus* de análise.

Assim, para selecionar as tirinhas da análise, o critério utilizado foi optar por aquelas que, mesmo com a presença de ensino de determinado conteúdo, apresentavam questões que possibilitam a interpretação do texto e que podem ser ampliadas ou reorganizadas pelo professor para tornar o trabalho com a leitura mais significativo. Assim, foram selecionadas aquelas que apresentavam maiores subsídios para o desenvolvimento do objetivo deste trabalho: verificar como os LDLP

lidam com as tiras no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a competência leitora dos alunos.

Notamos que, no livro I, a maioria das tirinhas classificadas em mais de uma modalidade conciliam a leitura, interpretação/compreensão e ensino de gramática. Por isso, optamos por analisar todas as tirinhas que aparecem nessa situação, mesmo apresentando questões gramaticais. Já em relação ao livro II, pudemos selecionar melhor as atividades devido ao número de tiras encontradas e classificadas em mais de uma modalidade, sendo excluídas aquelas que apresentavam mais questões gramaticais em detrimento da leitura e interpretação.

Assim, nas subseções seguintes, apresentaremos as 14 tiras selecionadas para o *corpus* de análise.

4.3.1 Análise das tiras do livro I

(4) Livro I – página 106

Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



Folha de S. Paulo, 12/9/2005.

- Há, na tira, apenas uma frase com sentido denotativo. Identifique-a.
- As três frases ditas pelo ratinho têm sentido conotativo. Explique o sentido de cada uma delas.
- Observe a expressão facial e corporal da ratinha. Ela gostou de alguma das frases ditas pelo ratinho? Justifique sua resposta.

Essa atividade aparece proposta ao fim de uma série de exercícios a respeito de linguagem denotativa e conotativa. Embora o foco principal não seja a leitura da tira, pois existe a intenção de demonstrar, na prática de um texto, a presença de

frases denotativas e conotativas, ainda assim, a atividade exige que o aluno estabeleça sentidos para a construção do significado. Uma vez que a linguagem conotativa é muito utilizada em tirinhas, o professor poderia ampliar suas explicações para introduzir mais uma característica do gênero, talvez desconhecida pelos alunos.

Pode-se dizer que os autores do LDLP analisado, nesta proposta de atividade, não utilizaram a tirinha apenas para explicar o conceito de denotação e conotação, mas deixaram a proposta flexível, sem desconsiderar a importância da leitura e observação de outros recursos no texto. Por isso, o professor pode, além de utilizar a proposta para o ensino do conteúdo em destaque, estabelecer relações com outras aprendizagens e trabalhar com diferentes estratégias de leitura para desenvolver e/ou ampliar a proficiência dos alunos neste gênero.

Ou seja, mesmo que a tira seja utilizada para o ensino de determinado conteúdo, no caso acima, é possível perceber a relação entre a leitura da tira e sua compreensão para alcançar a aprendizagem do conteúdo em questão. Assim, ao contrário do que foi possível perceber em outras propostas já apresentadas, o texto não é o pretexto para o ensino de um conteúdo, mas o texto pode levar a inúmeras aprendizagens que, quando interagem, exemplificam bem o conteúdo específico em estudo.

No esforço de identificar e explicar o sentido conotativo das frases ditas pelo ratinho, o aluno coloca em prática uma estratégia de inferência que exige articulação com conhecimentos prévios. Logo, para construir o conceito de conotação, o aluno também identifica o significado das frases na tirinha, construindo, dessa maneira, o sentido do texto.

A proposta de observar as expressões ratinha é uma estratégia de leitura que leva o aluno a compreender onde está o humor da tirinha. Assim, articulando diferentes estratégias, o aluno pode compreender, na prática, o que significa usar a linguagem de maneira conotativa e, ao mesmo tempo, a compreensão do sentido do texto não é deixada de lado.

Seguimos agora para a análise da próxima atividade:

(5) Livro I – página 110

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai.



Folha de S. Paulo, 20/8/2004.

1. Aline é uma garota que adora namorar. Nesta tira ela está fazendo uma simpatia para arranjar namorado. O que é uma simpatia?
2. No 1º quadrinho, em “Simpatia para catar namorado” o autor empregou o verbo **catar** em vez de *arranjar, conseguir, conquistar, etc.* O que o verbo **catar** expressa quanto à relação de Aline com os namorados?
3. Dos três quadrinhos, apenas dois dizem respeito aos procedimentos que devem ser adotados para realizar a simpatia.
 - a) Quais são esses quadrinhos?
 - b) Que formas verbais expressam as ações que devem ser realizadas para conseguir namorado? Em que modo elas estão?
 - c) Aline não foi bem sucedida em sua simpatia. Onde ela errou?
4. O humor da tira está no último quadrinho. Observe a frase: “Tente novamente, sem o vaso!”.
 - a) Em que modo está a forma verbal **tente**?
 - b) Levante hipóteses: De quem é a voz que fala essa última frase? Qual a relação dessa frase com o humor da tira?
5. O modo imperativo foi empregado várias vezes na tira. O que justifica o emprego desse modo verbal no contexto?

Essa tirinha aparece no início de uma seção denominada *A língua em foco* para conceituar o verbo no modo imperativo. Embora seja uma atividade proposta para o ensino de conteúdo gramatical, ela foi classificada como articulando mais de uma modalidade porque possui questões que possibilitam ao professor estabelecer uma aula dialógica que contextualize tanto a situação apresentada quanto a personagem e, assim, possibilite a interação para a construção do sentido.

Na questão 1, há uma breve contextualização a respeito da personagem Aline para solicitar a inferência e articulação de conhecimentos prévios na resposta do que é uma simpatia. O professor pode ir além dessa breve contextualização e, antes de iniciar a atividade, incentivar que os alunos pratiquem estratégias de pré-leitura, antecipando fatos, interagindo com outras histórias já conhecidas da personagem, outras características de sua personalidade, etc.

Ainda, sobre simpatia, é importante que o professor, antes de solicitar o registro escrito, dê espaço para que os alunos coloquem seus diferentes conhecimentos a respeito do que é uma simpatia, visto que pode haver definições diversas que necessitam de interação entre os pares para construir uma definição mais específica e que seja coerente com o sentido do texto em estudo.

Na questão 2, apenas apresentar o dado de que Aline é uma garota que adora namorar (questão 1) não é suficiente para que o aluno compreenda a razão e intenção de usar o verbo “catar” como recurso para alcançar determinado sentido. Assim, mais uma vez, justifica-se a necessidade de o professor adaptar a atividade, estabelecendo, anteriormente às questões, uma leitura praticada de maneira compartilhada, com diferentes estratégias antes, durante e depois da leitura. Dessa forma, o aluno terá subsídios para conseguir fazer o registro escrito solicitado pelas questões propostas no material.

A questão 3 é voltada para o conteúdo, verbo no modo imperativo e pouco exige de interpretação do texto. Porém, é importante que o aluno já tenha esclarecido o que é uma simpatia e qual a função desse gênero. A questão 4 solicita que o aluno conclua em que modo verbal está o verbo “tente” e levante hipóteses a respeito do humor da tira. Na última questão, é solicitado que o aluno construa um pensamento que justifique o uso do modo imperativo nos verbos que aparecem na simpatia realizada pela personagem Aline.

Logo, embora se perceba que ainda existe uma prioridade para o ensino de aspectos gramaticais em detrimento da leitura e da produção textual, atividades como a apresentada podem ser adaptadas para um trabalho mais específico de leitura e, assim, a interpretação da tira não ocorre no momento de responder as questões, mas antes delas, quando o professor propõe questões e debates de pré-leitura, questiona aspectos mais específicos durante a leitura e estabelece uma interação ao final da leitura para que cada aluno seja capaz de compreender o sentido de perceber o humor presente no texto.

A atividade apresenta o estudo de conteúdo gramatical em função do próprio objetivo do LDLP, mas não está restrita aos aspectos gramaticais. É uma atividade flexível que não necessita ser trabalhada exatamente da maneira como se apresenta no material, ou seja, o professor tem autonomia de iniciar a atividade com a leitura, considerando uma ótica interacionista, observando os recursos e características do gênero que compõem, quadro a quadro, o sentido e o humor da tirinha. Assim, os alunos concluirão uma leitura efetiva e significativa que lhes dará os subsídios necessários para a resolução das questões propostas pela atividade no LDLP.

Seguimos para a próxima atividade:

(6) Livro I – página 146

Leia esta tira, de Jean Galvão:



Jean Galvão

1. Observe o primeiro quadrinho.
 - a) Qual é a predicação do verbo *ter*?
 - b) Qual é o complemento desse verbo? Que função sintática ele desempenha?
2. A palavra *medo* é um substantivo cujo sentido se completa com outras palavras.
 - a) Nas sugestões feitas pela professora, que expressões complementam o sentido do substantivo *medo*?
 - b) Logo, qual a função sintática dessas expressões?
3. No último quadrinho, a professora lê o que o aluno escreveu: “Tenho medo de complementos nominais”. Qual é a função sintática do complemento destacado?
4. A resposta do aluno, responsável pelo humor da tira, permite-nos fazermos algumas inferências sobre a situação.
 - a) De que tipo de aula ele participava?

- b) *Qual seria a intenção da professora ao pedir aos alunos que escrevessem termos com função de complemento nominal?*
- c) *Por que a resposta do aluno cria humor?*

Embora a prioridade dessa proposta seja o ensino de gramática, consideramo-la como articulando mais de uma modalidade, porque ela apresenta, na questão 4, uma possibilidade de o professor orientar e ordenar o trabalho com a tirinha de maneira diferente da proposta.

A atividade aparece na seção *A língua em foco*, subseção *Na construção do texto* para o ensino do conteúdo “complemento nominal”. Por isso, há predominância de questões específicas que exigem mais conhecimentos teóricos gramaticais e não construção e interpretação de sentido do texto.

Porém, trata-se de uma atividade que não exclui totalmente a interpretação e percepção do sentido do texto, visto que a questão 4 solicita uma reflexão, a partir da resposta dada pelo personagem da tirinha, para inferir sobre o contexto em que a história acontece, intenção da personagem professora e o efeito de humor. O que o professor pode fazer é reorganizar a abordagem da atividade e iniciar a leitura da tira com tais questionamentos, ativando conhecimentos prévios e antecipações (antes de ler), seguir com questionamentos pontuais e específicos durante a leitura, como, por exemplo, “Observem a expressão do aluno, como ele parece se sentir no segundo quadrinho?...E no terceiro?”. Ao final da leitura, é importante que os alunos tenham um espaço e um tempo para colocarem suas opiniões e conclusões sobre o texto e, assim, interagindo, todos consigam concluir o sentido e humor e, ao mesmo tempo, os recursos utilizados para se chegar até eles.

Após essa leitura, o aluno terá os subsídios necessários para responder as questões propostas e, além disso, durante a leitura, o professor pode direcionar seus questionamentos para que aluno construa um entendimento mais significativo também sobre o conteúdo gramatical. De acordo com Mayer (2001), os alunos aprendem melhor a partir de palavras e imagens do que apenas com palavras. Assim, a articulação do verbal com o não verbal na tirinha pode ser usada como um recurso para que o professor direcione os alunos para uma aprendizagem do conteúdo de maneira integrada e não fragmentada.

Logo, mesmo que a atividade apresente uma prioridade para o ensino de gramática, é possível estabelecer um trabalho de leitura significativa que leve à compreensão tanto do sentido do texto quanto do conteúdo em estudo. O mesmo não ocorre no exemplo abaixo, colocado aqui para ilustrar o que seria uma proposta de atividade com tira exclusiva para o ensino de determinado conteúdo gramatical:

(7) Livro I – página 145

Identifique os complementos nominais na tira:



Adão Iturrusgarai. Folha de S. Paulo, 26/4/2003.

Essa atividade não abre espaço para a interpretação e compreensão, solicita apenas que o aluno retire exemplo de um conteúdo gramatical que vem sendo estudado. É útil para ilustrar o que seria o uso do texto como “pretexto”. Nesse caso a tira apenas substitui uma prática muito famosa e frequente (até hoje) nas escolas, frases soltas para análise gramatical.

Abaixo, apresentamos a análise de outra atividade:

(8) Livro I – página 181



Adão Iturrusgarai

Leia a tira para responder às questões de 1 a 6.

1. No 1º e no 2º quadrinhos da tira:

a) Quais são as duas frases em que o adulto faz um questionamento ao jovem?

