



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

ANA PAULA PEREIRA DE OLIVEIRA

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA: ANÁLISE DO USO
DAS TIRINHAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

CATOLÉ DO ROCHA- PB

2016

ANA PAULA PEREIRA DE OLIVEIRA

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA: ANÁLISE DO USO
DAS TIRINHAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao departamento de Letras e Humanidades CCHA / CAMPUS IV, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito para a obtenção do grau de licenciatura em Letras.

Orientadora: Dra. Carolina Coeli Rodrigues Batista de Araújo.

CATOLÉ DO ROCHA-PB

2016

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.

O48d Oliveira, Ana Paula Pereira de
O desenvolvimento da leitura crítica na escola: análise do uso das tirinhas em livros didáticos de português [manuscrito] / Ana Paula Pereira de Oliveira. - 2016.
50 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Carolina Coeli Rodrigues Batista de Araújo, Departamento de Letras e humanidades".

1.Leitura. 2.Livro Didático de Língua Portuguesa. 3. Tirinhas. I. Título.

21. ed. CDD 371.32

ANA PAULA PEREIRA DE OLIVEIRA

**O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA: ANÁLISE DO USO
DAS TIRINHAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao departamento de Letras e Humanidades CCHA / CAMPUS IV, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito para a obtenção do grau de licenciatura em Letras.

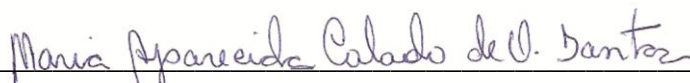
Orientadora: Dra. Carolina Coeli Rodrigues Batista de Araújo.

Aprovada em 19 de maio de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Carolina Coeli Rodrigues Batista de Araújo - UEPB
(Orientadora)



Mã. Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas - UEPB
(Examinadora)



Me. José Marcos Rosendo de Souza - UEPB
(Examinador)

CATOLÉ DO ROCHA-PB

2016

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Ubetânia; ao meu pai, José Assis, e à minha avó Delzuita Pereira da Silva Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por permitir que tudo isso acontecesse ao longo de minha vida. Isso não somente nestes anos como universitária, mas em todos os momentos Ele é o maior mestre que alguém pode conhecer.

À minha professora orientadora, Carolina Coeli Rodrigues Batista de Araújo, pela orientação, apoio e confiança.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), pela oportunidade de fazer o curso, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigos e que nortearam minha formação como futura docente.

À minha mãe, Maria Ubetânia Pereira de Oliveira, heroína e guerreira que me deu apoio e incentivo nas horas difíceis de desânimo e cansaço. E que sempre fez de tudo para tornar todos os meus sonhos em realidade. Meu muito obrigada, minha rainha.

À minha avó, Delzuita Pereira da Silva Oliveira, que sonhava em ver este momento de realização em minha vida e que sempre esteve ao meu lado me dando todo apoio necessário.

Ao meu pai, José Assis de Oliveira, que apesar de todas as dificuldades me fortaleceu e para mim foi muito importante.

Agradeço à minha tia, Maria Uberlândia Nunes da Silva, pela contribuição valiosa em minha vida.

Ao meu noivo Paulo Ricardo Lima Silva, pessoa com quem amo partilhar a vida. Com você tenho me sentido mais viva de verdade. Obrigada pelo carinho, pela paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria do dia-a-dia.

À minha amiga Francisca Luana Alves Tavares, que foi essencial em minha vida durante esse período de formação acadêmica.

A Geilson Fernandes, pelas dicas e apontamentos dados durante o trabalho.

Meus agradecimentos às minhas colegas de turma que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê” (Arthur Schopenhauer)

“Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Paulo Freire).

RESUMO

Na contemporaneidade, a leitura é vista como um fator de suma importância para o desenvolvimento social e cultural dos sujeitos. Tomando como base esta premissa, o presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar os aspectos inerentes ao desenvolvimento da leitura, discutindo sobre as suas noções e funções na sociedade, bem como acerca de algumas estratégias que podem estimular no aluno o prazer pela leitura, considerando como fator primordial para isso que o seus saberes e contextos sejam valorizados como vetores para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Neste sentido, promovemos análises sobre dois livros didáticos de Língua Portuguesa voltados para o 6º ano do ensino fundamental I - *Português-linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012) e *Linguagem nova*, de Faraco e Moura (2004), a fim de investigar como se dá a utilização do gênero textual tirinhas, visando identificar e compreender como este uso é feito e quais as suas possíveis implicações para o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva. Para tanto, tomamos como fundamentação teórica das discussões empreendidas por Antunes (2008, 2009), Brasil (1988, 1997, 2015), Freire (2011a, 2011b), Koch (2011), Leffa (1996), Martins (2012), Rangel (2002), Solé (2008), entre outros. Identificamos a recorrência do gênero textual tira em ambos os livros analisados, de modo que em um (CEREJA, MAGALHÃES, 2012) há uma utilização mais frequente, bem como a inserção e trabalho com as tiras de modo mais profícuo, quando comparado ao livro didático produzido por Faraco e Moura (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Livro Didático de Língua Portuguesa; Tirinhas.

ABSTRACT

In contemporary times, the reading is seen as a very important factor for development and social cultural subjects. Taking base as this premise, the end of course work gift has analyzing purpose os aspects inherent in the development of reading, discussing about their concepts and functions in society, as well as about some strategies that can encourage any student pleasure for reading, considering as primary factor for this that the its knowledge and contexts be valued as vectors for development of new knowledge. In sense, promote analyzes about two Textbook Portuguese aimed for 6th year of Fundamenta Education I - Portuguese-languages, Cereja and Magalhães (2012) and new language of Faraco and Moura (2004), an end to investigate how is of any use to text strips gender, to identify and understand how this use and done and what to its possible implications for the development of a critical reading and reflective. Therefore, we like theoretical foundation of discussions undertaken by Antunes (2008, 2009), Brasil (1988, 1997, 2015), Freire (2011a, 2011b), Koch (2011), Leffa (1996), Martins (2012), Rangel (2002), Solé (2008), among other. Identified a recurrence make textual Gender strip both books analyzed, so that in a (CEREJA, MAGALHÃES, 2012) there is a use more frequent, as well as the insertion and work with as more profitable mode strips when compared the textbook produced by Faraco and Moura (2004).

KEYWORDS: Reading; Didactic Book of Portuguese; Comic strips.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----------|
| FIGURA 1 – Tira da personagem Mafalda, de Quino | 31 |
| FIGURA 2 – Tira da personagem Mafalda, de Quino | 32 |
| FIGURA 3 – Tira Snoopy, de Schulz | 34 |
| FIGURA 4 – Sugestão de atividades complementares | 34 |
| FIGURA 5 – Nicolau, de Lucas Lima | 38 |
| FIGURA 6 – Suriá, a garota do circo, de Laerte | 40 |
| FIGURA 7 – Questões | 40 |
| FIGURA 8 – Tira da personagem Mafalda, de Quino | 42 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA | 13 |
| 2 A LEITURA E SUA FUNÇÃO SOCIAL: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA | 17 |
| 3 METODOLOGIA | 23 |
| 4 AS TIRINHAS E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 25 |
| 4.1 O gênero textual tira | 25 |
| 4.2 O livro didático de língua portuguesa e o uso das tiras | 26 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 44 |
| REFERÊNCIAS | 46 |

INTRODUÇÃO

Frequentemente ouvimos falar sobre a importância da leitura em nossas vidas, bem como sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens. No processo de formação de leitores, é de extrema importância que a leitura se faça presente visando despertar nos sujeitos uma visão mais crítica da sua própria realidade. A escola, neste sentido, possui como um dos seus principais papéis a formação de leitores competentes.

Considerando estas questões, a presente pesquisa, intitulada “O desenvolvimento da leitura crítica na escola: o uso das tirinhas em livros didáticos de português”, se propõe a analisar os aspectos do desenvolvimento da leitura crítica em sala de aula a partir das propostas de utilização do gênero tirinhas contidas nos livros didáticos de língua portuguesa. Com isto, objetivamos destacar a importância social da leitura; discutir sobre a leitura crítica na escola; identificar a relação entre Leitura e LDP (Livro Didático de Português); ressaltar a função social do gênero tirinhas e apresentar as suas características estruturais.

Utilizaremos como base para a realização deste estudo as premissas da pesquisa bibliográfica, dialogando com os estudiosos que se dedicam a refletir sobre os conceitos de leitura, livro didático, formação de leitores críticos e tirinhas enquanto um gênero textual. Este último, podemos adiantar, é um gênero rico em recursos linguísticos e imagéticos, o qual exige do leitor, para que se alcance o seu entendimento, não apenas a compreensão do texto escrito, mas também a interpretação do que está nas suas entrelinhas e, sobretudo, no contexto social no qual está inserido. Para a análise do uso das tirinhas nos LDP (Livros Didáticos de Português), selecionamos dois livros em específico, os quais são voltados para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e ensino da Língua Portuguesa durante o 6º ano.

Devemos ressaltar que apesar de ambos serem direcionados para as mesmas séries, são de anos diferentes, de modo que é um do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2004 e o outro do PNLD 2011, 2012, 2013. O primeiro é intitulado “Linguagem Nova” e tem como autores Faraco e Moura, sendo distribuído pela editora Ática. O segundo, por sua vez, tem como autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães e é intitulado “Português Linguagens”.

