



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – CELIP

**A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA:
O GÊNERO TIRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

AMANDA SUDÉRIO SILVA

CAMPINA GRANDE – PB

2014

**A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA:
O GÊNERO TIRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

AMANDA SUDÉRIO SILVA

Trabalho apresentado à Coordenação do *Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo*, da Universidade Estadual da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Ms. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586p Silva, Amanda Sudério.

A perspectiva dialógica da linguagem e o ensino de língua
[manuscrito] : o gênero tira em livros didáticos de português /
Amanda Sudério Silva. - 2014.
46 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Língua Portuguesa: Princípios
Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Me. Manassés Moraes Xavier,
Departamento de Letras e Artes".

1. Língua Portuguesa. 2. Linguagem. 3. Livro didático 4.
Dialogismo. 5. Gênero discursivo. I. Título.

21. ed. CDD 469

AMANDA SUDÉRIO SILVA

**A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA:
O GÊNERO TIRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

Trabalho apresentado à Coordenação do *Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo*, da Universidade Estadual da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

BANCA EXAMINADORA

Manassés Morais Xavier NOTA: 10,0
Prof. Ms. Manassés Morais Xavier (UFCG)
Orientador

Anderson Monteiro Andrade NOTA: 10,00
Prof. Ms. Anderson Monteiro Andrade (PROLING/UFPB)
Examinador

Cléa Gurjão Carneiro NOTA: 10,0
Prof.^a Ms. Cléa Gurjão Carneiro (UEPB)
Examinadora

Trabalho aprovado em: 10 de julho de 2014

Média: 10,0

Ao meu esposo Helder, que tanto me incentivou e não mediu esforços para ajudar-me a alcançar meus objetivos, pela paciência e compreensão para comigo, e as minhas amadas filhas Bheatriz e Bárbara, razões do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, Pai de infinita bondade, pelo dom da vida e por abençoar-me concedendo-me tantas graças.

Aos meus pais Aluizio e Fátima, que sempre incentivaram-me a estudar e serviram de exemplo de integridade moral, bem como apoiaram-me incondicionalmente em prol da concretização de meus sonhos.

Aos meus queridos irmãos Charles, Michel, Adílio e Soraia, que sempre me apoiaram, como também a todos os meus familiares que sempre torceram pelo meu sucesso.

Agradeço também, ao meu amado esposo Hélder, pela paciência com que encarou minhas ausências, bem como o total apoio e torcida pelo meu crescimento pessoal e profissional.

A minha querida amiga irmã Francineide, pelo apoio e suporte nas horas mais difíceis, auxílio sem o qual não conseguiria prosseguir minha pesquisa.

Ao meu amigo Jociano, através do qual tomei conhecimento do processo seletivo deste curso.

Ao meu querido professor orientador Manassés, pela paciência e compreensão nas orientações e por partilhar comigo os seus conhecimentos fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À banca examinadora pela disponibilidade e contribuição com este trabalho.

Enfim, a todos que colaboraram de forma direta e indireta para a efetivação desta pesquisa, o meu MUITO OBRIGADA!

O enunciado não é uma unidade real convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro, por algo como um mundo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou.

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem vem passando por grandes mudanças ao longo dos anos. O ensino de Língua Portuguesa, por sua vez, vem acompanhando essas mudanças e nós, enquanto estudiosos e professores da língua, percebemos as lacunas, bem como os efeitos provocados pelo ensino de português de molde tradicional, descontextualizado. Um dos grandes e principais suportes do professor nessa jornada é o Livro Didático de Português, o LDP. Este não configura eficácia garantida no ensino de língua. Embasamos nossa pesquisa na Teoria Dialógica da Linguagem, Bakhtin e Círculo, que percebeu a dinamicidade da língua manifestada através dos enunciados concretos, que representam as diversas situações sociais e os atos discursivos e comunicativos. É nesse jogo dialógico, nas “conversas” entre o texto e o interlocutor que enveredamos nossa pesquisa, em busca de refletirmos sobre as possíveis adequações propostas nos LDP’s representadas no gênero discursivo tira. Realizamos uma pesquisa documental, uma vez que elegemos como *corpus* da nossa pesquisa três exemplares de LDP do 9º ano do ensino fundamental, mais especificamente, um estudo de caso, haja vista, tenhamos realizado este recorte para observarmos se as atividades presentes no LDP suplantadas no gênero tira vêm contemplando a linguagem em seu caráter dialógico, como proposto por Bakhtin. Os LDPs analisados são: Buscamos respaldo teórico em autores como Volochínov (1976); Bakhtin (2011); Bakhtin/Volochínov (2009), Almeida (2013), Brait (2008), dentre outros. Diante o exposto, verificamos a ocorrência de propostas que transitam do tradicional ao dialógico

Palavras-chave: Dialogismo. Tira. Livro Didático de Português.

ABSTRACT

The teaching-learning process has undergone major changes over the years. The teaching of Portuguese in turn, has been tracking these changes, and we as scholars of Native language, perceive gaps as well as the effects caused by the teaching of Portuguese traditional, decontextualized mold. One of the great mainstays of the teacher in this journey is the Textbook of Portuguese, the LDP. This in turn sets not guaranteed to be effective in teaching language. Look for our research on dialogic theory of language linguist Bakhtin, who realized the dynamics of language expressed through concrete utterances, representing the different social situations and discursive and communicative acts. It is this dialogical game, the "conversations" between the text and the speaker that we set our research, seeking to reflect on the possible adjustments proposed in the LDP's supplanted the genre strip. We conducted desk research, once we choose as corpus of our research triplicate LDP 9th year of elementary school, more specifically, a case study, considering, have accomplished this cutout to observe whether the activities present in the LDP supplanted the genre strip come contemplating the language in its dialogical character, as proposed by Bakhtin. We seek theoretical support on authors such as Voloshinov (1976); Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2009), Almeida (2013), Brait (2008), among others. Given the foregoing, we find the occurrence of proposals transiting from traditional to dialogical.

Keywords: Dialogism. Strip. Textbook of Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	30
Figura 2.....	31
Figura 3.....	33
Figura 4.....	35
Figura 5.....	36
Figura 6.....	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - DAS QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	12
CAPÍTULO II - DAS QUESTÕES TEÓRICAS.....	14
2.1 Do enunciado ao(s) discurso(s): a linguagem na perspectiva dialógica.....	14
CAPÍTULO III – DAS QUESTÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS.....	23
3.1 O Livro Didático de Português em foco.....	23
3.2 Perspectivas de leitura: da decodificação à compreensão do contexto.....	27
3.3 O gênero discursivo tira: reflexões necessárias	30
3.4 Analisando o corpus	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Atualmente, temos verificado que o acesso ao aprendizado da leitura configura-se como um dos múltiplos desafios da escola, porque não dizemos um dos mais valorizados e exigidos pela sociedade.

Tendo em vista que a leitura constitui grande destaque e relevância como um dos avanços sistemáticos e aprofundados à aprendizagem, contemplamos 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, concebido como um dos múltiplos desafios do ensino de língua, uma vez que, geralmente, tem-se a visão de que ler restringe-se a decodificação de palavras.

O Livro Didático de Português (LDP), como bem sabemos, 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 “modelos de textos” sem finalidade prática, por gêneros de comum circulação em nosso cotidiano. Porém, que, ao serem transpostos para o livro didático, os textos, dos mais diversos gêneros, comumente, perdem o papel sociodiscursivo e passa a ser trabalhado de forma secundária – eis a justificativa desta pesquisa: investir em reflexões acadêmicas que tenham como objetos de estudo materiais pedagógicos, dentre eles, o livro didático.