- b) *Qual é o sinal de pontuação que foi empregado nessas falas? Por que ele foi utilizado?*
 - c) *Os questionamentos indicam indignação, sugestão, curiosidade, convite ou surpresa?*
2. *Crie uma fala que poderia ter sido dita pelo adulto no último quadrinho. Uma das frases deve ser interrogativa.*
3. *Observe as falas do jovem.*
 - a) *Nas frases ditas por ele, que sinal de pontuação foi empregado?*
 - b) *Essas frases indicam surpresa, alegria, entusiasmo, espanto ou indiferença?*
4. *No 2º quadrinho, o adulto diz: “Nossa!!”.*
 - a) *Com que intenção foi repetido o ponto de exclamação?*
 - b) *O que indica o ponto de exclamação nessa ocorrência?*
5. *Na tira, há palavras que foram escritas com letras maiores e em negrito. Quais são elas? De acordo com o contexto, por que foram escritas assim?*
6. *Justifique o emprego da vírgula na fala: “É o Kindle, um leitor de e-books!”.*

Esta tirinha aparece proposta pelo material na seção *A língua em foco*, em uma série de exercícios para estudo da pontuação. Assim, sabe-se que a pontuação está intimamente ligada à compreensão e ao sentido dos textos e, por isso, a atividade estimula a leitura com um olhar atento à pontuação das falas dos personagens e o que elas indicam.

A linguagem das tirinhas, e dos quadrinhos em geral, possui diversos recursos verbais e não verbais que têm simbologia e função específica dentro do texto. É o caso dos balões, das expressões dos personagens e, também, da pontuação. Todos são muito importantes para a construção do sentido e, para quem não está acostumado com eles ou não consegue reconhecer a função desses recursos no texto, pode ser impossível compreender a história e perceber o humor, ou crítica.

Saber ler e explorar os recursos das tiras, inclusive a pontuação, contribui para que os alunos não realizem apenas uma leitura “superficial”, decodificando o texto, mas que sejam sujeitos capazes de estabelecer sentido, de realizar uma leitura suficientemente crítica e, principalmente, quando for o caso, de perceber o

humor, afinal, a tira somente é engraçada se o humor for percebido espontaneamente por seu leitor e não indicado por uma terceira pessoa. É como uma cumplicidade que existe entre autor e leitor na construção de sentido, que deve ser estimulada, mas nunca interrompida.

Os recursos de pontuação são expressivos e ultrapassam os aspectos puramente gramaticais. Dessa maneira, a atividade estimula que os alunos observem, durante a leitura, o que os sinais indicam ou sugerem, pois um mesmo sinal pode aparecer com intenções e sentido diferentes.

Assim, na questão 3, solicita-se que os alunos observem as falas do jovem e o sinal de pontuação empregado em suas frases. É fácil para o aluno perceber que é o sinal de exclamação, considerando todo o conhecimento prévio e estudos anteriores propostos pelo material sobre pontuação.

Porém, apenas o estímulo ao olhar crítico fará com que o aluno perceba que, nas duas primeiras falas, o jovem parece muito entusiasmado (*É o kindle, um leitor de e-books! / Ele é capaz de armazenar 3.500 livros!*) e nas duas últimas, o mesmo sinal, é usado para indicar indiferença (*Nenhum! / Comprei pra ficar me exibindo por aí!*).

Logo, essa é uma atividade muito positiva para a leitura de tiras, mesmo que tenha o foco no ensino da pontuação. Cabe ao professor estabelecer uma maneira de utilizar a atividade sem se direcionar para as regras de pontuação, mas para o efeito que os sinais de pontuação causam nos textos, ou seja, para o aluno. É importante reconhecer o sentido do sinal de pontuação, ou seja não ficar apenas no conhecimento sobre a regra, mas sim percebê-la em situações de uso da língua.

E, assim, identificando os recursos de pontuação e o sentido que eles estabelecem no texto, os alunos podem realizar uma leitura mais significativa, construindo o sentido global da tira e identificando seu humor. O professor pode utilizar uma atividade como essa para trabalhar a leitura das tirinhas visando a formar leitores proficientes no gênero.

Assim, vamos para mais uma análise:

(9) Livro I – página 185

Divirta-se



Adão Iturrusgarai

De acordo com os autores, “fechando o capítulo, sempre há alguma atividade lúdica que estimula o raciocínio do aluno. São charadas, brincadeiras, adivinhas, tiras e textos de humor”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.16)

Porém, verificou-se que, em todo o livro didático e na seção Manual do Professor, não existe orientação a respeito de como devem ser encaminhadas as atividades de leitura dos textos. Assim, a tira, em uma atividade lúdica, pode não ser tão divertida se o aluno não conseguir perceber o humor e, como já foi dito anteriormente neste trabalho, para que isso aconteça, é necessário ler e construir o sentido do texto a partir de diferentes estratégias.

Trata-se de uma atividade que apresenta a tira em sua função sócio comunicativa sem intervenção, é um momento de interação entre leitor, texto e autor. Mas, se os alunos não estiverem íntimos desse gênero, bem como de suas características e recursos envolvidos na construção do sentido, esse momento pode perder seu significado. Afinal, se o aluno não compreender o que está lendo, não conseguirá divertir-se com essa situação.

De acordo com Vergueiro (2007), as tiras e os quadrinhos em geral não podem ser tomados como textos de descanso, como pausa entre o estudo de um gênero e outro. O professor não pode passar por esses textos e ignorar que os alunos necessitam aprender a lê-los, porque eles são importantes, são ricos e oferecem possibilidades de aprendizagens diversas.

A utilização da leitura de gibis como um momento de relaxamento para os alunos, uma espécie de descanso no uso de materiais mais nobres, pode atingir resultados exatamente opostos aos pretendidos. Ou seja, a aula não deve parar quando da introdução da leitura de quadrinhos, como se também o professor estivesse necessitando de um descanso na sua árdua tarefa de ensino. (VERGUEIRO, 2007, p. 26)

A linguagem e os elementos característicos das tiras, se bem explorados, podem ir além de uma leitura recreativa e divertida, tornando-se aliados da aprendizagem. Todavia, utilizar a tira como um recurso de aprendizagem não significa escolarizar ou artificializar o gênero, como ocorre nas atividades que usam as tiras para o ensino de outros conteúdos.

Assim, a tira pode ser um texto para diversão. Aliás, essa é uma das características mais agradáveis do gênero. Porém, o aluno somente desfrutará dessa diversão, se estiver apto a realizar uma leitura proficiente do texto. Por isso, antes que o professor introduza atividades dessa natureza, é necessário trabalhar a tira em sua função sócio-comunicativa de maneira direcionada e com intervenção para que, em seguida, os alunos sejam capazes de ler, compreender, encontrar humor e se divertirem.

Seguiremos observando e analisando outra atividade em que a tira aparece:

(10) Livro I – página 223

O negrito

Leia e observe esta tira:



Fernando Gonsales, Folha de S. Paulo, 5/8/2003

*O emprego do negrito na palavra **eu**, no 3º quadrinho, sugere que a personagem disse essa palavra de modo enfático, parecendo estar espantada com a inversão da situação: ela pretendia surpreender o rato com o oferecimento de uma bala, mas acabou surpreendida pelo bafo terrível dele.*

Essa tira aparece no livro em uma sequência de textos e fragmentos para exemplificar e contextualizar os diferentes recursos gráficos. Encontra-se na seção *Para escrever com expressividade* e destaca o uso do negrito como um recurso que pode sugerir diferentes expressões e sentidos.

Trata-se, assim como a pontuação, de um recurso muito presente na linguagem das tiras para a construção do significado aliado à linguagem não verbal.

Como já mencionado neste trabalho, na seção 2, que trata das características do gênero tira, as variadas formas e tamanhos de letras que compõem a parte verbal do texto podem indicar diferentes valores expressivos, dependendo da intenção e do contexto. O negrito é um recurso utilizado para destacar uma ou mais palavras no texto com a intenção de indicar um tom de voz alto, como um grito, ou mesmo para dar ênfase à palavra.

Assim, essa é uma atividade que pode ser amplamente explorada pelo professor para, além de ensinar o negrito como um recurso gráfico, também enfatizar a leitura da tira e a função que o negrito tem nela e como isso contribui para a compreensão do texto e a percepção de seu humor. O professor pode, ainda, complementar esta atividade trazendo, para a sala de aula, outras tiras para demonstrar a presença do mesmo recurso gráfico em diferentes situações e intenções.

Agora, analisaremos a próxima atividade:

(11) Livro I – página 244

Leia esta tira:



Tribuna Imprensa, 11/6/2008

1. No 1º quadrinho, o enunciado da fala da cliente constitui um período composto. Que tipo de período composto ele é?
2. No enunciado do 2º quadrinho, há um período composto por coordenação.
 - a) Justifique por que a frase “O que a senhorita está buscando?” é constituída por um período simples.
 - b) No período composto por coordenação, qual é a conjunção que liga as orações e que tipo de relação ela estabelece entre as orações?
3. A tira retrata uma situação comercial entre consumidor e vendedor.

- a) *Por que provavelmente a cliente procurou aquela loja para comprar o que desejava?*
- b) *De acordo com o contexto, a loja tem mesmo de tudo? Explique.*
- c) *Na sua opinião, é possível encontrar com facilidade o “produto” com as características apresentadas pela cliente?*

Essa atividade tem como foco o ensino de orações e seus períodos. Na verdade é um dos vários exercícios propostos para o tema. Porém, podemos considerar que ela não extingue a modalidade de leitura e interpretação, se levarmos em conta sua terceira e última questão que nos direciona para a contextualização da situação apresentada na tira. Tal questão propõe que os alunos utilizem estratégias de inferência, dedução, relacionando conhecimentos prévios para conseguirem compreender a cena e, mesmo que não solicitado, compreenderem o humor e/ou crítica presente.

Como já colocado na análise de atividades anteriores, o professor pode organizar uma abordagem da tira de maneira diferenciada da proposta pelo material. Ele pode reorganizar a sequência das questões e iniciar a leitura da tira pela questão 3, realizando um levantamento dos conhecimentos prévios, explorando os recursos linguísticos e visuais utilizados pelo autor, realizando junto com os alunos antecipações e inferências.

Em seguida, pode-se voltar ao conteúdo das orações, mas de maneira que o texto já tenha sentido para o aluno e não seja somente um pretexto para o ensino de gramática. A tira pode ser e é um gênero muito utilizado para o ensino de gramática. Isso não é ruim, o ensino de gramática precisa acontecer de maneira articulada com o texto e apresentar sentido para o aluno. Porém, não podem a leitura e a compreensão ser deixadas de lado como se fossem objetivos menos significativos para a formação do aluno.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o professor precisa encaminhar as atividades de maneira que consiga explorar e até despertar a capacidade leitora dos alunos, socializando a leitura, ativando e mobilizando seus conhecimentos prévios, realizando inferências, considerando intertextualidades.

Ou seja, ele deve organizar a prática de leitura da maneira mais próxima possível das condições e situações reais em que o gênero é produzido, uma vez

que, quando levado para a sala de aula, principalmente quando é veiculado pelo livro didático, o gênero muda, ao menos parcialmente, sua função, pois está inserido em outro contexto comunicativo.

Esse é o caso das tirinhas. Retiradas do jornal e colocadas nos livros didáticos, elas sofrem transformações em relação ao contexto de produção. Ao professor, cabe o desafio de planejar e adaptar atividades e situações de aprendizagem resgatando a situação em que socialmente o gênero é produzido.

A leitura das tiras na escola em uma perspectiva interacionista exige procedimentos mediados pelo professor que tenham o objetivo de ampliar as competências leitoras dos alunos.

Utilizar as tiras em sala de aula pode ser uma opção, um caminho, um recurso para estimular nos alunos o hábito e o prazer da leitura de textos em diferentes modalidades. O professor pode planejar a leitura de tiras a partir do próprio material didático, estudando e analisando suas propostas, complementando-as e adaptando-as para a formação de leitores mais proficientes no gênero, ou seja, capazes de ler, compreender e identificar humor e/ou crítica do autor e, ainda, relacionar a presença da crítica ao contexto social a que se refere.

4.3.2 Análise das tiras do livro II

Iniciaremos, agora, as análises das atividades propostas a partir das tiras selecionadas do livro II.

(12) Livro II – página 25

Observe agora esta outra tira:



Mafalda, de Quino.

Mafalda, de Quino.

