



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO II – CEDUC II

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA

AMANDA SUDÉRIO SILVA

**O GÊNERO TEXTUAL TIRA NO LIVRO DIDÁTICO: POR UMA ABORDAGEM
SOCIO-DISCURSIVA DO ENSINO DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

CAMPINA GRANDE – PB

NOVEMBRO DE 2011

AMANDA SUDÉRIO SILVA

**O GÊNERO TEXTUAL TIRA NO LIVRO DIDÁTICO: POR UMA ABORDAGEM
SOCIO-DISCURSIVA DO ENSINO DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Letras da Universidade Estadual da
Paraíba como pré-requisito para obtenção do
título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Ms. Dalva Lobão Assis

CAMPINA GRANDE – PB

NOVEMBRO DE 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S586g

Silva, Amanda Sudério.

O gênero textual *tira* no livro didático [manuscrito]: por uma abordagem sócio-discursiva do ensino de leitura nas aulas de língua portuguesa - / Amanda Sudério Silva. – 2011.

66 f.: il; color

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras e Artes) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2011.

“Orientação: Prof^a Ma. Dalva Lobão Assis, Departamento de Letras”.

1. Livro didático. 2. Leitura. 3. Gêneros textuais. 4. Uso livro texto. I. Título.

21. ed. CDD 371.32

AMANDA SUDÉRIO SILVA

**O GÊNERO TEXTUAL TIRA NO LIVRO DIDÁTICO: POR UMA
ABORDAGEM SOCIO-DISCURSIVA DO ENSINO DE LEITURA NAS AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BANCA EXAMINADORA

Dalva Lobão Assis

Nota: 10,0

Prof.^a Ms. Dalva Lobão Assis (UEPB)

(Orientadora)

Cléa Gurjão Carneiro

Nota: 9,0

Prof.^a Ms. Cléa Gurjão Carneiro (UEPB)

(Examinadora)

Roberta Soares Paiva

Nota: 9,0

Prof.^a Ms. Roberta Soares Paiva (UEPB)

(Examinadora)

Aprovada em: 29 / 11 / 2011

Média: 9,6

A minha querida mãe, Fátima, que tanto me incentivou e não mediu esforços para ajudar-me a alcançar meus objetivos, pela serenidade e paciência e também pelo enorme exemplo de coragem e superação, e a minha amada filha Bheatriz, razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai de misericórdia, por conceder-me o dom da vida e abençoá-la, colocando verdadeiros anjos em meus caminhos.

Aos meus queridos pais, Fátima e Aluísio, que me apoiaram de maneira incondicional para que concluísse esta etapa de minha jornada.

Aos meus amados irmãos: Charles, pelo grande incentivo ao longo de minha vida acadêmica, Soraia e Adílio, pelo auxílio, tomando conta da minha princesinha Bheatriz, e a todos os meus familiares, que sempre torceram pelo meu sucesso.

Agradeço também ao meu querido esposo, Hélder, pela compreensão com que encarou minhas ausências, pela paciência e incentivo em me ver concluir o curso e crescer profissionalmente.

Aos amigos e companheiros de curso, Francineide e Anderson, pela força e constante incentivo e companheirismo.

À querida professora orientadora Dalva, pela paciência nas orientações e por partilhar seus conhecimentos imprescindíveis à conclusão desta monografia.

Ao meu amigo Wellington Soares, pela ajuda nos assuntos de ordem eletrônica.

A minha tia e madrinha Lúcia, pela cooperação nos cálculos e porcentagens.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho. A todos, o meu MUITO OBRIGADA

“O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” Freire (1984 p.11)

RESUMO

Ao longo dos anos, o livro didático passou por inúmeras alterações, uma das quais foi contemplar gêneros textuais dos mais diversos, na intenção de inovar o trato com os textos das mais diversas esferas de circulação social. Porém, a abordagem realizada em torno da leitura destes textos permaneceu estagnada, visto que a leitura ainda é confundida com o simples processo de decodificação das palavras. Deste modo, a leitura passa a ter finalidades utilitárias e imediatistas, exigindo do aluno a mera tarefa de “copiar” o texto, como também, a ocorrência do texto como pretexto para o estudo de gramática. Em busca de refletir sobre possíveis adequações às propostas do ensino de leitura no LDP, partimos do pressuposto de que as propostas de leitura devem, sim, contemplar os aspectos discursivos pertinentes aos gêneros textuais, sobretudo aqueles que são muito recorrentes no Livro didático, a exemplo das tiras em quadrinhos, cuja exploração não conduz o aluno/leitor à uma reflexão acerca do lido. Assim sendo, percebe-se a necessidade de uma reformulação no ensino de leitura, vinculada ao sociointeracionismo, a partir do qual se prima pela interação autor x leitor x texto. O objetivo principal deste trabalho, é verificar como o gênero tira é abordado no livro didático de português, levando em consideração as competências lingüísticas exigidas nos exercícios de leitura apresentados. Deste modo, nossa pesquisa é de cunho quanti-qualitativo, pois foram selecionados para análise os três livros didáticos referentes às três séries do ensino médio: Português e Linguagens, dos autores William Roberto Cereja & Tereza Cochar Magalhães(2005). Respaldamos teoricamente nossa análise, em autores contemporâneos que seguem a linha do estudo interacionista da linguagem, a saber: Antunes (2010), Vergueiro(2005), Kock e Elias(2007), Marcuschi(2008), Rojo (2010), entre outros. Diante do exposto, verifica-se que, embora haja uma quantidade bastante significativa de tiras na coleção em análise, encontramos uma pequena porcentagem de tiras que trabalham a leitura enquanto processo, contemplando sutilmente os aspectos intra e extra-textuais, conduzindo o leitor a participar do processo de construção de sentidos, por meio de seus conhecimentos prévios, desenvolvendo assim, sua capacidade reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Leitura. Livro Didático. Gênero textual e ensino. Tiras.

ABSTRACT

Over the years, the textbook has undergone numerous changes, one of which was contemplating a variety of text types, with the intention to innovate the texts dealing with the most diverse spheres of social life. However, the approach taken around the reading of these texts remained stagnant since the reading is still confused with the simple process of decoding words. Thus, reading is replaced by immediacy and utility purposes, requiring the student to mere task of "copy" the text, but also the occurrence of the text as a pretext for the study of grammar. Seeking to reflect on possible adjustments to the proposals of reading instruction in the LDP, we assume that the proposals should read, yes, discursive aspects were relevant to textual genres, especially those who are very recurrent in Textbooks, such of comic strips, the operation does not lead the student / reader to a reflection on the read. Thus, we see the need for a reformulation of the teaching of reading, sociointeracionismo linked to from which to press for reader interaction author x x texto. O main objective of this work is to examine how gender is addressed in the book takes teaching of Portuguese, taking into account the language skills required in reading assignments presented. Thus, our research is quantitative and qualitative nature, were selected for analysis because the three textbooks related to the three grades of high school, and Portuguese languages, authors William Robert Cherry & Cocha Tereza Magalhães (2005). We support our theoretical analysis, contemporary authors who follow the line of interactionist study of language, namely: Ali (2010), Vergueiro (2005), Kock and Elias (2007), Marcuschi (2008), Rojo (2010), among others . Given the above, it appears that although there is a very significant amount of strips in the collection under review, we found a small percentage of cops working the reading as a process, comprising subtly aspects intra and extra-textual, leading the reader to participate the process of meaning construction, through their prior knowledge, thus developing his capacity for reflection.

KEYWORDS: Teaching Reading. Textbook. Genre and teaching.Strips

LISTA DE FIGURAS

TABELA 1	Demonstrativo do total de tiras por volume.....	32
GRÁFICO 1	Demonstrativo do total de tiras nas coleções em análise	33
TABELA 2	Demonstrativo da quantidade total de tiras por seção.....	33
GRÁFICO 2	Percentual das tiras por seção.....	34
TABELA 3	Demonstrativo das tiras referentes ao LDP de vol 1.....	35
GRÁFICO 3	Amostragem percentual das tiras referentes ao vol.1.....	35
TABELA 4	Demonstrativo das tiras referentes ao LDP vol.2.....	36
GRÁFICO 4	Amostragem percentual das tiras do vol.2.....	36
TABELA 5	Demonstrativo das tiras referentes ao LDP vol.3.....	37
GRÁFICO 5	Amostragem percentual das tiras do LDP vol.3.....	37
GRÁFICO 6	Percentual das tiras analisadas conforme os critério de análise.....	59

SUMÁRIO

Considerações iniciais	11
------------------------------	----

SEÇÃO I

1. Algumas considerações acerca das concepções de leitura: breve panorama histórico e suas implicações para o ensino de língua portuguesa.....	14
1.1 Leitura como prática de letramento.....	16
1.2 Das acepções teóricas às práticas de leitura nas aulas de língua materna.....	20
2. O livro didático de português: contribuições de divergências para o ensino de leitura nas aulas de língua materna.....	22
3. Gêneros textuais: das particularidades conceituais à aplicabilidade das tiras em sala de aula.....	26
3.1 Particularidades conceituais dos gêneros textuais.....	26
3.2 Gênero textual tira: particularidades históricas e linguístico-discursivas.....	27
3.3 O gênero textual tira: o trabalho com a leitura em sala de aula.....	29

SEÇÃO II

1. Analisando os dados.....	32
1.1 Análise quantitativa.....	32
1.2 Análise qualitativa.....	38
Considerações finais.....	61
Referências.....	64

Considerações iniciais

Atualmente, o acesso ao aprendizado da leitura configura-se como um dos múltiplos desafios da escola, por que não dizermos um dos mais valorizados e exigidos pela sociedade, uma vez que é através da leitura, que nos tornamos letrados e capacitados para exercer nossa cidadania.

No entanto, tendo em vista que a leitura constitui grande destaque e relevância como um dos avanços sistemáticos e aprofundados à aprendizagem, constatamos a ideia de que o desenvolvimento do hábito de ler ainda não constitui atividade em exercício pelas escolas nas aulas de língua portuguesa como mereceria.

O impulso inicial da nossa pesquisa surgiu da inquietação observada acerca das dificuldades que envolvem o ensino de leitura, que é verificado como um dos múltiplos desafios do ensino de língua, uma vez que, geralmente tem-se a visão de que ler restringe-se à decodificação de palavras.

Como bem sabemos, o Livro Didático foi e ainda é o principal referencial didático ao qual se tem pleno acesso, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos. E apesar de ao longo dos anos ter passado por inúmeras transformações e inovações, recai sobre a mesma “estrutura”, com um diferencial de substituição de alguns “tipos de textos” sem finalidade prática, por gêneros de comum circulação em nosso cotidiano. Porém, ao serem transpostos para o livro didático, os textos, dos mais diversos gêneros, comumente perdem o papel sócio-discursivo, e passam a ser trabalhados de forma secundária. No suporte do livro didático, o texto, que deveria ser a fonte repleta de sentidos sociais e culturais, perde espaço para a exploração das funções estruturais da língua. Por este motivo, no intuito de realizarmos uma análise detalhada sobre como essa abordagem é desenvolvida no ensino de leitura no LDP, debruçaremos sobre os estudos mais recentes acerca do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), postulado por Bronckart, e buscaremos traçar um paralelo entre as teorias propostas por esta linha de estudo e o que temos de concreto como propostas de atividade relacionadas ao ensino de leitura no Livro Didático de Português.

Nortearmos o nosso trabalho seguindo a linha de estudo interacionista, que considera a linguagem como uma ação compartilhada envolvendo a duplicidade da relação sujeito X realidade, bem como o desenvolvimento cognitivo. Buscaremos respaldo teórico em autores contemporâneos que trilham seus estudos segundo a linha de estudo por nós adotada, como:

Antunes (2008, 2010), Bezerra,(2007), Dionísio,(2001),Geraldi, (2006), Kato,(2010) e Koch, (2007), Rojo, (2010).

Conforme a concepção interacionista da linguagem, verificamos também a amplitude da noção de contexto, tão relevante para um bom entendimento do texto, na qual os sujeitos são vistos como instrumentos sociais, temos o texto como o próprio lugar da interação. É dentro do universo dos trabalhos com o texto que direcionaremos nossos estudos em volta do trabalho com um gênero específico em sala de aula, a fim de refletirmos acerca do ensino de leitura e interpretação contidas no LDP: as tiras em quadrinhos, cuja frequência é visivelmente alta nos LDP's.

Genericamente, podemos afirmar que uma leitura efetivamente proveitosa pressupõe além de conhecimento linguístico, um repertório de informações exteriores ao texto, o que chamamos de conhecimento de mundo, como também toda uma prática social de letramento, principalmente tiras, as quais combinam linguagem verbal e não-verbal, o que exige pois, uma leitura mais atenta, não desmerecendo é claro outros gêneros textuais. Partindo desse pressuposto, elencamos alguns questionamentos que nortearão a nossa pesquisa, tais como:

- ✓ Qual a frequência do gênero tira no LDP?
- ✓ Como o LDP trabalha a leitura a partir do gênero textual tira?
- ✓ Como estão dispostas as atividades relacionadas ao gênero textual tira no LDP? Têm-se levado em conta o contexto de produção das tiras? Estão sendo contemplados os aspectos discursivos do texto?
- ✓ Quais os tipos de perguntas mais frequentes nos LDP no trabalho com a leitura e interpretação do texto?

Supomos que, apesar de as tiras serem um gênero muito frequente no LDP, elas não são trabalhadas como se deveria, atentando para os critérios básicos para a compreensão do texto, dentre eles, o contexto de produção, bem como o caráter discursivo que o circunda.

Com isso, nosso objetivo geral consiste em mostrar como tem sido realizado o ensino de leitura por meio deste gênero. Especificando esse objetivo, pretendemos verificar quantitativamente com que frequência as tiras aparecem no LDP, como também, observarmos a natureza qualitativa das atividades referentes ao gênero em estudo, ou seja, se estas atividades contemplam os aspectos discursivos e peculiares do gênero tira.

Estas e outras questões serão verificadas no decorrer do nosso trabalho, que será de cunho descritivo- interpretativista, quanti-qualitativo, buscando verificar em qual concepção é realizado o trabalho de leitura e interpretação de textos, especificamente no gênero textual tira, no livro didático de português.

Elegemos como corpus da nossa pesquisa, a coleção *Português: Linguagens* do ensino médio dos renomados autores William Roberto Cereja & Tereza Cochar Magalhães(2005), da qual fizemos uma seleção de dezoito (18) tiras, sendo cinco(5),retiradas do volume 1,nove (9) do volume 2, e quatro(4) do volume 3 da coleção. A razão desta escolha deu-se pelo fato de a coleção supracitada fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) 2009/2010/2011, como também da grande adoção da mesma por parte das escolas, bem como, por a coleção não deixar de contemplar uma relevante e visível amostragem do gênero escolhido para nossa análise.