No suporte do livro didático, o discurso, que anteriormente estava repleto de sentidos sociais e culturais, perde espaço para as funções estruturais da língua. Por este motivo, no intuito de realizarmos uma análise detalhada sobre qual abordagem é desempenhada no ensino de leitura no LDP debruçaremos-nos sobre os estudos mais recentes acerca do dialogismo postulado por Bakhtin e o Círculo, denominados de Análise Dialógica do Discurso (ADD) e buscaremos traçar um paralelo entre as teorias propostas por esta linha de estudo e o que temos de concreto como proposta de atividades relacionadas ao ensino de leitura do gênero discursivo tira em LDPs.

Nortearmos o nosso trabalho, vinculado ao tipo de pesquisa documental, seguindo a linha de estudo interacionista, que considera a linguagem como uma ação compartilhada envolvendo a duplicidade da relação sujeito ↔ realidade, bem como o desenvolvimento

cognitivo – entendamos cognição como um conjunto de várias formas de conhecimento, não totalizado pela linguagem, mas de sua responsabilidade.

Buscaremos respaldo teórico em autores que trilham seus estudos segundo a linha de estudo por nós adotada como: Bakhtin (2011), Bakhtin/Volochínov (2009), Brait (2008), Rojo (2010), Voloshinov (1976), Almeida (2013), dentre outros.

Conforme a concepção interacionista da linguagem, verificamos a amplitude da noção de contexto, tão relevante para um significativo entendimento do texto, na qual os sujeitos são vistos como instrumentos sociais e, nesse sentido, o texto concebido como o próprio lugar da interação. É dentro do universo dos trabalhos com o texto que direcionaremos nossos estudos em volta das concepções de gêneros, a fim de buscarmos refletir acerca do ensino de leitura e interpretação presentes nos LDPs.

Genericamente, podemos afirmar que uma leitura efetivamente proveitosa pressupõe, além de conhecimento linguístico, um repertório de informações exteriores ao texto chamadas de conhecimento de mundo. Partindo desse pressuposto, elencamos o questionamento central norteador de nossa pesquisa: as atividades relacionadas ao gênero discursivo tira nos LDP's contemplam o caráter dialógico da linguagem e a discursividade pertinente ao gênero em estudo?

Estas e outras inquietações serão verificadas no decorrer do nosso trabalho, que será de cunho descritivo-interpretativista, buscando verificar o trabalho de leitura e interpretação de textos, especificamente no gênero tira em três LDPs detalhados no próximo capítulo deste trabalho monográfico.

Para responder o questionamento empreendido, destacamos os objetivos da pesquisa:

GERAL: identificar a abordagem dada ao trabalho com o gênero discursivo tira nos LDPs selecionados para a pesquisa e

ESPECÍFICOS: realizar uma discussão teórica sobre a ADD, o livro didático no Brasil e ensino de gêneros discursivos, refletir sobre as abordagens dadas ao trabalho com o gênero discursivo tira nos LDPs selecionados e contribuir com uma reflexão que trata da interrelação entre ADD e ensino de Língua Portuguesa.

A organização do texto está dividida em cinco partes: esta introdução, três capítulos (sendo o primeiro de metodologia, o segundo de discussão teórica e o terceiro de reflexão teórico-analítica), considerações finais e referências. A seguir, apresentações as questões metodológicas da presente pesquisa documental.

CAPÍTULO I

DAS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Nosso trabalho está organizado em dois momentos, em um primeiro momento apresentamos as considerações iniciais que servem de bússola norteadora para a leitura da pesquisa, como também, os pressupostos metodológicos que permeiam nosso trabalho e revisitaremos os pressupostos teóricos do dialogismo bakhtiniano que fomentam nossa pesquisa. O segundo momento da nossa pesquisa é reservado para o capítulo analítico no qual abordamos a análise empreendida sobre a abordagem do gênero tira em LDPs.

Para tanto, elegemos como *corpus* da nossa pesquisa três exemplares de LDPs da série final do ensino fundamental, 9º ano, a saber: Exemplar I – *Português: Uma língua brasileira*, de Figueiredo, Menna e Vieira, Exemplar II – *Singular & Plural: Leitura, produção e linguagem*, de Figueiredo, Balthasar e Goulart, e Exemplar III – *Projeto Telaris: Português*, de Borgatto, Bertin e Marchezi. Os três exemplares foram postos em circulação no ano de 2012.

A razão desta escolha deu-se pelo fato das coleções supracitadas fazerem parte do PNLD 2013/2014/2015, como também da grande adoção das mesmas por parte das escolas, bem como pelo fato de que se espera que o aluno ao terminar essa fase de estudo (ensino fundamental) tenha desenvolvido atividades de leitura que contemplam o caráter dialógico da linguagem, tornando-se um leitor proficiente e não um simples leitor-decodificador.

Deste modo, nossa pesquisa classifica-se como documental, uma vez que entendemos por documento “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67).

Como também, partindo da própria definição da palavra documento retirada do dicionário (HOUAISS, 2008, p. 260): “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto”.

E, de acordo com o conceito técnico da Associação de Arquivistas Brasileiros, o documento define-se como qualquer informação fixada em um suporte (AAB, 1990). Assim

sendo, consideramos o LDP um documento, o que qualifica nosso trabalho como pesquisa documental.

Como pudemos verificar por meio do *corpus* eleito para nossa pesquisa, trata-se de um estudo de caso, uma vez que recortamos uma amostragem de duas tiras dos respectivos LDP's supracitados, para analisarmos se o trabalho de leitura, bem como as atividades sobre o gênero discursivo tira contemplam o caráter dialógico da linguagem.

Para realização dessa tarefa, organizamos nossa análise dos dados em três categorias, a saber: I - Propostas de cunho tradicional, II - Propostas de nível mediano (transitando entre o tradicional e o dialógico) e, por último, III - Propostas pautadas em uma perspectiva mais dialógica.

Gostaríamos de elucidar que essa categorização de análise baseia-se no recorte da amostragem das seis tiras retiradas dos exemplares I, II e III supramencionados, em que selecionamos duas tiras de cada exemplar, respectivamente, o que não generaliza o livro I, como em seu todo tradicional, o exemplar II, em seu todo mediano, tampouco o exemplar III em sua totalidade privilegiando o aspecto dialógico da linguagem no tangente às atividades referentes às tiras. Categorização essa que permite múltiplas possibilidades de análise, dependendo do foco e da abordagem de análise.

O foco da nossa pesquisa é 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 mencionados anteriormente priorizam, ou não, atividades voltadas à interação entre o texto e o leitor, como também se há preocupação em realizar uma contextualização entre o meio históricossocial do leitor, bem como o do texto, características que convocam a necessidade de uma análise dialógica de gêneros discursivos - posicionamento teórico-metodológico que será discutido no próximo capítulo deste texto monográfico.

CAPÍTULO II

DAS QUESTÕES TEÓRICAS

2.1 Do enunciado ao(s) discurso(s): a linguagem na perspectiva dialógica

A priori, salientamos o fato de que contemplamos a linguagem como maleável, em movimento constante, não estanque e não rígida, como abordam os estudos de cunho tradicionalista. A linguagem é resultante da evolução social, ou seja, se desenvolve e se amplia de acordo com as necessidades de comunicação da sociedade.

Sabemos que para que seja efetivada a comunicação, se faz necessária uma organização e articulação da linguagem em estruturas. Essas estruturas são chamadas de enunciado que, por sua vez, materializa, concretiza a linguagem. Conforme verificamos nas palavras de Voloshinov (1976, p. 05), “toda situação vivida supõe, necessariamente, na medida em que ela produz um enunciado, a presença de um ou de vários atores/locutores”.

Tenhamos em mente que a concepção de enunciado, segundo Bakhtin/Volochínov (2009), configura o resultado de uma “memória discursiva”, proferidos em outras situações comunicativas, outras épocas, em outras esferas sociais, produzida pelos usuários da língua. Desse modo, percebe-se que todo enunciado da vida quotidiana traz imbricado ao texto verbal informações extraverbais, não explícitas, mas subentendidas. Informações estas provenientes da situação comunicativa, bem como do auditório (o meio social).