- a) *No primeiro quadrinho, a expressão da Mafalda revela entusiasmo e expectativa. Que sentimentos a menina parece expressar no segundo e no terceiro quadrinhos?*
- b) *Qual é a causa dessas mudanças?*
- c) *Que recurso foi usado na tira para indicar quem deveria ter ensinado Filipe a ler e escrever?*

Após os estudos a respeito da indeterminação do sujeito na seção *Reflexão Linguística*, essa tira aparece em um exercício na seção *Língua Viva*, para complementar os estudos de *Os efeitos de sentido da indeterminação do sujeito*. Embora o objetivo principal seja que os alunos percebam, no texto a, presença do sujeito indeterminado como um recurso utilizado pelo autor, a proposta permite e valoriza também a interpretação e compreensão do texto a partir de uma leitura voltada aos aspectos verbais e não verbais, realizando deduções e inferências e relacionando com os conhecimentos prévios adquiridos sobre indeterminação do sujeito.

As questões propostas podem não ser suficientes para explorar as possibilidades de leitura da tira, ou seja, as questões não esgotam os objetivos de leitura, mas a atividade possibilita que o professor ensine e trabalhe com o conteúdo “sujeito indeterminado”, sem deixar de lado a interpretação e reflexão sobre os recursos e linguagem característicos do gênero.

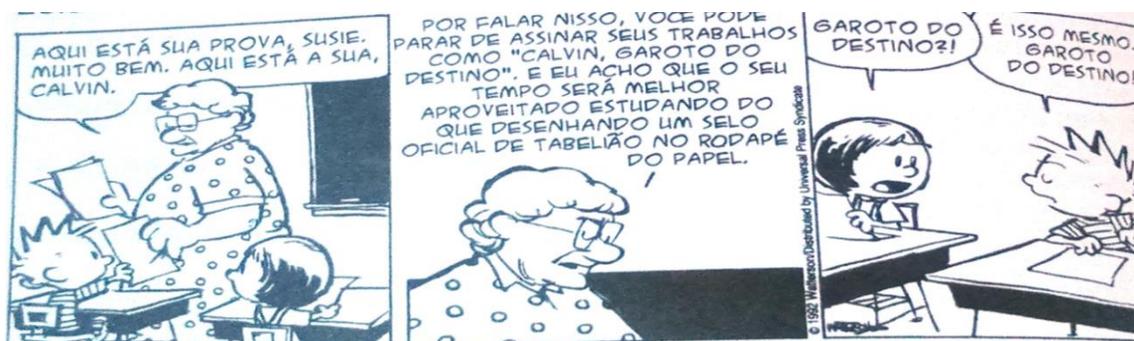
No caso dessa tira, pode-se trabalhar inicialmente um levantamento dos conhecimentos prévios a respeito de sujeito indeterminado para, na sequência da leitura, refletir sobre que tipo de relação tem o texto apresentado com o conteúdo em estudo e sobre a frase “MALDITOS BUROCRATAS” para construir o humor e a crítica.

O professor também pode resgatar com os alunos o que eles sabem sobre a personagem Mafalda e, assim, a crítica e o humor farão mais sentido, uma vez que é característica dessa personagem preocupar-se com questões e problemas sociais, apresentando sempre um ponto de vista, além de crítico, reflexivo.

Seguimos, assim, para mais uma análise:

(13) Livro II – página 184

Leia a tira.



Bill Watterson. *Os dias estão simplesmente lotados*. São Paulo: Best Editora, 1995. V. I. p. 53.

- a) Diante da fala da professora, como o leitor imagina que tenha sido o desempenho de Calvin na prova? Por quê?
- b) Que ideia Calvin pretende transmitir ao se denominar “garoto do destino”?

Essa atividade aparece, no material, na seção *Reflexão Linguística*, como abertura para os estudos de “aposto”. Mesmo sendo usada para ilustrar, na prática, a presença do aposto em um texto, a atividade não exclui a compreensão da tira. Ao contrário, já na primeira questão solicita que o aluno imagine qual terá sido o desempenho de Calvin na prova.

Imaginar é uma estratégia de leitura para conduzir os alunos a inferirem o que não está explícito, a partir de outras falas, recursos e expressões que aparecem no quadrinho. O conselho e opinião da professora no segundo quadrinho sobre como o tempo de Calvin pode ser melhor aproveitado estudando dá as pistas necessárias para que o aluno deduza seu resultado na prova.

Assim, na prática, o professor pode partir do texto para levar seu aluno a compreender melhor o significado de aposto que, na sequência do material, aparece conceituado. Ao mesmo tempo, a construção do sentido do texto, a partir da relação entre linguagem verbal e não verbal, utilizando estratégias diversificadas para o desenvolvimento da leitura, como imaginar, deduzir, inferir, consultar conhecimentos prévios, não é excluída da proposta da atividade.

Partimos para a análise da próxima atividade:

(14) Livro II – página 186

Leia a tirinha.



Bill Watterson. *O ataque dos transtornados monstros de neve mutantes assassinos*. São Paulo: Best Editora, 1994. V. II. P. 78

- Que característica Calvin acrescentou a seu nome?
- Por que ele fez isso?
- A mãe de Calvin refere-se a ele destacando outra característica dele. Por que ela usou essa palavra?
- Quais são os apostos usados na tirinha?
- Qual é a função dos apostos nesse texto?

Na mesma seção da tira anterior, a respeito do mesmo conteúdo (aposto), é proposta esta atividade que, inicialmente, solicita que os leitores identifiquem qual característica Calvin acrescentou a seu nome e por qual razão ele fez isso. Não há, no texto, nenhuma referência direta que mostre o motivo de Calvin querer ser denominado como corajoso, mas o professor pode conduzir a leitura de maneira a resgatar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o personagem. Logo, eles poderão concluir que Calvin, apesar de não ter atitudes corajosas, sente-se assim e, por isso, deseja ser chamado de “o corajoso”.

Assim, apesar de corajoso não ser uma característica desse personagem, os alunos poderão recordar que ele é muito imaginativo e, em sua percepção, é um garoto forte, corajoso e muito inteligente, pois sempre encontra respostas para dar aos adultos e até se livrar de determinadas situações “problemáticas”.

Porém, na fala da mãe de Calvin, aparece uma característica verdadeira do garoto e, no exercício proposto, o aluno deve identificar essa característica e explicar por que a mãe a utilizou. Novamente, é necessário que os alunos conheçam

o personagem e resgatem tal conhecimento para responder à questão. Por isso, antes da leitura, o professor pode apresentar o personagem, suas características, resgatar outras histórias já conhecidas, para, depois, seguir com a atividade. Somente assim o aluno terá os subsídios suficientes para responder às questões.

As duas últimas questões são a respeito do conteúdo em estudo, o aposto. Da mesma maneira, o aluno necessitará recordar e resgatar os conhecimentos já adquiridos até ali para conseguir responder às questões.

É importante que, em atividades como essa, o professor não direcione o aluno apenas para as questões que tratam do conteúdo específico, mas que desenvolva esse trabalho detalhado de leitura e compreensão para que o aluno fique cada vez mais familiarizado com o gênero, com suas características e com seus recursos, tornando-se mais proficiente e autônomo em sua leitura, além de mais crítico.

Na sequência, analisamos outra atividade proposta a partir de uma tira:

(15) Livro II – página 214

Leia a tira.



Caco Gualhardo. *Julio & Gina*. Folha de S. Paulo. Ilustrada, 30 jun. 2003.

- Que argumentos são utilizados por cada personagem para convencer seu interlocutor?
- Como Gina parece sentir-se em relação a seu marido? Por quê?

c) *No segundo quadrinho, que relação a palavra **mas** estabelece com a frase anterior?*

Na seção *Reflexão Linguística*, essa atividade é uma proposta que apresenta a conjunção **mas** em uso prático, para que o aluno identifique sua função. Ela aparece como abertura para os estudos do conteúdo “conjunção”. O humor da tira acontece pelas dificuldades de relacionamento do casal de personagens, Julio e Gina.

Na primeira questão, o aluno deve identificar os argumentos usados por cada um dos personagens. É importante que o professor faça um levantamento prévio do que são argumentos para que todos os alunos compreendam o que está sendo solicitado. A segunda questão pede que o aluno responda como Gina parece se sentir em relação ao marido e, para respondê-la, o aluno precisa observar os aspectos não verbais que constituem o texto, como a expressão da personagem quando fala com o marido, além de ter que conciliá-los com outros recursos verbais como a pontuação, no caso o ponto de exclamação que sempre acompanha as afirmações que Gina faz sobre o marido.

É essencial que, em atividades como essa, o professor conduza a leitura explorando os aspectos verbais e não verbais, ou seja, a constituição multimodal do gênero, para que os alunos adquiram as informações necessárias para conseguirem responder todas as questões propostas pela atividade.

Na sequência, o material apresenta a conceituação do que é uma conjunção e especifica a conjunção **mas**. Porém, antes disso, é possível que os alunos tenham respondido corretamente sobre a relação dessa palavra nas frases da tirinha, porque construíram o significado a partir da análise dos argumentos, ou seja, podem não saber a denominação teórica, mas sabem que a conjunção introduziu os argumentos, ora de Gina, ora de Julio, apresentando oposição de ideias.

Partimos, agora, para mais uma análise:

(16) Livro II – página 218

Leia a tira.



Angelli. *Chiclete com Banana*. Folha de S. Paulo, 14 abr. 2004.

Angelli. *Chiclete com Banana*. Folha de S. Paulo, 14 abr. 2004.

- No segundo quadrinho, explique: o que significa o termo taxativo?*
- Que postura Rui deveria ter adotado para que a mulher sentisse que sua opinião foi considerada?*
- Que bons argumentos poderiam ser usados para explicar a razão de não se comprar uma nova televisão?*
- Escreva uma possível resposta que Rui poderia dar a sua mulher, explicando os motivos de não comprar a televisão. Nessa resposta, utilize uma conjunção subordinativa causal.*

Esta atividade também aparece na seção *Reflexão Linguística* como proposta de apresentar, na prática, o uso das conjunções. Inicialmente, a atividade solicita uma reflexão sobre o termo “taxativo”. Quanto a isso, é interessante que o professor explore os conhecimentos de mundo dos alunos e dê espaço para que eles coloquem suas opiniões e, assim, construam o significado, relacionando seus conhecimentos com o contexto apresentado no texto. Por último, o professor pode oferecer um dicionário para que os alunos pesquisem e confirmem o significado efetivo da palavra, caso eles não consigam perceber o sentido da palavra.

Propostas como essa são significativas porque a análise linguística, durante e após a leitura, está relacionada com a compreensão do texto. Assim, muitas atividades partem do princípio de que os alunos reconhecerão todo o vocabulário apresentado e se esquecem de estimular a busca por significados para aquilo que é desconhecido ou mesmo que possa ter mais de um sentido.

O debate de ideias e observações dos próprios alunos é um caminho para que todos consigam compreender o significado do termo no contexto do texto e,

dessa maneira, possam atingir a compreensão e perceber o humor no quadrinho seguinte.

O fato de a esposa considerar Rui taxativo em sua resposta significa que ele é sempre muito conciso e determinante. Ou seja, ele nunca deixa espaço para objeção e, por isso, a mulher nunca consegue expor sua opinião. O efeito de humor está no fato de que, mesmo após a contestação da esposa sobre sua postura, Rui responde para ela novamente de maneira taxativa, para não dar espaço a uma nova contestação ou réplica, com um seco e decisivo “Já!”.

A resposta vem em um balão especial, muito parecido com o balão-berro ou balão-de-linhas quebradas. Porém, no contexto da história, a fala não vem de nenhum aparelho eletrônico e também não parece que Rui está gritando com a esposa. Logo, é provável que o balão especial tenha sido usado para reforçar a maneira enfática com que Rui dá sua resposta.

Os alunos também são questionados a respeito de uma possível postura do personagem para que a mulher sentisse sua opinião considerada. Para responder essa questão, os alunos precisarão refletir sobre o que já leram do texto relacionando com ideias contrárias ao significado do termo antes analisado, “taxativo”.

Assim, poderão perceber que Rui poderia ter respondido de outra maneira que não fosse tão determinante e que considerasse a opinião anterior dada pela mulher. O que aconteceu foi o contrário: Rui foi taxativo, claro e objetivo respondendo que já pensou sobre nunca relevar a opinião da esposa e, assim, novamente, não deu espaço para que ela prosseguisse com a conversa.

A atividade sugere que os alunos reflitam sobre possíveis argumentos que Rui poderia utilizar para responder à esposa de maneira menos taxativa, ou seja, que justificasse a razão de não se comprar uma nova televisão. E, ao final, propõe que os alunos realizem uma produção textual, curta, mas que exemplifique uma possível resposta que Rui poderia dar à sua mulher. A questão solicita que, além de explicitar argumentos, explicando os motivos de não comprar a televisão, a resposta deve apresentar uma conjunção subordinativa causal.