Deste modo, organizamos o nosso trabalho em duas etapas:

Em um primeiro momento, buscaremos respaldo teórico em autores e estudiosos que seguem a linha de estudos sócio-interacionistas que sustentam nossa pesquisa, em seguida, buscaremos expor os estudos mais recentes acerca do ensino de língua materna, bem como, no trabalho com o gênero textual tira nas aulas de português.

Em um segundo momento, procuraremos verificar como o ensino de leitura e interpretação é tratado especificamente nas lições que contemplam o gênero textual tira, na coleção por nós adotada, considerando que uma das primeiras preocupações que instigam nosso trabalho é fazer um levantamento quantitativo do uso do gênero textual em questão, nas diversas seções dos LDP's, e em seguida, verificar o tratamento dado à leitura que envolva tanto o contexto, quanto o meio de produção do texto, ressaltando a discursividade pertinente ao gênero em questão. Verificaremos se os LDPs da coleção supracitada priorizam atividades voltadas à interação entre o texto e o leitor, como também se há preocupação em realizar uma contextualização entre o meio histórico-social do leitor, bem como o do próprio texto.

SEÇÃO I

1. Algumas considerações acerca das concepções de leitura: breve panorama histórico e suas implicações para o ensino de língua portuguesa

No que tange ao trato com a leitura, é comum ouvirmos relatos de pessoas que demonstram orgulho ao dizer “meu filho já sabe ler”, quando de fato estão se referindo simplesmente ao processo de decodificação das palavras. É certo que, para realização de uma leitura eficaz, faz-se necessário primeiramente saber reconhecer, decodificar as palavras. Trata-se de um processo gradual, onde a aquisição da linguagem é o primeiro passo desse processo, a decodificação das palavras, que comumente é confundida com leitura, o que consideramos como o segundo passo deste processo de aprendizagem, que serve de auxílio na prática de leitura, que como veremos adiante, compreende um conjunto de “saberes” bem mais complexo do que comumente se supõe.

Apesar de grande parte de a população brasileira poder estudar, podemos nos arriscar a dizer que não chegam fundamentalmente a ler. O sistema de escolarização e ensino vigentes em nosso país não promove a formação de leitores e produtores de textos proficientes, em muitas vezes, chegam até a inibi-los deste processo.

Como bem sabemos, atualmente as práticas de leitura no âmbito escolar não diferem muito dos anos tardios, em que essas práticas de leitura se restringem a meras repetições das falas de autores representadas pelo texto escrito. No entanto, verificamos que a leitura não se configura apenas na decodificação de palavras e frases, como afirma Rojo (2010 p.1)

[...] Ser letrado na vida e na sociedade é muito mais do que isso: é escapar da literariedade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social, é discutir com os textos replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos, é enfim trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

Podemos dizer que as práticas de leitura em nossas vidas vão além de todas estas colocações, são variadas e dependentes do contexto e especificidades exigem determinadas capacidades do leitor. Apoiando-nos em estudos de Rojo (2010), conferimos que o processo de leitura envolve múltiplos procedimentos e capacidades que vêm sendo acionadas ao perpassar do tempo. Em meados do século XX, a leitura era vista apenas como um método percentual de decodificação de grafemas, de acordo com estudos de Kato (1987) que direciona suas posições teóricas em relação com outros tipos básicos de processamento de

informação: embasado na visão estruturalista da linguagem, temos o “*bottom up*”, ou ascendente, que compreende o texto como único portador de sentidos, no qual o leitor não ocupa a posição de sujeito ativo, cabendo-lhe somente a função de descobrir o significado do texto. Esta concepção estruturalista entrevê ainda a leitura como um processo simultâneo de decodificação de letras e sons associando-os ao significado.

Nos últimos anos, com o desenvolvimento de pesquisas nesta área, começou-se a levar em conta muitas outras capacidades, como: as capacidades de interação social, as capacidades de ativação de conhecimento e resgate de conhecimentos, processo denominado por Kato (Op cit) como “*top down*”, ou descendente, ancorado em Goodman (1988) nas teorias da psicologia cognitiva, opondo-se radicalmente a postura anterior, a “*bottom up*”. Aqui, considera-se o bom leitor aquele que, mediante a exposição do texto tem a capacidade de acionar os seus conhecimentos prévios para assim interpretá-lo.

Estudos posteriores a estes, expõem a consistência do ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor, no qual, o texto evidencia pistas propiciando a construção de sentidos por meio de parcerias. Kato (Op. Cit) no entanto, considera como leitor ideal aquele que consegue adequar os dois tipos de processamento mencionados anteriormente, ou seja, pondera como bom leitor, aquele que tem a capacidade de estabelecer uma conexão entre os dados encontrados por meio das marcas deixadas pelo autor e a utilização dos seus conhecimentos prévios, construindo desta maneira o sentido através da interação texto X leitor X autor.

Esta perspectiva mencionada acima é denominada interacionista, segundo a qual o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo, realizando não apenas a tarefa de decifrar o significado do texto, mas também, inferir sentidos por meio da sua interação com o texto. Dentro desta visão, observamos que o sentido de um texto se constrói por meio da interação texto-sujeito e não como algo preexistente a essa interação. Deste modo, verificamos a leitura como uma atividade interativa, intrínseca que requer a utilização e a ativação de uma série de conhecimentos no ato comunicativo.

No percurso das concepções que fundamentam as tiras sobre leitura, é exigido do leitor um olhar mais acurado que seja capaz de perceber as pretensões do autor e construir significados por meio de uma interação, conforme Koch e Elias (2007), “a leitura é entendida como atividade de captação das ideias do autor sem levar em conta as experiências e os

conhecimentos do leitor, a interação autor X texto X leitor com propósitos constitutivos sócio-cognitivo-interacionistas” (p.10).

Encontramos também nos estudos de Koch e Elias (2007) além das concepções de leitura, um elenco de três importantes sistemas de conhecimentos para o processamento textual que são: o conhecimento enciclopédico, o linguístico e o interacional. O primeiro, que também pode ser nomeado conhecimento de mundo, está inserido nos conhecimentos de experiências e de vivência, proporcionando uma leitura rápida e dinâmica. No que se refere ao conhecimento linguístico, englobam-se o conhecimento gramatical e lexical, nos quais podemos compreender inúmeras coisas, tais como, a organização do material linguístico, a seleção dos elementos coesivos para observarmos a sequência do texto, entre outros.

Finalizando este conjunto de sistemas, temos o conhecimento interacional que envolve as formas de interação por meio da linguagem que por sua vez, englobam outros conhecimentos, que averiguamos em Koch e Elias (2007):

- ✓ O ilocucionário, que permite-nos conhecer as intenções do autor;
- ✓ O comunicacional: que se refere a quantidade de informações necessárias em uma situação comunicativa para que seus interlocutores sejam capazes de reconstruí-la adequando a variedade linguística e ao gênero;
- ✓ Metacognitivo: permite a compreensão do texto e consegue aceitação pelos objetivos com que é produzido; prevenindo distúrbios na comunicação;
- ✓ O conhecimento acerca das estruturas ou modelos textuais globais: possibilita a identificação de textos como exemplos que se adéquem aos mais diversos eventos da vida social.

Existem estudos recentes que vislumbram a leitura como um discurso em que estão presentes outros discursos nos quais estão envoltos capacidades discursivas e lingüísticas que propiciam a réplica e a inferência para que haja compreensão: é a prática do letramento.

1.1 Leitura como prática de letramento

Nos últimos anos, observamos que a demanda pela leitura e pelo domínio da linguagem oral e escrita é bem maior em nossa sociedade. Tomemos como exemplo, os classificados de jornais. Ao abriremos suas páginas, deparamo-nos com as exigências colocadas aos profissionais à procura de emprego. Exigem-se dos candidatos, o domínio das mais variadas funções, dentre as quais encontramos: domínio da língua portuguesa, que seja

bom ouvinte, que desempenhe uma boa comunicação verbal e escrita, facilidade de comunicação, bom texto, entre outros. Esta demanda, como bem sabemos, dá-se em um panorama mundial, que atualmente, exige o domínio da linguagem escrita como condição para o acesso ao conhecimento.

Nesse novo contexto globalizado de novas exigências quanto à competência linguística dos sujeitos, a leitura é requerida, sobretudo, para que possamos ter acesso às informações veiculadas nas mais diversas formas: na internet, televisão, jornais, em outdoors espalhados pelas cidades, em cartazes afixados, sistematicamente, nos muros das ruas, nas mais diferentes placas informativas, “folders”, impressos de propaganda que são distribuídos diariamente, e até mesmo, em bulas de remédios e receitas médicas.

Todavia, esta atividade de leitura não configura importância apenas no mundo do trabalho, mas também, para ampliação da participação social e efetivo exercício da cidadania, em que ser um usuário competente da linguagem é fundamental.

Decorrente desta compreensão, encontramos a necessidade que hoje é colocada para a escola: possibilitar ao aluno/leitor, uma formação que desenvolva sua capacidade de compreender criticamente as realidades sociais e nelas interagir, para tanto, saber organizar sua ação. Para desenvolver estas habilidades, o aluno precisa apropriar-se desse conhecimento e do meio de produção e divulgação do mesmo. Em sociedades letradas como a nossa, observamos que este processo de apropriação está intrinsecamente ligado ao conhecimento da linguagem escrita, principalmente no que tange à leitura.

Esse conhecimento atualmente, é o que compreende-se por um grau e/ou tipo de letramento que confere, tanto saber decifrar o escrito, quanto ler e escrever com competência de leitor/escritor, quer dizer, que saiba utilizar a linguagem nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita através de estratégias e procedimentos que culminem para uma maior fluência e eficácia no processo de atribuição de sentidos e significados aos textos com os quais interage.

Além destas observações, a leitura precisa ser compreendida como uma atividade bem mais ampla, o letramento, este por sua vez, configura-se como um processo de “apropriação” dos usos da leitura e da escrita nas mais distintas práticas sociais.

Seguindo esta linha de raciocínio, um leitor eficiente é aquele que utiliza-se da leitura nas mais diferentes situações comunicacionais, que se “apropria” de estratégias e

procedimentos de leitura característicos a cada esfera social das quais participa, conseguindo assim, utilizá-los no processo de (re) construção dos sentidos dos textos.

Esses procedimentos e estratégias de leitura são realizados de duas maneiras: tanto podem ser realizados enquanto atividade individual, configurando um processo cognitivo de alta complexidade, quanto como atividade social, que decorre das especificidades das práticas sociais nas quais se realizam. Assim como estes aspectos, outro fator que merece destaque é o contexto de produção dos textos, uma vez que contribui para o processamento dos sentidos, mediando restrições e/ou possibilidades que determinam o texto.

Acreditamos ser pertinente termos em mente a noção de contexto. Comungando com as autoras Koch e Elias (2007) chamamos de contexto tudo aquilo, que de alguma forma, contribui para a construção de sentido que não expõem-se de imediato, no entanto, são construídos através da interação sujeito – texto, evidenciando assim a relevância do contexto:

Na fase inicial das pesquisas sobre o texto que se tem denominado fase de análise transfrástica, o contexto era visto apenas como o entorno verbal, ou seja, o contexto. O texto era conceituado como uma sequência de combinação de frases, cuja unidade e coerência seriam obtidas por meio da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre seus vários segmentos (KOCH e ELIAS, 2007,P.60).

Deste modo, temos o contexto como um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizados para a interpretação de um texto, conforme as autoras mencionadas anteriormente.

Ressalve-se ainda que, o estudo de um texto sem considerar o contexto torna-se inviável, devido ao fato de existirem enunciados ambíguos que somente pelo contexto poderá se fazer a interpretação cabível. Ao produzir um texto, o autor pressupõe que o leitor possui conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos que o impedirá de compartilhar informações redundantes, supondo que o interlocutor possa recuperar determinadas informações por meio de inferências, como afirma Rangel (1991), ao falar que “[...] são suas reações que vão dando significado ao texto. É na constituição desse apelo feito pela obra, dessa participação, que estabelece a condição para o prazer de ler, de forma criativa e ativa” (p.18).

No tocante às capacidades de leitura, Rojo, (2010) destaca que distintos tipos de letramento, diversas práticas de leitura, em diferentes situações exigirão diferentes capacidades de diferentes ordens e as caracteriza da seguinte maneira:

- ✓ Capacidade de decodificação – Compreender diferenças entre escrita, a natureza alfabética do nosso sistema, saber decodificar palavras e textos, ler reconhecendo globalmente as palavras, usar a sacada do olhar para porções maiores do texto do que meras palavras, desenvolvendo fluência e rapidez de leitura.

Desta forma, são estas as capacidades básicas que são ensinadas no transcorrer do processo de alfabetização cuja finalidade consiste simplesmente em decodificar informações, não sendo suficientes sem a contribuição de outras capacidades de compreensão, apreciação e réplica (ROJO, 2010):

- ✓ Capacidade de compreensão (estratégias) – ativação de conhecimento de mundo, checagem de hipóteses, localização e comparação de informações, generalização, produção de inferências locais e globais.

Durante a realização do ato de ler, o leitor precisa estar constantemente efetuando inferências, fazendo deduções, associações, reconstruções, entre outros. Todas estas atividades devem-se ao fato de que nos textos, determinadas informações são transmitidas de maneira explícita, enquanto outras não estão na superfície do texto, as denominadas informações implícitas, o que leva o leitor a fazer uso de certas habilidades para entender o sentido do texto.

Assim, o leitor precisa adicionar ao texto informações que estão faltando, por meio da utilização do seu conhecimento de mundo, inferências, conhecimentos prévios em volta do texto e das intenções do autor, deste modo, quanto mais compartilhamento de conhecimento entre o autor e o leitor, maiores serão as oportunidades de aproveitamento e compreensão do texto.

- ✓ Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto: recuperação do contexto; relação de intertextualidade; percepção de outras linguagens, elaboração de apreciações estéticas afetivas, éticas e políticas. De acordo com Bakhtin (2000):

A leitura é vista como um ato de colocar em relação um discurso com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos textos. O discurso é visto como um conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependente do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles, da finalidade da leitura e da produção de textos, esfera social de comunicação em que se dá o ato de

leitura. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e lingüísticas estão crucialmente envolvidas.

Havemos de ressaltar que nenhuma das teorias que vieram sendo descobertas e estudadas ao longo dos tempos, tornam inválidas suas antecessoras, e, apesar de inúmeros estudos acerca do processo de leitura, a maneira com a qual essa atividade vem sendo trabalhada nas escolas parece ter parado no tempo, uma vez que esse processo, da maneira geral, é realizado em voz alta apenas para subsidiar a resolução de atividades econômicas nas quais se devem localizar e copiar informações expostas no texto, sem estimular a reflexão, lançando mão das capacidades leitoras mais básicas, ignorando tanto as demais, quanto as diretrizes dos PCN's de Língua Portuguesa onde verificamos a afirmação: “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a linguagem etc [...]” (1998, p.69).