Destarte, confirmamos a concepção de Voloshinov (1976, p. 06) de que “a verdadeira essência da linguagem é o evento social da interação verbal e ela se encontra concretizada em um ou vários enunciados”.

Fizemos essas reflexões para adentrarmos na ADD, vislumbrada por Bakhtin e o Círculo¹ que, como sabemos, compreendem a linguagem como instrumento de interação social e de afirmação de pontos de vista, isto é, de valores, de ações axiológicas.

Para debruçarmo-nos sobre a teoria dialógica faz-se necessária uma revisão acerca dos gêneros do discurso, que na concepção do teórico Bakhtin, compreendem formas-padrão, “relativamente estáveis” de/dos enunciados. Para o autor, nossa comunicação só torna-se possível, tanto na escrita, quanto na oralidade, por meio dos gêneros do discurso.

¹ Estudiosos que, assim como Bakhtin, no início do século XX, no contexto russo, estudavam os fenômenos linguísticos dentro de uma perspectiva filosófica e de interação constitutivamente social.

O sujeito (enunciador) possui um repertório infindável de gêneros, sem se dar conta dessa realidade, na maioria das vezes. O autor ressalta que, mesmo no âmbito de uma conversa informal, todo e qualquer discurso é moldado pelo gênero em uso. Em outras palavras, nossa escolha vocabular é moldada pela situação comunicativa em que nos encontramos, enunciamos “algo” para “alguém”, em um determinado “espaço social” com um objetivo específico.

Para fundamentar bem nossas discussões teóricas, vale salientar ainda as concepções de palavra e oração (unidades da língua). Tais componentes, em seu aspecto simples e puro, não configuram ato comunicativo, por não suscitar uma “resposta” do outro. A palavra “solta”, “isolada” pode ser retirada de contexto, proporcionando uma imprecisão, uma conclusão abstrata, dizemos que é o término do elemento e não do todo. A oração, por sua vez, em si, não possui autoria, a partir do momento em que torna-se enunciado em uma situação discursiva, é que representa a “intenção” do falante. Do mesmo modo que a oração, a palavra poderá também enunciar-se, a partir do momento que ao proferirmos determinada palavra, em um contexto determinado, conferindo-lhe sentido. Este sentido despertará no ouvinte uma atitude, e assim, tornará a palavra um enunciado concreto.

Ainda em relação à palavra, segundo Bakhtin (2011), são escolhidas conforme as especificidades do gênero discursivo em uso, uma vez que o gênero representa uma forma típica do enunciado. A palavra incorporará no gênero essa tipicidade. Assim, vemos que uma palavra comportará múltiplos sentidos, dependendo do contexto ao qual está inserida. Para o autor, a palavra carrega não só expressão típica, mas também uma expressão individual, ao passo que nos comunicamos através de enunciações individuais. As palavras são incorporadas ao(s) discurso(s) a partir de discursos de outras pessoas, como podemos verificar na passagem: “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (p. 295).

Portanto, diferenciar palavra, oração e enunciado configura uma tarefa quase que impossível, uma vez que estão arraigados ao dizer do outro, pois, como mencionamos anteriormente, contemplamos a linguagem em seu amplo desenvolvimento, sua maleabilidade e não como um “produto” pronto e acabado.

Voltemos nossos olhares agora para o enunciado, unidade real do discurso, que pode ser falado ou escrito, pressupondo um ato de comunicação social. No processo enunciativo há uma interação entre sujeitos falantes. Ao ouvir e compreender um enunciado, o receptor assume uma postura responsiva e não passiva, ou seja, posiciona-se diante do enunciado, seja concordando, discordando, complementando, enfim, posiciona-se no ato enunciativo.

Diante do exposto, vemos que o locutor espera um *feedback* do receptor, uma resposta, diante do seu enunciado, ao passo que age no intuito de instigar, suscitar, influenciar, convencer. Características estas que Bakhtin (2011) pontua como principais do enunciado.

Ressaltemos que, segundo o autor supracitado, o enunciado resulta de uma “memória discursiva”, quer dizer, repleta de enunciados proferidos em outros momentos, outras situações interacionais, outras épocas, onde o locutor inconscientemente (ou conscientemente) toma por referência para realizar e formular seu discurso. Assim sendo, a enunciação se caracteriza pela alternância dos atos de fala em uma relação dialógica.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 132)

Tanto a produção quanto a compreensão de um enunciado se dão por meio do contexto de enunciados que os precederam, bem como no contexto dos enunciados que os seguem. O enunciado dialoga com o meio social ao qual se insere, refletindo e refratando seu redor.

Assim, se configura o princípio do dialogismo, uma relação necessária de uma enunciação com outra(s) enunciação(ões). A palavra depara-se em direção a um objeto com um ambiente dialógico, permeado de tensões e interrelações. Nesse trajeto, a palavra nega algumas, junta-se a outras, não está presa somente a um significado fixo, mas ligada a uma rede de significação. Esse conjunto dá forma ao discurso, marcando seus aspectos semânticos.

Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extra verbal e verbal (isto é, as outras enunciações). (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 129)

Desse modo, nós, na posição de sujeitos estudiosos/professores de língua materna, contemplando a linguagem em seu caráter social discursivo, no intuito de formarmos cidadãos críticos, verificamos a necessidade de oferecer aos nossos alunos um vasto repertório de gêneros, assim como outras possibilidades de exercício da linguagem, que corroborem, instiguem o diálogo, bem como a reflexão, construção e reconstrução de leituras, de enunciados concretos. Com base nos estudos de Voloshinov (1976), vemos a concepção de

que os enunciados concretos surgem em um contexto semântico/cultural, onde percebe-se que não há enunciados neutros. Como mencionado anteriormente, o que dizemos, dizemos para alguém, em um determinado lugar, com algum objetivo. Desse modo, o dizer está arraigado a valores, refletindo as percepções de mundo, bem como juízo e valores.

O que vimos até aqui esclarece-nos acerca da concepção bakhtiniana de linguagem, que não tende a nenhuma teoria literária, tampouco linguística, mas a linguagem em uma esfera ampla de visão de mundo, que busca tanto uma construção, quanto uma formação de sentido(s), aproximando-se, assim, de uma abordagem linguístico-discursiva, que abrange diversas esferas do conhecimento humano, como a teologia, filosofia, literatura, entre outras formas e expressões de cultura. Ambos aspectos entrelaçados e não decifrados por inteiro, conforme (BRAIT, 2008).

Segundo a autora citada anteriormente, acerca dos estudos bakhtinianos, destacamos que “a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto de obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico” (BRAIT, 2008, p. 11).

Percebemos nos textos de Bakhtin cada vez mais recorrente o caráter dialógico da linguagem, revelando-nos que o dialogismo associa-se ao diálogo nem sempre “regular”, existente nos diversos discursos da sociedade como um todo. Por esse viés, consideramos também que o dialogismo está ligado nas relações estabelecidas entre o eu e o outro nos processos discursivos estabelecidos pelos sujeitos historicamente, conforme afirma Brait (2008).

Nesse panorama, uma perspectiva dialógica configura o fato de que a linguagem funciona de diferentes formas para diferentes grupos sociais. Tais acontecimentos só são possíveis quando diferentes materiais ideológicos se configuram discursivamente, em uma determinada situação. Esse emaranhado de informações constitui a natureza dialógica da linguagem.

Nesse contexto, o conceito de dialogismo vincula-se ao de interação, pois, de acordo com os estudos bakhtinianos, a realidade fundamental da linguagem é a interação, quando se diz que nenhum discurso é “novo” e sim uma renovação do que já foi dito.