O conteúdo em estudo são as conjunções. Então, nesse momento, espera-se que os alunos estejam de posse dos subsídios necessários para cumprirem a última questão, uma vez que, sobre os argumentos possíveis para resposta, a leitura realizada de maneira interativa e direcionada pelo professor contribui para que o

aluno tenha os conhecimentos necessários para produzir uma resposta diferente da apresentada na tira.

Uma observação a respeito desse tipo de atividade é que a produção de textos, mesmo que sejam pequenos enunciados ou falas, não é uma constante nas propostas com o gênero tira. Muitas tiras apresentam temas sociais e polêmicos que poderiam ser explorados em atividades de produção textual, mas acabam passando sem um trabalho mais efetivo nesse aspecto. E, quando, como nessa atividade, apresentam a proposta de produzir um texto, geralmente o foco está mais na utilização de um elemento gramatical do que na articulação de ideias, recursos linguísticos e função da linguagem, ou seja, o objetivo principal não é o desenvolvimento de um texto com uma razão e sentido de existir, uma função social, de uso.

Dando sequência nas análises, apresentamos mais uma atividade:

(17) Livro II – página 259

Leia a tira.



Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 15 nov. 2003.

- a) Observe o primeiro quadrinho. Apenas com essas informações, o que o leitor provavelmente imagina que ocorrerá no segundo quadrinho?
- b) Que elementos do quadrinho permitem que se crie essa ideia?
- c) Por que a ação da personagem surpreende o leitor?

3. Releia a fala da personagem no segundo quadrinho.

- a) Classifique a oração “que está muito frio”.
- b) Reescreva essa oração, substituindo a conjunção por outra que expresse o mesmo sentido.

As questões propostas para a interpretação da tira são muito pertinentes, uma vez que sugerem um levantamento prévio a respeito do que o leitor imagina que acontecerá na história a partir do que vê e lê no primeiro quadro. É uma estratégia de resgatar os conhecimentos prévios a respeito do que sabemos sobre a relação entre touros e panos vermelhos sendo sacudidos (que, a princípio não sabemos ser um xale, pois essa informação só aparece no segundo quadrinho).

Provavelmente, os alunos perceberão a referência aos toureiros e terão uma previsão sobre o que acontecerá no quadrinho seguinte. Porém, há nesse contexto a presença da questão do estereótipo de um toureiro. Os alunos podem pensar na sequência da cena relacionando-a com a lógica do que sabem sobre toureiros, mas a figura da personagem “velhinha” não vai ao encontro dessas expectativas. Isso gera muitas possibilidades de reflexão para compreensão do texto.

O humor acontece pela quebra da expectativa inicial, quando pensamos que, pela presença do xale vermelho, a personagem se comportará como um toureiro e, na verdade, sua atitude é inusitada, protegendo o touro do frio como se faz com um animal de estimação.

As próximas questões, após a interpretação da tira, são voltadas para a análise de orações e conjunções. É um momento mais voltado ao conteúdo em estudo. Todavia, um fator muito positivo desse tipo de atividade é que a tira não foi apenas um pretexto para o estudo do conteúdo. Sua interpretação e compreensão foram consideradas previamente para que os alunos pudessem desenvolver as questões seguintes de maneira mais contextualizada. Ou seja, não se deixou a leitura de lado a favor do ensino teórico de um conteúdo gramatical.

Partimos, então, para a próxima análise:

(18) Livro II – página 264

Leia a tira.



A turma da Mônica, de Maurício de Sousa.

A turma da Mônica, de Maurício de Sousa

- a) *Que sinal foi usado para separar as sílabas?*
- b) *Por que as palavras foram divididas em sílabas?*
- c) *Enquanto a mãe da Mônica e a mãe de Cebolinha parecem felizes, a mãe de Magali está decepcionada. Por quê?*

Essa tira aparece em atividade de revisão, já no final do livro, trata-se de uma proposta que oferece oportunidade de leitura reconhecendo e observando características e recursos do gênero. Ao mesmo tempo, há o intuito de revisar as aprendizagens sobre a pontuação, resgatando um tipo de sinal utilizado para separar sílabas.

Nessa tira, a pontuação é um recurso para a construção de um sentido específico, no caso, o autor desejou enfatizar o modo de falar dos bebês, em pausas, silabando, e, por isso utilizar a escrita “mã-mã”, por exemplo, é um detalhe importante.

A atividade pode ser conduzida por meio de uma leitura compartilhada em que os alunos são incitados a deduzirem o contexto no qual a história da tira acontece. Logo, poderão perceber que Mônica, Cebolinha e Magali são bebês que pronunciam a primeira palavra. O humor da tira apenas fará sentido se os alunos conhecerem os personagens e, para garantir isso, o professor pode promover questões prévias à leitura para que, na interação, todos tenham ao menos uma noção das características de cada personagem.

Sabendo que Magali é uma “comilona”, o aluno conseguirá perceber o humor autonomamente, no fato de ela pronunciar como primeira palavra “me-lan-cia”, fora do comum para outros bebês, mas totalmente adequado às características da personagem.

Talvez por ser uma atividade de revisão, a proposta parece mais leve e simples, não focando tanto em determinado conteúdo. Assim, este é um momento em que o professor pode explorar ainda mais a leitura e compreensão.

4.4 Outras considerações

Conforme já mencionado, neste trabalho optamos pela análise de livros didáticos, pois eles são muito utilizados pelos professores e tornaram-se, hoje, um direcionamento sobre a sequência de estudos desenvolvida em sala de aula.

A escolha pelo gênero tira se deu em razão de ser um gênero bem aceito pelos alunos, como também por todo seu histórico até ser reconhecido como um texto possível de estar presente na escola e na formação de leitores.

Durante algum tempo, os gêneros em quadrinhos, que incluem as tirinhas, foram marginalizados. Foi somente a partir da década de 90 que o Ministério da Educação colocou como um dos critérios de avaliação dos livros didáticos a presença de imagens e a valorização de elementos não verbais.

Mesmo assim, de acordo com Vergueiro (2007), no início, os gêneros em quadrinhos eram percebidos apenas como um caminho para levar os alunos a relacionarem-se com a literatura tida como “mais nobre”. Foi um longo caminho até esses textos serem reconhecidos, além de material de diversão para crianças, também como um recurso para a formação leitora, para o desenvolvimento do senso crítico e da ação social.

O que foi possível perceber até aqui, porém, é que as tiras estão muito presente nos materiais didáticos, como parte dos diversos gêneros levados para a sala de aula. As tiras aparecem mais em atividades que objetivam o ensino de gramática, ou ortografia, mas, nem sempre a leitura e a compreensão são excluídas, conforme observado nas análises.

Porém, o que sentimos falta nesses materiais foram atividades que buscassem explorar mais as tiras em seu conteúdo semântico-discursivo, contribuindo para a formação de leitores proficientes no gênero.

Foi encontrada uma grande variedade de gêneros presentes nos dois livros analisados, mas, em sua maioria, os gêneros que recebem uma abordagem mais detalhada são as narrativas literárias ou não-literárias. Outros gêneros, principalmente os multimodais, que apresentam a relação de linguagem verbal e não verbal, aparecem muito ligados ao ensino de aspectos gramaticais ou um enfeite para divertir o aluno, o que também pode ser falho, considerando que aquele que não compreende, não percebe humor, conseqüentemente, não se diverte.

O que se percebeu foi que as tiras já superaram a questão de estarem presentes nos materiais didáticos, pois, nos dois casos, trata-se do gênero que mais ocorre em relação a outros. Porém, uma questão ainda a ser superada é a maneira como os materiais didáticos abordam esse gênero. As tiras são textos que articulam linguagens e recursos diversos para dizerem e atuarem sobre o mundo, discutirem conceitos e práticas sócio-históricas, portanto, devem ser exploradas em todos esses aspectos.

Trabalhar com as tiras em sala de aula proporciona diferentes situações de aprendizagem, no entanto, somente se esse trabalho for desenvolvido de maneira efetiva. Entender os diversos aspectos das tiras é muito importante para a compreensão do gênero e isso pode acontecer por diferentes estratégias didáticas criadas e conduzidas pelo professor.

Assim, conforme analisado nas propostas de atividades, mesmo quando o livro didático não apresentar o foco na leitura e compreensão do texto, o professor pode reorganizar e/ou adaptar a atividade para atingir resultados mais satisfatórios na leitura do gênero. O professor pode desenvolver as atividades de maneira a levar os alunos a perceberem implícitos presentes nas tiras, refletirem sobre o contexto e a situação que a tira apresenta, ler e compreender tanto a linguagem verbal como a linguagem não verbal.

Mesmo quando a atividade não apresenta um roteiro de leitura, e os autores também não apresentam uma orientação de como o professor deve desenvolver a atividade para atingir diferentes objetivos, principalmente o de leitura, o professor deve estudar o material e planejar condições de executar as atividades conduzindo a leitura desses textos, auxiliando na formação de alunos leitores.

As tiras não podem ser trabalhadas como se fossem apenas um conjunto de frases e palavras com ilustrações, servindo de pretexto em uma concepção de ensino que reserva lugar de destaque para a gramática normativa. Assim, de nada adianta ter espaço nos materiais didáticos, se as tiras servirem somente para ilustrar o ensino de outros conteúdos alheios à sua leitura e compreensão.

O gênero tira apresenta uma riqueza infinita para estudo de significado, construção de sentidos e percepções, mas, para isso, não pode ser usado exclusivamente para fazer perguntas que se resumem a identificar uma determinada classe gramatical, sem reflexão, por exemplo.

Foi possível perceber, nas atividades analisadas, que a maioria das tiras que aparecem em propostas que articulam mais de uma modalidade (leitura, gramática ou produção de texto) não se resumem à análise gramatical ou ensino de ortografia, pois, mesmo quando há como objetivo de ensino algum conteúdo como esses, a leitura e a interpretação do texto não são totalmente excluídas.

Porém, em algumas atividades, a leitura é mais valorizada do que em outras. Algumas apresentam um roteiro mais específico de como o professor deve conduzir a leitura da tirinha, e a atividade em geral, enquanto outras são menos específicas ou ausentes de questões que orientam esse trabalho.

A tira é um texto que combina a linguagem verbal com a imagem e, assim como se desenvolvem habilidades para a leitura das palavras, é necessário desenvolver, também, habilidades para leitura da linguagem não verbal. Mesmo que as propostas dos materiais didáticos não proporcionem um trabalho tão significativo nesse aspecto, o professor precisa organizar sua prática para garantir oportunidades de desenvolver tais habilidades nos alunos.

Para isso, as tiras se constituem como um recurso muito rico, mas que deve ser usado adequadamente, considerando que, no mundo moderno e globalizado, é exigido das pessoas saber ler e interpretar de maneira eficiente também os textos não verbais, e, por isso, as propostas de ensino que visem à formação dessa capacidade devem trabalhar com a leitura, compreensão e produção de textos verbais e não verbais.

Assim, a análise deste trabalho não teve como objetivo apresentar uma crítica à presença das tiras nos materiais didáticos, mas detalhar a maneira como elas são abordadas por tais materiais, observando possibilidades de o professor aumentar o potencial das atividades em relação à formação de leitores proficientes no gênero, ou seja, iniciar uma reflexão sobre como utilizar melhor o LDLP como apoio pedagógico em sala de aula, e não como um roteiro inflexível.

É necessário que a tira passe a ser abordada pelo professor em sala de aula, seja com o recurso do livro didático ou não, de maneira mais adequada, explorando suas características e especificidades, e não como pretexto de ensino de outros conteúdos.

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; Escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura. (LAJOLO, 1982, p. 52)

Assim, os conteúdos gramaticais até podem ser ensinados a partir dos textos. Conceitos construídos a partir da reflexão sobre a prática e o uso da língua, mas a leitura e compreensão do texto não podem ser excluídas. Pelo contrário, o conteúdo gramatical pode servir de base para construir o sentido do texto de maneira mais significativa, inclusive.

5 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Nesta seção, dividida nas subseções 5.1 e 5.2, apresentamos uma contextualização a respeito da leitura sob uma ótica interacionista e sociodiscursiva, com objetivo de mostrar uma perspectiva para o trabalho com a leitura por meio de um modelo interativo que não está centrado, exclusivamente, nem no texto, nem no leitor, nem em uma determinação do discurso.

Em 5.1, são apresentadas concepções teóricas sobre a leitura em uma perspectiva interacionista, considerando o trabalho com a leitura através de uma prática social que deve ser desenvolvida de maneira efetiva dentro do processo de produção cultural da sociedade e também da escola.

Na subseção 5.2, apresentamos uma proposta de atividade com o gênero tira, possível de ser desenvolvida com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que valoriza o estudo, leitura e compreensão do texto, visando a uma formação efetiva de leitores para o gênero.