Optamos por analisar a presença das tirinhas nestes livros e suas possibilidades de uso no desenvolvimento e formação de leitores, pois este gênero textual proporciona muitos recursos relacionados à prática de leitura, haja vista o fato de possuir uma grande gama de conteúdos, os quais poderão auxiliar no que diz respeito à aquisição de leitura por parte dos alunos, além de se apresentar como uma maneira mais dinâmica e prazerosa de se trabalhar com a leitura em sala de aula.

Na contemporaneidade, formar cidadãos capazes de compreender os diferentes tipos de textos com os quais se defrontam torna-se cada vez mais necessário. Assim, cabe aos docentes organizar um trabalho educativo para que os alunos possam vivenciar e experimentem de antemão no contexto da escola diferentes práticas de leitura, interpretação e produção de sentidos. Nossa pesquisa justifica-se acima de tudo pelo valor formador que a leitura desempenha. Firma-se sobre o princípio construtivista da leitura crítica através das tirinhas enquanto instrumento para a interação dos sujeitos no meio social.

A partir de nossas análises, percebemos que há a inserção recorrente do gênero textual tira em ambos os livros analisados, de modo que em um (CEREJA, MAGALHÃES, 2012) há uma utilização mais frequente, bem como a inserção e trabalho com as tiras de modo mais profícuo quando comparado ao livro didático produzido por Faraco e Moura (2004).

1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

A leitura é de fundamental importância na contemporaneidade, tornando-se questão de sobrevivência humana, pois através dela é que desempenhamos atividades essenciais ao nosso dia-a-dia e aprendemos a conviver melhor no âmbito social. Em nossa sociedade, a leitura é um dos fatores mais requisitados, tendo em vista a multiplicidade de funções que possui. Seja na realização de coisas simples, como conseguir ler e compreender um bilhete, endereços em placas, anúncios, ou na execução de atividades mais complexas, como ler livros teóricos ou histórias de outras épocas, onde se fazia uso de um tipo de linguagem diferente da de hoje, a leitura mostra-se como um aspecto ao mesmo tempo básico e imprescindível.

Não à toa, o sujeito que possui o hábito da leitura logo é visto como sendo culturalmente mais desenvolvido, alguém culto e com conhecimentos diversos, os quais podem ser utilizados em diversos casos e situações. Certamente, por este motivo, os processos que se voltam ao ensino e aprendizagem da leitura são um dos objetivos principais das instituições escolares. Segundo Leffa (1996), a leitura pode ser compreendida como “[...] um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p. 24).

Do latim “*lectura*”, a palavra leitura pode ser entendida como “eleição, lição, escolha, leitura”. Neste sentido, de um modo mais geral, podemos apontar a leitura como o ato ou ação de se ler algo, expresso através de um tipo de linguagem, seja ela textual, imagética, tátil – como o braille –, etc. As definições em torno do que seria ou é a leitura ainda evidenciam concepções de linguagem e condições de produção próprias.

Tais conceitos vão sendo construídos em meio aos processos históricos e sociais. Todavia, segundo Martins (2012) ainda há uma visão corriqueira e errônea em torno da leitura, considerando que algumas perspectivas ainda restringem a sua prática somente aos aspectos de decifração e decodificação da escrita ou de outro

tipo de linguagem. Os PCNs de LP também evidenciam este equívoco, propondo que

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão conseqüência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1997, p.41).

Em consonância com este ponto de vista, Martins (2012) argumenta que nos processos de leitura, a compreensão e a interpretação são os fatores principais.

[...] se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural (MARTINS, 2012, p 22-23).

Com esta concepção, percebemos que para a autora, a leitura auxilia no desenvolvimento social, cognitivo e também particular do indivíduo. Neste sentido, constitui-se enquanto um dos principais conhecimentos a serem adquiridos por parte dos alunos durante a sua trajetória escolar, de modo que a leitura pode ser vista como um ponto de partida para a apreensão de outros tipos de saberes, além de possibilitar e favorecer uma melhor comunicação e socialização, fortalecendo a sua competência sociocomunicativa. Por conseguinte, Koch (2011, p. 53) afirma que “a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os a detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. Essa competência leva ainda a diferenciação de determinados gêneros de textos” (KOCH, 2011, p. 53).

A competência textual de um falante permite certificar se um texto é de caráter narrativo, descritivo, expositivo ou argumentativo. O contato com os textos da vida quotidiana exercita a nossa capacidade para a construção e compreensão de textos críticos.

Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs, notamos que eles propõem que a leitura seja trabalhada em função do eixo uso-reflexão e tendo como objetivo expandir o uso da leitura e da linguagem em

instâncias privadas e públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos tanto orais como escritos-coerentes, coesos, adequados aos seus objetivos que se propõem aos assuntos tratados. A esse respeito, Garcia (1992) afirma:

Mediar a leitura é estar no meio de uma atividade essencial à escola, à vida, sem tomar nas mãos as rédeas do processo, como se fosse o professor o único, a saber, o caminho; é estar presente mesmo que sutilmente ausente; é saber que o ato de ler é condicionado por condições e características psicológicas, sociais, econômicas e intelectuais de cada indivíduo e, nesse sentido, cada leitura faz parte de um todo maior (GARCIA, 1992, p.37).

Assim sendo, o professor deve utilizar-se de uma metodologia que faça o aluno ler seu entorno sociocultural antes para depois pô-lo diante da leitura de signos, já que percebemos, como bem recomenda Silva (2002) que o leitor passa a “compreender- se no mundo” como consequência do ato da leitura, ou seja, quando lemos e movimentamos nossos conhecimentos prévios de mundo conseguimos compreender, criticar, intervir e interagir nesse mundo ao qual, a partir daí, entendemos estar inseridos.

Em relação à leitura em sala de aula, Delmanto (2009) destaca que é um dos principais deveres da escola a preocupação com a formação de leitores aptos para as diversas modalidades do ato de ler. Cabe à escola, assim, o trabalho de direcionar os seus fazeres para as práticas da leitura, contudo, não somente da leitura por si mesma, mas visando desenvolver no aprendiz a capacidade de saber lidar e fazer uso satisfatório da leitura, bem como da escrita, tendo em vista que são dois eixos que atuam ao mesmo tempo, não podendo haver uma dissociação. O professor, neste sentido, deve conhecer e possibilitar metodologias que possam estimular e atrair os alunos para o mundo da leitura.

Refletindo sobre este objetivo da escola e acerca das práticas escolares de ensino-aprendizagem da leitura, Solé (2008, p. 33) ressalta que o problema de ensino da leitura nas escolas não está atrelado exclusivamente às questões metodológicas, mas principalmente às visões e conceituações que são feitas sobre a leitura por parte das instituições escolares e seus profissionais, não havendo uma discussão ou reflexão sobre tais problemáticas, mas uma reprodução de pontos de vista tradicionais. Assim, no cenário atual, emerge a necessidade de formulação de propostas onde a leitura se faça presente não somente nos projetos políticos

pedagógicos das escolas, mas que seja discutida, refletida e trabalhada em sala de aula considerando as suas diversas conceituações, objetivos e finalidades, sempre considerando ainda, vale ressaltar, os contextos socioculturais nos quais os alunos estão inseridos.

2 A LEITURA E SUA FUNÇÃO SOCIAL: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Em um primeiro momento, a leitura e a escrita eram fatores restritos somente aos mais nobres e privilegiados. Não que hoje tenhamos um sistema tão diferente, mas há a necessidade de se reconhecer algumas mudanças estruturais neste sentido. Todavia, antes, temos que evidenciar que tal aspecto não é uma exclusividade da formação de nosso país, pois já na Grécia antiga, a alfabetização restringia-se aos aristocratas e filósofos. Em Roma, por sua vez, a escrita e a leitura eram uma forma de garantir aos patrícios (os mais abastados economicamente) o direito às propriedades.

Segundo Chartier (1998), durante a idade média, uma parcela muito pequena da população era alfabetizada e eram somente nos mosteiros e abadias que poderiam ser encontradas as únicas bibliotecas e escolas existentes na época. Lá era também o local onde se preservavam os textos antigos e clássicos através dos processos de restauração. Estes escritos eram em sua maioria heranças da cultura greco-romana. Neste sentido, é importante indicar que durante a alta idade média a educação ficou resguardada ao clérigo, de modo que a igreja era a mantenedora do domínio sobre os saberes formais em relação à leitura e à escrita. Este poderio era tão forte que todas as formas de saber que se expressassem além dos domínios da igreja logo eram acusadas como magia ou bruxaria. Não à toa, a própria igreja e os clérigos instituíram uma lista dos livros que não deveriam ser lidos por conterem ensinamentos que fugiam à sua posição, ou seja, aquelas obras acusadas de desmoralizar a vida cristã.

A leitura possuía, desta forma, um caráter religioso e o seu ensino deveria ser restrito somente para aqueles que escolhessem seguir uma vida religiosa. Todavia, aos poucos, com a passagem da Idade Média para a Moderna, algumas questões relativas à leitura vão sendo modificadas, ainda que lentamente. Para termos uma noção, até o fim do século XIX, a leitura ainda era uma prática cultural voltada para uma minoria.