Bakhtin considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual, nas duas acepções de dialogismo: não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos. Conciliam-se, assim, nos escritos de Bakhtin, as abordagens do texto ditas “externas” e “internas” e recupera-se, no texto, seu estatuto pleno de objeto linguístico-discursivo, social e histórico. (BARROS, 2005 *apud* BRAIT, 2008, p. 32)

Assim sendo, observamos que o dialogismo postulado por Bakhtin permeia duas vertentes, uma do diálogo entre interlocutores e outra do diálogo entre discursos. Acerca do dialogismo entre interlocutores, mencionamos quatro aspectos: a) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem, que recai no entendimento de que não apenas ela é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos interlocutores funda, propriamente, a linguagem; b) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, sendo a construção destes sentidos e significações dados na produção e interpretação de textos; c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, já que a relação entre os interlocutores irá fundar não apenas a linguagem e dar sentido ao texto, mas também construirá os sujeitos produtores de texto e d) apontamento de dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade.

Sobre a outra vertente dialógica postulada nos estudos bakhtinianos, a do diálogo entre discursos, dois pontos são destacados: a do caráter dialógico da língua em relação ao dialogismo dos discursos e a da camuflagem do dialogismo dos textos. Desse modo, algumas questões suscitam, tais como: I- O dialogismo típico da linguagem, que, como Bakhtin pontua, é elucidado pelo fato de a linguagem constituir-se de forma dialógica e, de acordo com a ideologia, a língua não acontecer neutra, e sim, complexa, pois é na natureza desta complexidade e pelo uso das relações dialógicas que a língua se imprime historicamente, trazendo à tona a segunda questão da nossa discussão: II Dialogismo e polifonia, que, de acordo com Barros (2005 *apud* BRAIT, 2008), desdobra-se do “ocultamento ou não do dialogismo discursivo”. A polifonia e o dialogismo preservam relação próxima, o que se justifica pela constante utilização desses termos nos textos bakhtinianos.

Verificamos em Barros (2005 *apud* BRAIT, 2008) um comentário acerca de considerações realizadas por Fiorin no intuito de diferenciar o dialogismo da polifonia. No qual o termo dialogismo refere-se ao princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo

discurso. E o termo polifonia, voltado para caracterização de determinado tipo de texto, no qual o dialogismo é exposto, texto em que são percebidas as muitas vozes, oposto dos textos monofônicos, nos quais os diálogos que os constituem ficam camuflados. Deixando a atividade de examinar os recursos, estratégias e procedimentos que constituem o caráter dialógico de um texto, e seus respectivos aspectos monofônicos e polifônicos, aos estudiosos que se debruçam especificamente sobre o texto.

As concepções supracitadas correspondem à contemplação de enunciado em uma perspectiva da comunicação discursiva, uma vez que aludem ao dialogismo, como também as variadas manifestações e formas de discurso, acarretando, assim, na proposta de que expressões linguísticas são conduzidas ao outro, e que, para se compreender um enunciado, se faz necessário localizar sua orientação social. Nesses termos, entende-se que todo enunciado real é dotado de sentido e as palavras, em conformidade com a função do sentido do enunciado, adotarão significações variadas, configurando-lhe então a funcionalidade de um enunciado verdadeiramente concreto.

Todavia, nosso posicionamento fundamenta-se no pensamento bakhtiniano no qual os discursos se constituem de enunciações, estas, por sua vez, vêm à tona por meio da interação verbal entre os sujeitos, sócio-histórico e dialogicamente localizados. A dinamicidade da língua é partilhada entre sujeitos falantes que respondem a enunciados presentes, passados e futuros. Essa partilha de sentidos proporciona a evolução da língua, conferindo-lhe novos dizeres, consubstanciando-se em outros enunciados, permeados de outras vozes, através de outras enunciações.

Tais acepções emergem com base em entender que

todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há enunciados – respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro, ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade real convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro, por algo como um mundo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 2011, p. 275).

A definição entre os limites de cada enunciado concreto enquanto unidade da comunicação discursiva se dá pela alternância dos sujeitos do discurso, em suma, pela alternância dos falantes. A identidade do sujeito se (re)constrói pela/na interação. É através da interação social que as posições geram e até mesmo transformam sentidos historicamente produzidos. Existirá sempre a alternativa de interrupção e produção de sentidos novos, uma vez que, tanto o sujeito quanto a linguagem e sua respectiva relação histórico-ideológica, estão em constante composição, não configuram um produto “pronto” e “acabado”, implicando dizer que a identidade é construída em relação contínua com a alteridade, ou seja, um discurso só é definido quando testado, contestado, interpelado, acrescentado.

Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos limites que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extra verbal e verbal (isto é, as outras enunciações). (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009,p. 129)

A enunciação concreta é essencialmente histórica e social, dialoga com enunciados posteriores e anteriores, criando novos, propiciando tanto a atuação quanto a circulação dos discursos na sociedade, recriando-a e modificando-se em outros discursos. O enunciado concreto surge, matem-se e extingue-se no processo de interação verbal, atestando o diálogo retilíneo com o momento histórico ao qual está inserido. Ressaltemos que o momento da enunciação merece grande atenção, pois esse momento é único, histórico e não repetível.

Mediante esse panorama teórico discursivo, no qual a enunciação configura uma das formas de interação social, vemos o sujeito como, histórico, ideológico e socialmente situado, que se organiza por meio da interação com o outro.

São esses e outros aspectos inerentes à linguagem e seu funcionamento que almejamos ser contemplados nas aulas de Língua Portuguesa. Vislumbramos em nossa pesquisa, o desenvolvimento da criticidade do aluno/sujeito, dado que todo e qualquer indivíduo é apto para colocar-se como sujeito modificador da realidade social que o cerca.

Consequentemente, formar um sujeito crítico consiste em direcioná-lo a compreender seus pensamentos, com também conscientizá-lo da importância de sua

opinião no âmbito da formação de uma sociedade cuja democracia está cada dia mais evidente e, desse modo, desenvolver a consciência crítica por meio da linguagem.

Objetivando a formação de um sujeito crítico, é imprescindível fornecer uma diversidade de gêneros, bem como outras alternativas de atividades de “uso” da linguagem que incitem o diálogo, a reflexão, a construção e reconstrução das leituras de enunciados concretos diversos, embasados nos estudos de Voloshinov (1976) que endossam que os enunciados concretos surgem sempre em um contexto semântico, cultural, acarretado de juízo de valores, configurando, assim, a não neutralidade dos enunciados concretos.

À luz dessa perspectiva, contemplada a ideia de uma educação construída por meio do conhecimento coletivamente e como objeto de comunicação as interações sociais, verificamos nos documentos oficiais a alusão para a composição de sujeitos autônomos, bem como pedagogias de inclusão, em que se espera que o professor contemple o ensino de língua pelo viés das redes de sentido (co)relacionadas as práticas midiáticas cotidianas, em consequência de tais práticas fazerem parte do cotidiano de alguns, ou de boa parte dos alunos.

À vista disso, a instituição inicial de uma compreensão dialético-dialógica de textos científicos, como também dos enunciados do professor e dos próprios alunos, das diversas práticas sociais, conferem uma alternativa ou um caminho na busca de soluções para as deficiências ou lacunas encontradas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), voltado para o ensino fundamental II, encontramos vários objetivos pretendidos aos alunos que se encontram nessa fase escolar. Mediante nossa pesquisa destacamos:

- Posicionar-se de maneira crítica responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 07-08)

Ainda em relação à criticidade que se almeja desenvolver no aluno/sujeito, buscamos suporte teórico em outro documento oficial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), direcionada ao ensino médio, onde sugere que a formação de um cidadão crítico reside nos fundamentos do sistema educacional, como podemos conferir no inciso III² do Artigo 35: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Reforçando a ideia de (re)construção de práticas educativas cujo objetivo venha ser incitar o pensamento crítico do aluno, atividades de caráter dialógico suplantadas em textos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), o conhecimento linguístico-discursivo passa a ser o objeto central do processo de ensino-aprendizagem,

com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados: organizar as atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Em suma, verificamos que o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos converge para a precisão de um desenvolvimento em sala de aula de atividades que propiciem o conhecimento do vasto repertório de diversidade textual, propiciando às múltiplas situações de leitura, bem como atividades de interpretação e produção textual. No entanto, fica a cargo do professor fazer a ponte entre a teoria e a prática, propiciando o contato dos alunos com um número significativo de gêneros, para que, desse modo, consigam se comunicar com melhor desenvoltura nas diversas situações comunicativas.