5.1 A leitura em uma perspectiva interacionista

Atualmente, o que se encontra na sala de aula não são alunos passivos, meramente receptores de conteúdos. Os alunos de hoje estão inseridos em um contexto linguístico diversificado, por onde circulam diferentes textos, de inúmeros gêneros, no qual eles também são protagonistas na construção do conhecimento.

Em razão disso, o trabalho com a leitura (e também com a produção de texto) não pode ser um trabalho artificial, com modelos de textos sem sentido ou significado para os alunos. Ao contrário, há a necessidade de um trabalho voltado para a leitura dentro de uma concepção interacionista.

Assim, de acordo com os PCNs (Brasil, 1998) de Língua Portuguesa, o ensino da leitura e da escrita deve se relacionar com os momentos históricos e as posições sociais; além disso, cabe à escola possibilitar que os alunos tenham acesso ao amplo universo de textos existentes, assim como ao ensino, à interpretação, à compreensão e à produção deles.

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (BRASIL PCN-EF, 1998, p. 17)

Uma visão interacionista de leitura seria pensar em uma perspectiva de língua em sua natureza interacional, ou seja, em que todos os participantes de um ato comunicativo sejam sujeitos ativos e que a palavra e/ou discurso sejam constituídos nesse processo de interação.

Porém, para que essa visão seja colocada em prática na sala de aula é necessário abandonar velhas concepções de trabalho com a leitura de maneira isolada, passiva e mecânica através de atividades superficiais em que o ato de ler resumia-se à decodificação.

Para Solé (1998), a concepção interacionista é a mais apropriada para ensinar a leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, com sua forma e conteúdo, quanto o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios.

Segundo a autora, uma visão interacionista considera a leitura como um processo cognitivo e perceptivo, relacionando as informações presentes no texto com as informações que o leitor traz. Dessa maneira, a construção do sentido acontece através da interação entre leitor e texto.

Trabalhar a leitura em sala de aula, considerando o modelo interacional, é uma maneira de, além de desenvolver nos alunos a capacidade de produzir textos orais e escritos, também desenvolver a leitura de maneira participativa e crítica. É através da interação que o sujeito pode exercer plenamente seu papel de leitor crítico e reflexivo.

A escola atual precisa ser um espaço de relações e interações, que trabalhe a leitura como um processo interativo e participativo, complexo e inacabado, possibilitando que o leitor estabeleça uma relação com o texto e com o autor, produzindo sentidos e significados.

Em sala de aula, o professor deve pensar em formar um leitor que saiba dialogar com o autor do texto. Para isso, necessita construir sua prática pedagógica

voltada para o ensino da leitura, através da interação autor, leitor e texto e, ainda, reconhecer seu aluno como um sujeito leitor e não como um mero decodificador.

Para Kleiman (2008, p. 18), um ponto fraco dos materiais didáticos é que a leitura aparece, muitas vezes, reduzida a atividades de interpretação e compreensão de textos através de exercícios tradicionais e pontuais. Segundo a autora, é a perspectiva interacionista que permite ao aluno sair desse papel de receptor de conhecimentos e passar a ser um criador de significados.

Podemos dizer que o processo de leitura em uma perspectiva interacionista tem como ponto de partida a associação dos signos linguísticos e não linguísticos, que constituem a estrutura do texto, com o entorno social e suas implicações. Trata-se de ir além do que está escrito e refletir sobre o enunciador, sobre sua posição e intenção discursiva, sobre a esfera social e ideológica à qual está vinculado, sobre o suporte em que é enunciado. Assim, interagindo com essa associação, o leitor dá sentido ao enunciado do texto.

Nessa perspectiva interacionista de leitura, a compreensão se realiza quando um leitor, ao se deparar com um enunciado escrito, ativa seus pré-conhecimentos, cria expectativas em relação a possíveis significados, vai interagindo com o texto e negociando o sentido e o significado com o autor.

Segundo Kleiman (2008), para realizar uma atividade de leitura significativa e relevante, o professor necessita verificar o conhecimento prévio de seu aluno em relação ao que será lido. Esse tipo de ação estimula a curiosidade. Porém, o professor não deve se colocar apenas no papel de mediador nesse processo de leitura, mas também possibilitar que a interação entre autor e leitor aconteça.

Por isso, também é importante realizar perguntas que orientem a leitura, formulando hipóteses e contextualizando, para que a atenção do aluno se direcione ao texto. Ou seja, deve-se estudar o texto em sua totalidade, e não em fragmentos, dividindo-o em unidades menores, ou mesmo utilizá-lo como pretexto para ensinar outro conteúdo.

No caso das tiras, verificamos que muitas delas aparecem nos materiais didáticos para o estudo de algum elemento ou conteúdo gramatical e que a atenção dada à leitura está resumida, na maioria das vezes, a exercícios pontuais de interpretação.

A proposta de atividade apresentada neste trabalho tem o intuito de mostrar como a leitura de uma tira, através uma perspectiva interacionista, pode ir além de

uma interpretação, gerando uma reflexão e até interações com outros assuntos e ideologias.

Assim, trata-se de uma proposta que foge à ideia de ensino da leitura como decodificação, mas leva em consideração que

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão: é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perde o seu fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (KLEIMAN, 2008, p. 151)

Por essa razão, a atividade será desenvolvida através da proposta de Solé (1998), utilizando estratégias de leitura que permitem interpretar e compreender textos em um processo de interação. A proposta e os pensamentos da autora vão ao encontro dos objetivos deste trabalho, sendo um deles propor uma atividade de leitura com tiras que considere mais o texto do que habilidades de decodificação.

De acordo com Koch e Elias (2007), a leitura e a construção de sentido de um texto exigem que o leitor domine, além do código linguístico, as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Para Solé (1998), o trabalho de leitura na escola, muitas vezes, costuma se restringir a ler o texto e, na sequência, responder algumas perguntas relacionadas a ele. Tais perguntas são do tipo: quem são os personagens, o que mais gostou, em que local acontece, etc. Enfim, perguntas simples, pontuais que não exigem reflexão ou crítica para a resposta.

Um dos requisitos para que a atividade de leitura seja interessante e o aluno se envolva é que ela seja significativa. E, uma atividade de interpretação sem reflexão e discussão, ou uma atividade mecânica na qual o aluno não constrói a compreensão efetiva pode apresentar-se sem sentido e gerar o desinteresse, podendo desestimular o aluno para a prática de leitura.

Por isso, Solé (1998) propõe o ensino da leitura através da aprendizagem de estratégias de compreensão leitora que podem ser colocadas em prática antes, durante e depois da leitura de um texto. Assim, a compreensão de um texto inicia-se antes mesmo de começar a lê-lo e continua durante e após sua leitura, ou seja, ao término da leitura ainda continuamos aprendendo e compreendendo.

Para a autora, estratégias são procedimentos e, assim, estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos e planejamento de ações. Logo, estratégias de leitura são procedimentos que devem ser dominados para que possamos exercer o ato de ler que está muito além de uma decodificação e, por isso, muitas vezes um aluno que embora saiba ler não é capaz de compreender os sentidos de um texto, não constrói significados, não realiza correspondências.

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. (SOLÉ, 1998, p. 70)

Então, segundo a autora, as estratégias de leitura precisam ser ensinadas. Porém, de acordo com o que ela mesma apresenta em seus argumentos, por envolverem o cognitivo e o metacognitivo, esse ensino não pode ser visto como uma fórmula mágica que solucionará todos os problemas em relação à leitura. É importante garantir que o aluno tenha acesso ao conhecimento e ferramentas necessárias para se tornar um leitor mais proficiente, mas não se pode pensar em criar um modelo ou método exclusivo de estratégias de leitura aplicáveis a qualquer tipo de texto, em qualquer contexto, porque isso é uma ilusão e até um equívoco.

É necessário ensinar estratégias para a compreensão de textos não como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas, mas como estratégias de compreensão leitora que envolvem ações diferentes de acordo com o texto que se está lendo, com o momento da leitura e com os objetivos dessa leitura.

As estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto, mas uma construção feita de maneira autônoma. Assim, segundo a autora, essa construção inicia-se antes mesmo da leitura e, por isso, ela apresenta seis passos importantes para a compreensão, que devem ser seguidos antes da leitura propriamente dita: ideias gerais; motivando para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto; formulação de perguntas sobre o texto.

Então, antes da leitura, o professor deve orientar os alunos a interagirem com aspectos do texto, levantar hipóteses e antecipações a respeito do tema ou ideia

principal a partir de elementos paratextuais, como o título, subtítulo, imagens, etc. Também é importante realizar um levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, as expectativas em função do suporte, em função da formatação do gênero e, ainda, em função do autor e/ou da instituição responsável pela publicação.

Durante a leitura, é quando o leitor está no meio do processo de construção do sentido. É o momento de utilizar estratégias de confirmação, rejeição ou retificação das antecipações e/ou expectativas criadas antes da leitura. A sugestão da autora é que o professor utilize, em sala de aula, a estratégia da leitura compartilhada, na qual o leitor assume progressivamente a responsabilidade e o controle do seu processo. É uma prática eficaz para que os alunos compreendam as estratégias apontadas e sejam capazes de utilizar o que aprenderam para uma leitura independente.

Nessa etapa da leitura, o professor deve ensinar as estratégias para a localização e/ou construção do tema, ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas, a partir da inferência ou através de consulta ao dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras ou suas experiências de vida; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos.

Através dessas estratégias, e de posse do que já foi refletido antes da leitura, os alunos podem construir e alcançar o sentido do texto, de maneira mais significativa, crítica e, progressivamente, autônoma.

Após a leitura, é o momento de se utilizarem as estratégias de construção da síntese semântica do texto, utilizando o registro escrito para uma melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto. É o momento de continuar compreendendo e aprendendo.

Solé (1998) apresenta duas propostas de sequências didáticas para o ensino da compreensão leitora, sendo uma voltada ao ensino fundamental e outra à educação infantil, ambas seguindo o processo apresentado acima, trabalhando com estratégias de leitura que ocorrem antes, durante e após a leitura de um texto. Ou seja, trata-se de um trabalho direcionado que ensina aos alunos procedimentos

(estratégias) essenciais para a construção do sentido, de maneira a possibilitar que esses alunos aprendam e compreendam e se tornem mais autônomos e críticos em suas leituras.

A autora cita os três passos da leitura (“antes”, “durante” e depois”) como medida para desenvolver e ensinar as estratégias de antecipação, inferência e verificação. Em uma tentativa de adaptar a proposta da autora, segue a atividade proposta neste trabalho. Trata-se de uma atividade de leitura desenvolvida a partir de uma concepção interacionista e que procura seguir o ensino de estratégias antes, durante e depois da leitura. Além disso, a atividade considera a tira em sua totalidade, observando a construção de sentido a partir de seus diversos recursos e refletindo sobre a ideologia e/ou crítica presente em sua mensagem.

5.2 Uma proposta de atividades de leitura com o gênero tira

Uma vez que a proposta deste trabalho é discutir estratégias de leitura a partir de um gênero específico, as tiras, faz-se necessário levantar questões específicas deste gênero que precisam ser observadas, para que o leitor seja capaz de lê-lo de maneira mais proficiente. Por isso, a proposta prioriza o uso de estratégias de leitura diretamente relacionadas aos objetivos de leitura da atividade, que são promover a compreensão do sentido, estabelecendo uma reflexão, percebendo o humor e/ou ironia (quando houver) bem como a presença de uma ideologia ou crítica.

A proposta didática a seguir demonstra uma possibilidade de trabalhar com a leitura do gênero tira destinada ao público de alunos do 8º ano do ensino fundamental. Esta proposta não tem como foco a caracterização do gênero, pois, nesse aspecto, a tira já é trabalhada desde as séries iniciais.

Trata-se de uma proposta que objetiva despertar o gosto e o interesse do aluno pelo universo das tiras e, ainda, auxiliar o professor na orientação da leitura, levando o aluno a mobilizar estratégias de ordem linguística e cognitivo-discursiva para que seja capaz de levantar hipóteses, preencher lacunas do texto e obter a apreensão do sentido desejado.

O que se pretende é levar os alunos a compreenderem como as características do gênero ajudam a promover o sentido, a crítica e, muitas vezes, a ideologia presente em determinadas tirinhas. Por isso, para desenvolver esta

proposta, optou-se pelo uso de tirinhas da personagem Mafalda, de Quino, famoso cartunista argentino, visto que se trata de uma personagem muito conhecida, inclusive no âmbito escolar, e suas tirinhas possibilitam ir além do trabalho de compreensão de sentido, podendo ser usadas para trabalhar também com o debate das questões ideológicas apresentadas.