Voltando para a discussão em torno do Brasil (ZILBERMAN, 2016), até bem pouco tempo, não havia um método específico em torno do ensino-aprendizagem de ler e escrever, muito menos profissionais especializados. Foi somente através das discussões promovidas pelo pensamento republicano e proclamação da república

propriamente dita, em 1889, que passaram a ser pensadas e percebidas as necessidades de se modernizar o país e os seus modelos educacionais. Após a república, houve maior espaço para as escolas públicas – coisa rara até então, fator que impulsionou a entrada dos sujeitos advindos das classes mais pobres na educação formal (PEREIRA, FELIPE, FRANÇA, 2016). A partir daí, a universalização da educação, bem como o direito de aprender a ler passaram a ser vistos como direitos sociais voltados para a formação da cidadania, sendo apontado também como fator preponderante para o desenvolvimento social nacional.

Indicada como parte imprescindível para o desenvolvimento nacional, a leitura também é vista como fator preponderante para a emancipação dos seres sociais. Desta forma, identificamos que é através da leitura e da escrita que o ser humano abandona sua vida pré-histórica, dando início a uma nova fase de desenvolvimento, o qual conduz a vida social a um dos mais altos graus de cultura e especialização. É neste sentido que afirmamos que a leitura é uma condição indispensável para o exercício da cidadania, considerando que é através dessa capacidade que o indivíduo se torna capaz de apreender os significados das vozes e discursos que ecoam socialmente, além de propiciar condições para o seu próprio posicionamento e pronunciamento de sua voz, passando a tomar consciência acerca dos seus direitos, bem como, principalmente, saber lutar por eles.

Conforme Silva (2007, p. 43), essa figura de um leitor ativo, tal qual temos hoje, é bem recente, tendo o seu surgimento na Europa, ainda durante o século XVIII, propiciado principalmente pela passagem da impressão dos livros na modalidade manufaturados para o modelo empresarial, com a invenção da imprensa. Isso possibilitou uma tiragem cada vez maior de livros, ao mesmo tempo em que ocasionou um maior acesso por parte da população. Ainda segundo a autora, a cultura letrada logo a passou a ser associada ao saber e emancipação em relação à alienação. Para ela, ao lermos determinado texto, estabelecemos um diálogo entre o repertório que possuímos e aquilo que o texto nos apresenta de novo. Com isto, atribuímos novos significados e sentidos por meio de processos cognitivos e passamos a nos apropriar de recursos argumentativos a serem utilizados quando necessários, os quais são importantes para a sustentação de pontos de vista embasados.

Este posicionamento é enfatizado por Silva (2010) quando afirma que "a leitura, se levada a efeito, crítica e reflexivamente, manifesta-se como um trabalho de combate a alienação (não-racionalidade), capaz de facilitar ao gênero humano a realização de sua plenitude (liberdade)" (SILVA, 2010, p. 22). Diante desta perspectiva, notamos que o autor concebe o ato da leitura como uma atividade de conscientização, assim como incentivadora e potencializadora de questionamentos, atuando, neste sentido, na emancipação dos indivíduos dos eventuais dogmas e orientações políticas imperativas que emergem na vida em sociedade. O autor também destaca que para a formação desse sujeito e dessa sociedade emancipada, o estado deve concentrar suas ações na infância, a fim de conseguir atingir seus objetivos, entre os quais está a construção de uma sociedade letrada, crítica e livre.

A infância é, então, vista como a fase da vida mais propícia para o desenvolvimento e cultivo destes aprendizados, tendo em vistas a sua maior capacidade de assimilação de conteúdos. Contudo, isto não quer dizer que sujeitos de outras faixas etárias que não são alfabetizados devam ser postos de lado, cabendo ao estado, neste caso, uma proposta de educação que possa intervir e modificar tal cenário, resultante de sua própria ineficiência.

Conforme Martins (2012),

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 2012, p. 23).

Martins (2012) conceitua de uma forma objetiva o significado do que é saber ler e algumas de suas implicações. Para ele, não se trata de um ato ou um aprendizado qualquer, mas, bem mais do que isso, em uma conquista de autonomia, a qual passa a permitir a ampliação dos horizontes pessoais e coletivos. Em sua concepção, por meio da leitura o leitor passa a melhor compreender e entender o universo do qual faz parte, quebrando as eventuais barreiras existentes e abandonando uma possível passividade encarando com um olhar mais crítico a própria realidade.

Por sua vez, refletindo sobre a função social da leitura, Andrade (*apud* SUAIDEN, 2000), afirma:

A disseminação, no povo, do hábito da leitura, se bem orientada, criará fatalmente uma população urbana mais esclarecida, mais capaz de vontade própria, menos indiferente à vida nacional. Será talvez esse um passo agigantado para a estabilização de uma entidade racial, que, coitada, se acha tão desprovida de outras forças de unificação (ANDRADE *apud* SUAIDEN, 2000, p. 53).

Através do que é apresentado na citação acima, percebemos que em países como o Brasil, onde a desigualdade social ainda é uma das principais características, a consequente falta de acesso às práticas de leitura mostra-se como uma das consequências deste sistema social excludente. Assim, a formação de leitores é evidenciada como um modo de intervenção política e potencial agente de mudanças sociais estruturais. Destarte, além disso, é válido lembrar que nas nações desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento, a leitura é, primordialmente, uma das garantias básicas para a inserção da população no mercado de trabalho – cada vez mais competitivo e exigente frente ao atual contexto global.

De acordo com esse pressuposto, a função social da leitura está ligada à possibilidade de fornecer ao homem o seu posicionamento político, ao mesmo tempo em que alicerça a sua formação crítica e reflexiva, como já indicado por Paulo Freire (2011a). No prefácio da obra “*a importância do ato de ler*”, de autoria de Freire, Severino (2011) afirma que segundo a visão freireana, ler não pode ser visto apenas como o ato de manipular, letras, sílabas ou palavras. Bem mais que isso, trata-se de uma relação muito complexa, assegurando que “[...] a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. [...] A educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história” (SEVERINO, 2011, p. 7).

Diante disso, aferimos que no pensamento e posicionamento de Paulo Freire (2011b), o ato de ler e a sua prática mostram-se em nossa sociedade, sobretudo, como um ato político. Esta visão é encadeada pela concepção de que o indivíduo que sabe ler e possui este hábito, é detentor de uma rede de saberes e conhecimentos os quais lhes permite olhares mais analíticos e críticos no que se refere ao mundo em que vive. Ler é tomar consciência, abandonar uma ignorância passível de controle por parte de outros, sugere Freire. Com efeito, a leitura é vista como uma prática social que induz à liberdade e, conseqüentemente, o abandono da

dependência dos pensamentos e ações – isto é, propicia a independência social e cognitiva, tendo como resultado uma maior autonomia no que remete ao indivíduo.

A leitura, como sugerido por Freire (2011b), deve ser vista e trabalhada enquanto uma prática que propicia a autonomia e a liberdade. Assim, a sua aprendizagem é colocada um dos instrumentos mais aconselhados para que os sujeitos atinjam determinados ideais, além de fornecer caminhos “[...] para enfrentar a exclusão, pois na escola podem aprender não só a dominar a leitura [...] mas também reorientar a sua subjetividade e conduta pra fazer frente aos padrões culturais dominantes” (GALVÃO, DI PIERRO, 2007, p. 26-27).

A leitura é tida, então, como um agente de transformação social, sobretudo quando é parte de uma educação de qualidade que compreenda outros saberes e conhecimentos, propiciando, efetivamente, a redução da ignorância política, histórica e social, bem como das diferenças, discriminações e desigualdades, ou seja, atuando na constituição da autonomia crítica e reflexiva do indivíduo. Esta consciência crítica resultante das práticas de leitura torna-se muito necessária na contemporaneidade, pois quanto mais consciente for um povo, maior será a lucidez em torno das dificuldades e desafios a serem superados.

O hábito da leitura em uma sociedade é, portanto, primordial, haja vista que quanto mais se lê, maiores são as chances de compreensão sobre o mundo do qual o indivíduo faz parte. Aqui, devemos salientar que não somente as leituras de obras ou textos considerados clássicos são importantes, pois a leitura de objetos do cotidiano também é vista como imprescindível para a leitura de mundo, possuindo, por sua vez, significados expressivos.

Infelizmente, há quem acredite que a leitura de textos ou obras menos conhecidas ou não canônicas são prejudiciais aos leitores. Entretanto, temos que lembrar que existem diferentes níveis de leitura e, neste sentido, a leitura destes objetos populares pode ser visto como um passo inicial para leituras mais complexas, mostrando-se como fonte primária para outras leituras. Com efeito, há alguns estudos que se dedicam a analisar tais conteúdos textuais tanto nesta perspectiva, como pela ótica de poder ser um agente estimulante da leitura e de uma visão crítica – como veremos em tópico posterior quando da realização de nossa análise. Mesmo assim, ainda perduram posicionamentos que afirmar que no Brasil não se desenvolveu uma cultura letrada devido a forte influência dos meios de

comunicação, especialmente da televisão e outros meios audiovisuais. No entanto, Silva (2010, p. 43) rechaça esta ideia e indica outra razão para a problemática apontada.