No capítulo que se segue apresentamos a discussão teórico-analítica desta monografia.

² Consideramos pertinente este fragmento da LDB (1996), apesar de o contexto que fomenta nossos dados não estar situado no ensino médio, haja vista o recorte do documento fomenta discussões para educação básica de forma geral.

CAPÍTULO III

DAS QUESTÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS

3.1 O Livro Didático de Português em foco³

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 (2008) 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”. (SILVA, 2008, p. 44)

É importante tomarmos conhecimento de 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 de orientações metodológicas, tampouco de atividades referentes aos textos, e de 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. Nesta época, como podemos perceber, ensinar limitava-se basicamente à transposição de teoria gramatical.

³ Parte dessa discussão teórica também compõe o Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Letras/UEPB intitulado: O GÊNERO TEXTUAL TIRA NO LIVRO DIDÁTICO: POR UMA ABORDAGEM SOCIO-DISCURSIVA DO ENSINO DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, por mim defendido no ano de 2011 e orientado pela prof^a Ms Dalva Lobão Assis. O texto encontra-se disponível no acervo da Biblioteca Central da UEPB.

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 este “aprendizado”. Havemos de ressaltar que a propagação do livro didático contou com total apoio e incentivo por parte do governo. Silva (2008) 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), uma vez 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 aparecem 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.

O livro didático, enquanto principal suporte para o processo de ensino-aprendizagem e como material de maior acesso para os alunos, particularmente das escolas públicas, não surge ao acaso nas escolas. Antes de os LDs chegarem às escolas, passaram por um processo um tanto quanto complexo.

O Ministério da Educação (MEC), é composto por diversos órgãos e programas, entre eles, temos o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que é desenvolvido pelo Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

Apesar de ter sido criado no ano de 1985, somente a partir de 1996 teve suas características redefinidas, tendo como principais finalidades, atualmente, a aquisição, avaliação e gratuita distribuição de livros didáticos para a educação básica.

O PNLD é executado, de acordo com Bunzen (2009), de duas formas: centralizada e descentralizada. Quando a aquisição e distribuição dos LDs são desenvolvidas pelo FNDE diretamente às escolas acontece de maneira centralizada. No entanto, quando o FNDE repassa para as secretarias estaduais e municipais os recursos financeiros, deixando a cargo dos mesmos a aquisição e distribuição dos livros didáticos, ocorre de forma descentralizada. Segundo informações embasadas nos estudos desse autor, um dos poucos estados a aderir a proposta de descentralização foi o estado de São Paulo, haja vista a adoção dessa proposta implicar numa participação financeira por parte do estado, assim como a negociação direta com as editoras.

O PNLD assume, em linhas gerais, uma busca cujo objetivo é estabelecer métodos novos para o trabalho com a leitura e interpretação de textos em sala de aula. Alguns estudos, com enfoque nas obras do 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental, revelam que, na última década, as avaliações têm contemplado o aspecto teórico-metodológico, conceitual e editorial, privilegiando as interrelações das atividades de leitura, produção textual, o exercício da oralidade e conhecimentos linguísticos.

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, que 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, visando permitir e expandir o uso da linguagem relacionado às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler, escrever (BRASIL, 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 (2010)

elencar 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 (2000) 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 percorrermos 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 Freitas (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 formá-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.

Como percebemos, ao longo do processo de implantação e utilização dos livros didáticos, averiguamos uma didatização, como também uma (re)apresentação em seus conteúdos para subsidiar o ensino de Língua Portuguesa, seja por meio de lições ou projetos. Todavia, sabemos que para se concretizar a utilização do LDP é de fundamental importância que o professor ao escolhê-lo tenha em mente que o livro didático configura um instrumento de facilitação para o aprendizado dos alunos.

3.2 Perspectivas de leitura: da decodificação à compreensão do contexto

Acreditamos que seja necessária uma breve revisitação às noções diversas em torno da atividade de leitura para uma melhor condução e desenvolvimento do nosso trabalho.

Sabemos que, ainda têm-se, embora que erroneamente a concepção de que ler significa decodificar, todavia, 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.

Enquanto estudiosos da Língua Portuguesa sabemos que, é comum as práticas de leitura no âmbito escolar não diferir muito dos anos tardios, em que essas práticas de leitura se restringiam 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

Assim, podemos afirmar que, uma leitura efetivamente proveitosa pressupõe o desenvolvimento de múltiplas atividades variadas que, de acordo com o contexto e especificidades necessitam do desenvolvimento de determinadas capacidades do leitor. Embasados em estudos de Rojo (2010), conferimos que o processo de leitura envolve múltiplos procedimentos e capacidades que vêm sendo acionadas ao perpassar do tempo.

A partir de estudos desenvolvidos nos últimos anos, envolvendo pesquisas nesta área, começou-se a levar em conta muitas outras capacidades, tais como: as capacidades de interação social, as capacidades de ativação de conhecimento e resgate de conhecimentos, processo denominado por Kato (1987) 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.

A 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. De acordo com esta concepção, 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, vimos que, 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).

Nos estudos de Koch e Elias (2007), encontramos também além das concepções de leitura, um elenco de três importantes sistemas de conhecimentos para o processamento textual a saber: 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.

Fechando 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.

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

3.3 O gênero discursivo tira: reflexões necessárias

Como mencionamos no capítulo metodológico, nossa análise desenvolver-se-á em três categorias, a saber I - Propostas de cunho tradicional, II - Propostas de nível mediano (transitando entre o tradicional e o dialógico) e, por último, III - Propostas pautadas em uma perspectiva mais dialógica.

Salientamos que, em nossa análise, não pretendemos classificar, tampouco rotular as propostas que compõem nosso *corpus* de maneira generalizada. Ressaltamos que no recorte para esta pesquisa as duas propostas retiradas dos respectivos LDPs anteriormente apresentadas não configuram em sua totalidade propostas tradicionais, medianas e dialógicas, tanto no gênero tira, o gênero em estudo, quanto em outro gênero. Na verdade, o que queremos esclarecer é que não é objetivo de nossa pesquisa classificar as propostas retiradas do livro “a” como tradicionais, as do livro “b” medianas e o livro “c” como dialógicas. Mas que, recortamos propostas que confirmam as hipóteses levantadas no início do nosso trabalho.

Feitas as ressalvas para prosseguirmos com a nossa pesquisa, consideramos pertinentes algumas concepções acerca da língua e o processo de ensino e aprendizagem. Entre as quais, destacamos a perspectiva de leitura, que como bem sabemos, não se esgota na mera decodificação de palavras, mas, “constitui-se num processo de construção e de negociação de sentidos” (ALMEIDA, 2013, p. 15).

Desse modo, verificamos nas palavras de Souza Junior (2011) que

conceber a leitura dessa forma implica entender que o sentido depende da ação do leitor sobre a materialidade textual e da mobilização de diferentes tipos de conhecimento prévio; portanto não é fixo nem é uma propriedade do texto. (SOUZA JUNIOR, 2011, p. 227)

Sabendo que nosso objetivo centra-se em observar e analisar as propostas referentes ao gênero tira, como foi explicitado no capítulo metodológico, não poderíamos prosseguir nossa análise sem antes revisitar concepções teóricas que contemplam a leitura e o gênero tira em uma perspectiva sociocognitiva, bem como interacionista, nas quais são privilegiados os sujeitos e seus conhecimentos como processo de interação.