De acordo com a obra de Lavado (2003), Joaquín Salvador Lavado (Quino) foi encarregado, em 1963, na cidade de Buenos Aires, Argentina, de criar uma tira de humor para a campanha de uma empresa de eletrodomésticos. O objetivo era difundir os produtos desta empresa de maneira camuflada. A única exigência da empresa era que existissem personagens crianças e adultos, representando uma família de classe média e que um dos personagens tivesse um nome em alusão ao nome da empresa – Mansfield. Criou-se, então, Mafalda, a filha da família.

No entanto, a campanha não avançou e Quino deu continuidade às tiras da personagem em uma revista chamada *Leoplán*. Apenas três tiras foram publicadas pela revista, pois o sucesso foi tanto que chamou a atenção dos jornais da época e, assim, em 29 de setembro de 1964, foi publicada, no jornal semanal *Primera Plana*, a primeira tirinha da série que faria personagem e autor famosos.

A partir de 1965, a turma de Mafalda começou a crescer e novos personagens foram criados para as histórias. Em 1966, foi publicado o primeiro livro Mafalda, com uma coletânea de tiras. A partir daí começou a publicar livros todo ano, reunindo todas as tirinhas do período. Foram dez livros que tornaram a personagem conhecida em todo o mundo. Até que, em julho de 1973, anunciou-se a publicação do último livro de Mafalda.

Mafalda é uma personagem crítica e contestadora, que está sempre refletindo sobre os costumes e preocupações sociais da época. Alguns até podem ser considerados atemporais e, por isso, suas reflexões fazem sentido nos dias atuais. Ela possui uma inteligência incomum para a idade, pois é uma personagem criança, e, assim, consegue questionar valores e emitir juízos de forma incisiva, conduta que lhe garante certo aspecto de heroína.

Representa a filha de uma família de classe média argentina; é inconformada com as guerras, injustiças e preconceitos. Também odeia algumas convenções adultas e detesta sopa. Gosta muito de Beatles e defende a democracia e os direitos humanos.

É importante ressaltar que a personagem Mafalda é uma opção, já que cada professor, em sua reflexão, em seu planejamento, pode optar por um determinado personagem, ou uma determinada tirinha, inclusive alguma que já esteja presente em seu livro didático e, a partir daí, adaptar as atividades.

Nesse caso, a tirinha de Mafalda foi escolhida, dentre outras razões apresentadas, por ter como tema um assunto muito próximo a um dos temas transversais propostos pelos PCNs de Língua Portuguesa – consumismo – e, ainda, por ter relação direta com uma das propostas do livro I, um projeto denominado *Feira de consumo*. O projeto articula diversos gêneros para o ensino e reflexão do consumismo e as atitudes e comportamentos das pessoas em volta desse assunto.

Essa proposta é somente uma possibilidade, um modelo didático para o trabalho com a leitura. O professor pode utilizar para seu desenvolvimento as tiras de outros cartunistas, com diversos personagens. Ainda, a realidade de cada sala de aula é que irá definir o tempo a ser gasto, a estrutura da atividade e, caberá ao professor fazer adaptações, ou não, de acordo com as especificidades de sua turma.

Apresentamos uma possibilidade de atividade com tirinhas que tem como foco principal a leitura e a compreensão. Não se trata de uma sequência didática, visto que tal modelo exige maior planejamento e tempo de execução. Porém, nada impede que, a partir desta proposta, o professor planeje e coloque em ação uma sequência didática que valorize os mesmos objetivos.

As atividades constituem uma proposta de mobilização de estratégias para a construção do sentido, porém tais atividades poderão ser enriquecidas e melhoradas pela experiência e criatividade de cada professor que se dispuser a trabalhar com o gênero tira e sua leitura, indo além das atividades que já são propostas pelos materiais didáticos diversos.

Sugere-se que a atividade seja desenvolvida através de uma leitura compartilhada. No entanto, é importante ressaltar que esta seria apenas uma das diversas formas que pode ter uma atividade de leitura compartilhada. Portanto, não desejamos apresentar um modelo ou fixar uma maneira única de se exercer tal atividade.

Assim, na sequência, apresentaremos o passo a passo do desenvolvimento da atividade e leitura da tira, lembrando que é possível perceber que muito do que foi discutido sobre leitura, perspectiva interacionista e estratégias não são questões que exigem condições especiais para acontecerem na prática. Pelo contrário,

qualquer atividade de leitura pode ser guiada a partir delas de maneira simples e objetiva.

1. *Antes da leitura (Pré-leitura):*

**Apresentação, motivação, ativação de conhecimentos prévios,
contextualização**

As atividades que antecedem a leitura têm como principal objetivo preparar o aluno para a leitura do texto. São úteis para realizar um levantamento do sentido global do texto, antecipar e desfazer potenciais dificuldades linguísticas, culturais e conceituais do aluno, através da ativação dos conhecimentos prévios. Nesta proposta, sugerimos que as atividades sejam desenvolvidas oralmente, através de uma interação prazerosa e, ao mesmo tempo, significativa.

Inicialmente, antes de apresentar a tira que será lida, o professor deve fazer uma contextualização a respeito da personagem principal, seu nome, as características marcantes de sua personalidade, podendo até explicar o objetivo inicial para o qual a personagem foi criada e como (e por que) ela se tornou famosa, para que os alunos estabeleçam ligações entre essas informações e a tirinha estudada durante a leitura e, assim, sejam capazes de construir significados. Se os alunos não estiverem conscientes das características da Mafalda, muitos não conseguirão compreender o senso crítico da tirinha e o sentido esperado pelo autor. Podem seguir por outra direção e criar sentidos opostos, equivocados ou mesmo não encontrarem sentido.

A tira não é um gênero extenso e, por isso, a leitura da tirinha é algo que pode ser realizado sem intervalos ou grandes pausas. Mesmo assim, é importante contextualizar o que será lido antes de iniciar a leitura propriamente dita. Para isso, pode-se apresentar aos alunos a personagem da tirinha, Mafalda, questionando-os sobre o que conhecem a respeito dela. Este questionamento fará com que os alunos utilizem uma estratégia de antecipação, refletindo sobre o tipo e conteúdo do texto que será lido.

Por isso, antes da leitura pode-se realizar uma atividade oral de reflexão e expressão, na qual, a partir da imagem abaixo, inicia-se uma tentativa de resgatar as características da personagem e dos conhecimentos prévios a seu respeito. Ainda,

mesmo que todos os alunos não tenham prévios conhecimentos a respeito da personagem, a troca entre os pares possibilitará que seja criado um perfil geral, permitindo estabelecer conexões com essas informações prévias e o conteúdo do texto durante a leitura.

A seguir, apresentamos uma simulação de como conduzir esta proposta de atividade, demonstrando possíveis falas e questionamentos do professor para seus alunos.

Professor: Esta é Mafalda.



Sugere-se que o professor dê alguns minutos para que os alunos observem a figura da personagem, principalmente para que se recordem dela, caso já tenham lido alguma tirinha dela.

Professor: A tirinha que iremos ler é da personagem Mafalda, criada pelo autor Quino, muito famosa e que já circula há muito tempo pelo ambiente escolar. Vocês já viram alguma outra tirinha dessa personagem?

Espera-se que os alunos participem da atividade, relatando outros momentos em que tiveram contato com as tirinhas de Mafalda. Isso é esperado em razão da etapa escolar em que se encontram, uma vez que a personagem é realmente muito presente em materiais didáticos utilizados pelas escolas públicas. Assim, na sequência, sugere-se que os alunos sejam instigados a resgatarem o que já sabem sobre as características dessa personagem, antes de uma breve contextualização pelo professor, visto que poderão existir dúvidas e que alguns alunos poderão realmente nunca terem tido contato com ela.

Professor: Mafalda, apesar de ser uma personagem ainda criança, apresenta-se sempre de maneira muito peculiar em relação a determinados assuntos sociais. Que tipos de assuntos são abordados em suas tirinhas e qual sua reação diante de tais assuntos?

Professor: Para quem nunca viu uma tirinha dessa personagem, o que imagina sobre uma criança muito crítica e contestadora? Quais assuntos ela pode querer criticar?

É necessário dar um tempo para a interação dos alunos. O professor deve organizar a classe para que todos que queiram possam falar, pois toda contribuição estabelecerá uma nova informação a ser utilizada durante a leitura. Espera-se que os alunos que já conhecem a personagem sejam capazes de apresentar um perfil para definir a Mafalda para os que ainda não a conhecem.

Após a interação entre os pares, o professor pode organizar as informações (oralmente), resumindo o que foi falado, reforçando alguns aspectos que considerar fundamental a respeito da contextualização, tais como:

Professor: Podemos perceber que a Mafalda é mesmo conhecida por dizer o que pensa a respeito de assuntos sociais, mas o que seria um assunto de interesse social?

É preciso abrir um espaço para que os alunos dêem suas opiniões livremente. Eles podem, nesse tempo, utilizar estratégias de revisão sobre o que já foi falado até o momento para, então, concluírem a resposta mais adequada.

Continuando:

Professor: Mafalda é uma personagem crítica e contestadora que está sempre refletindo sobre os costumes e preocupações sociais, como as desigualdades, os preconceitos, a fome, etc. Ela é muito inteligente e, apesar de criança, sempre apresenta um ponto de vista muito justo. É inconformada com as guerras e injustiças. Questiona diversos comportamentos dos adultos. Detesta sopa, adora músicas dos Beatles e está sempre em defesa da democracia e os direitos humanos.

Ao pedir que os alunos façam previsões sobre o conteúdo do texto, a partir das informações sobre a personagem o professor está garantindo que os alunos tenham subsídios para realizar a leitura estabelecendo, durante ela, estratégias de inferência e criando ligações entre este momento que precede a leitura e sua sequência, construindo de maneira mais autônoma o sentido do texto. Essa antecipação do conteúdo pode ser feita com maior ou menor participação de cada aluno, dependendo das suas capacidades. Porém, cabe ao professor direcionar as reflexões considerando a participação de todos, ou seja, ir estabelecendo ligações entre a participação dos alunos e conduzindo-os para o que considera essencial saber nesse primeiro momento.

2. *Durante a leitura*

Construindo a compreensão

Os leitores já fluentes utilizam várias estratégias para interagir e construir significados a partir de um texto, o que, geralmente, acontece de maneira inconsciente. Solé (1998) diz que, entre as estratégias usadas para uma leitura fluente, estão presentes o reconhecimento dos objetivos e da função do texto, a compreensão de relações de coerência, localização de informações e palavras-chave, monitorização da compreensão do que já foi lido, fazer previsões, inferências e extrair conclusões.

Solé (1998) descreve algumas diferentes situações de ensino e aprendizagem da leitura, principalmente aquelas que considera como linha mestra de uma prática educacional. “Tentei esboçar quais são, ao meu ver, as linhas mestras de uma prática educacional, cujo objetivo é ajudar os alunos a desfrutar lendo e a utilizar a leitura como instrumento privilegiado na construção de conhecimentos”. (SOLÉ, 1998, p. 170).

A autora também esclarece que,

Não é um método e, portanto, não podemos falar de uma sequência fixa que deve ser seguida em todos os casos, nem de momentos privilegiados – no decorrer da história escolar dos alunos – para se dedicar aos conteúdos de leitura. Desejo que este livro possa contribuir para concretizar um marco de referência a partir do qual

seja possível projetar, pôr em prática e avaliar o ensino da leitura no contexto da concepção construtivista da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica. (SOLÉ, 1998, p. 170)

A autora também se dedica a falar sobre a leitura compartilhada, como mais uma atividade para se trabalhar a proposta de “antes”, “durante” e “depois” da leitura baseando-se em conceitos e situações de aprendizagem conjuntas, destinadas a compartilhar o conhecimento.

[...] as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos. Também devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos seus alunos e do próprio processo e, neste sentido, devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que ele infere. (SOLÉ, 1998, p. 117-118)

Seguindo assim, esta proposta acontecerá através de atividade de leitura compartilhada e, para isso, é necessário providenciar que todos os alunos tenham acesso à tirinha que será utilizada, seja através de um projetor ou cópias individuais, o importante é que todos estejam em contato direto com o texto para que a leitura seja realmente compartilhada.

As tarefas de leitura compartilhada propostas por Solé (1998) são bem diferentes das sequências frequentemente realizadas na escola, normalmente leituras coletivas em voz alta, seguidas de atividade de perguntas e respostas de interpretação. A diferença é que, para a autora, a leitura compartilhada é um momento de ensinar estratégias para ler melhor e construir significado, dando o suporte necessário para que os alunos utilizem essas estratégias com competência, progressivamente, em suas próximas leituras.