As causas fundamentais da crise da leitura não estão vinculadas à presença e influência da televisão na sociedade brasileira [...]. Essa crise advém, fundamentalmente, 1º da participação desigual das classes sociais no que tange ao acesso e 2º das formas arbitrárias e fetichizadas de se conceber e de se reproduzir a leitura [...]. A leitura assim como outras práticas de cunho social e comunicacional sempre estiveram submetidas à política de reprodução do sistema de privilégios, onipresente e enraizada na estrutura social brasileira ao longo dos tempos (SILVA, 2010, p. 43).

Conforme o autor, o problema estaria inscrito de modo mais incisivo em nossa própria formação histórica cultural, na qual a leitura sempre foi fator de distinção e privilégios, sendo orientada principalmente aos que fazem partes das elites. É por este motivo que a leitura deve ser cada vez mais trabalhada em sala de aula e democratizada, objetivando poder proporcionar mudanças importantes para o nosso país, dada a função social de desenvolvimento que a leitura possui.

Até aqui, discutimos sobre os conceitos relativos à noção de leitura e refletimos sobre a sua função social na contemporaneidade. Feitas estas considerações, nos próximos tópicos adentraremos de modo mais específico nas discussões em torno do nosso objetivo de estudo, a saber, a utilização de tirinhas como ferramenta para o desenvolvimento da leitura crítica em sala de aula. Para tanto, antes de orientarmos nossas reflexões para esta questão, apresentamos a seguir a metodologia utilizada para a realização deste estudo.

3 METODOLOGIA

Com um viés qualitativo, que consiste na escolha de métodos e teorias especificadas, proporcionando reflexões coerentes por parte do pesquisador e facilitando a produção do conhecimento, o desenvolvimento do presente trabalho baseia-se metodologicamente na pesquisa bibliográfica, de modo a convergir diferentes ideias e concepções acerca da temática em questão para a construção do objeto investigado. A partir dos estudiosos da área, faremos análise do conteúdo investigado, considerando que para toda pesquisa é necessário um estudo bibliográfico. A pesquisa bibliográfica, segundo teóricos do campo da metodologia científica (LAKATOS e MARCONI, 2006; SEVERINO, 2007; BASTOS, 2009; GIL, 2010; entre outros) é um dos passos fundamentais para todo e qualquer estudo, pois é neste momento que os quadros de análise começam a ser constituídos. Neste sentido, entendemos que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p.50).

Através do estudo bibliográfico, faremos uma análise descritiva e interpretativa na qual buscamos refletir sobre o trabalho de desenvolvimento da leitura crítica em sala de aula por meio do uso das tirinhas que estão presentes nos livros didáticos, considerando a sua relevância para a formação da cidadania e de olhares mais críticos por parte dos alunos.

Conforme Flick (2004, p. 60), é a partir da pesquisa bibliográfica que “as suposições teóricas ganham relevância como versões preliminares da compreensão do objeto que está sendo estudado e da perspectiva sobre este”. É a partir deste momento, conforme o autor, que as questões já formuladas podem ser validadas, o que contribui para o aperfeiçoamento do processo de pesquisa. Com efeito, analisaremos dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino

fundamental, aproximando-nos de uma pesquisa com viés também documental. Segundo Gil (2008, p. 51),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Segundo o autor, o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica. Apenas considera que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Por outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, livros etc.

4 AS TIRINHAS E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

4.1 O gênero textual tira

O gênero textual tira pode ser compreendido como um subtipo das histórias em quadrinhos (HQs). Em sua constituição, notamos frequentemente o uso de diferentes tipos de linguagem, as quais podem apresentar-se tanto de modo verbal quanto não verbal, trazendo de modo recorrente situações vividas pelos personagens, em sua maioria com a presença de ironias ou humor em suas situações comunicativas. Reforçando estes pontos, Mendonça (2005) ressalta algumas das características deste gênero.

As tiras são um subtipo de HQ, mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequencias (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras piadas, em que o humor é obtido por meio das possibilidades de dupla interpretação, sendo selecionada pelo autor a menos provável; b) tiras episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens [...]. Podemos, então, caracterizar provisoriamente a HQ com o um gênero icônico ou icônico verbal narrativo cuja a progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elemento típico a HQ apresenta desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal (MENDONÇA, 2005, p. 199).

Conforme a autora, as tirinhas possuem uma linguagem simples e objetiva. Os seus textos são expressos através dos balões, lugar onde são registrados os pensamentos, falas e diálogos dos personagens. O formato dos balões pode variar dependendo da situação comunicativa dos personagens e da mensagem que o autor da tirinha quer transmitir. Entre as características principais das tiras, podemos apontar a sua estrutura, formada por quadros que separam as partes da história contada, bem como o uso de frases curtas e utilização de textos tanto verbais quanto não verbais, apresentando uma linguagem informal e direta, com uso corriqueiro de metáforas.

Nos livros didáticos, comumente nos deparamos com o uso de tirinhas, utilizadas de diferentes formas, seja para contextualizar os assuntos discutidos,

suscitar discussões e reflexões, exemplificar questões inerentes aos conteúdos trabalhados, em exercícios de fixação, etc.

4.2 *O livro didático de língua Portuguesa e o uso das tiras*

Como já apontados anteriormente, objetivamos, neste estudo, analisar o uso do gênero textual tirinhas nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Com efeito, analisamos dois livros direcionados para o 6º ano do ensino fundamental. Apesar de serem obras voltadas para um mesmo ano de ensino, reforçamos que são de anos diferentes, sendo um do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2004 e o outro do PNLD 2011, 2012, 2013. O primeiro é intitulado “Linguagem Nova” e tem como autores Faraco e Moura. Com um total de 248 páginas, sua distribuição é feita pela editora Ática. Já o segundo livro tem como autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é intitulado “Português Linguagens” e possui 256 páginas. Antes de adentrarmos na análise propriamente dita, cremos ser importante discutirmos brevemente acerca da questão do livro didático de língua portuguesa e do gênero tirinha.

No Brasil, o Livro Didático (LD) foi oficializado e regulamentado com a legislação criada em 1938, através do Decreto lei 1006. Naquele momento, tal objeto era visto como um instrumento voltado para uma educação com características predominantemente políticas e ideológicas, principalmente pela grande intervenção do estado, visto como um censor sempre atento à elaboração de materiais didáticos. Conforme Brasil (2015), é de responsabilidade dos professores a escolha dos livros, mas isso, nos primeiros estágios de distribuição dos livros didáticos no Brasil, só podia ser feito a partir de uma lista pré-determinada a qual era deliberada a partir dos pressupostos do estado. Com a Constituição Federal de 1988, através do artigo 208, o livro didático passou a ser um direito constitucional do estudante brasileiro legalmente matriculado na escola (BRASIL, 1988).

É somente a partir dos anos de 1990 que se iniciam as discussões mais críticas em relação ao livro didático, tendo em vista os conflitos encontrados nos períodos precedentes que dificultaram este debate. Hoje, com o Decreto n. 9154/85, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), temos um mecanismo jurídico legal que regulamenta o livro didático. O PNLD dispõe em seu segundo

artigo sobre a necessária avaliação rotineira dos livros que estão em uso, bem como aqueles que são recomendados e sugeridos. Além desse decreto e de outras resoluções, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem estimulado a criação de comissões para a avaliação constante dos livros didáticos, buscando continuamente a sua qualidade frente às instâncias e mudanças históricas e sociais, bem como objetivando promover um encontro mais satisfatório entre os conteúdos dispostos nos livros e o mundo cultural e social dos alunos (BRASIL, 2015).

Concisamente, podemos definir o livro didático como um instrumento impresso, mas que também pode ser encontrado em outros formatos, o qual é estruturado de forma intencional segundo modelos de progresso dos processos de aprendizagem. Lopes (2007, p. 208) visualiza o livro didático como “uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores”, possuindo concepções de conhecimentos, identidades, valores e visões de mundo específicas.

Santos e Carneiro (2006) atribuem quatro funções especiais ao livro didático, saber:

[...] de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. [...] a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante a desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto o professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar convenientes e necessárias (SANTOS, CARNEIRO 2006, p. 206).

Como apontado pelos autores acima, o livro didático possui funções específicas, as quais devem ser respondidas e trabalhadas para o desenvolvimento do aluno. Todavia, os autores também indicam o papel do educador na observação, análise e diagnóstico do conteúdo dos livros didáticos, de modo a verificar a partir de seus conhecimentos, se o livro utilizado fornece um conhecimento adequado, considera o contexto socio-histórico e cultural do aluno, se não reproduz estereótipos e preconceitos, etc.. Neste sentido, o livro possui grande destaque, mas, mais ainda, o papel do professor como um agente importante nos processos de escolha dos livros didáticos, bem como no seu trabalho em sala de aula, haja

vista que o livro didático não pode ser tomado como a única ferramenta de trabalho por parte dos docentes, pois como propõe Lajolo (1996, p. 8), além do livro didático, é necessário que o professor também faça uso de outros recursos pedagógicos visando explorar novos cenários no desenvolvimento de suas aulas, as quais quando pautadas somente pelos LDs podem tornar-se cansativas. Para a autora, nenhum livro, por melhor que possa ser, deve ser utilizado como mecanismo único, de modo que não seja necessária a realização de complementações ou adaptações.

Em relação ao Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), também é necessário que façamos um breve resgate de suas características históricas para compreendermos as suas transformações. Ademais, temos que destacar que existem distintos modos de entender a linguagem, de modo que estes entendimentos e concepções, assim como a constituição de suas teorias são a base das propostas dos LDLP.