1.2 Das acepções teóricas às práticas de leitura nas aulas de língua materna

Muitas são as indagações e questionamentos levantados no que diz respeito ao estudo e ao ensino vigente nas práticas de ensino de leitura nas aulas de português. Um dos questionamentos pertinentes a nossa pesquisa e que já nos foi representado por Batista, (1997) em sua obra, “Aula de português – Discurso e saberes escolares” é uma inquietação que norteia muitos trabalhos na área de língua materna: “Quando se ensina língua, o que se ensina?” Esse questionamento permeia os ambientes escolares e universitários, bem como eventos de capacitação docente, a fim de buscar um ensino realmente eficaz da língua.

É importante termos em mente que, se adotarmos a visão saussuriana de que “o ponto de vista cria o objeto”, nossa inquietação ganhará ainda mais sentido, conforme podemos verificar nas palavras de Batista (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p.50.)

É a alteração do ponto de vista sobre esses outros fenômenos que pode, em parte, explicar as mudanças que vem sofrendo o ensino de Português ao longo de sua história, e que se expressam na alteração de seu nome: Gramática Nacional, Língua Pátria ou Idioma Nacional, Comunicação e expressão, Português. É também na alteração desses pontos de vista – ou particularmente, a competição entre eles – que pode explicar, em certa medida, as polêmicas e as verdadeiras lutas que com freqüência se travam para a definição de seu objeto e objetivo [...]

Mediante esta postura, verificamos que o ensino, de maneira geral, será sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele. Em nossos estudos, evidencia-se a língua enquanto objeto de interação e sua relação para e com o mundo e seus interlocutores.

Outra questão que levantamos em nossa pesquisa é a preocupação de saber o que se estuda de fato, quando se estuda a língua. Ao realizarmos esta indagação faz-se necessária a explicitação do que se deve ou pode se entender pela expressão “ensino de língua”, haja vista saibamos que, os sujeitos da interação (alunos), ao chegarem à escola já sabem a língua.

Estudos recentes evidenciam que, nas aulas de língua portuguesa não há um espaço reservado para as atividades de leitura, que priorize exercícios capazes de mediar a interação necessária entre leitor X texto X sentido, uma vez que, quando se diz algo, o diz com alguma intenção comunicativa.

Antunes, (2008), em sua obra “Aula de português: encontro e interação” elenca algumas constatações relacionadas às atividades de leitura em sala de aula, entre as quais destacamos:

- ✓ atividades de leitura centradas nas habilidades de decodificação da escrita;
- ✓ atividades de leitura que não despertam interesse, pois aparecem desvinculadas dos diferentes usos sociais que se fazem da leitura atualmente;
- ✓ leitura reduzida a momentos de exercício, tais como: “leitura em voz alta” e os que culminam com a elaboração das “fichas de leitura”;
- ✓ atividades de leitura nas quais a interpretação se limita a recuperar elementos literais e explícitos encontrados na superfície do texto;
- ✓ atividades incapazes de suscitar no aluno/leitor a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura, pois na maioria das vezes o que se lê na escola, não corresponde ao que é preciso ler fora dela;
- ✓ em suma, uma escola “sem tempo para a leitura”.

Mediante estas aferições, constatamos algumas estratégias que podem ser adotadas pela escola e pelo professor de língua materna com o intuito de buscar um ensino mais proficiente de leitura como: procurar trabalhar com a língua no contexto da compreensão, visando fazer com que o aluno perceba a funcionalidade da língua e seus diferentes modos de agir e interagir na e para a sociedade.

Acreditamos aqui ser pertinente a comparação que Bagno (apud ANTUNES, 2010) realiza:

Uma palavra solta, uma frase isolada são um peixe fora d’água. O texto é o ambiente natural para qualquer palavra, qualquer frase. Fora do texto, a palavra sufoca, a frase estrebucha e morre. E como pode o peixe vivo viver fora da água fria?

Mais uma vez, averigua-se a incoerência de um ensino de língua de forma isolada descontextualizada, deixando ainda mais evidente que o ensino de língua necessita mais que urgentemente de uma reformulação que abranja todo o contexto de produção de um discurso, para daí, partir para seus desdobramentos interpretativos.

Assim sendo, evidenciamos uma boa sugestão apresentada por Fonseca (apud MARCUSCHI, 2008), no tocante à caracterização da aula de língua portuguesa, em específico, o ensino de leitura, dentro da perspectiva aqui por nós adotada. Segundo o autor, o ensino de língua deveria priorizar uma base de natureza primeiramente lingüística, chamando a atenção do aluno para o fato de que a língua é variável e variada e que as normas de gramática não são tão rígidas e não devem configurar o foco do ensino de língua, como podemos verificar:

[...]a preparação do aluno para a produção ágil de seus discursos e para a avaliação dos discursos alheios – no que conseguirá com que ele obtenha uma maior eficácia na actuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social[...] Fonseca, (1984,P.260.)

Ressalve-se que para a efetivação desse processo, é preciso uma boa formação lingüística do professor de língua materna em todos os níveis de ensino, que evite um trabalho com a linguagem de forma isolada, tampouco em um único foco, como se este bastasse para explicitar a complexidade da língua.

Deste modo, constatamos que ao trabalhar a língua apenas para fins sintáticos, reduzimos a mesma a objeto delimitado, não dando relevância aos aspectos textuais e discursivos nem as questões pragmáticas, sociais e sociocognitivas do aluno enquanto sujeito social, pontos de extrema importância para que compreendamos o funcionamento da língua por meio de textos materializados em gêneros.

2. O livro didático de português: contribuições e divergências para o ensino de leitura nas aulas de L.P.

Para observarmos criticamente o LDP, precisamos primeiramente fazer um resgate histórico de algumas características pertinentes ao mesmo, uma vez que, existem distintas formas de se entender a linguagem e que existem particularidades envoltas nas teorias que servem de suporte para o livro didático. Esta visão coaduna com a de Silva (1998) quando diz que :

é “exatamente pela história e na história da educação brasileira que podemos buscar uma compreensão crítica sobre como esse objeto ganhou tanta força no contexto do

nosso magistério, perdendo seu caráter de *meio* para se transformar num *fim em si mesmo* nos ambientes formais de ensino” (p. 44).

É importante tomarmos conhecimento que os manuais e gramáticas como conhecemos hoje não existiam até os anos 40, conforme Fregonesi (1997), nos anos 60 existiam apenas duas categorias de material didático: uma antologia, que não dispunha orientações metodológicas tampouco atividades referentes aos textos, e um manual de gramática com exercícios preparados especialmente para os alunos. O autor destaca ainda que, os conteúdos que mereciam ser observados para a elaboração dos livros didáticos tiveram seu início estabelecido pela Portaria Ministerial nº 170 datada de 17/07/41, portaria esta que instituiu o Programa Oficial de Língua Portuguesa. Com a reformulação do ensino, a partir de 1951, a programação oficial passou a ser organizada pelos professores do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, que de acordo com a Portaria Ministerial de 02/10/51, deveria ser adotada em todo território nacional. A estes professores não cabia só indicar os textos para leitura, elaborar atividades, como também, indicar a metodologia que deveria ser adotada. Como podemos perceber, nesta época, ensinar limitava-se basicamente na transposição de teoria gramatical.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024, de 10/12/61, os programas voltados para o ensino de língua portuguesa mudaram o rumo: as instruções (Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português) que continham orientações para o ensino da gramática expositiva e atividades relativas à escrita ficaram sob responsabilidade do governo.

Contudo, as alterações mais expressivas ocorreram em 1971, quando vigorou a Lei nº 5.692, com a modificação até mesmo do nome da disciplina de *língua portuguesa* para *comunicação e expressão*. No tocante aos conteúdos a serem trabalhados, foi estabelecido pelo Governo Federal que cada estado, deveria elaborar sua proposta de ensino. A concepção que regia a maioria das propostas educacionais era a behaviorista, segundo a qual a aprendizagem se dava por meio de numerosas e insistentes repetições. As estruturas isoladas eram priorizadas nas práticas pedagógicas, que acreditavam dessa forma contemplarem tanto as atividades da língua oral quanto da escrita. Dessa forma, o LDP alcança o auge, pois os manuais estavam repletos de atividades com o objetivo de reprodução de modelos, por parte dos alunos, ao professor cabia apenas controlar o este “aprendizado”. Havemos de ressaltar que a propagação do livro didático contou com total apoio e incentivo por parte do governo. Silva, (1998) salienta que esta foi a maneira que encontraram “de impedir reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores” (p. 45), que segundo esta

política de ensino, deveriam apenas indicar ao aluno a página onde o livro deveria ser aberto, quais atividades deveriam responder ou o modelo a ser seguido.

Com a democratização do ensino nos anos 60, houve um aumento deliberado no número de alunos, exigindo naturalmente mais demanda de professores, que por sua vez, foram “rapidamente” preparados para desempenhar esta função, ou seja, seguir uma cartilha, o livro didático. É neste contexto que surgem os títulos organizados em coleções e por volumes, seguindo um programa curricular com conteúdos específicos definidos por série, deste modo, cada volume correspondia uma série específica.

Mas, só a partir dos anos 80, é que, os estudos, avanços e pesquisas na área de linguística, vieram colaborar, efetivamente para revisar o objeto de ensino em língua portuguesa. Surgem então, novos paradigmas, ligados à análise da linguagem, que passam a considerar a inserção da linguagem em contextos sociais e nas diversas formas de manifestação e representação, deste modo, vemos ser desprestigiado um ensino dogmático da gramática tradicional, acontecia de forma descontextualizada e fragmentada. Tais mudanças podem ser constatadas nos PCNLP (Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa), que têm suas atividades concentradas em produção e compreensão de textos que visam permitir e expandir o uso da linguagem relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler, escrever (PCNLP, 1998).

Alguns avaliadores dos livros didáticos que constarão no guia atualmente têm por referência o PCNLP, o que sugere que, deveriam priorizar no tratamento da língua uma concepção interacionista da linguagem. Tomando por base esses critérios, Marcuschi (2007), elenca alguns aspectos que merecem ser observados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa, a saber:

- ✓ adoção do texto como unidade básica de ensino;
- ✓ produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados;
- ✓ noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e sendo socialmente organizados, tanto na fala quanto na escrita;
- ✓ atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua;
- ✓ atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral;
- ✓ explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e

- histórico;
- ✓ clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Rangel (2002) alude ao fato de que esse “controle” tem por pretensão garantir que o LDP contribua para consecução dos objetivos do ensino de língua portuguesa: a língua oral, o discurso, a textualidade, a variação linguística, entre outros.

Ao percorremos essa breve trajetória do LD, observamos que a seleção da obra (a), ou da obra (b), não permeia apenas questões voltadas para o processo de ensino/aprendizagem, como também, de caráter político; o livro didático é considerado uma mercadoria do mundo editorial e está sujeito às influências econômicas, sociais, políticas, técnicas e culturais, da mesma forma que qualquer outro produto que percorre os caminhos da produção, distribuição e consumo. Fator este, que de acordo com Freitag (1993), na maioria das vezes, não é observado pelos professores. Assim sendo, o conteúdo “ideológico” é absorvido pelo professor e repassado para os alunos de forma acrítica, caracterizando-o como apenas um porta-voz dos discursos veiculados pelos livros didáticos. Vale salientar, ainda, que, muitas vezes, o livro didático é a única referência para o trabalho do professor, passando a ostentar até mesmo o papel de currículo, bem como, o de “definidor” de estratégias de ensino. De acordo com essas observações, Dionísio (2000), pontua que, o livro didático compreende importante papel ao estabelecer práticas de leitura que favoreçam uma “base de sustentação de outras práticas mais alargadas no tempo”.

Desta maneira, se a escola tem como preocupação a formação de leitores proficientes, deverá instrumentalizá-lo de forma a perceber as “sutilezas do texto, o dito e o não-dito, a superfície e a profundidade dos textos, como também “intencionalidades” discursivas.

3.Gêneros textuais: das particularidades conceituais à aplicabilidade das tiras em sala de aula

3.1 Particularidades conceituais dos gêneros textuais

Como bem sabemos, o termo *gênero* vem sendo utilizado desde a antiguidade na Grécia, Aristóteles foi quem primeiro se utilizou deste termo para caracterizar os textos em uma tipologia geral, de acordo com suas especificidades e diferenças entre si. A primeira distinção de gêneros, de que se tem conhecimento, é a apresentada por Aristóteles e Platão, particularizando cada gênero de acordo com as características de imitação e de representação da realidade, sendo classificados em lírico, épico e dramático tendo por princípio o modo da enunciação. Estes filósofos gregos também propuseram também subdivisões dos gêneros, em função de suas especificações de conteúdo. São estes: o ditirambo, a epopéia, a tragédia e a comédia.

Seguindo esta evolução, o conceito tradicional de gênero textual compreende a concepção clássica dos gêneros narração, descrição e dissertação ou argumentação que foi por muito tempo praticada nas escolas sob o nome de redação.

Vale salientar que, reconhecer nas unidades textuais apenas essas três formas de produção, exclui da prática escolar o exercício autêntico da linguagem, uma vez que essa tipologia redacional é vazia de realidade sociointeracional.

As teorias mais recentes sobre os gêneros textuais estão mostrando que essa classificação não dá conta das diferentes práticas sociais da fala e da escrita, uma vez que não são reconhecidas pelos usuários da língua como objetos de interação.

Segundo Marcuschi (apud DIONISIO, 2005):

[...]os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.[...]

O autor adverte ainda para o fato de que os gêneros são de difícil definição formal, e que devemos contemplá-los observando seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos considerando-os como práticas sócio-discursivas e que por serem inúmeros em diversidade de estrutura, são atribuídas denominações nem sempre unívocas e da maneira como surgem, estão sujeitos a desaparecer.

Na atualidade verificamos uma proliferação de textos que mesclam uma variedade de gêneros, permitindo-os um caráter volúvel, sujeitos a mudanças e relações com outros gêneros, resultando, a partir disso, em novos gêneros, os chamados híbridos. Conforme Marcuschi (apud DIONISIO,2005) tratam-se de “novos gêneros e velhas bases”, pois de acordo com a evolução da tecnologia, principalmente ligadas à comunicação propiciaram o surgimento destes novos gêneros. É importante esclarecer também que não só os avanços tecnológicos privilegiam o aparecimento destes gêneros, mas sim, a intensidade dos usos destas e suas interferências nas atividades comunicativas diárias.

Há também os gêneros intercalados, como as cartas, os manuscritos, as citações, que apresentam uma pluralidade de estilos e características de diversos gêneros. Embora diferentes, cada gênero apresenta uma estrutura básica específica que o caracteriza de acordo com a produção, recepção, o texto e o contexto em que se encontram, cabe ao professor como mediador desta interação texto-leitor e leitor-texto, buscar fazer com que os alunos percebam e compreendam o texto em toda sua dinamicidade e funcionalidade.

3.2 Gênero textual tira: particularidades históricas e linguístico-discursivas

Sabemos que, ao trabalhar com gêneros textuais, devemos atentar sempre para o aspecto funcional do texto, por isto, acreditamos ser pertinente situar o leitor sobre o gênero que elegemos como objeto de trabalho da nossa pesquisa.

