

Quando da tira pouco se tira. O uso da tira no livro didático de Língua Portuguesa: possibilidades e entraves

When from the comic strip much is stripped. The use of the comic strip in the Portuguese-language textbook: possibilities and barriers

Tadna Simone Azevedo Ralile Menezes*
Nair Floresta Andrade**

RESUMO: Nos últimos anos, têm-se notado a inclusão e a utilização de Histórias em Quadrinhos – Tira – no ambiente educacional, o que tem gerado novos desafios para o professor preocupado com a formação do leitor autônomo e crítico, professor esse que almeja por melhores práticas pedagógicas, tendo o ensino-aprendizagem pautado na construção de um aluno letrado. No entanto, ao serem didatizadas no livro didático, algumas dessas possibilidades ficam comprometidas pela supremacia do uso do texto como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais, criando-se, assim, entraves para o letramento do aluno. Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo geral avaliar como o gênero Tira é explorado nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, em especial no 9º ano.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Tira. Livro didático. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In the past years, comic strips have been included and used in the educational context. This has produced new challenges to teachers concerned with training autonomous and critical readers, teachers who long for better pedagogical practices, in which the teaching-learning process is oriented to educating literate students. However, when texts are transformed into a didactic resource in the textbook, some of these possibilities get lost because of the use of the text as a pretext to teach grammar content, which eventually builds barriers to the student's literacy. This paper aims to investigate how the comic strip genre is explored in the Portuguese-language textbooks in the middle school, especially in the 9th grade.

KEYWORDS: READING. Comic Strip. Textbook. Portuguese language.

1 Introdução

A efetiva formação do leitor crítico e autônomo exige que o professor, mediador do processo de ensino-aprendizagem, tenha bem claro que “a formação de um leitor proficiente é

* Licenciada e Mestre em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora de Língua Portuguesa do Centro Integrado de Educação de Itamaraju, Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

** Doutora em Educação, pela Universidade Complutense de Madri, Professora Adjunto do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia.

um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa” (ROJO, 2012, p. 39) e, assim, perceba a necessidade de buscar textos, temas e estratégias de ensino que tenham maior relação com o universo de interesses do aluno e que possibilitem, além de condição efetiva de letramento, melhor fixação de teorias gramaticais a serem trabalhadas, com o cuidado de não negar, sem dúvida, a função primordial do texto, que é a de propor uma relação dialógica na interação texto-leitor.

Dentre as várias possibilidades de escolha desses textos para se trabalhar em sala de aula, temos textos de estrutura predominantemente narrativa, que abarcam vários gêneros, orais e escritos, literários e não literários, presentes em nossa vida cotidiana, e apropriados pela escola, a qual os denomina de “história”, o que faz ter uma conotação literária. Devido à presença constante dessas “histórias” em nossa vida, autores de livros didáticos e professores, no meio pedagógico, lançam mão de uma gama de gêneros textuais que exploram essas narrativas, acreditando que os mesmos podem se aproximar mais facilmente de episódios do cotidiano do educando, o que facilitará a decodificação das múltiplas mensagens presentes no texto. Como exemplo de um desses gêneros, podem-se citar as Historinhas em Quadrinhos (doravante HQ), muito utilizadas como apoio ao tratamento de temas escolares, pelo fato de, em sua maioria, serem narrativas apresentadas de forma lúdica, podendo possibilitar um processo de aprendizado mais agradável aos leitores, despertando, assim, o prazer de ler.

Nesse sentido, ressaltamos que o prazer advindo da leitura deve ser valorizado, todavia o professor deve estar atento à necessidade de munir o aluno de estratégias que o auxiliem a captar o conteúdo semântico das HQ, nesse trabalho, especificamente, as Tiras, extrapolando, desta maneira, o não dito explicitamente, característica peculiar desse gênero, por ser composto de elementos linguísticos e extralinguísticos. As HQ pertencem à categoria de mídia impressa, como são classificadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – PCN-LP (BRASIL, 1998, p. 54), portanto são similares aos livros e o seu provável manuseio e contato espontâneo e prazeroso pelos alunos pode promover uma transposição para o uso didático, tornando-as, assim, uma forma valiosa de apoio para o ensino. Sobre a possibilidade de uso do gênero textual HQ em sala de aula de Língua Portuguesa, Ramos (2010, p. 66) afirma que “os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da Língua Portuguesa”.