De acordo com Volmer e Ramos (2009), antes dos anos 40, sequer existiam manuais ou gramáticas do modo como conhecemos hoje, sendo somente a partir dos anos 60 que passam a circular dois tipos de materiais didáticos votados para o ensino da língua portuguesa. Conforme Fregonesi (1997), tratava-se de uma antologia – com uma coletânea de textos – e uma gramática – que trazia exercícios e havia sido preparada especialmente para os alunos. Fregonesi (1997) indica que os conteúdos programáticos dos LDs passaram a ser trabalhados e debatidos em um primeiro momento a partir da Portaria Ministerial nº 170, no ano de 1942, quando foi estabelecido o Programa Oficial de Língua Portuguesa. Com a reforma do ensino em 1951, tal programa passou a ser elaborado pelos docentes do Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

Volmer e Ramos (2009) destacam que é a partir do ano de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 4.024, de 10 de dezembro de 1961), que os programas de ensino voltados para a língua portuguesa são ampliados, devendo ser produzidos conteúdos que possam circular em todo o território nacional. Nesse momento, segundo as autoras acima citadas, as recomendações eram que fossem desenvolvidos conteúdos relativos à expressão e à gramática expositiva. No entanto, mudanças expressivas aconteceram em 1971, quando entrou em vigor a lei nº 5.296 que alterou o nome da disciplina de língua portuguesa para comunicação e expressão. Em relação aos conteúdos da disciplina

que recebeu nova nomenclatura, foi estabelecido pelo Governo Federal da época que cada unidade da federação seria responsável pela elaboração de seus conteúdos e propostas de ensino (VOLMER, RAMOS, 2009, p. 8).

Com o desenvolvimento de pesquisas na área da linguística, alguns avanços em relação à disciplina de língua portuguesa e aos seus conteúdos vão sendo evidenciados, de modo a promover revisões nos seus objetivos de ensino. Para Volmer e Ramos (2009), com os novos paradigmas de análise da linguagem que emergiram nos anos 80, estudiosos passaram a rejeitar o ensino da gramática tradicional, vista como descontextualizada. Com isso, passou-se a considerar as diversas formas de manifestação, representação e compreensão da linguagem. A mudança apontada pelas autoras pode ser evidenciada quando observamos os pressupostos para o ensino de língua portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP, 1997), os quais sugerem atividades voltadas para a produção e compreensão de textos, de modo a proporcionar no aluno a expansão de suas habilidades e possibilidades no uso da linguagem em suas diferentes formas e contextos.

Na atualidade, conforme nos indicam Volmer e Ramos (2009, p. 8), os produtores e avaliadores dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa tomam como referência principal o atendimento as orientações dos PCNLP, ou seja, possuem como base um tratamento da língua por meio de uma concepção interacionista da linguagem, visando contribuir para o alcance dos objetivos básicos do ensino de LP, os quais são de acordo com Rangel (2002) o discurso, a língua oral, a textualidade, variação linguística, etc. Ainda sobre o livro didático, Dionísio (2000, p. 125) aponta que ele possui um papel de suma importância, tendo em vista o seu trabalho de desenvolvimento e construção de práticas de leituras que são basilares, atuando como “base de sustentação de outras práticas mais alargadas no tempo” (DIONÍSIO, 2000, p. 125), isto é, o LDLP é visto como um ponto de partida para o desenvolvimento de outras leituras e apropriações.

Considerando que a educação escolar, no nosso caso, referente ao ensino da língua portuguesa, caracteriza-se principalmente pela mediação entre professor, materiais didáticos e alunos, cremos com base nos pontos já discutidos no decorrer deste trabalho que os conteúdos utilizados em sala de aula devem ser adequados às situações específicas do contexto escolar e do aluno. Dessa forma, os temas

trazidos pelo livro didático, através de suas diferentes formas e gêneros, quando trabalhados e apropriados de modo orientado e com finalidades pré-determinadas, tende a propiciar um melhor rendimento e desenvolvimento discente nos campos tanto teóricos quanto práticos. É neste sentido que enxergamos a importância do uso das tirinhas – quando situadas adequadamente, acrescentando aspectos aos temas discutidos – nos LDLP. Com efeito, passamos agora a analisar este uso e as suas apropriações enquanto mecanismo ou ferramenta que proporciona e incentiva modos de leitura e aprendizados mais críticos e ativos, tomando como base os livros didáticos já mencionados.

Em um primeiro momento, a partir de uma observação mais geral, procuramos identificar a recorrência das tirinhas em ambos os livros analisados – o primeiro intitulado “Linguagem Nova”, de autoria de Faraco e Moura (2004) e o segundo, intitulado “Português Linguagens”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2011)¹.

Quantitativamente, encontramos no LDLP1 o uso do gênero textual tirinha em 10 (dez) momentos ao longo de toda a obra. É válido indicar que além do gênero tirinhas, o livro possui uma grande variedade de ilustrações, algumas, inclusive, que se aproximam do gênero tirinhas, como histórias em quadrinhos. Entre estas 10 (dez) tiras, temos uma variedade de autores e personagens, destacando-se principalmente narrativas dos personagens Calvin e Haroldo (tiras criadas, escritas e ilustradas pelo autor norte-americano Bill Watterson), Mafalda (personagem e histórias criadas, escritas e desenhadas pelo cartunista argentino Quino), Snoopy (personagem da história em quadrinhos "Peanuts", criado por Charles Schulz), entre outros.

Já no LDLP2, também notamos o uso recorrente de ilustrações variadas e, no que diz respeito de modo especial às tirinhas, identificamos a utilização de um total de 46 tiras, além do uso de histórias em quadrinhos e charges. Em relação especificamente às tiras, assim como no LDLP1, também encontramos narrativas dos personagens já citados, entretanto, há uma maior diversidade de autores e temas, envolvendo, por sua vez produções de autores/cartunistas nacionais como Laerte, Lucas Lima, Jean Galvão, Maurício de Souza, Adão Iturresgarai, Angeli e

¹ Com o objetivo de tornar menos repetitivo o uso dos títulos das obras didáticas analisadas, passaremos a identificá-las a partir de agora como LDLP 1 e LDLP2, sendo a primeira sigla associada ao livro de Faraco e Moura (2004) e a segunda ao livro de Cereja e Magalhães (2011).

Fernando Gonsales. Dessa forma, percebemos que no LDLP2, há um maior cuidado em se inserir e trabalhar com produções nacionais, de modo a mostrar para os alunos que possuímos um rico campo de produção do gênero e valorizar os nossos cartunistas.

Em ambos os casos, as tirinhas são utilizadas em diferentes sessões, sendo comum a sua presença tanto em meio à discussão de conteúdos específicos quanto nos momentos direcionados para os exercícios de fixação do aprendizado, de modo que neste último caso são mais recorrentes. Acreditamos que se bem exploradas durante as aulas, as tirinhas podem promover e facilitar o aprendizado de questões gramaticais, interpretação e uso da língua em diferentes contextos, entre outros fatores. Como aqui não poderemos dedicar a nossa atenção para todas as tiras de modo a analisar cada uma individualmente, selecionamos um total de 6 (seis) tiras, sendo 3 (três) de cada obra, para analisarmos os seus usos, apropriações e finalidades. Tais tiras foram selecionadas tomando como base a diversidade de temáticas que abordam. Ao escolhermos pelas que serão apresentadas posteriormente, tivemos o interesse de colocá-las como representantes das demais que compõem os livros didáticos analisados, tendo em vista que apesar das suas variadas intenções – para discutir questões gramaticais, verbais, gêneros, variação linguística, etc. – o aprendizado é o principal objetivo. Vejamos a primeira tira a seguir, do LDLP1:

Figura 1 – Tira da personagem Mafalda, de Quino.

E X E R C Í C I O S

1 Complete os espaços em branco com o verbo **estar** na forma e no tempo adequados:


Toda a Mafalda São Paulo, Martins Fontes, 1995 p. 5

Fonte: Faraco e Moura (2004, p. 79).

Acima, temos o uso da tirinha da personagem Mafalda, obra do cartunista argentino Quino. Utilizada na seção de exercícios, logo após o trabalho com a temática em torno dos verbos, vemos na tirinha a proposta de se trabalhar especificamente com os verbos ser e estar, de modo que a atividade concentra-se no preenchimento das lacunas expostas nos balões. De modo direto, observamos que no enunciado da questão, logo acima da tirinha, não há uma proposta que indique a sua leitura de modo crítico e reflexivo, havendo, no caso, apenas a orientação de que sejam completados os espaços em branco com os verbos, cada um em seu tempo adequado, sem um debate ou discussão sobre as mensagens trabalhadas na tirinha. O mesmo acontece com a tirinha seguinte, utilizada nos exercícios da mesma página, também utilizada com o mesmo objetivo – o preenchimento de lacunas (questão 2), e nas seguintes (questões 3, 4, 5 e 6) a substituição de determinado símbolo pelos modos verbais adequados.

Figura 2 – Tira da personagem Mafalda, de Quino.

2 Complete os espaços com o verbo ser na forma e no tempo adequados:



Tudo a Mafalda. São Paulo, Martins Fontes, 1995. p. 16.