De maneira geral, existem estudiosos que acreditam que as Histórias em Quadrinhos (HQs) tiveram seu surgimento nas pinturas rupestres, devido ao fato da linguagem não-verbal ser um recurso para a comunicação que atravessou milênios. Ianonne e Ianonne(1994, apud DIONISIO,2005),esclarecem que, apesar de encontrarmos rudimentos das HQs na pré-história, este gênero teve como precursores assim como o conhecemos atualmente, Busch e Topffer em meados do século XIX na Europa.

Apesar de visualmente as HQs parecerem de fácil identificação devido a utilização dos desenhos e dos balões – características peculiares à este gênero -, as HQs se revelam tão complexas quanto outros gêneros no tocante ao seu funcionamento discursivo. Assim sendo, a tarefa de categorizá-las exige do leitor um grande esforço de sistematização, haja vista, a multiplicidade de enfoques possíveis.

Um dos enfoques que envolvem as HQs, e que deveria ser priorizado no ensino de leitura e interpretação de textos é a relação entre as semioses envolvidas – verbal e não-verbal

este gênero nos fornece um rico material no processo de construção de sentidos realizados no processo de leitura, o texto e os desenhos desempenham um papel central. A tarefa de desvendar como funciona esta parceria constitui uma das atividades lingüístico-cognitivas continua para os leitores das HQs.

As tiras classificam-se como um subtipo das HQs, porque, são mais curtas e de caráter sintético, podem aparecer em sequências – quando são produzidas em capítulos maiores – e fechadas – apenas um episódio por dia -. Em relação às temáticas abordadas nas tiras, podem ser de caráter satírico envolvendo aspectos políticos e econômicos, bem como o gênero charge, no entanto, as tiras não são remetem a fatos polêmicos da atualidade como a charge, busca representar de forma cômica, situações diversas, entre elas, cenas corriqueiras e cotidianas.

De acordo com Mendonça, (2007), a classificação do gênero tira, compreende ainda outros dois sub-grupos, as tiras fechadas subdividem-se em:

- ✓ Tiras-piada, nas quais o humor é obtido através de estratégias discursivas que são utilizadas nas piadas de modo geral, com a possibilidade de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável.
- ✓ Tiras-episódio, onde o humor se baseia mais especificamente em uma temática de uma determinada situação, buscando realçar as características das personagens.

A priori, constatamos que as tiras, são caracterizadas como um gênero icônico e/ou icônico-verbal, no qual a progressão temporal está disposta quadro a quadro. Têm como elementos típicos, os desenhos, os quadros, os balões e legendas, nas quais se insere o texto verbal.

Outros aspectos peculiares deste gênero são a heterogeneidade tipológica e a intertextualidade tipológica, ambas, consistem na utilização da forma de um gênero buscando preencher a função de outro.

Ao verificarmos tais aspectos característicos às tiras, acreditamos aqui ser conveniente ressalvamos o caráter discursivo deste gênero, uma vez que, “retrata” situações sociais diversas, nas quais estamos inseridos, e que, muitas vezes passam despercebidos pelo aluno/leitor.

3.3 O gênero textual tira: o trabalho com a leitura em sala de aula

Na atualidade, existem diversos autores e estudiosos que pautaram suas pesquisas na abordagem dos gêneros textuais discursivos em sala de aula, e dentre eles, a tira.

Ao se trabalhar com o texto em sala de aula, automaticamente trabalhamos a leitura, porém, ao se trabalhar a leitura, aspectos relevantes merecem atenção especial para que os alunos/leitores a realizem de forma proveitosa e satisfatória, como verificamos em Nascimento, (2010):

- ✓ Ao trabalharmos o gênero tira, não podemos perder de vista seu caráter discursivo, bem como sua origem no universo jornalístico;
- ✓ Que uma das características deste gênero, é a combinação entre imagem e texto, humor e crítica social;
- ✓ Trata de fatos e comportamentos sociais.

Estes entre outros aspectos merecem atenção especial ao serem utilizados em sala de aula, uma vez que, dialogam e norteiam o rumo das interpretações. Porém, o tratamento que é conferido a este gênero na maioria dos livros didáticos se dá de forma “insatisfatória”, pois mostram-se em grande número com propostas superficiais que em nenhum momento apreciam algum dos pontos elencados anteriormente, como podemos comprovar pelas palavras de Marcuschi(2001), “os exercícios de compreensão raramente levam as reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que sugere a ideia de que compreender é apenas identificar conteúdos”.

Bunzen ,(2007 apud SANTOS et al) mostra-nos por meio de seu artigo “O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?”,que os textos “selecionados” para compor o LDP, passam por um processo de escolarização, envolvendo recursos de edição, entre outros, desprezando diversos pontos de ativação de conhecimento, entre eles destacamos alguns como: a situação de produção do texto (quem fala, para quem de que lugar social, em que situação, em que veículo, e em relação a leitura, bem como estes objetivos, raramente são explicitados.

O autor (op cit), ainda adverte-nos para o fato de que, em consequência deste tratamento homogêneo entre as práticas sociais e os gêneros, deparamo-nos com este processo

de escolarização que enfoca algumas estratégias de leitura que priorizam o estudo do vocabulário, elementos composicionais do texto, bem como a localização de questões explícitas do e no texto. Através de sua pesquisa constatou que o objetivo das atividades relativas à compreensão do texto, em sua maioria contêm: indicação da ação a ser realizada-ler, responder e observar, porém, os elementos do contexto sociohistórico mais amplos e aspectos linguístico-discursivos relevantes para a compreensão do texto de determinado gênero, não são evidenciados, uma vez que, enfatizam comumente análise das características textuais.

Deste modo, havemos de concordar com as palavras de Rojo, (2002), quando diz que:

Quando se fala de tomar os gêneros, e não meramente os textos ou tipos de texto, como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem que envolvem tanto capacidades lingüísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de um outro modo de se produzir e compreender/ler textos na sala de aula.

Vergueiro (2007) contempla a ideia de se trabalhar com as tiras em sala de aula não só pelo fato de tornar a aula mais agradável, mas por sua complexidade discursiva, o que sugere um rico trabalho, pois “representam um novo nível de comunicação e oferecem um variado rol de informações possíveis de serem discutidas em sala de aula”. O autor ainda destaca outras habilidades que podem ser desenvolvidas no trabalho com o gênero tira, entre eles:

- ✓ A possibilidade do estudante de ampliar seu leque de meios de comunicação, concatenando a linguagem gráfica à oral e a escrita;
- ✓ Ampliam as possibilidades de leitura;
- ✓ Introduzem sempre novas palavras ao léxico dos alunos;
- ✓ Incitam o pensamento, desenvolvendo o pensamento lógico;
- ✓ Possibilitam a integração entre as diferentes áreas de conhecimento.

Todas estas habilidades, podem ser treinadas e desenvolvidas em qualquer nível escolar, em favor de um estudo da língua que pauta-se na observação de sua funcionalidade, ou melhor dizendo, propiciando ao aluno enquanto leitor a apreciação dos diferente usos da língua, deste modo, o aluno encontra um por quê para estudar este ou aquele texto.

Estes pontos trazem a tona implicações ao trabalho pedagógico com o discursivo gênero em estudo, explicitando que faz-se necessário que o professor esteja atento para

equilibrar o verbal com o não verbal, considerando o caráter multimodal deste gênero discursivo, indispensável no processo de leitura e construção de sentidos em volta do texto. Pois como destaca Andrade, 2009(apud PEREIRA 2010), “A leitura da quadrinização, se dá a partir de uma experiência visual com os textos em quadrinhos: Para ler com competência uma HQ a ela sem conhecimentos prévios desta linguagem”. Conhecimentos estes, que se modificam e se completam a partir de novas leituras, o que transforma o ato de ler em um ato significativo.

Significa dizer que, o trabalho que temos a fazer enquanto formadores não se restringe na introdução dos elementos pertencentes a esta linguagem, mas também em desenvolver o hábito de ler esses textos, para então os alunos/leitores realizarem o reconhecimento de imagens, palavras, desenhos, bem como outros fatores indispensáveis à interação como o texto e na construção dos sentidos, que só serão possíveis na medida em que o aluno/leitor mantenha uma contínua prática de leitura desse tipo de “texto”.

Salientamos ainda que, o papel do professor enquanto facilitador para a identificação e interpretação dos recursos linguístico-discursivos do gênero tira, torna-se indispensável para que o aluno/leitor possa atribuir sentidos ao texto lidos, cada vez mais profundos. Nascimento (2010) adverte-nos que a tirinha, como já sabemos, “é um gênero discursivo útil para trabalhar a multimodalidade em sala de aula e introduzir a leitura de elementos complexos da narrativa e da crítica”. Por se tratar de um gênero bastante recorrente no LDP, pode também ser utilizado para o trabalho com a leitura e análise de recursos linguístico-discursivos distintos.

No entanto, não podemos recair na negligência de um estudo com o texto, que na maioria das vezes, é utilizado apenas para estudo da gramática, desprezando o caráter rico e complexo conferido a este gênero, que embora desempenhe a função de provocar o riso, também faz-nos refletir sobre situações cotidianas, como também, sobre o mundo a nossa volta, dessa maneira, é que precisa ser tratado em sala de aula pelo professor.

SEÇÃO II

1. Analisando os dados...

Nossa análise encontra-se disposta em dois momentos: inicialmente, faremos um levantamento da quantidade de “tiras” encontradas nos exemplares em análise, situando o leitor sobre as seções onde as mesmas se encontram, para em nosso segundo momento, realizarmos um estudo qualitativo no tocante às tiras presentes na coleção “Português: Linguagens” para o ensino médio, dos autores Cereja & Magalhães, cuja escolha, foi justificada na introdução do nosso trabalho.

1.1 Análise quantitativa

Nesta etapa de nossa análise, constam cinco tabelas e seis gráficos. Nos quais, na primeira mostraremos o total de tiras presentes nos três volumes da coleção. Na segunda tabela expomos a distribuição das tiras conforme as seções nas quais se encontram. Em seguida, apresentamos uma tabela para cada volume, nos quais poderemos verificar: Total de tiras(T), bem como, as seções onde estão localizadas, que subdividem-se em: Construindo o Conceito,(CC) Exercícios,(E) Conceituando,(C) Semântica e Interação),(SI), Revisando o Conceito (RC)e Leitura(L). Abaixo de cada tabela, apresentaremos um gráfico para demonstrar o percentual correspondente aos números algébricos verificados na coleção.

Assim sendo, verifiquemos os dados quantitativos representados em nossa tabela geral, a qual nomeamos tabela 1.

TABELA 1: DEMONSTRATIVO DO TOTAL DE TIRAS POR VOLUME

LIVRO DIDÁTICO	QUANTIDADE DE TIRAS
Vol. 1	38
Vol. 2	83
Vol. 3	43
TOTAL	164

Agora, vejamos a distribuição das tiras em porcentagem, através do gráfico 1



Em um primeiro momento, observamos explicitamente a efetiva ocorrência do gênero tira na coleção em análise, sendo que, há um maior número de tiras no segundo volume da coleção em análise. Seguido do terceiro volume com 13 % do total. Em terceiro lugar, temos o volume 1, com 12% deste total.

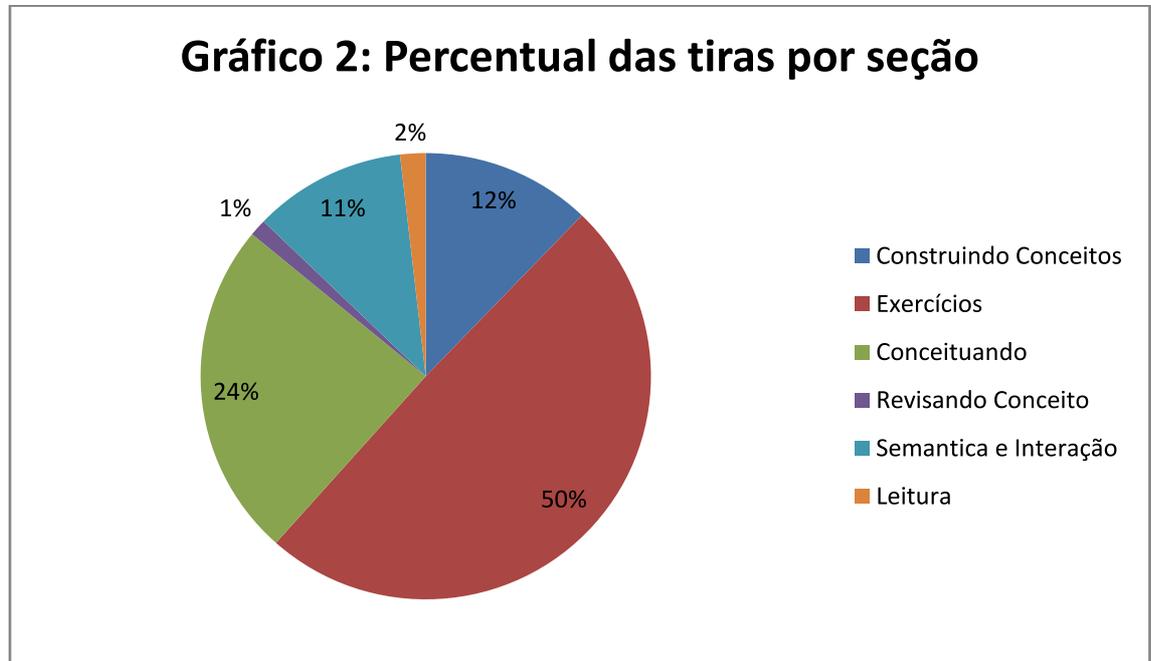
Buscaremos agora em um segundo momento, verificar como a as tiras estão distribuídas em cada uma das seções dos LDP's.