O gênero discursivo em estudo apesar de, para muitos, visualmente parecer de fácil identificação, devido à utilização dos desenhos e dos balões – características peculiares a este gênero – se revela tão complexo quanto outros gêneros no tocante ao seu funcionamento discursivo. Assim sendo, a tarefa de categorizá-lo exige do leitor um grande esforço de sistematização, haja vista a multiplicidade de enfoques possíveis.

De acordo com Mendonça (2010), as tirinhas surgiram no Brasil na década de 1960 como instrumento de crítica social e como mecanismo de defesa à ditadura militar. Conforme Mendonça (2010), são abordados assuntos de cunho político, econômico através de sátiras e críticas.

Diversos aspectos das tiras merecem atenção no processo de ensino-aprendizagem. Destacamos como um dos que merecem uma atenção especial dentro desse processo e que deveria ser priorizado no ensino de leitura e interpretação de textos a relação entre as semioses envolvidas – verbal e não-verbal. Este gênero nos fornece um rico material no processo de construção de sentidos realizado. O texto e os desenhos desempenham um papel central. A tarefa de desvendar como funciona esta parceria constitui uma das atividades linguístico-cognitivas contínuas para os leitores das tiras.

O gênero tira aparece 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. Busca representar de forma cômica situações diversas, dentre elas cenas corriqueiras e cotidianas, o que não impede que algumas mostras desse gênero recriem situações polêmicas.

No tocante a classificação do gênero tira, há ainda outros dois sub-grupos:

- ✓ 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 e
- ✓ Tiras-episódio, onde o humor se baseia mais especificamente em uma temática de uma determinada situação, buscando realçar as características das personagens.

Constatamos, a priori, 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 ressaltarmos o caráter discursivo deste gênero, uma vez que “retrata” situações sociais

diversas nas quais estamos inseridos e que, muitas vezes, passam despercebidas pelo aluno/leitor.

Uma outra característica peculiar ao gênero tira é o seu caráter ambíguo, ou seja, em uma grande maioria os enunciados concretos são curtos e carregados de ambiguidade, onde a combinação desses enunciados com as imagens complementa o sentido do texto, que nem sempre é percebido pelo aluno/leitor.

Destacamos, também, os balões, outro recurso icônico que confere diferentes conotações ao texto. Em 1969, um estudo realizado por Robert Benayon apontava 72 tipos diferentes de balões, dos quais destacamos: balão-zero, balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, balão-bochicho.

Salientamos que, como as falas dos personagens transcritos na tira configuram representação da linguagem oral, acreditamos ser pertinente orientar ao aluno sobre recursos que nortearão a construção dos sentidos acerca do lido.

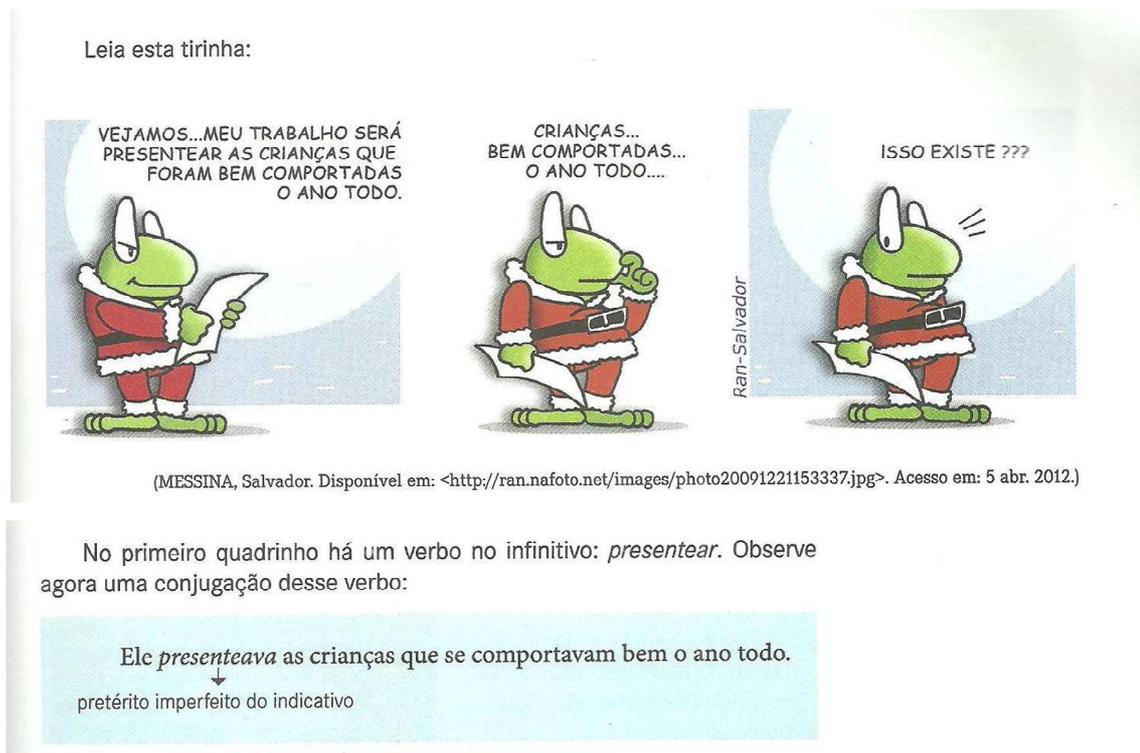
Desta forma, temos o balão zero, quando não há o contorno do balão, apenas uma linha em direção ao personagem, que se nomeia apêndice. O balão-fala é neutro, o mais comum, remete ao tom de voz normal. O balão-pensamento tem formato de nuvem e o apêndice em forma de bolhas, indicando que a fala do personagem está sendo pensada. O balão-berro possui o contorno semelhante a uma explosão, com extremidades para fora, indicando o tom da voz alterado, grito. O balão-cochicho, por sua vez, denota o tom de sussurro, com o tracejado e o apêndice pontilhado.

Como percebemos, pelo fato de o gênero tira ser multimodal, isto é, adere a um conjunto de recursos verbais e não-verbais relevante à construção dialógica de sentidos do gênero e à construção, também dialógica, do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

3.3 Analisando o *corpus*

A seguir, apresentamos as duas propostas retiradas do LDP I – Português: Uma Língua Brasileira.

FIGURA 1



Fonte: (FIGUEIREDO; MENNA; VIEIRA, 2012, p. 35)

Na tira acima verificamos que não há se quer alguma questão colocada/direcionada ao leitor. O texto esgota-se tão e somente na ilustração de um verbo no infinitivo e em seguida a conjugação do mesmo.

Ora, perde-se aqui uma boa oportunidade de “dialogar” com o leitor sobre diversos temas, dentre os quais destacamos: o discurso ideológico de consumo, no qual estão imbricadas outras questões, como de a criança ser condicionada a ser “recompensada”, caso demonstre um bom comportamento.

Por outro lado, temos o recurso da ironia, que poderia ser instigado ao leitor ao solicitar que o aluno explique a fala do personagem. Tendo o conhecimento de que as tiras configuram textos iconográficos, não podemos esquecer de trabalhar tais aspectos que coadunam com a ADD.

Há uma “carência” de se trabalhar os textos, particularmente as tiras, contemplando suas características discursivas e dialógicas. Vejamos outro exemplo:

FIGURA 2

8. Leia esta tirinha:

(ITURRUSGARAI, Adão. Disponível em: <<http://adao-ilustracoes.blog.uol.com.br/images/fiat2.gif>>. Acesso em: 19 jan. 2012.)

8. a) Tô desconfiada que você tem mais ciúme do carro do que de mim.
 a) Encontre uma oração subordinada substantiva completiva nominal.
 b) A que palavra da oração principal essa oração está ligada? Desconfiada.
 c) A preposição exigida entre esse nome e a oração completiva aparece? Não.
 d) A linguagem usada nessa tira é formal ou coloquial? Justifique.
 Coloquial. Além de a preposição estar suprimida, há abreviações (tô, pra). Comente que, na linguagem coloquial, é muito comum o uso de abreviaturas, como cê (você), tá (está).