3 Reescreva as frases em seu caderno, substituindo o símbolo ● pelo verbo **ser** no presente do subjuntivo:

- Tomara que eu ● bem-sucedido na prova de amanhã.
- Guri, quero que tu ● muito feliz.
- Os professores esperam que nós ● aprovados.
- É possível que elas ● eleitas vereadoras.

4 Reescreva as frases, começando com a expressão que está entre parênteses. Faça as adaptações necessárias:

- A professora não está falando sério. (Espero que)
- Todos vocês estão de acordo com as normas estabelecidas. (É preciso que)

5 Escreva as frases abaixo, completando-as com outras em que apareça o verbo **ser**:

- Nada disso aconteceria se você ●.
- Nada disso acontecerá se ela ●.

6 Este exercício deve ser feito em dupla. Escrevam um pequeno diálogo em que apareçam os verbos **ser** e **estar** no imperativo. Os alunos lêem os diálogos em voz alta para que o/a professor/a possa corrigi-los.

Fonte: Faraco e Moura (2004, p. 79).

Nos dois casos, há nitidamente o uso das tirinhas como um pretexto para o trabalho com as questões, sobretudo, gramaticais, ou seja, não há uma contextualização acerca do uso das tirinhas nestes lugares, ou sobre os usos dos verbos tomando a concepção de que são parte de uma relação mais complexa de um ato de linguagem. Ao fazer uso das tirinhas apenas para o reconhecimento dos elementos gramaticais, também não se está trabalhando com a gramática de forma contextualizada, havendo, nos casos, um pretexto para se ensinar mecanicamente os elementos verbais e gramaticais. Ao serem utilizadas desta forma no LDLP1, as tirinhas são postas com a finalidade de exemplificar o uso dos verbos específicos – ser e estar –, mas isso ocorre de forma solta, uma vez que não demonstram ou refletem sobre as suas competências nas práticas de linguagem e de leitura.

Evidencia-se, com isto, que apesar das tirinhas da personagem Mafalda, através de sua narrativa poder promover inquietações em torno dos padrões e convenções sociais e históricos, bem como sobre os nossos modos de ser e estar no mundo, temos apenas o trabalho direcionado com a temática dos verbos e os tempos verbais, isto, também sem discussões mais aprofundadas em torno dos seus usos e variações. Desta forma, apesar da tirinha chamar nossa atenção por estar presente no LDLP, não há uma retomada satisfatória dos temas até então trabalhados – verbos e tempos verbais, mesmo sendo uma atividade em que os verbos são trabalhados, pois há uma instrumentalização da tirinha para uma finalidade já direcionada, ao ser utilizada somente como um pretexto para o estudo dos verbos por meio de aspectos meramente gramaticais – demonstrando um forte viés da perspectiva da gramática normativa. Ficou esquecido, assim, tanto o estímulo à criticidade do aluno, como um trabalho de leitura que possa aproveitar as diversas nuances para discussão que a tirinha pode fornecer. Utilizada de forma reducionista, a tirinha é afastada da visão da linguagem como uma forma de interação social entre o texto e contexto ou enquanto processo dialógico, já que é colocada como se o texto, a gramática e a produção textual em si fosse distinta e distante das questões gramaticais e vice-versa.

Em meio a essa discussão, apresentamos a seguir outra tirinha, desta vez, mostrando-a sobre um viés analítico em que o próprio LDLP1 a toma como norte para o trabalho com os gêneros textuais, através de propostas mais específicas e

que compreendem outros aspectos em torno não só da leitura, mas da pesquisa sobre o gênero e sua produção.

Figura 3 – Tira Snoopy, de Schulz.



Fonte: Faraco e Moura (2004, p. 185).

Figura 4 – Sugestão de atividades complementares.

SUGESTÕES

de atividades
complementares

- 1 Escrever uma carta comercial relacionada aos seus interesses.
- 2 Pesquisar a estrutura e o funcionamento dos Correios brasileiros. Se em casa ou na escola você tiver acesso à Internet, há bastante material neste endereço eletrônico: <http://www.correios.com.br>
- 3 O/A professor/a vai orientar a realização de uma entrevista com um carteiro da cidade ou do bairro. Organizados os dados, apresentá-los em forma de seminário ou de painel oral.
- 4 Há filmes em vídeo relacionados ao assunto do texto, como estes: *O carteiro e o poeta*; *Nunca te vi, sempre te amei*; *O carteiro*. Se o/a professor/a achar adequado, a classe poderá assistir a um desses filmes.

185

Fonte: Faraco e Moura (2004, p. 185).

Na tirinha acima (figura 3), retirada da seção *Divirta-se*, do LDLP1, inserida na parte que visa o trabalho com a produção textual, vemos um exemplo claro em que um gênero (tira) dá margem para outro gênero (carta), por meio da narrativa das personagens, fator visto por nós como uma oportunidade ímpar de se trabalhar e discutir tais questões em sala de aula.

É interessante apontar que nestas propostas de ensino-aprendizagem que fazem uso de tirinhas, o estudante também pode passar a conhecer a própria discussão em torno dos gêneros textuais, uma vez que eles passam a ser explorados mais constantemente, possibilitando ao aluno o aprendizado sobre as estratégias narrativas de cada gênero textual, bem como a sua interpretação. Para Antunes (2008), em sala de aula, o docente deve buscar se afastar de métodos descontextualizados, isto tanto em relação ao mundo dos alunos, quanto no que remete ao conteúdo a ser trabalhado. Assim sendo, o professor deve ter como objetivo proporcionar o conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais, a fim de aprimorar os usos da linguagem e da comunicação por parte dos educandos, ampliando o seu conhecimento de mundo. Segundo Marcuschi (2008, p. 155), o conceito de gênero textual pode ser entendido do seguinte modo:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões, sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos comunicativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Diante dessa concepção, podemos afirmar que a definição dos gêneros textuais está associada aos processos históricos e sociais e sua formação. Além disso, podemos constatar e afirmar sobre a existência de uma diversidade de gêneros textuais, como por exemplo, o gênero carta – trabalhado pela tirinha 2 -, telefonema, bilhete, reportagem, bula de remédio, lista de compras, resenha, piada, edital de concurso, etc. Estes são gêneros – em suas formas textuais escritas ou orais – já estabilizados em nosso meio social. As tirinhas também são um gênero textual que advém, como já vimos, de outro gênero, os quadrinhos. Ademais, nelas, como é possível observar na tirinha 3, outros gêneros podem ser tratados.

Ao falarmos sobre os gêneros textuais, compreendemos a sua aquisição enquanto um processo que se dá de modo contínuo, a partir de um viés construtivista do conhecimento, como nos propõe Becker (1992) ao afirmar que não existe um conhecimento já pronto a ser adquirido.

A ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1992, p. 88).

A partir dessas discussões, notamos que no caso da tirinha 3, há a chance de se trabalhar com as concepções em torno dos gêneros e da própria composição de cada tipo de linguagem adotada nos gêneros, como é feito, pelo menos introdutoriamente, tanto nos conteúdos que antecedem a tirinha – tratando dos gêneros carta e bilhete, quanto nas sugestões de atividades complementares, as quais são propostas logo em seguida da tirinha em que uma das personagens escreve uma carta (figura 4).

É fato que mais uma vez a tirinha foi colocada sem que houvesse uma sugestão explícita sobre os modos pelos quais poderia ser trabalhada, entretanto, pelo menos agora, mostra-se posicionada de modo mais contextualizado – entre a discussão sobre os gêneros carta e bilhete e a sugestão de atividades complementares (figura 4), as quais convocam os alunos para a produção e pesquisa sobre o gênero textual carta (questões 1 e 2). Também há, na questão 3, a orientação de trabalho sobre outros gêneros – a entrevista, seminário e painel oral, assim como na questão 4, ao indicar a existência de filmes em vídeo que abordam a temática do texto – em referência ao conteúdo trabalhado. Temos que enfatizar, contudo, que esta é uma atividade complementar, ou seja, não está na lista dos exercícios considerados como “essenciais”, como os são os das atividades de fixação.

Acreditamos que um trabalho mais cuidadoso deve, então, ser feito, já que isto não é realizado pelo LDLP1. Se bem trabalhado, através do uso das tirinhas, tais conhecimentos podem ser mais facilmente adquiridos, considerando a

linguagem mais dinâmica, as ilustrações, a sua ligação com o mundo lúdico e a faixa etária dos alunos – uma vez que no 6º ano, apesar das possíveis variações, o alunado ainda é (ou deveria ser, no caso de não haver reprovações nas séries anteriores), criança ou pré-adolescente. Contudo, este último fator não pode ser visto como universal ou determinante, pois as tirinhas e HQs também se mostram como fenômenos de interesse dos públicos jovens e adultos.

Uma vez que estes conteúdos são disponibilizados pelos livros didáticos, é importante lembrar que cabe, então, ao professor de língua portuguesa, planejar e orientar as suas aulas com o cuidado necessário, pois sabemos que não basta haver no livro didático a questão dos gêneros textuais ou a presença das tirinhas, cabendo à mediação do professor na transmissão e aquisição dos novos conhecimentos, visando de modo contínuo a sua ampliação. De acordo com Antunes,

O estudo dos gêneros permite aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto, resultam da junção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos porque ancorados numa situação social que envolve uma prática de linguagem (ANTUNES, 2009, p. 59).