TABELA 2: DEMONSTRATIVO DA QUANTIDADE TOTA DE TIRAS POR SEÇÃO

SEÇÃO	QUANTIDADE DE TIRAS
CC	20
E	81
SI	18
C	40
RC	2
L	3
TOTAL	164

Vejamos, por meio do gráfico 2, o percentual de tiras em cada seção dos LDP's:

GRÁFICO 2



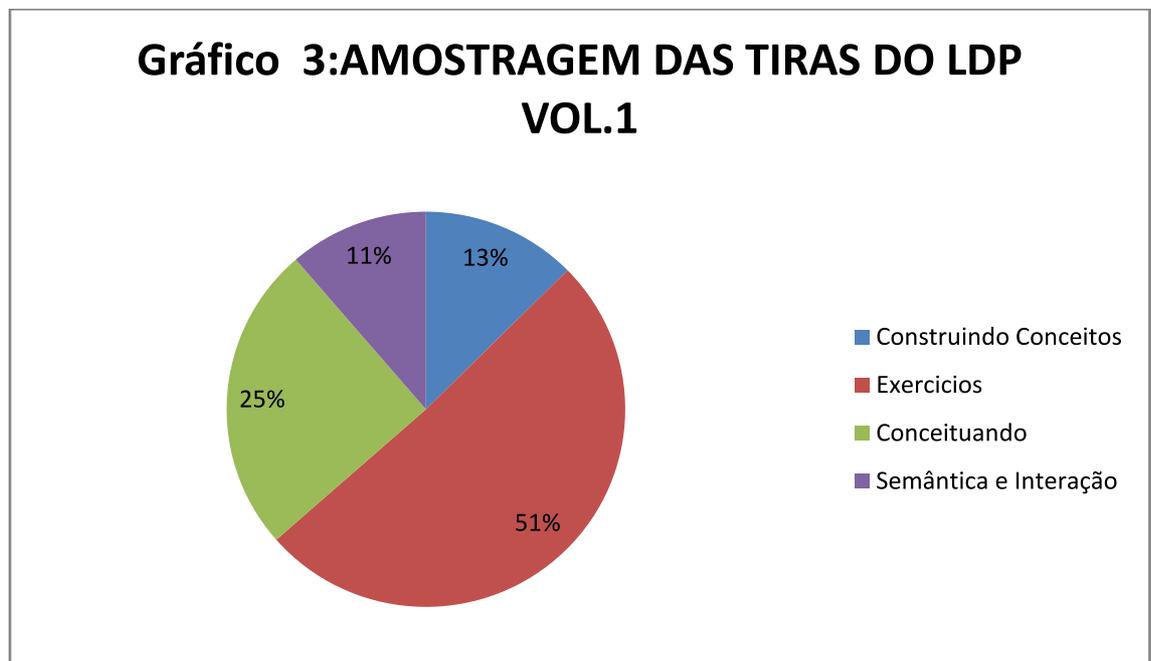
Através dos números constatados, verificamos que, embora o número de tiras contidas nos LDP's em análise seja alto, observamos que apenas 2% destinam-se a seção Leitura, que é o foco de nosso trabalho. Em primeiro lugar, estão as tiras destinadas à seção Exercícios, equivalendo a 50% do número total de tiras, 164 ao todo. Em segundo lugar, estão as tiras presentes na seção Conceituando, que não deixa de ser uma forma de trabalhar a leitura em sala de aula. Em terceiro lugar, aparece a seção Construindo o conceito, equivalendo a 12% das tiras catalogadas. Em quarto lugar, a seção Semântica e interação, que embora seja uma nomenclatura diferente, restringe-se a Exercícios- o que veremos mais detalhadamente no tópico seguinte. A seção Leitura aparece em quinto lugar, com apenas três ocorrências, o que equivale a 2%, e por último, temos a seção Revisando o conceito apresentando um percentual de 1% do total de tiras.

Deste ponto em diante, observaremos a distribuição das tiras por volume, bem como, pelas seções onde estão contidas. Vejamos a tabela 3, seguida do gráfico 3, representando o Volume 1 da coleção em análise.

TABELA 3:DEMONSTRATIVO DAS TIRAS REFERENTES AO LDP VOL. 1

SEÇÕES	QUANTIDADE DE TIRAS
CC	9
E	14
SI	4
C	9
RC	2
TOTAL	38

GRÁFICO 3: Vol. 1



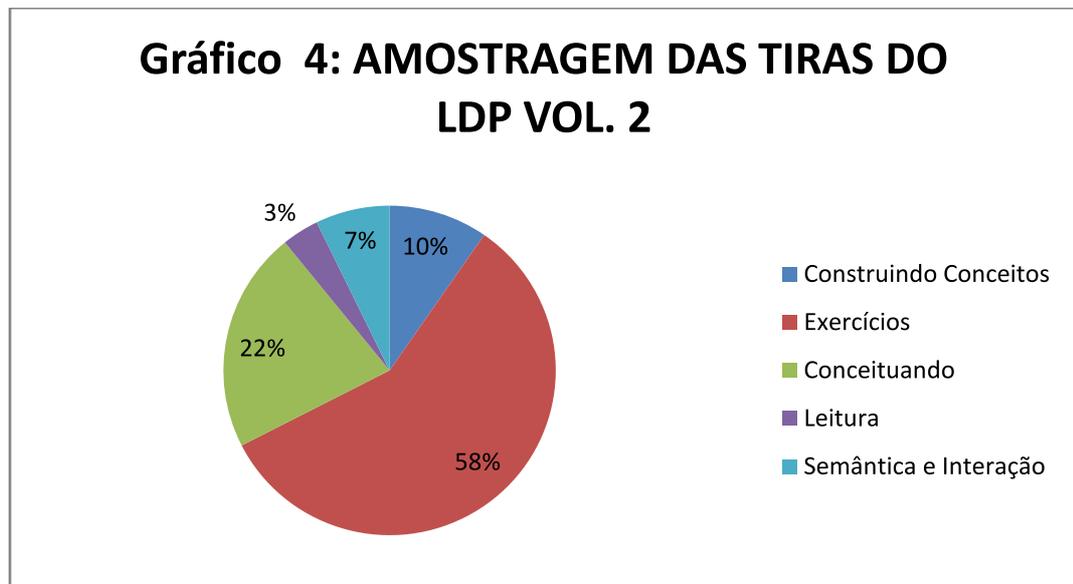
Por meio deste gráfico, observamos mais uma vez uma maior ocorrência no uso de tiras na seção Exercícios, equivalendo a 51% do total deste volume. Confirmando as verificações realizadas anteriormente, não constatamos a utilização deste gênero no trabalho diretamente ligado à leitura. Percebemos que o gênero é bastante utilizado, e posteriormente, buscaremos averiguar a maneira com a qual o trabalho de leitura é realizado.

Prosseguindo nossa análise, veremos agora a disposição das tiras em seções, no LDP de volume 2, destinado ao segundo ano do ensino médio.

TABELA 4:DEMONSTRATIVOS DAS TIRAS REFERENTES AO LDP VOL. 2

SEÇÃO	QUANTIDADE DE TIRAS
CC	8
E	48
SI	6
C	8
L	3
TOTAL	83

GRÁFICO 4 Vol. 2



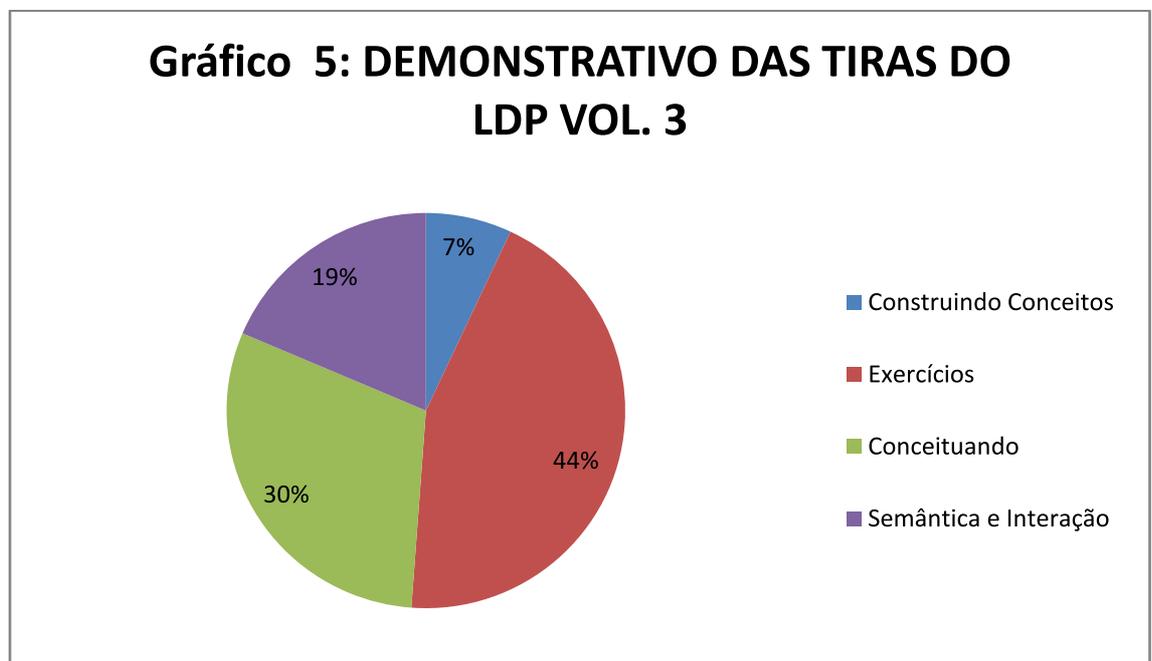
Neste gráfico de número 4, observamos novamente a evidência de tiras utilizadas na seção Exercícios, equivalendo a 58% do total, procuraremos no segundo momento de nossa análise, verificar como se dá o trabalho com o gênero nestas seções.

A seguir, traremos a tabela o gráfico de número 5, referente ao terceiro ano do ensino médio e a disposição das tiras por seções.

TABELA 5: DEMONSTRATIVO DAS TIRAS REFERENTE AO LDP DE VOL. 2

SEÇÃO	QUANTIDADE DE TIRAS
CC	3
E	19
SI	8
C	13
TOTAL	43

GRÁFICO 5



Observamos que, tanto neste, como nos outros gráficos informativos, há uma predominância do uso de tiras nas seções de Exercícios. Assim sendo, verificamos, neste volume o correspondente a 44% de exercícios do número total de tiras.

Ressalve-se, antes de mais nada que, encontramos a ocorrência do gênero tira em todas as seções supracitadas, nos três volumes, exceto, as seções Revisando o conceito, na qual catalogamos duas tiras apenas no LDP referente ao primeiro ano do ensino médio e a seção intitulada Leitura, a qual contempla o gênero tira três vezes, no LDP de número três, destinado ao terceiro ano.

Verificamos que, apesar de os livros didáticos apresentarem quantitativamente, um elevado número de textos em forma do gênero textual tira, através de um estudo quantitativo, comprovamos que, a maioria dos textos (tiras), encontram-se destinados aos exercícios de gramática, verificamos que, 50% do número total das tiras destinam-se à seção de Exercícios. Partindo desses dados, prosseguiremos a nossa pesquisa com o objetivo de constatar como o gênero em análise, apesar de aparecer mais na seção de Exercícios de Gramática, como ele é trabalhado nessas e em outras seções, no que diz respeito a fatores contextuais e discursivos, bem como os tipos de questões mais frequentes no LD.

1.2 Análise qualitativa

Partindo das dezoito tiras selecionadas para análise e suas respectivas propostas de atividades em torno da leitura, catalogadas nos três livros em estudo. Elencamos quatro critérios, a partir da concepção de leitura como processo interativo no qual os sujeitos são vistos como atores e a leitura entendida como um processo de letramento, e, tendo em mente a interação autor X texto X leitor, a saber: a) Atividades que priorizam o estudo de gramática, desenvolvendo a capacidade de competência linguística dos alunos; b) Atividades que contemplam o contexto; c) Atividades que exploram a capacidade reflexiva do leitor, e d) Questões abertas ao posicionamento do leitor.

Tais critérios, ou categorias de análise, tentam provar como os LDP's em questão abordam o gênero tira, muitas vezes, ora se aproximando, ora se distanciando da atividade com a leitura propriamente dita.

Com base no quadro geral que mostramos no tópico anterior, prosseguiremos nossa análise partindo do primeiro critério:

a) Atividades que priorizam o estudo de gramática

Verificamos que há uma predominância de propostas que privilegiam o estudo gramatical, no qual o texto desempenha o papel de pretexto para o estudo da gramática. Podemos comprovar esta afirmação por meio de exemplos recortados dos três exemplares dos LDP que ilustram a coleção em análise.

Vejamos:

TIRA 1(Vol 1 Seção Construindo o conceito)

Construindo o conceito

Leia esta tira, de Luis Fernando Verissimo:

(Luis Fernando Verissimo. *As cobras*. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 102.)

a) Qual é o significado das partículas *bi* e *tri* nas palavras *binômio* e *trinômio*?

b) No último quadrinho, o técnico acrescenta um item às bases de seu trabalho. Em que consiste esse item e o que ele revela quanto ao comportamento do técnico?

Leia o grupo de palavras que seguem, observando a relação existente entre elas.

homem — mulher — criança

Quais dos grupos abaixo apresentam o mesmo tipo de relação entre as palavras?

a) touro — vaca — bezerro
b) cachorro — cadela — gato
c) pato — pata — patinho
d) carneiro — ovelha — cordeiro
e) elefante — elefanta — tigre

Aqui, averiguamos um caso bastante recorrente nas atividades dos LDP. Apesar de a unidade chamar-se Língua, uso e reflexão, o que encontramos na verdade é uma atividade totalmente voltada para o estudo de aspectos morfológicos, partindo das prefixais “bi” e “tri”, como podemos conferir no item “a” da primeira questão sem contemplar o sentido da tira como um todo. Já a questão de número dois (2) se apresenta em total discordância com o texto, quer dizer, as questões estão voltadas para estudos de caráter morfológico, no entanto, não mantêm relação alguma com o texto, pois fazem referência a “grupo de palavras” que não são contemplados na tira em estudo.

TIRA 2 (Vol. 1 seção Exercícios)

4 Na tira abaixo, a professora pune a aluna, mandando-a escrever duzentas vezes a palavra *pechinchar*. Em que consiste o humor da tira?



Emprego de x ou ch

Emprega-se a letra **x** normalmente depois de ditongo: caixa, peixe, trouxa (exceções: caucho, recauchutar, recauchutagem.); depois de *me*-inicial: mexer, mexilhão (exceção: mecha e seus derivados); depois de *en*-inicial: enxurrada, enxaqueca (exceções: encher, encharcar, enchumaçar e seus derivados).

Como percebemos nesta tira, há um direcionamento na pergunta que automaticamente conduz o leitor/aluno a tentar descobrir ou até mesmo averiguar o quê gera o humor da tira. Contudo, ao verificarmos o box logo ao lado da tira, compreendemos o porquê da presença desta tira.

Trata-se de mais um caso de texto como pretexto para o estudo gramatical. Por outro lado, esta tira proporciona um questionamento e reflexão acerca das práticas da maioria dos professores de língua materna, que é justamente a causa do humor do texto. Pois a professora “pune” a aluna por ter escrito de forma incorreta a palavra *pechinchar*, no entanto, a aluna demonstra conhecer o sentido da palavra ao tentar negociar o castigo. Estes e outros aspectos contextuais poderiam ser explorados, tornando o estudo/ensino da leitura mais reflexivo.