Fonte: (FIGUEIREDO; MENNA; VIEIRA, 2012, p. 64)

Como percebemos explicitamente, a atividade proposta acerca da tira restringe-se ao estudo “descontextualizado” de gramática, no qual recorrentemente verificamos o uso do texto como pretexto.

Aqui a perspectiva dialógica da linguagem, que pauta-se na interação e interrelação texto-leitor, é desprezada. Características pertinentes ao gênero tira, tais como, a combinação entre texto verbal e não verbal, situação de comunicação, como também um dos principais recursos pertencentes ao gênero tira, bem como ao dialogismo, não são explorados – como a ironia. Tal assertiva comunga com Souza Junior (2011, p. 227), para quem a natureza constitutivamente verbo-visual das tirinhas “possibilita a articulação entre a dimensão linear, a da palavra, e a não linear, a da diagramação da imagem, exigindo, por parte do leitor, a integração verbo-visual para produção de sentido”.

Verificamos que aspectos discursivos poderiam ser suscitados nas propostas, como a inferência por parte do leitor-aluno, levantar questionamentos que levassem o leitor a refletir, como por exemplo:

a) Qual a relação entre a fala da personagem (feminina) no primeiro quadrinho, com a da personagem (masculina) no último quadrinho? Seria uma questão simples, mas, que, no entanto, faria o aluno refletir sobre o texto lido, “conversar” com o texto para construir uma resposta. Outro questionamento que poderia ser abordado, seria em relação a ideologia (consumista);

b) A relação entre o casal da tira reflete algum caso do seu conhecimento? Você conhece alguém semelhante a algum dos personagens da tira? Nessa questão seriam trabalhados aspectos do meio social do aluno-leitor. Acreditamos que o aluno ao ler esta tira poderá identificar-se ou fazer referência a algum conhecido e, a partir deste ponto, serem discutidas questões pertinentes a temática em questão.

Poderíamos elencar aqui outras questões para exploração do texto e da linguagem em uma perspectiva dialógica, mas daremos continuidade a nossa análise e ao final teceremos nossas considerações de forma geral.

Prosseguindo com nossa análise traremos as tiras pertencentes ao LDP II - “Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem”, cujas propostas analisadas categorizamos como medianas, ou seja, permeiam o tradicional e o dialógico.

FIGURA 3

1. Leia esta tira de Mafalda.



- Que atitude Mafalda esperava que a amiga Susanita tomasse, depois que ela lhe fez a pergunta do 1º quadrinho?
- Por que o rosto de Susanita aparece corado a partir do 3º quadrinho?
- Como podemos entender a fala de Susanita, no 4º quadrinho?
- Releia a última fala de Mafalda.

Alguma insuficiência nas glândulas do sistema ofertorial?

- Os termos *insuficiência*, *glândulas* e *sistema* estão sendo usados na tira com sentidos típicos de que esfera de atividade? Copie a opção correta no caderno.
 - publicitária
 - médica
 - jurídica
 - escolar

- Qual neologismo (palavra nova) aparece na fala de Mafalda e a partir de que palavra primitiva ele foi formado?
- Um dos sufixos que Mafalda usou nesse neologismo foi *-al*. No caderno, escreva cinco palavras que sejam formadas com esse sufixo e pertençam à mesma esfera de atividade que você identificou no item I.
- Que sentido o sufixo *-al* atribui às palavras que você escreveu no caderno?
- Reescreva a fala de Mafalda no caderno, substituindo o neologismo por uma expressão de sentido semelhante (com palavras já existentes na língua).
- Por que Mafalda teve de criar esse neologismo?
- Sem o neologismo, o efeito humorístico da tira seria o mesmo? Por quê?

Este recorte de atividades representa bem a “categorização” que realizamos, um nível mediano. Como podemos ver, divide-se em dois momentos: Em um primeiro momento as atividades propostas aproximam-se eficazmente do caráter dialógico da linguagem, no qual se faz necessária uma “conversa” entre o texto e o leitor. Característica bastante presente no gênero discursivo tira, gênero cujo aspectos textuais, verbais, não verbais e dialógicos, em conjunto, constroem e colaboram para a construção do sentido do leitor.

As questões apresentadas na primeira etapa da atividade, diferentemente das tiras analisadas no item anterior, estão claramente mais abertas ao posicionamento do leitor, ou seja, propiciam o diálogo entre o texto e o leitor, estimulando o raciocínio, bem como a ativação de conhecimentos prévios acerca do que se lê, para então se chegar a um posicionamento.

Vemos também que características pertinentes ao gênero são evidenciadas para a construção de sentido do texto (apesar de que, no LDP II, esta tira aparece em preto e branco). No entanto, observamos, nesta figura, uma tentativa de exploração dos recursos icônicos e verbais, característicos das tiras.

Os questionamentos são, em sua maioria, abertos ao posicionamento do leitor acerca do lido, como também o caráter de gênero misto, onde verbal e não verbal, que são de extrema relevância para a compreensão do texto, são evidenciados.

Observamos ainda que apenas na alternativa *d*) da questão de número 1 (um) há um “direcionamento” no enunciado, bem típico das questões mais recorrentes no LDP, onde não só se “diz” ao aluno/leitor o que fazer, mas o fazem em tom de ordem: “*copie em seu caderno*”. Apesar de na questão ser solicitado ao aluno que faça a relação entre o termo e o seu campo de significação, acreditamos que a proposta poderia ser melhor elaborada.

Assim, verificamos o motivo pelo qual categorizamos essa tira como “mediana”, uma vez que as atividades propostas em torno da mesma se dão de forma alternadas em I – questões abertas ao posicionamento do leitor e em II – questões “tradicionais”, nas quais são comuns os verbos imperativos: copie, escreva, entre outros. Contudo, verificamos um avanço nestas propostas em relação às propostas do item anterior.

FIGURA 4

2. Leia a tira de Garfield.



- b) Por que foi importante o uso de uma oração subordinada adverbial temporal para expressar essa ideia?
- c) A frase de Garfield no último quadrinho indica que Jon pode comer a carne assada mencionada?
- d) Por que Garfield imaginaria que Jon estivesse se referindo à carne assada?

Fonte: (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 252)

Na segunda proposta desta categoria “mediana”, a tira acima ilustra bem essa categorização realizada em nosso trabalho, pois vemos aqui mais uma vez um “mix” entre as atividades propostas nos LDP’s.

Neste dado temos três (3) questões direcionadas ao leitor de forma que o leitor configura espaço na e para a construção do sentido: as questões que rotulamos como abertas ao posicionamento do leitor, e uma questão de cunho mais tradicionalista, na qual o texto serve como pretexto para o estudo de gramática. Todavia, o emprego deste posicionamento de natureza tradicional na questão está posto em uma tentativa de expor a funcionalidade de uma oração subordinada adverbial temporal na construção de sentido de/do texto. Haja vista, pudesse ser formulada de uma maneira mais interativa, sem fazer com que o aluno “decore” nomenclaturas da gramática tradicional⁴.

As demais alternativas, como podemos verificar, estão abertas ao posicionamento do aluno/leitor, caráter pertinente a ADD. Na alternativa a), quando solicita-se ao aluno o

⁴ Não estamos neste trabalho condenando o trabalho com nomenclaturas da gramática tradicional, mas refletindo sobre a abordagem do LDP em função do trato com o estudo do gênero discursivo tira.

significado da fala do personagem da tira, estamos instigando o raciocínio do aluno, como também ativando seus conhecimentos acerca do mundo que o circunda.

Passemos agora a análise da terceira categoria de propostas relacionadas às tiras, cujas, encontram-se no LDP III - “Projeto Teláris”. As propostas contidas nesse item classificamos como as mais próximas da concepção dialógica da linguagem.

FIGURA 5

■ Leia a tira humorística de Verissimo:

Familia Brasil

VÔ...

AHN?