De acordo com Solé (1998), a atividade de leitura compartilhada, embora pareça muito simples, possibilita que, ao mesmo tempo, o professor se demonstre como um modelo de leitor e o aluno assuma, progressivamente, a responsabilidade em torno das estratégias fundamentais para uma leitura mais eficaz.

Como a tira é um texto curto, sugere-se que o professor faça poucas pausas durante a leitura, porém que essas sejam pontuais na observação de aspectos essenciais para a compreensão do sentido.

Apresenta-se a tira: lê-se o primeiro quadrinho e faz-se uma pequena pausa, seguida do questionamento.



Professor: Vemos, nesse quadrinho, a Mafalda e um balão de fala que diz: “use”, “compre”, “beba”, “coma”, “prove”! EEEEE! O que eles pensam que nós somos?

Por que será que algumas palavras encontram-se entre aspas? O que isso sugere?

Observe a expressão de Mafalda, como parece que ela está?

Perceba que, no ambiente do quadrinho, também está um aparelho de TV. O que Mafalda está fazendo com ele?

Lembre-se sobre as características dela e pense o que pode ter causado essa expressão.

Quem poderia ser o “eles” e o “nós” de seu questionamento: “O que eles pensam que nós somos?”

Continuando a leitura, no segundo quadrinho, algumas observações podem ser feitas, o professor pode instigar seus alunos a repararem em alguns aspectos do gênero utilizados para construir a história e seu sentido.

Professor: Observem o balão do segundo quadrinho, ele é igual ou diferente ao do primeiro quadro?

O que ele indica?

Como está a expressão de Mafalda agora?

Espera-se que os alunos percebam e concluam que a personagem está pensativa, refletindo sobre seu próprio questionamento no quadrinho anterior e, por isso, o balão que aparece é um “balão de pensamento”. Assim, se os alunos atingirem essa percepção, pode-se seguir com o questionamento:

Professor: Quanto tempo vocês acham que pode ter durado a ação de Mafalda no segundo quadrinho?

Vocês acham que ela chegará a uma conclusão? Qual poderá ser essa conclusão?

Na sequência, o terceiro quadrinho não apresenta linguagem verbal, exceto a onomatopeia “clik”. Assim, o professor pode explorar a leitura do não verbal e o significado desses recursos juntos.

Professor: Nesse quadrinho, Mafalda não fala nem pensa nada, não vemos nenhum balão, o que vemos então? O que Mafalda está fazendo?

Espera-se que os alunos percebam a ausência da linguagem verbal, a onomatopeia que aparece, e indiquem qual está sendo a ação de Mafalda: ligando a TV, que anteriormente ela desligou furiosa.

Professor: Mafalda liga a TV novamente. Por que será que ela faz isso? Que relação há entre essa ação e seu questionamento no primeiro quadrinho?

Será que agora conseguimos perceber melhor a quem se refere o “eles” e o “nós” do questionamento inicial?

De onde vêm as falas questionadas por Mafalda em: “use”, “compre”, “beba”, “coma”, “prove!”?

Espera-se que os alunos percebam a referência ao discurso da mídia televisiva (principalmente as propagandas), no 1º quadrinho, e comecem a realizar

inferências e antecipações a respeito da provável opinião de Mafalda, que se questiona “o que nós somos?” e, em seguida, desliga o aparelho de TV. Também espera-se que, com o questionamento e orientação do professor, os alunos percebam que essa não é uma pergunta fácil e, por isso, a reflexão de Mafalda, no segundo quadrinho, pode ter durado um determinado tempo, afinal não existe uma resposta imediata e objetiva para tal pergunta.

Professor: Vamos recordar o que falamos anteriormente sobre a Mafalda. Qual deve ser a crítica presente nessa tirinha, considerando o que observamos e lemos até agora?

Como a tira é um texto curto, provavelmente a essa altura a maioria dos alunos já anteciparam a leitura do último quadrinho e poderão apresentar conclusões decisivas para a construção do sentido. Esse fato não pode ser considerado como alheio à atividade. Ao contrário, o professor deve saber explorar esses apontamentos, auxiliando outros alunos que ainda não desenvolveram estratégias suficientes para concluir o significado e a crítica da mensagem. Por exemplo, caso algum aluno diga:

Aluno: As falas “use”, “compre”, “beba”, “coma”, “prove!” vêm da TV, dos comerciais, propagandas, anúncios, etc. E Mafalda critica isso.

Professor: Como você concluiu que essas falas são da mídia?

Dessa maneira, o próprio aluno apresentará espontaneamente as estratégias que utilizou, às vezes inconscientemente, para chegar a essa conclusão e, assim, outros alunos poderão construir o sentido do texto, guiados por esse exemplo.

Outro exemplo que pode surgir é:

Aluno: Mafalda desliga a TV porque não concorda em sermos influenciados pela mídia.

Professor: E nós somos influenciados pela mídia? Como? Alguém já parou para pensar nisso?

Pode-se seguir para a leitura do último quadrinho (que, nesse momento, quase todos os alunos já devem ter lido, mas isso não atrapalha as conclusões).

Professor: O que vemos nesse último quadrinho? Como é o balão que aparece, o que ele significa?

O que pensamos sobre as opiniões de Mafalda se confirma? Ou seja, nessa tirinha ela está refletindo sobre o discurso da mídia e suas influências sobre nós?

Mafalda pensa: “os malditos sabem que nós ainda não sabemos”. Essa é uma resposta para o questionamento anterior?

Então, a que conclusão Mafalda chegou?

E vocês, como concluem: Por que somos influenciados pela mídia?

Nossas conclusões são parecidas com a de Mafalda?

Como vocês perceberam e compreenderam o que Mafalda pensou em “Os malditos sabem que nós ainda não sabemos”?

Espera-se que, ao final da leitura, os alunos construam o sentido do texto e, ao mesmo, tempo elaborem uma posição crítica a respeito do discurso da mídia, presente na mensagem do quadrinho. Para isso, o professor pontuou a reflexão a respeito da posição e crítica de Mafalda e deve dar um tempo e espaço para que os alunos reflitam sobre suas próprias opiniões:

Professor: Vocês já pararam antes para pensar sobre essa questão da influência da mídia em nossas vidas?

Vamos pensar um pouco sobre isso. Vocês concordam com Mafalda? Pensem.

3. Após a leitura

Continuar compreendendo e aprendendo

Segundo Solé (1998) não existe um limite claro entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. Por isso, os questionamentos indicados para após a leitura poderão parecer semelhantes a outros já realizados durante a leitura. Porém, a intenção agora é estabelecer conexões, superar possíveis lacunas e expor o que foi identificado como sendo a ideia principal do texto, elaborando um resumo sobre a mensagem, respondendo perguntas mais objetivas e específicas.

Solé (1998) cita a estratégia de produção de resumo como uma maneira para aperfeiçoar a compreensão leitora. Como a tira é um gênero curto, talvez essa estratégia não seja a mais indicada, se for considerado apenas o registro escrito. Porém, pode-se realizar também um resumo oral, no qual os alunos pontuarão, com suas palavras, o que observaram na mensagem da tirinha. “A elaboração de resumos está diretamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários.” (SOLÉ, 1998, p. 143).

Assim, finalizada a leitura, o professor pode pedir que os alunos expliquem a história com suas próprias palavras, recapitulando o que aconteceu na sequência dos quadrinhos. Para isso, podem-se formular algumas perguntas e sugerir que as respostas sejam dadas em conjunto, trabalhando coletiva e colaborativamente.

Professor: Conseguimos dizer qual é o tema dessa tirinha de Mafalda?

Espera-se que os alunos recordem o que foi discutido durante a leitura a respeito do discurso das mídias e consigam definir a ideia principal mais próxima possível desse assunto.

Professor: Na tirinha, Mafalda está assistindo à TV. Será que a crítica social é apenas sobre os discursos que aparecem na TV?

Professor: Será que, realmente, a mídia nos influencia?

Professor: Ao se aproximar da TV, Mafalda diz “EEEI! O que vocês pensam que nós somos?”

O que a mídia, em geral, deve pensar que somos para querer nos influenciar?

Professos: Mafalda também para e reflete sobre isso? Como vocês perceberam isso?

Espera-se que os alunos digam algo a respeito da presença do balão de pensamento, pois isso já havia sido pontuado durante a leitura, e que, agora, consigam percebê-lo como um recurso para mostrar que a personagem parou para pensar sobre seu próprio questionamento e que essa ação pode ter durado alguns minutos.

Professor: A que conclusão Mafalda chega? O que a mídia pensa que nós somos?

Agora, com a orientação do professor e a troca entre os pares, os alunos poderão perceber e concluir que Mafalda diz que nós não sabemos bem o que somos e nem quem somos e, por essa razão, a mídia sabe que pode nos influenciar e, por isso, bombardeia com ideias e valores com os quais muitas vezes não concordamos, porém aos quais aderimos por falta de personalidade ou por modismo.

Ao final, o professor pode concluir, explicando aos alunos que só foi possível constatar a presença do discurso do “outro” (a mídia), através de recursos linguísticos utilizados para criar o sentido do texto, e que esses recursos foram destacados durante a leitura, quando realizaram o levantamento de letra diferenciada, uso de aspas, etc.

Para concluir a atividade de leitura, diferentemente das propostas tradicionais dos materiais didáticos, que apresentam registro de perguntas e respostas escritas, sugerimos que o professor organize um resumo coletivo a respeito da análise e interpretação da tirinha.

Os alunos realizam a retomada e reconto da história e o professor serve de escriba, registrando tudo na lousa e, em seguida, cada um registra em seu caderno. Ainda, pode-se solicitar que, no registro do caderno, eles pontuem o que acharam da atividade, se foi mais fácil ou mais difícil a leitura da tira nessa dinâmica, comparando com as atividades tradicionais propostas pelos livros didáticos e, na sequência, leiam para sala suas opiniões. Dessa maneira, o professor poderá

realizar uma reflexão sobre sua prática, melhorando-a e/ou adaptando-a de acordo com as observações dos alunos.

Como dito no início da apresentação desta atividade, a tira da Mafalda proposta não foi escolhida ao acaso, o tema consumismo faz parte do eixo transversal de conteúdos da rede estadual de ensino de São Paulo. Além disso, um dos livros utilizados para a análise deste trabalho, *Português Linguagens*, apresenta um projeto chamado *Feira do consumo*, que busca conscientizar os alunos através de diferentes gêneros a respeito do consumismo, das influências da mídia, dos valores sociais e do comportamento das pessoas em meio a esse tema.

Embora esse não tenha sido um fator determinante para a escolha da tirinha, optamos por apresentar uma atividade que tivesse relação com algum dos materiais analisados em uma tentativa de demonstrar que é primordial que o professor estude o material adotado e busque recursos e maneiras de ampliar seu uso durante as práticas de ensino.

A proposta deste trabalho vem demonstrar que é possível relacionar e ampliar as atividades com o gênero tira, com base no objetivo principal aqui colocado: a leitura mais autônoma e significativa de tiras.

Conclusão

Apoiando-nos na fundamentação teórica apresentada e discutida nas seções 1 e 2, bem como no levantamento histórico a respeito do LDLP e, ainda, considerando os resultados obtidos nas análises desta pesquisa, pode-se concluir que:

A frequência com que as tiras aparecem nos LDLP analisados é grande, pois, conforme verificado através de levantamento quantitativo, de todos os textos presentes no livro I (Português Linguagens) - num total de 137 textos -, 27 são do gênero tira. No livro II (Para viver juntos Português) de um total de 137 textos presentes, 49 são tiras.

Assim, no livro I, foram encontrados 18 gêneros, mas a tira foi o mais frequente deles, ficando à frente do gênero anúncio, que apareceu em segundo lugar com 26 textos. No livro II, foi encontrado um número maior de gêneros, 24 variedades. Todavia, o mais frequente deles é, também, o gênero tira, ficando bem à frente do segundo colocado, o gênero notícia, que apresentou 13 textos.

Tais resultados comprovam que, nos dois livros analisados, a tira é o gênero mais frequente, o que demonstra que se trata de um gênero bem aceito pelos autores dos livros.

Para analisar as tiras de cada material, considerando o tipo de atividade em que ela é utilizada, optamos por organizá-las em quatro modalidades: ensino de gramática, leitura, produção de texto e aquelas que apareciam em atividades que uniam mais de uma modalidade, como gramática e produção de texto, por exemplo.

Dessa maneira, constatamos que, no livro I, de 27 tiras, 70% delas, ou seja, 19, aparecem na modalidade de atividades de gramática. E as demais, 30% se dividem em 4% na modalidade de atividades de leitura, nenhuma na modalidade de produção de texto e 7% apresentam atividade que envolve mais de uma modalidade.