TIRA 3(Vol.1 seção Exercícios)

7. No 2º quadrinho, na fala da cobrinha, há um substantivo composto.
- Não. A grafia adequada é pôr-do-sol.
- a) Essa palavra está grafada de acordo com as normas ortográficas da língua? Justifique sua resposta.
- b) Considerando as regras de flexão de número dos substantivos compostos, qual é o plural dessa palavra? Justifique sua resposta. Pores-do-sol. Pluraliza-se o primeiro elemento porque ele é substantivo (o pôr-do-sol); não se pluraliza o segundo elemento porque, com auxílio da preposição, ele é especificador.
2. Observe a situação retratada na tira.
- a) Qual é a provável relação existente entre as personagens? Pelo tamanho das cobras, podemos deduzir que, provavelmente, a cobra maior seja o pai e as menores, os filhos. Ou um professor e os alunos.
- b) Considerando o locutor do 2º quadrinho, por que, na sua opinião, o cartunista colocou entre aspas o substantivo composto? Provavelmente, para destacar a palavra; ou pelo fato de a expressão estar em desacordo com a variedade padrão da língua, embora esteja de acordo com a linguagem de uma criança.
3. Observe o 3º e o 4º quadrinhos.
- a) O adulto responde à pergunta das crianças? Não.
- b) Por que, na sua opinião, isso acontece? O substantivo composto plural pores-do-sol dificilmente é empregado na língua oral em situações cotidianas. É provável que, por isso, a personagem não o conheça. O cartunista provoca humor ao colocar o adulto (sabe-tudo na concepção das crianças) saindo pela tangente.

Verificamos nesta atividade que há uma mescla no tipo das questões que, inicialmente pauta-se no estudo de aspectos relacionados à ortografia, como percebemos na questão de número um, percebemos também que há mesmo que sutilmente um levantamento do contexto que envolve a situação retratada na tira, nas questões de número dois e três, instigando a capacidade reflexiva do leitor, no entanto, ainda são deixados de lado fatores que poderiam ser abordados neste tipo de atividade, como por exemplo o porquê da resposta que é dada às crianças. Seria um caso de fuga por não saber qual o plural da palavra pôr-do-sol? Mas a resposta que é conferida responde ou não a pergunta realizada?

TIRA 5 (Vol.2 seção Exercícios)

Leia a tira abaixo e responda às questões de 9 a 11.



(Adão Iturrugarai. Kiki — A primeira vez. São Paulo: Devir, 2002. p. 32.)

9. No 1º quadrinho, Kiki confessa à amiga que está se apaixonando.
- a) Em que grau foi empregado o adjetivo *apaixonado*? superlativo absoluto sintético
- b) Como ficaria esse adjetivo no superlativo absoluto analítico? muito apaixonado, extremamente apaixonado
10. Observe, no 2º quadrinho, o emprego do substantivo *gracinha*. De acordo com o contexto, o sufixo *-inho* acrescenta à palavra *graça* a idéia de “pequeno”? Não; nesse caso, indica afetividade, ternura.
11. O humor da tira está na ambigüidade provocada pela palavra *cega*. Explique essa ambigüidade. A intenção da amiga de Kiki é alertar a garota para o fato de que a pessoa muito apaixonada fica cega para os defeitos da pessoa por quem tem paixão. No contexto, entretanto, Kiki não enxerga o poste e tromba com ele, machucando-se.

Percebemos neste exemplo que as questões de número nove e dez fazem referência apenas ao estudo gramatical das classes de palavras, abordando o uso de adjetivos, substantivos e também ao uso de sufixos, neste caso englobando o estudo da morfologia. Porém, é notável que na questão de número dez indaga-se quanto ao uso do sufixo – *inho* de acordo com o contexto, tornando a questão mais reflexiva, exigindo um trabalho mais atento no tocante a interpretação do texto.

Merece destaque nesta apreciação a última questão da atividade, a de número onze. Onde constatamos a preocupação em fazer com que o aluno/leitor consiga perceber ou levantar suposições acerca da ambigüidade, (recurso bastante recorrente nos textos em geral, principalmente no gênero por nós adotado para análise), fator que enquadra este exemplar à categoria de análise voltada para **posicionamento do leitor**.

A seguir, apresentaremos sequencialmente outras quatro tiras que mantêm foco no estudo gramatical de forma “solta”, “isolada”, desvinculado do texto. Mais adiante, faremos colocações sobre as atividades que acompanham estas tiras.

Vejamos:

TIRA 6 (Vol.2 seção Exercícios)

3. Leia esta tira:



(Fernando Gonsales. *Niquel Náusea — Nem tudo que balança cai*. São Paulo: Devir, 2003. p. 35.)

- Na variedade padrão da língua, é comum o emprego da expressão *a gente*. Na variedade padrão formal, que pronomes substituí essa expressão? Nós.
- Com base na sua resposta, passe a fala do quadrinho para a variedade padrão formal.

Otários! Nós pagamos metade do preço na nossa arca.

TIRA 7 (Vol.2 seção Exercícios)

4. Leia a tira:



(Laerte: *Classificados* — Livro 1. São Paulo: Devir, 2001. p. 40.)

Na fala dos três quadrinhos:

- dessa e meu, respectivamente / Ambos são pronomes adjetivos.*
- Identifique um pronome demonstrativo e um pronome possessivo, e indique se são adjetivos ou substantivos.
 - Os dois pronomes *que* empregados são interrogativos ou relativos? Por quê?
Ambos são relativos, porque substituem palavras expressas anteriormente; o antecedente do primeiro que é funcionário e o do segundo é suplente.

TIRA 8 (Vol.2 seção Semântica e Interação)

Leia a tira a seguir e responda às questões de 7 a 9.



(Angeli. Folha de S. Paulo, 27/2/2003.)

- Na tira, todos os verbos empregados encontram-se no mesmo modo e expressam a mesma idéia.
 - Em que modo os verbos estão empregados? *No imperativo afirmativo.*
 - O que eles expressam? *ordem*
- O verbo *cair* é empregado duas vezes no mesmo modo verbal, porém com formas diferentes: *caia* e *cai*. De acordo com o contexto, as duas formas são aceitáveis na língua portuguesa? Por quê?
Sim, ambas são formas do imperativo afirmativo: caia (3ª pessoa do singular) e cai (2ª pessoa do singular). Na variedade padrão formal, se empregamos o pronome de tratamento você a forma adequada é caia; se empregamos tu, a forma adequada é cai. Na linguagem coloquial, entretanto, como as formas de tratamento se alternam (você e tu), ambas são aceitáveis.
- No último quadrinho, Moska emprega o verbo *chispar* em "chispa daqui". De acordo com o contexto, que palavras ou expressões de sentido equivalente poderiam substituir a expressão usada por Moska?
desapareça daqui, suma daqui, caia fora

TIRA 9 (Vol.2 seção Exercícios)

Exercícios

Leia esta tira, do cartunista argentino Quino:

(Mafalda vai embora. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 16.)

1. Em que tempo e modo se encontram as formas verbais destacadas na frase “Quando eu *era* adolescente também *tinha* essas idéias”? Ambas estão no pretérito imperfeito do indicativo.
2. Na frase “Se a gente não se *esforçar* para *mudar* o mundo”, qual das formas verbais destacadas está:
 - a) no futuro do subjuntivo? esforçar
 - b) no infinitivo? mudar
3. No último balão da tira há uma locução verbal.
 - a) Identifique-a. vai mudar
 - b) Que tempo verbal simples de valor equivalente pode substituir essa locução verbal? O futuro do presente: mudará.
4. Reescreva a segunda frase do último quadrinho, usando a variedade padrão formal da língua.

Se nós não nos esforçarmos para mudar o mundo, depois será o mundo que nos mudará.

Como são perceptíveis aos nossos olhos, todas as atividades voltadas para “interpretação” dos textos, se resumem em questões que não corroboram para uma formação crítica-discursiva, tampouco reflexivas do aluno/leitor. Vejamos por exemplo as questões propostas como atividade da tira de número seis:

A alternativa “a” pede ao aluno que responda qual o pronome na variedade padrão formal, que substitui a expressão “a gente” que está em uso na tira, sem estabelecer antes informações que contextualizem os diferentes usos da língua portuguesa. Na alternativa “b”, solicita-se que, com base na resposta anterior, reescreva a fala do quadrinho para a variedade padrão formal. Ora, entendemos então que, se o aluno/leitor não dispõe desta informação não conseguirá responder a questão seguinte, que por sua vez, limita-se a reprodução que não desenvolve as habilidades discursivas pertinentes ao gênero textual em estudo. Um ponto que poderia ser discutido e comentado com os alunos em sala de aula, seria levantar hipóteses e questões sobre a nomenclatura das embarcações, quais discursos estão presentes nesta tira, como também, instigar o aluno/leitor a realizar inferências para alcançar uma interpretação satisfatória. Outro ponto que poderia ser abordado nesta questão, diz respeito à variação dos usos formal e informal da língua portuguesa, esclarecendo e exemplificando aos alunos, que não existe uma maneira certa ou errada de falar, e sim, adequações quanto ao uso, tornando o estudo da língua mais funcional, no sentido de que, o aluno percebe a importância de estudar determinado conteúdo.

Na tira 7, mais uma vez, deparamo-nos com questões voltadas aos estudos das classes gramaticais, mais especificamente os pronomes. O que percebemos é que, perde-se a oportunidade de ativar as capacidades reflexivas, críticas e discursivas do leitor com atividades “descontextualizadas”, pois, embora tenhamos o texto como foco, as questões

pautam-se em mera identificação dos “tipos” de pronomes utilizados na tira, como podemos comprovar na alternativa ‘a’ desta atividade. Na alternativa “b”, inicialmente já se expõe ao aluno/leitor a classificação dos pronomes para depois indagar o “por quê” desta classificação, o que caracteriza a atividade como a maioria das questões presentes nas propostas de atividades deste trabalho, óbvia.

Observe-se que a comicidade da situação em nenhum momento é posta em evidência. Aspectos simples a serem observados tais como: o que gera o humor da tira, por mais explícito que possa parecer aos nossos olhos, para alguns alunos não o são. Um ponto que poderia ser levantado e debatido com os alunos, seria verificar a noção de hierarquia que eles têm e qual noção nos é revelada por meio do texto.

Em um primeiro momento de interpretação, poderiam ser levantadas hipóteses sobre aspectos que circundam o texto, como indagar aos alunos qual função é exercida pelo senhor que ilustra o texto, sempre considerando todo contexto, como o campo visual e as nuances fornecidas por ele ao leitor. Sendo possível verificarmos que a imagem sugere um ambiente de trabalho no campo executivo, que é possível perceber pelas vestimentas típicas deste meio, paletó e gravata. Podemos inferir por meio do texto verbal e não-verbal que provavelmente trata-se de um chefe, ou superior na hierarquia de uma empresa que está com fome, mas, no entanto, não pode saciá-la simplesmente por não possuir a chave que abre a gaveta onde se encontra seu lanche. Partindo dessas informações seria interessante tentar dialogar com os alunos/leitores sobre o que gera o humor nesta situação. É irônico perceber que existe uma pessoa responsável pela chave da gaveta que guarda o seu lanche (entre outros), um suplente para esta função, quando você mesmo não tem posse da mesma. Estas e outras peripécias do mundo hierárquico e burocrático poderiam ser trabalhadas partindo do texto e servirem de discussão na construção de conhecimento e reflexão para os alunos/leitores.

Na tira de número oito, as questões limitam-se também ao estudo das classes gramaticais, desta vez, o verbo, como podemos comprovar na questão de número sete, na qual as alternativas “a” e “b” solicitam do aluno que identifique o modo e o que expressam esses verbos, sem haver uma contextualização em volta da situação representada no texto. A questão de número oito aborda as diferentes formas de uso do verbo cair, que apesar de ser usado no mesmo modo, está empregado de formas diferentes como caía e cai, neste exemplo encontramos outra vez, atividades que priorizam o estudo da forma padrão da língua, e em momento algum, são realizadas exposições de informações relevantes a este estudo. Vale salientar que, não pretendemos aqui, condenar ou abolir o estudo da

gramática, e sim, refletirmos sobre a maneira como estes estudos vêm sendo realizados, a fim de contribuir para uma melhor realização do mesmo.

Prosseguindo com nossa análise, temos a questão de número nove, onde é solicitado do aluno que substitua a expressão “chispa daqui” de acordo com o contexto, finalmente, uma questão que releve o contexto do texto.

No entanto, esta atividade poderia contemplar outros aspectos relevantes averiguados no texto, como por exemplo, instigar os alunos/leitores a mencionarem esta situação representada na tira, trazer para o nosso contexto escolar traçando um paralelo.

Ao observarmos os dois primeiros balões, que conjuntura estas cenas revelam? Por que o “nome” do rapaz é mosca? Ao levantarmos estes pontos, acreditamos que os alunos automaticamente associariam esta cena ao ambiente escolar, no qual encontramos diversos grupos sociais que na maioria das vezes excluem ou maltratam indivíduos que consideram fora do perfil de seus “grupos”. Caso os alunos/leitores, não conseguissem pontuar estas colocações, se realizassem outros questionamentos a respeito da situação exposta. Seria, a nosso ver, uma excelente oportunidade para discutirmos a temática do bullying, tão recorrente em nossa sociedade. Deste modo poderíamos proporcionar a interação autor X texto X leitor, postulada por Kock e Elias (2007).

A tira 9, da polêmica personagem do cartunista argentino Quino Mafalda, que em suas tiras-texto, geralmente aborda temas de ordem política e social, abrindo um leque generoso de pontos à se observar e debater, auxiliando na formação crítica e discursiva do aluno/leitor.

Contudo, quando partimos para as atividades, o que encontramos são questões voltadas para o estudo das “formas verbais”, pura e simplesmente.

Na atividade de número dois ao ser questionado o uso das formas verbais, poderia ser acrescida uma pitada de discursividade, como perguntar qual a significação deste uso dentro do contexto no qual está inserida.

As tiras, que compõem este tópico da nossa análise, como podemos averiguar, em momento algum são trabalhadas segundo as propostas de Vergueiro (2007), que sugere um estudo que releve e contemple atividades de leitura como um processo gradual de ativação do conhecimento, bem como desenvolver no aluno/leitor o hábito de ler estes tipos de texto, atentando para a relação das informações verbais e não-verbais, que considere todo o conjunto

de informações explícitas e implícitas cabíveis a este gênero. Outro fator que merece destaque é a comprovação que fazemos de que, as atividades relacionadas às tiras deste tópico, não evidenciam o caráter linguístico-discursivo deste gênero, segundo Nascimento (2010), que “para ler com competência as HQ, o leitor não pode chegar a ela sem conhecimentos prévios desta linguagem”, característica que não é contemplada em nenhuma das atividades que fazem parte deste tópico, características estas que confirmam o elevado número de tiras que compõem a coleção em análise, que em sua maioria, destinam-se à atividades com fins gramaticais. O que vemos na verdade é que, um trabalho mais significativo no tocante ao ensino de leitura não é desenvolvido com eficácia no LDP, ficando a cargo do professor, preencher esta lacuna, mediando e complementando as atividades propostas no LDP.

Continuando nossa análise, apresentamos outras duas tiras que contemplam atividades voltadas para o estudo gramatical, observemos:

TIRA 10 (Vol.3 seção Exercícios)

2. Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai. Em seguida, reescreva as frases dos quadrinhos, completando-as com a preposição adequada à regência exigida pelos verbos na variedade padrão. ao - ao - com



(Capricho, 20/4/2003.)