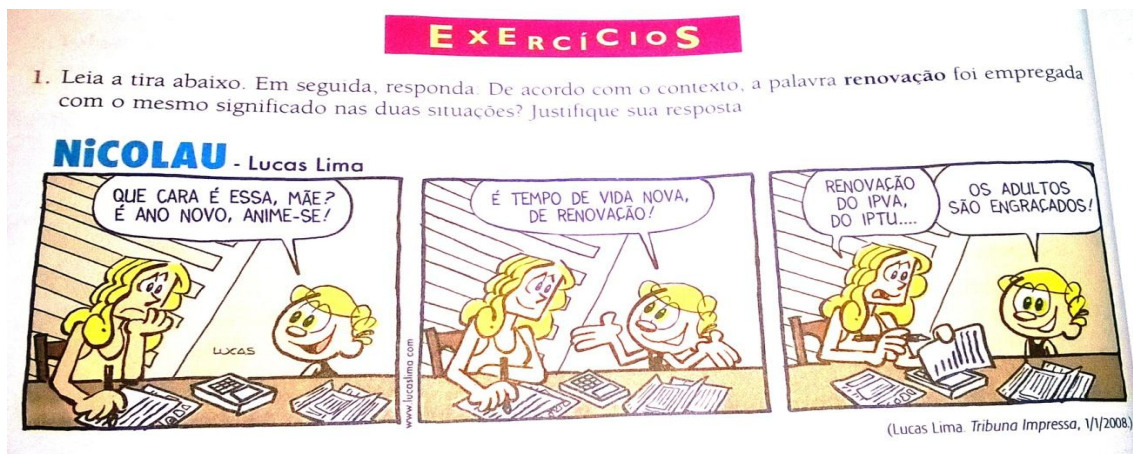
Não basta ao professor, deste modo, pedir apenas que os alunos respondam aos exercícios, considerando a presença das tirinhas como um fator por si só suficiente para que haja o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva ou ao aprendizado de questões ligadas à gramática, melhor dizendo, apenas transmitir os conteúdos sem a existência de uma intervenção e reflexão que possa proporcionar no aluno o interesse por uma leitura cada vez mais crítica. Estando em constante transformação, o conhecimento deve ser demonstrado como uma aprendizagem que vai se desenvolvendo durante todo o decorrer da vida. A partir de uma perspectiva freireana, o professor deve se colocar no lugar de mediador do conhecimento, apontando alternativas para que o aluno, nesta relação recíproca, possa adquirir e construir novos saberes, passando a desenvolver suas habilidades e se colocando no mundo como um sujeito ativo e crítico para a tomada de decisões.

Neste cenário, deve-se buscar abandonar as práticas pedagógicas que desconsideram os saberes, formação e visão de mundo dos alunos, deixando de lado, em um primeiro momento, a indicação ou trabalho com gêneros textuais que

estão aquém do mundo dos alunos, assim como o uso isolado do livro didático, sem a existência de intervenções ou reorientações, pois trabalhar unicamente com tais conteúdos e desconsiderar o repertório dos discentes pode aumentar ainda mais a distância dos mesmos em relação ao mundo da leitura e da cultura letrada. As tirinhas, por sua própria concepção e tipo de linguagem, são gêneros mais próximos do mundo dos alunos. Segundo Paes (2001), a partir destas leituras, consideradas como de entretenimento, é possível que o gosto dos educandos pela leitura possa ser desenvolvido e ampliado. Muitas vezes, como bem enfatiza Paes (2001), pode ser a partir destas leituras e experiências que se desenvolve o prazer pelo ato de ler, ao mesmo tempo em que há, mesmo sem que o leitor possa perceber, uma preparação para leituras posteriores mais complexas, bem como uma fruição em torno da prática da leitura cada vez mais apurada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), indicam a importância de se explorar os mais diversos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. No caso das tiras, elas chamam a atenção do leitor por possibilitarem uma leitura diversificada em meio a modelos pré-determinados e muitas vezes mecânicos, sendo ainda prazerosa, no entanto, como estamos indicando, a sua presença, muitas vezes meramente como ilustração, como no LDLP1, deixa a desejar em variados aspectos, pois não há um trabalho voltado para elas em torno das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da leitura. Ainda analisando o uso das tirinhas nos livros didáticos, passemos agora a refletir como isso ocorrer no caso do LDLP2.

Figura 5 – Nicolau, de Lucas Lima.



Fonte: Cereja e Magalhães (2011, p. 26).

Na tira acima, trabalhada no LDLP2, apresentada na parte em que se propõe a refletir sobre as palavras e o seu contexto, encontramos mais uma vez o uso desse gênero textual na seção direcionada aos exercícios, o que nos leva a perceber que a maior recorrência das tirinhas nesta seção pode estar associada ao fato de poder promover um aprendizado mais rico não só em termos gramaticais, da classe dos verbos, etc., mas também relacionado à questão da interpretação. Através das narrativas, exploradas por meio dos diversos personagens, é possível identificar que cada personagem possui suas particularidades, com histórias, posições e características específicas. Durante o desenvolvimento das narrativas, o aluno pode então interpretar os fatores inerentes aos gêneros textuais, articulando-os, ao mesmo tempo, com outros aspectos do aprendizado da linguagem, como por exemplo, a produção de sentidos, as formas e variações linguísticas utilizadas, intencionalidades, etc. No quesito interpretação, cabe um trabalho mais apurado, pois é comum encontrarmos nas tirinhas o uso do humor e da ironia, aspectos que podem promover redirecionamentos e releituras. Na tirinha 5, percebemos um avanço no que se refere a sua proposta de estudo através dos exercícios, pois explora a leitura e os múltiplos sentidos que podem ser construídos nos/pelos textos, fator que não foi identificado quando da utilização das tirinhas pelo LDLP1.

A figura 5 é um exemplo em que podemos identificar e analisar este fator, pois, ao utilizar-se dos gêneros humorísticos, nos são reveladas as múltiplas possibilidades de uso de uma mesma palavra, no caso “renovação”, e seus diferentes significados, dependendo dos contextos em que são usados. Com isto, observamos que são colocadas em cena as questões dos usos da linguagem, que estão associadas diretamente as condições contextuais específicas, podendo promover no aluno a compreensão da variação dos sentidos que as palavras podem possuir, bem como a concepção de que o sentido pode variar conforme o caso e situação. Mostrada de forma clara e prática através das tirinhas, a variação dos sentidos das palavras de acordo com seus contextos, em uma leitura postulada como de entretenimento, como sugere Paes (2001); nela, provavelmente os educandos apreenderão mais rapidamente sobre tal assunto quando mediado de modo satisfatório pelos educadores, isto, principalmente pelo fato de haver uma contextualização entre a tirinha e os temas tratados, ademais, no enunciado da

questão, ao se solicitar que o aluno justifique sua resposta, compreendemos que há a solicitação para que ele reflita criticamente sobre a tirinha, analisando-a mais reflexivamente.

A relação entre o sentido das palavras e/ou enunciados e os seus contextos, assim como a discussão sobre o uso de metáforas e variação linguística também pode ser identificada na figura de nº 6, apresentada a seguir.

Figura 6 – Suriá, a garota do circo, de Laerte.



Fonte: Cereja e Magalhães (2011, p. 140).

Figura 7 – Questões.

1. No 1º quadrinho, Tio Flip faz um comentário sobre Marcelo. Qual é o sentido da expressão **meio bocó**?
2. No 2º quadrinho:
 - a) Qual é o sentido da expressão **pobre de rico**?
 - b) Em que grau está essa expressão?
3. Observe o efeito do grito de Marcelo e o comentário que Suriá faz a respeito do garoto.
 - a) De acordo com o contexto, que expressão(ões) entre as seguintes poderia(m) substituir adequadamente **um grito especial**?
 - um senhor grito
 - um grito muito alto
 - um grito altíssimo
 - um supergrito
 - um gritinho
 - um grito lindo
 - b) Em que grau estaria(m) essa(s) expressão(ões)?
 - c) Na sua opinião, o grito especial de Marcelo confirma o comentário do Tio Flip a respeito dele?


Fonte: Cereja e Magalhães (2011, p. 140).

Na tirinha de autoria de Laerte (figura 6), localizada na seção do livro em que são discutidos aspectos da semântica e do discurso (parte recorrente e característica do LDLP2 em todos os capítulos), a questão sobre os sentidos é retomada, de modo a promover novas discussões sobre as palavras e os seus significados conforme fatores contextuais, o que é explicitado pelos conteúdos que antecedem a tira – sobre compreensão e interpretação textual – e nas atividades que são indicadas logo após (figura 7), tomando como base o debate sobre o sentido de algumas expressões, como “meio bocó”, “podre de rico” e “grito especial”. Com efeito, são discutidos os tipos de linguagem – coloquial, culta, metafórica, etc –, a fim de ampliar o repertório dos leitores e lhes promover conhecimentos sobre os seus usos.