O MAR PODE INVADIR A TERRA E MATAR TODO O MUNDO?

NÃO ENQUANTO EU ESTIVER AQUI

VERISSIMO, Luis Fernando. Família Brasil. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 12 fev. 2012. p. D14. Caderno 2.

b. **Sentido 1:** o avô evitará que o mar invada a terra e mate as pessoas; **sentido 2:** é um fenômeno que ainda poderá demorar muito para acontecer e, portanto, o avô não estará mais presente quando ocorrer.

c. Provavelmente, o sentido de que o avô evitará esse acontecimento, a invasão do mar, e que irá

a) Observe a expressão do neto no último quadrinho. O que pode revelar a expressão diante da resposta recebida? *Parece ter ficado tranquilo ou satisfeito com a resposta.*

b) Explique qual é a ambiguidade, isto é, o duplo sentido presente na fala do avô e que produz o efeito humorístico.

c) Qual dos dois sentidos foi o entendido pelo neto?

Importante: quando a ambiguidade não é empregada com a intenção de produzir efeitos de sentido diferenciados, pode se tornar um problema para os textos, causando confusão de sentido. Leia um pouco mais sobre isso na Unidade suplementar.

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 40)

Na tira da Figura 5, que elenca o time das propostas que mais se aproximam da perspectiva dialógica da linguagem, observamos o recurso do balão-zero, no qual a fala é ligada ao personagem apenas por uma linha, contemplando uma discursividade em torno da relação familiar, como também acerca de acontecimentos e fenômenos naturais ocorridos nos últimos tempos.

Notamos assim, questões abertas ao posicionamento e reflexão do aluno/leitor. Características relacionadas ao gênero tira são postas, como a ambiguidade que é instigada ao aluno. Questões como estas conferem claramente o caráter dialógico da linguagem, proporcionando essa conversa dialógica entre o texto o leitor e os aspectos sociais que os circundam.

Prosseguindo com nossa análise temos a última proposta:

FIGURA 6

4. Na tira abaixo a ambiguidade foi empregada para provocar efeito de humor.

SOUSA, Mauricio de. Turma da Mônica. *O Estado de S. Paulo*, 17 nov. 2003. Caderno 2.

Explique os sentidos da frase "Não vejo a hora!". A expressão "não ver a hora (de)" significa "estar aflito/ansioso (por)". Ao pé da letra, deixa de ser uma expressão: "Não vejo a hora!" significa "Não enxergo/não distingo a hora!". Quem fala é um relógio de sol. Como o céu está nublado, não há o contraste entre luz e sombra para ele poder ver a hora.

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 301)

Nesta proposta, vemos mais uma vez uma questão voltada para o posicionamento do aluno/leitor. Temos aqui a ambiguidade que, como vimos na revisão teórica no início desta seção analítica, é um dos recursos mais recorrentes no gênero tira.

Apesar de esta tira compor uma sessão voltada para o trabalho das figuras de linguagem, entendemos não perder de vista o caráter dialógico da linguagem, que como sabemos, propicia a interação texto ↔ leitor ↔ texto ↔ mundo.

Como podemos perceber, nessa tira, a ambiguidade é gerada pela fala do relógio (personificação) – “*não vejo a hora!*” – relacionada com a fala de Bidu (também personificação) admirando o céu nublado.

Classificamos esta tira na categoria de nível mais próximo ADD pelo fato dessas falas proporcionarem uma discussão para quem as lê. Ora, estamos em um momento da história no qual atravessamos um período de forte seca e ao ouvirmos esta expressão de céu nublado, remete-nos a chuvas, e quando ouvimos a expressão não vejo a hora, cria-se a possibilidade de inferências por partes dos alunos-leitores, de especulações, conversas, relações entre os recursos linguísticos e extra linguísticos: propostas bem distintas das que averiguamos nas Figuras 1,2,3 e 4 aqui analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso que traçamos para o desenvolvimento do nosso trabalho, ancorados na ADD, deparamo-nos com constatações que respondem aos objetivos almejados em nossa pesquisa, mas que, no entanto, fornecem suporte para o desenvolvimento de trabalhos posteriores.

Como nos propusemos analisar as atividades referentes ao trabalho do gênero discursivo tira, embasados no dialogismo bakhtiniano nos três exemplares de Livro didático de Português – LDP voltados para o nono ano do ensino fundamental, identificados e por motivos justificados no tópico introdutório e metodológico, deixamos aqui nossas contribuições, tanto para o estudo quanto para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Como pudemos verificar através da nossa análise de dados, composta por um recorte de seis (6) tiras, categorizadas e identificadas em seus respectivos LDP's de origem, observamos que há uma ocorrência bastante diversificada no tocante ao trabalho com a língua na perspectiva dialógica no gênero supracitado.

Constatamos a presença de atividades de cunho mais tradicional, atividades de natureza transitória (permeando o tradicional e o dialógico) e também atividades que contemplam e/ou privilegiam o caráter dialógico da linguagem.

Assim como mencionamos no tópico analítico da nossa pesquisa, ressaltamos novamente que não pretendemos neste trabalho fazer uma categorização generalizada em relação aos LDP's que compõem nosso *corpus*. Deste modo, esclarecemos que não classificamos o LDP - I- como propostas cem por cento tradicionais, o LDP - II em sua totalidade composto de propostas medianas, tampouco o LDP – III composto de propostas que mais se aproximam do aspecto dialógico da linguagem.

Destarte, averiguamos em nossa pesquisa que nos LDP's analisados há a ocorrência de propostas representadas no gênero tira que ainda pautam-se no ensino de natureza tradicional, descontextualizado, no qual o texto é utilizado de forma aleatória sem contemplar o caráter dialógico da linguagem, que colocamos na categorização de análise como propostas de cunho tradicional.

Vimos também, atividade que transitam entre o ensino de cunho tradicional e uma abordagem de natureza dialógica, as quais categorizamos como propostas de nível mediano. O que consideramos um avanço no tocante aos estudos em perspectiva dialógica.

Encontramos também propostas acerca do gênero tira, que fomentam uma abordagem de natureza mais dialógica, contemplando não só o texto enquanto superfície, mas como estrutura profunda que reproduz um “evento social”, assim como o gênero em questão.

Defendemos que atividades que contemplem o caráter dialógico e discursivo da linguagem necessitam do intermédio do professor para acontecer. Não podemos esperar encontrar um LDP perfeito, tampouco pronto e acabado. Como enfatizamos em nossa análise, cabe ao professor ‘transformar’ as propostas tradicionais e descontextualizadas em atividades que convoquem o potencial discursivo e dialógico que o texto oferece, fazendo, assim, com que o aluno leia, interprete, reflita, dialogue com os textos, contribuindo com um processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa cada vez mais dialógico, isto é, aproximado de enunciados verdadeiramente concretos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. F. *O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente*. João Pessoa: Ideia, 2013.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

ASSOCIAÇÃO DOS ARQUIVISTAS BRASILEIROS (AAB). *Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística: contribuição para o estabelecimento de uma terminologia arquivística em Língua Portuguesa*. São Paulo: CENEDem, 1990.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português. 9º ano*. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2. ed. Campinas - SP: UNICAMP, 2008.

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudo da Linguagem. UNICAMP, 2009.

DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. 9º ano*. São Paulo: Moderna, 2012.

FIGUEIREDO, M. R.; MENNA, L.; VIEIRA, M. G. *Português: uma língua brasileira. 9º ano*. São Paulo: Leya, 2012.

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.

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

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

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidades. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. E. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 194-207.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Estudos dos discursos: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000, p. 13-20.

ROJO, R. *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2003.

SILVA, M. B. Novos horizontes no ensino de língua portuguesa: a formação do professor e o livro didático. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

SOUZA JUNIOR, R. C. Ler e compreender tirinhas. In: ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 227-235.

VOLOSHINOV, V. N. *A estrutura do enunciado*. Paris: Seuil, 1976.