TIRA 11 (Vol.3 seção Exercícios)

7. Leia esta tira:



Que pronome relativo (seguido ou não de preposição) completa o 1º quadrinho da tira, de acordo com o contexto? (com) quem

Nos dois exemplos acima, verificamos que além de as atividades estarem voltadas para o estudo de gramática, os textos sofrem alterações em sua estrutura verbal, fato que é verificado pela presença dos quadrinhos em branco que servem para que na atividade o aluno/leitor apenas complete-os. No caso da tira 10, é solicitado ao aluno que reescreva as frases dos quadrinhos, completando os espaços com as preposições e regência verbal exigida pela variedade padrão da língua. Outra vez, verifica-se o texto como pretexto para o estudo das normas gramaticais, o texto propriamente dito, fica desprezado, pois em momento algum se tratou de questões referentes a ele.

Aspectos relevantes como: a fonte da qual foi retirada a tira, o público-alvo desta revista, são relevantes e merecem atenção. Como vemos, trata-se de uma revista destinada ao público adolescente, e poderiam ser lançadas perguntas que instigassem a reflexão do aluno/leitor como: a “cena” retratada é comum em nosso cotidiano? É percebida alguma crítica neste texto? Qual? Por se tratar de um tema de interesse da maioria dos alunos, o namoro, estas e outras questões poderiam ser debatidas em sala, proporcionando um estudo da tira, que considera o verbal e não verbal, onde palavras, imagens e inferências favorecem uma formação de leitores proficientes.

A tira de número onze, também sofre este processo de “mutação”, no qual seu caráter discursivo é desprezado e o texto culmina em objeto de estudo das classes de palavras. Percebemos que, da mesma maneira que na tira dez, nesta a proposta de atividade limita-se na complementação por parte do aluno, dos espaços em branco, por pronomes, seguidos de preposição ou não. Mais uma vez, a situação retratada é deixada de lado, recaindo nos modelos “tradicionais” e “descontextualizados” de atividades características aos LDP.

Por ser retratada a relação conjugal, que é percebida pelas personagens que compõem a história, como também, através da fala da personagem mulher, acreditamos que

inicialmente, faz-se necessária esta contextualização com os alunos, se conhecem as personagens que participam da tira, - que como sabemos, uma das características pertinentes ao gênero tira, é fixação de personagens de acordo com os respectivos autores e também pelo tipo de tira-, caso reconheçam as personagens, prosseguir com indagações a respeito da temática, - outra característica do gênero em estudo, retratar de forma crítica e/ou satírica as situações cotidianas-, no caso em análise, o tema é o casamento, questões como: o quê Helga quis dizer em sua fala, se o Hagar (seu marido) estava a sua frente? Esta situação já foi observada por alguém próximo a você? Partindo das respostas apresentadas pelos alunos, outras questões poderiam ser levantadas e debatidas em sala com relação ao texto.

Como podemos perceber, ao analisarmos as onze tiras que elencam esta categoria de análise, verificamos que, embora as tiras estejam dispostas em seções distintas, esgotam-se em atividades descontextualizadas. Comprovando os dados informados anteriormente, verificamos a predominância de utilização do texto como pretexto para o estudo de normas gramaticais, correspondendo a 61% do total de tiras analisadas.

Continuando nossa análise, passaremos para a segunda categoria de análise:

b) Atividades que contemplam o contexto

Como bem sabemos, o gênero tira, segundo Nascimento (2010 apud PEREIRA, 2010), configura um gênero multimodal do universo jornalístico, combinando imagem e texto, humor e crítica social, de construção discursiva bastante complexa porque a realização desta, depende da combinação do discurso verbal (as falas dos personagens e narrador) com o não-verbal (as ilustrações que mostram os personagens falando e agindo), todos estes fatores são de extrema importância para que o aluno/leitor consiga ler e interpretar de maneira satisfatória estes gêneros textuais. Sendo assim, faz-se necessário que os LDP's, ao trabalharem esse gênero que se caracteriza pela multimodalidade, contemplem todo esse contexto verbal e não-verbal. Vejamos como isto se dá na proposta abaixo:

TIRA 12 (Vol.1 seção Construindo o conceito)

Construindo o conceito



Leia esta tira, de Luis Fernando Verissimo:



(As aventuras da família Brasil. Porto Alegre: L&PM, 1993. parte 2, p. 29.)

1. A tira cria humor a partir de uma situação que retrata as novas formas de relacionamento amoroso e familiar nos tempos de hoje. Que novidade existe no comunicado que a filha faz à família?
2. A fala da moça provoca uma reação no namorado. O que ele faz e fala como reação ao que ela disse?
3. Compare as falas do rapaz e do pai da moça ao se cumprimentarem. A fala do pai surpreende e causa humor.
 - a) O que é esperado que o pai da moça dissesse nesse momento?
 - b) Considerando que o namorado da filha vai morar com a família e que o apelido dele é Boca, que sentido tem a fala do pai da moça nessa situação?

Nesta tira, como podemos verificar, na atividade de certa forma, há uma preocupação dos autores no tocante ao contexto que envolve a situação representada. Existe uma exposição de informações, tais como, a fala da personagem mulher, o enunciado das questões de número um e dois, possibilitando que o aluno/leitor consiga compreender a situação exposta e consiga desenvolver suas interpretações.

Acreditamos ser importante salientar que, esta tira, aparece no início da unidade buscando atender para o estudo da comunicação, linguagem e interação. Percebemos que, ao trazer este texto, os autores esboçam uma tentativa de exploração do texto em sentido global. Verificamos também, que no item três da atividade, os autores do LDP tentam conduzir o aluno/leitor à reflexão acerca das informações implícitas e explícitas oferecidas pelo texto.

No entanto, seria conveniente que fosse explorada a relação entre as palavras “boca” e “bolso”, causadora do humor na tira, contribuindo para que o aluno/leitor reflita sobre a polissemia das palavras, ou seja, levar o aluno a perceber que, uma palavra, dependendo do contexto onde está inserida, pode significar diferentes intenções, aspectos que apenas um leitor proficiente poderá detectar. Deste modo, faz-se indispensável a intervenção do professor para subsidiar esta interação entre o aluno e o texto, e assim, conseguir propiciar a realização da leitura de forma satisfatória, atendendo ao processo interacionista entre autor X texto X leitor.

TIRA 13 (Vol.1 seção Exercícios)

Leia a tira a seguir e responda às questões 1 e 2.



(Folha de S. Paulo, 7/4/2000.)

1. Na parte superior da tira, lê-se a frase “Yes, nós temos...”, que figura como uma espécie de título. Essa frase faz parte de uma antiga e conhecida marchinha de carnaval (veja o boxe ao lado). Observe o último quadrinho da tira. A palavra *bananas*, no 1º balão, foi empregada, no contexto, no sentido denotativo ou conotativo?
2. O homem magro e sem boné do último quadrinho da tira é a caricatura do próprio cartunista Angeli. Ao dizer “Ora, tá falando com um”, ele quer dizer “falando com um banana”.
 - a) Considerando a tira como um todo, que sentido tem a palavra *banana* nesse contexto?
 - b) Nesse caso, ela foi empregada denotativa ou conotativamente?

Yes! Nós temos banana

A canção com o título acima foi criada em 1938 por Braguinha — também conhecido como João de Barro — e Alberto Ribeiro. Tornou-se sucesso internacional na voz de Carmem Miranda e foi gravada também por Caetano Veloso na década de 1960. Eis o refrão da música:

Yes! Nós temos banana
 Banana pra dar e vender
 Banana, menina, tem vitamina
 Banana engorda e faz crescer

Neste outro exemplo, verificamos que também há um direcionamento para interpretação da tira, considerando alguns aspectos relevantes, como por exemplo, a exposição das situações que realmente acontecem em nosso país, como: corruptos, assaltantes, pessoas sem escolaridade, desempregados, e “bilhões de eleitores e contribuintes”, traçando um paralelo para situar o aluno/leitor no tangente a expressão “Yes, Nós Temos...”, ilustrando sua origem por meio do box ao lado. Porém, ao analisarmos mais detalhadamente a atividade, percebemos que a questão de número um mostra-se de uma maneira bastante óbvia para o leitor, quanto ao uso da palavra “banana”, se denotativo ou conotativo.

A questão de número dois, apesar de mostra-se de maneira direta, quer dizer, de serem expostas algumas informações ao leitor em seu enunciado, solicita que o aluno/leitor verifique em qual sentido está empregada a palavra “banana”. Deste modo, o aluno necessitará refletir sobre as informações fornecidas pelo texto, em conjunto com seus conhecimentos prévios, para construir sentidos acerca do texto.

Ao lançarmos um olhar sobre a categoria de análise “a” e a categoria “b”, verificamos uma grande discrepância. Pois o número de tiras utilizadas em atividades de gramática mostra-se superior em relação às tiras que priorizam atividades contextualizadas.

Analisemos agora, as tiras que compõem a terceira categoria:

c) Exploração da capacidade reflexiva do leitor

Chegamos a um dos tópicos que consideramos importante e necessário ao ensino e estudo da leitura de um texto, especificamente no gênero tira, atividades que propiciem o desenvolvimento reflexivo do aluno/leitor, que como foi visto anteriormente, apesar de as tiras possuírem como característica eminente provocar o riso, também desempenham um papel crítico/discursivo e reflexivo sobre situações de ordem política, econômica e social, por retratarem situações do nosso cotidiano, como também, realizarem críticas à alguma práticas sociais.

Vejamos:

TIRA 14 (Vol. 3 seção Construindo o conceito



7. Na fala da personagem do 1º quadrinho, há duas orações. Veja:

As tartaruginhas vão direto para o mar | quando nascem!

1ª oração

2ª oração

Observe que a 2ª oração relaciona-se com a 1ª por meio da conjunção *quando*. Considerando o papel de elemento de coesão desempenhado pelas conjunções, indique o valor semântico que a conjunção *quando* exprime nesse período:

- causa
- finalidade
- condição
- × • tempo

2. Observe agora o 2º quadrinho.

- a) Qual é a causa do espanto das duas crianças? As tartarugas estão fugindo do mar.
- b) O que provocou a reação das tartarugas? A água do mar está suja, poluída.

Como podemos observar, apesar de a tira na questão de número um abordar questões referentes ao estudo de funções sintáticas, na questão seguinte, a de número dois, encontramos questões que esboçam uma tentativa de desenvolver o raciocínio crítico-reflexivo do aluno/leitor, como percebemos, na alternativa “a”, é questionado aos alunos/leitores a causa do espanto das crianças, que para ser respondida faz-se necessária a leitura da tira como um todo, quer dizer, o aluno precisa realizar uma leitura que contemple a relação do não-verbal com o verbal, bem como, exige que o aluno/leitor, disponha de informações prévias acerca da temática abordada, que neste caso, é a poluição. Verificamos portanto, que as atividades relacionadas ao texto, não restringem-se apenas ao estudo de preceitos gramaticais, mas também, direcionam o leitor para uma atividade de reflexão sobre um tema bastante recorrente em nossa sociedade.

Prosseguindo a nossa análise temos:

TIRA 15 (Vol. 3 seção Exercícios)

2. Leia a tira:



(Glauco. *Geraldão*. São Paulo: Circo, 1986. p. 51.)

a) Há, nos quadrinhos, duas orações subordinadas substantivas. Identifique-as e classifique-as.
qual é o teu programa: objetiva direta / acabar com a dor de barriga: objetiva direta reduzida de infinitivo

b) O programa de um candidato reflete seu projeto ou plano político, consistindo nas ações que ele pretende realizar para chegar a um resultado. Por que o plano do Geraldão provoca humor?
Resposta pessoal. Sugestão: Porque é imediatista, pessoal, absurdo.

Diferentemente do tópico anterior, neste, expomos atividades que desenvolvam a capacidade reflexiva do aluno/leitor. Embora a alternativa “a” remeta a identificação e classificação das orações subordinadas, consideramos a alternativa “b” como “inovadora” frente à maioria das atividades propostas nos LDP’s em análise.

Verificamos que há uma tentativa de trabalho com o texto considerando o contexto, como é possível constatarmos na proposta do item “b” que os autores esboçam uma

contextualização do tema abordado, situando o aluno/leitor na cena retratada, com essa postura, estimulam a reflexão do leitor sobre o tema em questão, fazendo-o refletir sobre as “práticas políticas vigentes em nosso país, com um texto de teor altamente discursivo, isto, tendo em mente o preceito de Rojo (2010), quando afirma que as capacidades leitoras vão além do processo de decodificação dos signos lingüísticos, consiste em estabelecermos relações com o que está “dito” no texto, traçando diálogos entre os discursos apreendendo alguma ideologia trazendo o texto para a realidade social do leitor.

Passaremos agora, a análise das tiras que elencam o nosso quarto e último critério de nossa análise, vejamos:

d) Questões abertas ao posicionamento do leitor

Acreditamos ser pertinente enquadrar as tiras em atividades que explorem ou busquem explorar, a leitura como processo gradual, percebendo as nuances que tanto o texto, quanto o contexto oferecem. Neste tópico, verificamos que os autores ensaiam um esforço em trabalhar a tira segundo a proposta interacionista da linguagem, postulada por Bronckart, uma vez que, o texto interage com o leitor ao solicitar sua participação na construção de sentidos, sendo necessário que o aluno/leitor visite o texto por completo, contemplando o caráter icônico-verbal pertencente a este gênero, segundo Mendonça, (2007).

Observemos as tiras que compõem esta categoria:

Retomando a tira anterior temos:

TIRA 16 (Vol. 2 seção Exercícios)

Leia a tira abaixo e responda às questões de 9 a 11.



(Adão Iturrugarai. Kiki — A primeira vez. São Paulo: Devir, 2002. p. 32.)

9. No 1º quadrinho, Kiki confessa à amiga que está se apaixonando.
- Em que grau foi empregado o adjetivo *apaixonado*? *superlativo absoluto sintético*
 - Como ficaria esse adjetivo no superlativo absoluto analítico? *muito apaixonado, extremamente apaixonado*
10. Observe, no 2º quadrinho, o emprego do substantivo *gracinha*. De acordo com o contexto, o sufixo *-inho* acrescenta à palavra *graça* a idéia de “pequeno”? *Não; nesse caso, indica afetividade, ternura.*
11. O humor da tira está na ambigüidade provocada pela palavra *cega*. Explique essa ambigüidade.
A intenção da amiga de Kiki é alertar a garota para o fato de que a pessoa muito apaixonada fica cega para os defeitos da pessoa por quem tem paixão. No contexto, entretanto, Kiki não enxerga o poste e tromba com ele, machucando-se.