Diferentemente do que foi identificado em tirinhas anteriores no LDLP1, agora, no LDLP2 há um maior cuidado em não utilizar as tirinhas apenas como um pretexto, uma vez que há todo um trabalho de contextualização entre os assuntos tratados nas tiras e as temáticas que estão sendo discutidas pelo livro didático. Enfatizamos também o preponderante trabalho com a semântica, não reduzindo o uso das tiras para fatores prioritariamente gramaticais ou normativos, sugerindo, por sua vez a multiplicidade de modos de leituras, sentidos e interpretações. Na tira a seguir (figura 8), apresentada na seção exercícios, logo após o trabalho com os verbos, podemos ver mais uma vez estes aspectos, assim como a proposta de reflexões e respostas a serem elaboradas a partir de uma leitura mais crítica e reflexiva, o que não ocorreu quando do caso da tira 1, no LDLP1, momento em que até foi utilizada uma tirinha também da personagem Mafalda do cartunista Quino em uma atividade sobre os verbos, mas em que o texto foi utilizado apenas como pretexto.

Figura 8 – Tira da personagem Mafalda, de Quino.

1. Leia a tira:



(Quino. *O irmãozinho da Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 39.)

A tira apresenta uma situação de sala de aula.

- O que as personagens estão fazendo nos dois primeiros quadrinhos?
- No último quadrinho, Mafalda faz um comentário. Relacione-o com a situação anterior e responda: Por que esse comentário provoca humor?

Fonte: Cereja e Magalhães (2011, p. 222).

Na tirinha, vemos Mafalda em sala de aula conjugando oralmente o verbo confiar para a sua professora, atividade comumente realizada nas aulas de língua portuguesa. Entretanto, mais do que conjugar os verbos, nesta tira, especificamente no último quadro, a personagem Mafalda faz algo que lhe é típico em suas narrativas, questiona a pessoa adulta da cena deixando-a sem resposta, o que promove reorientações sobre a compreensão da tirinha e provoca ironia e humor. Logo após a tira, temos duas questões, uma que busca resposta sobre as ações dos personagens nos dois primeiros quadros e outra sobre o último comentário de Mafalda, a fim de refletir sobre qual o fator presente que provoca o humor.

Antes destes questionamentos, vemos que há o pedido de uma leitura da tira. Certamente, não é qualquer leitura que vai resultar ou propiciar respostas para as indagações da atividade, sendo necessária a realização de reflexões e o direcionamento de olhares críticos. Também é interessante notar que apesar de Mafalda estar inserida em um contexto tradicional e realizando também uma atividade comumente utilizada em sala de aula, ela questiona e deixa aquela vista como a detentora do poder – a professora –, sem respostas. Esse mesmo olhar crítico de Mafalda também deve ser trabalhado junto aos alunos, os quais devem ser vistos como agentes ativos nos processos educativos.

Enquanto um fator frequentemente usado nos LDLPs, as tirinhas indicam uma concepção de que a leitura vai além das capacidades de saber ler ou escrever, apesar de em algumas vezes serem usadas de modo descontextualizadas, cabendo

nestes casos a interferência dos educadores, pois com uma ferramenta tão rica, os alunos podem melhor apreender os conteúdos e mais do que isso, saber fazer uso das diferentes modalidades textuais e enunciativas, e de igual modo, interpretá-las, pois para ser considerado um leitor crítico na contemporaneidade, não basta somente saber ler e escrever o próprio nome, mas estar aberto às inúmeras possibilidades e aprendizados no que remete à leitura.

Através de um viés analítico qualitativo, quando comparamos os dois LDLPs pesquisados, notamos uma evolução entre o LDLP1 e o LDLP2, no sentido de que no segundo há um trabalho mais cuidadoso em relação à inserção das tirinhas e do seu uso. No LDLP1, além de haver uma menor presença das tiras, esta se dá de modo descontextualizada, comumente como um pretexto, colocada visando um aprendizado que é pautado pela reprodução mecânica de aprendizados, sem que sejam solicitadas maiores reflexões. Assim, no que remete ao desenvolvimento da leitura crítica e da possibilidade de sua aquisição e ampliação por meio do uso do gênero tira, inferimos que no LDLP2 há uma maior contextualização tanto em relação aos conteúdos abordados, quanto nos exercícios, sendo utilizadas por um viés mais reflexivo e crítico, tomando a linguagem a partir de uma perspectiva interacionista, dialógica e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo analisar o uso do gênero textual tirinhas nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) e como a sua utilização poderia promover e facilitar o desenvolvimento da leitura. Para tanto, promovemos discussões sobre as concepções de leitura, sua função social, acerca dos livros didáticos e das tirinhas.

Através da análise das obras selecionadas (FARACO, MOURA, 2004; CEREJA, MAGALHÃES, 2011), foi possível verificar que o uso das tirinhas é um aspecto recorrente em ambos os livros, apesar de ser mais comum no LDLP2, quando comparado com o LDLP1. Destarte, constatamos que as tiras são utilizadas convencionalmente de modo a relacionar as práticas de linguagem aos seus contextos de uso, isto, no caso, principalmente quando nos referimos ao LDLP2, pois nele é nítida uma maior contextualização entre o uso das tirinhas e o desenvolvimento dos temas tratados, seja no que concerne à gramática, a leitura, produção de sentidos, etc. Ao mesmo tempo, no LDLP1, as tirinhas são utilizadas principalmente como pretexto para o desenvolvimento das atividades, as quais explicitam, sobretudo, questões de ordem gramatical com viés instrumental.

Tomando como base estas reflexões, acreditamos que as tirinhas cumprem um papel importante quando, através de sua leitura, convida o aluno para interpretar e refletir sobre a sua mensagem, a qual apesar de ser curta e direta, nem sempre é compreensível em um primeiro olhar, incitando o seu receptor a assumir um lugar marcado por inquietações e olhares interpretativos críticos, pois muitas possuem um discurso atravessado pela crítica social. No entanto, destacamos que o uso da tira por si só não pode ser visto como um aspecto transformador, pois o papel do professor como um agente mediador continua a ser imprescindível.

Analiticamente, inferimos que as tirinhas exercem uma função valiosa nos processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pois além de trazer o mundo dos alunos para o livro didático e para a escola, por meio do seu aspecto ilustrativo e lúdico, convida os leitores a uma compreensão e interpretação mais ativa, trabalhando, como vimos ao analisar algumas tiras, diversos aspectos referentes ao aprendizado da linguagem. É fato que no LDLP1 este trabalho não se dá de modo tão satisfatório, como já apontamos. Mesmo assim, cremos que através

das mediações do livro didático e do professor, as tirinhas podem ser grandes aliadas no desenvolvimento de práticas de leitura mais críticas e reflexivas, tanto em relação ao conteúdo lido, quanto ao próprio mundo social e histórico no qual o sujeito aluno faz parte.

À guisa de considerações finais, tendo em vista que estas não são análises conclusivas fadadas ao imperativo das respostas fechadas tão comumente buscadas, vemos a presença das tiras nos dois livros analisados de modo positivo, sendo que no segundo, este uso é mais cuidadoso e possui direcionamentos mais construtivos do ponto de vista das práticas educativas que tomam a linguagem através de uma abordagem social e dialógica. Para o desenvolvimento da leitura crítica, acreditamos que as tiras podem exercer um papel muito importante, desde que considerada e trabalhada as suas ricas potencialidades e características, narrativas e personagens enquanto parte de um contexto dialógico onde as palavras, os enunciados, imagens, etc. não estão isoladas, mas constituem-se como práticas onde a interação entre a linguagem, a história, a sociedade e o sujeito estão sempre presentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências Humanas e Complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**. Brasília, v. 21, abr./jun. 1992.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Guia do livro didático**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 22.03.2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEED, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português-linguagens**. vol. 6, 6º ano do ensino fundamental. Ensino fundamental II. São Paulo: Atual, 2011.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.

DELMANTO, Dileta. A leitura em sala de aula. **Construir Notícias**. Recife, ano 08, n. 45, p. 24-26, 2009.

DIONÍSIO, M. de L. da T. **A construção escolar de comunidade de leitores: leituras do manual de português.** Portugal: Almedina, 2000.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Linguagem nova.** Língua portuguesa. São Paulo: Ática, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Sandra Netz. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à para a prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Edson Gabriel. **A leitura na escola de 1º grau: por uma outra leitura da leitura.** São Paulo: Loyola, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MARCUSCH, Luiz Antônio. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. 3.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Sandra Freitas. O trabalho com história em quadrinhos. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PAES, José Paulo. “As dimensões da aventura [sobre o romance de aventuras]”. In: **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções**. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

PAES, José Paulo. “Por uma literatura brasileira de entretenimento (ou: o mordomo não é o único culpado)”. In: **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções**. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

PEREIRA, Lílian A. FELIPE, A. Delton. FRANÇA, Fabiane F. **Origem da Escola Pública Brasileira**: A formação do novo homem. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em 02 de março de 2016.

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.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios. In: **Contexto e Educação**: Ano 21. Julho/dezembro, Ijuí: Editora Unijuí. 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Prefácio. In.: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 11. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Klyvia Larissa de Andrade. Formar Leitores: um desafio da escola. **Revista ABC Educatio**, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUAIDEN, Emir José. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 52-60. maio/ago. 2000.

VOLMER, Lovanir; RAMOS, Flávia Brocchetto. O livro didático de português (LDP): a variação de gêneros textuais e a formação do leitor. In: **Anais do V SIGET** – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul – RS, 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_livro_didatico_de_portugues_ldp_a_variacao_de_generos_textuais_e_a_formacao_do_leitor.pdf>. Acesso em: 24. 03.2015.

ZILBERMANN, R. **A Leitura no Brasil**: sua História e suas Instituições. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 02 de março de 2016.