Com o objetivo de avaliar como o gênero Tira é explorado nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, em especial no 9º ano, realizamos esta pesquisa bibliográfica e documental, de corte quanti-qualitativo, na qual os dados foram analisados com o apoio da técnica de Análise de Conteúdo. Nosso intuito era compreender quais são as possibilidades e entraves com os quais o professor de Língua Portuguesa, que atua nesse nível de ensino, encontrará quanto à exploração do gênero textual Tira, no livro didático. De posse desse conhecimento, o professor de Língua Portuguesa poderá potencializar a leitura das Tiras apresentadas nos livros didáticos analisados, de modo a contribuir para o letramento do aluno, driblando os entraves identificados no processo de didatização e aproveitando as possibilidades de leitura e produção de Tiras que os livros já colocam à disposição do aluno e do professor.

2 Uso da Tira no livro didático

Como ponto de partida para abordar o uso da Tira nos livros didáticos de Língua Portuguesa, faz-se pertinente apresentar o que se pode chamar de uma das máximas de Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p. 54), quando diz que, “didáticos são livros destinados a informar, a orientar e a instruir o processo de aprendizagem. Livros didáticos não educam!” E continua, em tom poético, advertindo-nos:

Forçando a vista para entrar no tempo
É loucura do professor errático
Querer sempre, insistentemente,
fazer aula só com didático.
(SILVA, 2009, p. 54)

Destarte, é salutar repensar o papel do professor que permite que tal instrumento pedagógico, o livro didático, reine absoluto na sala de aula, eximindo-se do seu papel de mediador no processo de ensino/aprendizagem, negando um trabalho pautado numa abordagem construtiva do conhecimento, que contemple a elaboração de um planejamento significativo, o qual vise à formação de um aluno-leitor participativo, autônomo e crítico em práticas de leitura significativas.

Não se pode deixar de lembrar que, para habilitar-se à leitura efetiva de gêneros textuais, o aluno necessita ser conduzido por um processo de aprendizagem que lhe permita experimentar a leitura e produção desses gêneros, o que implica, entre outras coisas, a apropriação da linguagem verbal e não verbal, sem prescindir da reflexão acerca das funções e usos sociais desses gêneros. E, para isso, o professor deve fazer uso de estratégias de ensino da

leitura adequadas para mobilizar o conhecimento de mundo sob o contexto da Tira, a compreensão da temática desse gênero, nem sempre explicitada textualmente, articulando-a possíveis questões discursivas, ou outras que poderão remeter a problemas a serem resolvidos no processo de leitura, e tentar estabelecer uma relação entre o texto e seu contexto.

No entanto, o que se observa, na maioria das vezes na apresentação e nos enunciados que acompanham a Tira nos LDLP (Livro Didático de Língua Portuguesa), é que não possibilitam, ou, às vezes, possibilitam parcialmente, que o aluno desenvolva habilidades de uso da língua e da linguagem. Quanto à importância desse uso de estratégias de leitura (e de ensino da leitura) pelo professor, ao explorar o texto, Solé (1998, p. 90) ressalta que “ler é mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler”.

Assim, o uso da Tira pode aumentar a motivação dos estudantes com relação ao conteúdo trabalhado na aula, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico (VERGUEIRO, 2010, p. 21). Ainda segundo este autor, ao trabalhar a Tira, o professor deve ter o cuidado de levar em conta os objetivos a serem alcançados, a temática, a linguagem e o desenvolvimento intelectual do aluno.

De uma maneira geral, o importante é considerar as características dos diversos gêneros que adentram o ambiente escolar. E, para qualquer que seja o gênero, o professor deve conhecer suas características, e deve ter ciência de que, muitos deles, uma vez transportados para a escola, se tornam didatizados, portanto, podem perder algumas de suas características essenciais no processo de transformação que sofre para se consolidar como um recurso didático.

Sobre o trabalho com os gêneros textuais dos quais os autores do LDLP lançam mão para usá-los como textos para compor suas propostas de atividades, a Tira apresenta-se em vantagem, haja vista que, ao contrário da essência de um fragmento de um texto literário, que “retirado do seu contexto estético e literário é aviltado e destruído” (FREITAG, 1989, p. 71), a Tira tem a vantagem de poder ser reproduzida na íntegra. Cabe, dessa forma, ao professor, trabalhá-la de modo a promover “o despertar do prazer de conhecer, de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, ter curiosidade” (ASSMANN, 2004, p. 39) na sua exploração.

Parafraseando Cosson (2012, p. 23), saindo do texto literário para a Tira, a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar o gênero textual, como bem alerta

Magda Soares (1998), mas, sim, como fazer essa escolarização sem descaracterizá-lo, sem transformá-lo em um simulacro de si mesmo que mais nega do que confirma seu poder de humanização. Cabe, desta forma, ao professor, em seu planejamento, “estudar” o livro, que por escolha ou imposição do sistema caíra em suas mãos e precisa ser trabalhado como uma ferramenta pedagógica que necessita de um planejamento bem articulado e tratado com muita responsabilidade.