Como dissemos anteriormente, esta tira compõe também a categoria “a”, com questões relacionadas ao estudo de gramática, mas também, acreditamos ser pertinente enquadrá-la neste tópico, pois como é possível perceber, na questão de número onze (11), que os autores ensaiam um esforço em trabalhar a tira segundo a proposta interacionista da linguagem, uma vez que, o texto interage com o leitor ao solicitar que o aluno/leitor perceba a ambigüidade causada pela palavra “cega”, é preciso também que este aluno/leitor visite o texto por completo, contemplando o caráter icônico-verbal pertencente a este gênero, segundo Mendonça, (2007).

TIRA 17 (Vol. 2 seção Semântica e Interação)

Semântica e interação

1. Leia esta tira:



(Quino. Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1989. v. 2, p. 94.)

No 3º quadrinho, Miguelito pensa algo a respeito da promessa da Mafalda de apresentá-lo aos amigos dela na volta das férias.

Para demonstrar a importância que Miguelito deu a essas palavras.

- a) Na sua opinião, por que o cartunista empregou os artigos *o* e *um* em negrito?
- b) Que sentidos, no pensamento de Miguelito, o emprego dos artigos *o* e *um* confere ao substantivo *amigo*?

Aqui, deparamo-nos com uma proposta de atividade que tanto explora as capacidades de reflexão do aluno/leitor, como também está aberta ao posicionamento dos mesmos.

Retomemos as informações fornecidas no enunciado da questão, e vemos que os autores, procuraram trabalhar o conteúdo gramatical de uma maneira diferente. Neste exemplo, observamos a preocupação em fazer o aluno refletir acerca dos usos e escolhas lexicais que fazemos em nosso dia-a-dia. Reparem que no item “a”, indaga-se ao leitor que opine o “por quê” do emprego dos artigos “o” e “um”, ao passo de que o aluno reflita e observe esses usos, e o efeito de sentido que os mesmos provocam.

São atividades desta natureza, que gostaríamos de encontrar nos LDP’s, que informem, mas também que propiciem a reflexão e o posicionamento crítico do leitor em torno do texto lido.

TIRA 18 (Vol. 2 seção Exercícios)

2. informe sobre quem é o sujeito. O verbo bater ganha o sentido de "surrar". O humor desta tira está nos diferentes significados que a frase "Bateram em mim o tempo todo!" assume. Explique qual é o significado da frase na fala de Mafalda e na fala de Manolito.



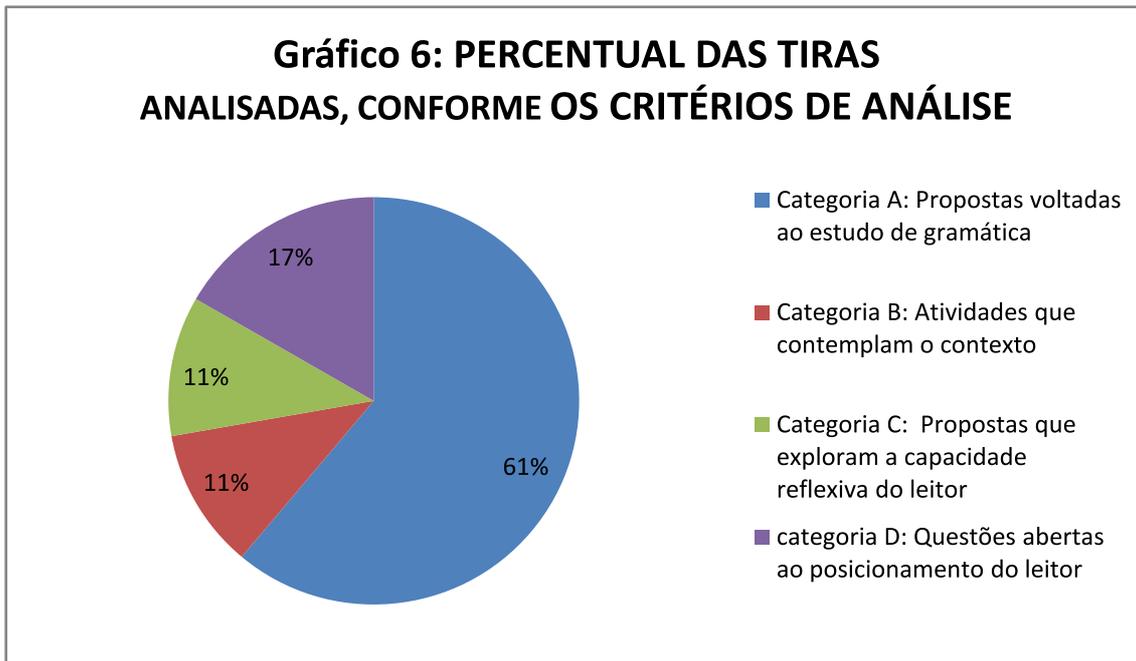
(Quino, *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. v. 2, p. 95.)

Nesta tira, observamos outra ocorrência de atividade que, embora não esteja na seção destinada à leitura (diretamente), está propiciando ao leitor que exponha seu ponto de vista acerca da situação representada. Para isto, o texto oferece “pistas” para auxiliarem o aluno/leitor no processo de construção de sentidos, o chamamos por interpretação do texto.

Verificamos aqui que todos os aspectos, visuais, verbais e não-verbais são considerados e explorados na atividade, que como expusemos, deveriam prevalecer nos LDP's, - o que não acontece-.

Acreditamos ser conveniente, trazermos um último gráfico, para representar em números, as ocorrências do gênero em estudo, de acordo com as categorias em análise, o qual nomearemos Gráfico 6

Vejamos:



Como é possível perceber, constatamos que, das dezoito tiras catalogadas para análise, a maioria estão vinculadas ao estudo gramatical, coadunando com o total de tiras contidas na coleção expostos no Gráfico 2. Ressalve-se que as categorias expostas no gráfico 6, correspondem aos critérios de análise que realizamos.

Em suma, observamos conforme as teorias estudadas, nas quais, faz-se necessário que o aluno/leitor realize inferências, compreendam os pressupostos, bem como, façam uso de seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas deixadas pelo autor, não são priorizadas nos livros didáticos em estudo. Apenas 17% das atividades com as tiras trabalham o texto em sua totalidade, ou seja, contemplando os aspectos linguísticos, discursivos, inferenciais, entre outros postulados pelo interacionismo sócio-discursivo (ISD). Enquanto 61%, configuram a maioria de atividades que seguem os moldes “ultrapassados” onde o texto serve como “desculpa” para o estudo de gramática, e a atividade de leitura, a mera decodificação de palavras.

São atividades de natureza interativa, reflexiva e discursiva, que façam com que o leitor lance mão tanto de seus conhecimentos linguísticos e de mundo, quanto que realizem inferências a fim de que compreendam tanto o dito quanto o implícito que deveriam prevalecer em nossos LDP's.

Todavia, necessitamos de abordagens diferentes dos autores de LD com relação ao gênero tira, pois verificamos que as informações implícitas e o contexto, não são contemplados como deveria. O trabalho com o texto vai além, precisa oferecer ferramentas que preencham as lacunas necessárias para uma melhor compreensão do mesmo.

Dessa forma, uma reformulação nos LDP's faz-se necessária, haja vista o propósito que, é por meio da interação com o texto que o leitor assume uma posição mais ativa perante a realidade que o cerca, questionando os acontecimentos e interagindo com o texto, atendendo as indicações dos PCNs, que por sua vez, apontam para uma prática voltada para a formação de leitores aptos para atuar de forma crítica e produtiva, que esperamos aparecerem em maior número nos LDP.

Considerações Finais

Contemplando toda discussão desenvolvida neste estudo, verificamos como é abordado o gênero textual tira, no tocante às propostas de atividades veiculadas aos mesmos, na coleção Português Linguagens (2005) para o ensino médio. Verificamos que, embora os textos presentes na coleção, façam parte do meio de circulação social do cotidiano, conforme estabelecem os PCNs de Língua Portuguesa como também a LDB, no decorrer da nossa pesquisa, constatamos uma prática que não restringe-se ao gênero em estudo, ou seja, os aspectos contextuais, discursivos e o caráter multimodal são desprezados em grande parte das atividades relacionadas a leitura. Estes dados comprovam-nos que houve uma mudança de conteúdo, no entanto, a forma de se trabalhar a leitura continua estagnada.

Ao referimo-nos à estagnação no trato com a leitura nos livros didáticos de português, aludimos ao fato de que, apesar dos LDP's terem passado por inovações e transformações ao longo da história, substituindo os “textos modelo” por gêneros de comum circulação. Mesmo assim, ainda continuam pautados em modelos de propostas ultrapassados, onde o texto é visto como produto, ou seja, algo pronto e acabado, limitando a atividade de leitura apenas ao processo de decodificação, ou na utilização de um texto como pretexto para estudos relacionados às normas e preceitos gramaticais de forma descontextualizadas.

Como já expusemos anteriormente, não pretendemos extinguir o estudo de gramática, almejamos modificar a abordagem que é realizada nos LDP's, postura que vai de encontro com os postulados sociointeracionistas, que vêem no leitor, um indivíduo sujeito da interação entre o texto e o autor, que atua, participa, busca interpretar e compreender não só o conteúdo do texto, como também, descobrir as pretensões do autor, por meio das pistas que o texto oferece.

Através da nossa pesquisa, pudemos verificar que, apesar de a coleção por nós analisada estar composta por um número elevado de tiras, 164 ao todo, o que encontramos nas propostas de atividade referente às mesmas, foi um restrito número de tiras, cujas propostas contemplem o desenvolvimento das capacidades leitoras, como o sócio-interacionismo sugere o trabalho com este gênero em seu sentido global, levando o aluno/leitor a participar do processo de construção e descobrimento do/dos sentido(s) que o texto oferece, por meio de inferências, utilizando seus conhecimentos prévios, bem como as “pistas” deixadas pelo autor no texto, e realizando uma leitura que relaciona o verbal com o não-verbal.

Verificamos que, embora o LDP tenha evoluído com o passar dos anos, buscando atender as recomendações estabelecidas ao PCNs no intuito de melhorar o ensino de língua portuguesa, ainda carece de atenção em vários aspectos, principalmente, no que tange o trabalho com a leitura, especificamente, o trabalho com a leitura no gênero tira. Como foi observado ao longo da nossa pesquisa, o trabalho com a leitura em sala de aula vai além das linhas, quer dizer, comprovamos que a atividade de leitura não se limita ao processo de decodificação de palavras e sim, em desenvolver várias habilidades a fim de compreendermos o mundo que nos cerca entre elas, a possibilidade de ampliar o repertório de informações do leitor, a leitura como atividade lúdica, como também, a leitura como instrumento de compreensão de textos de maneira global.

Constatamos que tanto o trabalho com a leitura quanto o trabalho com o gênero tira, requerem uma abordagem diferenciada nos livros didáticos de português, haja vista a complexidade que os envolve. Verificamos ainda que, o gênero em estudo, não é abordado nas lições de leitura do LDP como deveria, ou seja, contemplando seu caráter discursivo e as múltiplas interpretações referentes às situações representadas nas tiras que analisamos, que indiscutivelmente em sua maioria, restringem-se em atividades de cunho gramatical. Vale salientar que, os elementos gráficos, não podem ser descartados no processo de construção de sentido, pois servem como pistas do autor, o que criticamos aqui é a forma como esses conteúdos são abordados no LDP, pois o que vemos, é um estudo pautado na “frase Isolda”, apesar de o LDP trazer textos bastante discursivos, como as tiras, em suas atividades, exigem dos alunos/leitores um baixo grau de interpretabilidade, para não dizermos grau algum.

Assim sendo, fica a cargo do professor de língua portuguesa, preencher as lacunas e fazer as alterações necessárias, a fim de corroborar para um trabalho de leitura que promova em suas aulas, a utilização de textos autênticos, no sentido de que o texto presente para o aluno sua função seja ela comunicativa ou interativa. É preciso também, que este mediador – o professor- mostre ao aluno a relação de interdependência e de intercomplementaridade que há entre a leitura e a escrita, principalmente em atividades voltadas à compreensão do texto. Seguindo esta linha de estudo, faz-se necessário que o professor busque realizar uma leitura motivada, mostrando ao aluno o quê e para quê ler determinado texto, bem como subsidiar uma leitura crítica, na qual o aluno chegará à interpretação de aspectos ideológicos inerentes ao texto, que na maioria das vezes, encontram-se implícitos ao texto, características pertinentes ao gênero tira.

Buscamos em nosso trabalho, estabelecer um paralelo entre o que se propõe nas teorias de cunho sócio-interacionista da linguagem e o que verificamos de concreto nas propostas de atividades de leitura do gênero textual tira no LDP. Nesses moldes, pautam-se a nossa contribuição para o ensino de língua portuguesa, haja vista, as funções leitoras e comunicativas que emanam do gênero tira. Todavia, vimos que, apesar de os autores dos LDP's selecionados para a nossa pesquisa, trazerem em suas produções uma diversidade de textos, e trazerem à tona o gênero evidenciado em nosso estudo, que dispõe de inúmeras possibilidades didáticas, verificamos que ainda é necessária uma maior preocupação no trabalho com as tiras, no sentido de apresentarem propostas que elevem a criticidade do aluno/leitor, no objetivo de torná-lo autônomo na construção de sentidos do texto.

Referências

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Textualidade e gêneros textuais: referências para o ensino de línguas. In: **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Ir além dos elementos linguísticos do texto: um desafio para os interlocutores**. In: **Língua, texto e ensino, outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. A leitura: de olho nas suas funções. In: **Língua, texto e ensino, outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHITIN, Mikhail Mihailovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.277-326.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília: MEC,/SEF, 1998.

BUZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Santos, Carmi Ferraz. (et al). (org) Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org). **O Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CEREJA, William Roberto. Tereza Cochar Magalhães. **Português: Linguagens: Volume 1**. 5. Ed. São Paulo: Atual, 2005.

_____. **Português: Linguagens: Volume 2**. 5. Ed. São Paulo: Atual, 2005.

_____. **Português: Linguagens: Volume 3**. 5. Ed. São Paulo: Atual, 2005.

_____. **Gêneros Textuais & Ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística Textual: uma introdução**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

FREITAG B. et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à lingüística textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, **Desvendando os segredos do texto**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 07-73.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____, **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____, Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In : DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Mendonça, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e Ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: Algumas Reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e Ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Gêneros Jornalísticos na sala de aula: desenvolvendo habilidades leitoras. In:**Ações de linguagem:da formação continuada à sala de aula**.Pereira,Regina Celi Mendes Pereira.Editora Universitária da UFPB,2010.

ORLANDI, Eni Pccinelli. **A leitura e os leitores**. 2.ed. Campinas,SP: Pontes, 2003.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna,2002, p. 13-20.

ROJO,Roxane.JURADO, Shirley.A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In:**Português no ensino médio e formação do professor**.Buzen, Clecio(et al).(org).São Paulo:Parábola Editorial,2006.

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. In: RAMA,;VERGUEIRO,W.(Orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. 3.ed. São Paulo:Contexto, 2007.