No livro II, das 49 tiras, 57% aparecem em atividade que envolve mais de uma modalidade e 43% na modalidade de gramática. Nenhuma aparece em atividade exclusiva da modalidade leitura ou produção de texto.

É possível perceber que as tiras aparecem em número expressivo na modalidade de atividades de gramática. E, ainda, há que se considerar que, nas

atividades que envolvem mais de uma modalidade, a gramática também aparece incluída, articulada com outras modalidades e interagindo com outros conteúdos.

Não há problemas no ensino de gramática por meio das tiras, o questionamento deste trabalho não foi esse, até porque, pelo o que analisamos o ensino de gramática por meio das tiras é uma maneira usada para contextualizar uso de algum elemento gramatical. Ainda, a leitura, na maioria das vezes, não é totalmente excluída das atividades que objetivam o ensino de gramática.

Mas, ainda é relevante analisar a forma como esse ensino é conduzido pelos livros didáticos, afinal, notou-se, durante esta pesquisa, que os LDLP ainda resistem em trabalhar a leitura das peculiaridades do gênero e, quando a realizam, é de maneira superficial e/ou não orientada.

Uma leitura orientada do gênero inclui perceber as expressões faciais, os gestos, a entonação de voz, ou seja, observar todos os aspectos verbais e não verbais, explorando toda a riqueza discursiva, e até argumentativa, do gênero.

Além disso, durante o desenvolvimento do trabalho foi possível perceber que atividades com as tiras que contemplem a produção de textos são ausentes, uma vez que apenas em uma das atividades analisadas, classificada como uma das que envolvem mais de uma modalidade, há a proposta de produzir um pequeno discurso como possível para o personagem. Por outro lado, no geral, há muitas tiras que apresentam um conteúdo e tema extremamente significativos para a proposta de produção textual que poderiam ser mais frequentes e irem além da produção de discursos curtos.

Durante a pesquisa, buscamos verificar como os LDLP lidam com o gênero tira no processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que as propostas dos materiais analisados, em sua maioria, não contemplem os aspectos verbais e não verbais das tiras. Isso foi comprovado com a ocorrência significativa das tiras na modalidade de atividades de gramática e na forma superficial com que esses aspectos são abordados nas atividades que contemplem mais de uma modalidade.

Assim, apesar de as atividades articularem mais de uma modalidade e proporem uma leitura do gênero e suas peculiaridades, isso ocorre de maneira superficial, já que a maioria delas é parte de estudos de emprego de palavras, variedade linguística, narrativa, conceito de pontuação, verbo, etc.. Ou seja, mesmo oferecendo uma leitura mais atenciosa das tiras, tais atividades ainda utilizam o

gênero para o ensino de aspectos gramaticais, desconsiderando a leitura dos aspectos multimodais das tiras.

As atividades não apresentam preocupação em relação ao contexto de produção da tira, nem com a definição do perfil psicológico dos personagens, suas características já conhecidas, ou seja, não é feita uma contextualização e levantamento de conhecimentos prévios. Também não há, nos materiais, nenhuma orientação para que o professor desenvolva as atividades de maneira a considerar tais aspectos.

Este trabalho mostrou que a abordagem de leitura de tiras proposta pelos LDLP ainda é pouco eficiente, considerando que os autores dos livros analisados, muito utilizados pelas escolas públicas do estado de São Paulo, preocupam-se mais com as nomenclaturas do que com a noção de gênero proposta e orientada pelos PCNs. Assim, é possível concluir que as tiras estão muito presentes nos LDLP, porém a proposta de leitura, que considera suas características de maneira global, explorando-as a favor da formação de um leitor proficiente, crítico e construtor de sentido e compreensão, não é abordada. Desta forma, constatamos, nos materiais analisados, que, muitas vezes, as tiras são meramente ilustrativas.

Além do mais, quando os exercícios propõem a leitura e análise das tiras, isso não acontece de maneira direcionada, mas apenas superficial ou como complemento para dotar os alunos dos pré-requisitos necessários para a compreensão de outro conteúdo, na maioria das vezes gramatical.

Considerar os aspectos multimodais da tira, ou seja, seus elementos verbais e não verbais, explorando-os em uma leitura direcionada, contribui para que os alunos não sejam apenas decodificadores de textos, mas que sejam capazes de realizar uma leitura crítica de qualquer texto em diversas situações.

De acordo com Ramos (2009), Dionísio (2005), Bezerra (2005), os benefícios do uso do gênero tira no contexto escolar são inúmeros, mesmo assim, notamos que os livros didáticos têm uma tendência maior de valorizar os aspectos formais e estruturais do ensino da língua materna, deixando de lado, ou abordando superficialmente, a função do texto, não valorizando os aspectos verbais, interacionais e multimodais.

A leitura da tira, priorizando sua compreensão global, reconhecendo suas características e função, através das estratégias de leitura, de acordo com Solé

(1998), é uma proposta que pode ser inserida no contexto escolar, tanto nos anos do Ensino Fundamental, como nos iniciais e, ainda, para as séries do Ensino Médio.

É possível trabalhar com esse gênero também em atividades interdisciplinares, contribuindo para a motivação e curiosidade dos alunos. Trata-se de um gênero bem aceito pelos alunos, que pode ser utilizado para estimulá-los a tornarem-se mais críticos, reflexivos e participativos no contexto em que estão inseridos.

Dessa forma, acreditamos que o gênero tira deva ser utilizado e explorado nas aulas de língua portuguesa, afinal, os alunos somente conseguirão ler, compreender e até produzir bem uma tira se a eles for dada a oportunidade de conhecer o gênero em sua totalidade, englobando forma e função, durante sua formação escolar em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Espera-se que, por meio desta pesquisa e a proposta didática sugerida para desenvolver o trabalho de prática de leitura do gênero tira, o professor de língua portuguesa, atuante no Ensino Fundamental ou Médio, consiga refletir sobre a prática em sala de aula, principalmente a respeito da utilização do LDLP, que deve ser encarado como um apoio e não como um roteiro inflexível.

A proposta de atividade apresentada neste trabalho pode ser utilizada pelos professores de língua portuguesa em diferentes momentos, complementando as atividades dos LDLP, em aulas de leitura, interpretação e compreensão, mais interativas e, conseqüentemente, mais significativas.

Ainda, desejamos contribuir e auxiliar o professor na sua prática pedagógica para que ele compreenda a necessidade de desenvolver a competência discursiva dos alunos, melhorando e ampliando as práticas de leitura que tenham por objetivo a formação de leitores mais proficientes.

Esperamos que este trabalho seja um disparador da curiosidade e crítica de outros professores e que, dessa forma, a pesquisa e reflexão em busca de práticas pedagógicas melhores e mais adaptadas às reais necessidades dos alunos nunca tenham fim. Que a ação, reflexão e estudo sejam uma constante na vida de todos os profissionais que atuam na educação, que formam nossos cidadãos futuros. Que a busca do conhecimento seja sempre o combustível de todos os professores.

Referências

ACEVEDO, J. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Trad. Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.

ADAM, J. M. **Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle**. Liège : Mardaga, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BARI, V. A. **O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu**. 2008. 420f. Tese (doutorado). Escola de Comunicação e Artes- ECA, USP, São Paulo, 2008.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação** / Charles Bazerman; Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel, (organizadoras); tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez, p. 19-61, 2005.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico- metodológicos. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Maria Auxiliadora Bezerra. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces da textualidade. In: ROJO, Roxane H. R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Decreto-Lei nº 1.006. 30 dez**. Brasília: Senado, 1938.

_____, Presidente da República. **Decreto nº 77.107, de 4 fev**. Diário Oficial da União, p. 1681 - Seção I. 1976.

_____, Presidente da República. **Decreto n.º 91.542. 19 ago.** Diário Oficial da União, p. 12178, seção I. 1985.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução.** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEEFF, 1998.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa.** Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEEFF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CALAZANS, F. M. A. **História em quadrinhos na escola.** São Paulo: Paulus, 2004.

CAGNIN, A. L. **Os Quadrinhos.** São Paulo: Ática, 1975.

CARRIÈRE, J.C.; ECO, U. **Não contém com o fim do livro.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CARVALHO, J. R. A leitura das tiras de humor nos livros didáticos. In: **V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais**, 2009, Caxias do Sul. Anais... SIGET. Caxias do Sul: Educs, 2009a. V. 1.

CARVALHO, J. R. As tiras de humor nos livros didáticos: um gênero aberto para interpretação. In: **ERELINS- II Encontro Regional linguagem, Interação e Sociedade**, 2009b, Itabaiana. Vivendo das Linguagens: perspectivas atuais para o profissional de Letras. Itabaiana: Edições Núcleo de Letras da UFS, 2009. v. 1. p. 54-55.

CEREJA, W. R. MAGALHÃES, T. A. C. **Português: Linguagens 8º ano; 7ª série. 7ª Ed.** Saraiva Livreiros Editores, 2012.

DAVIS, Flora. **A Comunicação Não-Verbal.** 7. ed. São Paulo: Summus, 1979.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário ET al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2.ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 131-144.

DIONISIO, A. P. & HOFFNAGEL, J. (Orgs). **Gêneros textuais, tipificação e interação: Charles Bazerman**. São Paulo: Cortez, 2005.

DIONÍSIO, A.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

DOLZ, J; SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Narrativas gráficas de Will Eisner**. Trad. Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

FERREIRA, J. O. Abordagem do gênero tira em materiais de ensino de português. In: **Revista Philologus, Ano 17, nº 51, set./dez.2011** – Suplemento. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, p. 17-35. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/revista/51supl/02.pdf>> acessado em 03 de julho de 2014.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. impr. São Paulo: Ática, 2008.

FREGONESI, D.E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V. & LEONEL, M.C.M. (Orgs.). **O que quer e o que pode esta língua?** Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997, p.127-145.

FRESNAULT-DERUELLE, P. **La bande dessinée: l'univers et les techniques de quelques "comics" d'expression française**. Paris: Hachette, 1972.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (org). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Hamanitas, 1999, p. 55 – 79.

JEWITT, C.; KRESS, G. **Multimodal literacy: new literacies and digital epistemologies**.v. 4. Oxford: Peter Lang, 2003.

KLEIMAN, A. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LAVADO, J. S. [Quino]. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em Crise na Escola. As Alternativas do Professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção do texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos. In: Silva, Elisabeth R.(org). **Texto e ensino**. Taubaté: Cabral, 2002, p. 133-148.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Maria Auxiliadora Bezerra. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARTIN, J. R. Process and text: two aspects of human semiosis. In: BENSON, J. D., GREAVE, W. S.,eds. **Systemic perspectives on discourse**. Norwood, NJ: Blex, 1985, p. 248-274.

MAYER, R. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela Paiva. MACHADO, Maria Auxiliadora Bezerra. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 209-224.

MAINGUENEAU, D. Le dialogue philosophique comme hypergenre. In: COSSUTTA, Frédéric. **Le dialogue**: introduction à um genre philosophique. Paris: Presses Universitaires Du Septentrion, 2004. p. 85-103.

MAINGUENEAU, Dominique. **Genre, hypergenre, dialogue**. Calidoscópio. São Leopoldo: UNISINOS, v. 3. n. 2., mai./ag. de 2005. p. 131-137.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY. Disponível em: <http://www.etymonline.com/index.php?|=a>. Acesso em: 2015.

PENTEADO, A. E. et al. **Para viver juntos: português 8º ano; 7ª série**. 1ª ed. Ver. São Paulo: Edições SM, 2009.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas – SP: ABL/Mercado das letras, 1999.

RAMA, A. VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SADOYAMA, A. S. P. Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa. 2011. In: **Íconeletras**, v. 4. p. 12-16. Disponível em <http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume4/adriana_santos.pdf> acessado em 03 de julho de 2014.

SEGATE, A. **As tiras nos livros didáticos de língua portuguesa: uma proposta de leitura**. 2011. 154f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SOUZA, T. C. C. de. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. In: **Ciberlegenda**, n. 6, 2001. Disponível em <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/issue/view/20>> acessado em 06 de Maio de 2015.

SWALES, J.M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, A; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinho na sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2007 p. 31-64.

VERGUEIRO, W; RAMOS, P. (orgs). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

VILELA, T. Quadrinhos de aventura. In: Vergueiro, W. Ramos, P. (orgs). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 73-102.

VOLMER, L; RAMOS, F. B. O livro didático de português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: **V Simpósio Internacional de Gêneros Textuais**, 2009, Caxias do Sul. Anais... SIGET. Caxias do Sul: Educs, 2009a. V. 1.