Com isso, inserida nesse contexto escolar, onde, em boa parte dos LDLP, a Tira é usada como mera ilustração ou texto para simples extração de informação, com o intuito de pontuar o estudo da gramática, conforme evidenciaremos de forma mais sistemática, é que o professor, como mediador do processo de ensino aprendizagem, deve ter bem claro o porquê de estar à frente de uma engrenagem em que seu papel faz-se de suma importância para que essa locomotiva educacional funcione bem, não se deixando, portanto, levar por uma proposta, muitas vezes, vazia de leitura reflexiva.

Essa condição exige do professor preparo e autoridade para agir historicamente sobre os determinantes de seu trabalho, principalmente ao se deparar com um livro didático avaliado como ruim por muitos professores, mas que, se usado inteligentemente por um professor competente que saiba desenvolver o ensino da leitura focado numa aprendizagem significativa, poderá promover um extraordinário aprendizado, baseado em estratégias de leitura que oportunizem a percepção, pelos alunos, das inúmeras marcas discursivas que o texto carrega, como, também, que atenda aos níveis cognitivos, linguísticos e morais nos quais os alunos se encontram, já que “infinitos usos da linguagem da HQ são possíveis, o limite foi, é e sempre será o da criatividade e capacidade de improviso do professor” (CALAZANS, 2004, p. 32).

Sobre essa necessidade de uma experiência de aprendizagem significativa da leitura, muitos teóricos (COSSON, 2012; CALAZANS, 2004; RAMOS, 2010, 2012; VERGUEIRO, 2010, dentre outros), insatisfeitos com o abismo existente entre o ato de ler e o ato de compreender, há um bom tempo, discutem a importância de se realizar uma leitura reflexiva, oriunda da mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica em direção à formulação de uma Gramática Reflexiva, que se mostra bem mais fácil de ser internalizada pelo aluno em suas práticas discursivas, como, também, discutem sobre a necessária formação do professor para realizar tal leitura com os textos apresentados nos LDLP, aqui, no caso, a Tira. A formação precisa incluir o domínio sobre o conhecimento dos elementos que compõem a Tira, podendo, desta maneira, o que o habilitará para promover uma leitura efetiva da mesma no seu processo

de ensino-aprendizagem, através de práticas que possam dinamizar suas aulas, ampliar a motivação de seus alunos e melhorar o rendimento no seu processo de ensino- aprendizagem. Resultado maior de tal formação, é a possibilidade de instrumentalizar o aluno para uma “leitura crítica, aquela que desvela, mostra e exige rumos, impõe-se como necessidade para a saída do mundo da opressão e, conseqüentemente, para a busca de uma vida mais feliz e produtiva em sociedade” (SILVA, 2009, p. 61), condição essencial para a formação do aluno-leitor crítico, autônomo e humanizado.

3 A caminho dos dados

Segundo Gil (2007, p. 17), a pesquisa é definida como o “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. No âmbito educacional, para o professor apossar-se desse conhecimento, faz-se necessário que o conhecimento humano se caracterize pela relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, em uma relação de apropriação, que deve construir-se de forma sistemática, o que envolve tomar decisões diversas, que vão desde a constituição do objeto de estudo a fazer opções metodológicas.

No caso desta pesquisa, o objeto de estudo foi definido a partir da constatação, como professora de Língua Portuguesa, de que o gênero Tira, nos livros didáticos, frequentemente é usado (só) como pretexto para trabalhar a gramática, o que sugere a adoção de uma concepção de ensino tradicional da língua e, conseqüentemente, o não aproveitamento das várias possibilidades de realização de um efetivo letramento dos alunos, contrariando, portanto, as orientações apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN - LP (BRASIL, 1998). Essa constatação empírica, fruto de nossa experiência docente na área, nos levou a formular o seguinte problema de pesquisa: a Tira, nos livros didáticos, frequentemente é usada só como pretexto para trabalhar as teorias gramaticais, adotando, desta forma, uma concepção de ensino tradicional da língua, deixando de lado as várias possibilidades de realização de um efetivo letramento dos alunos, contrariando, portanto, as orientações apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, quanto às práticas de leitura que visem a formação do aluno leitor proficiente.

Com esse desejo de contribuir com o ato de ensinar e amenizar o problema suscitado acima é que aqui nos propomos investigar como o gênero Tira é explorado nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, em especial do 9º ano, através da análise dos

enunciados que acompanham a Tira. Quanto à metodologia, por um lado, essa pesquisa é bibliográfica, como deve ser toda pesquisa dessa natureza e, por outro, é documental, pela natureza dos documentos que foram tomados para a constituição do *corpus* e outros que serviram de apoio à construção da revisão de literatura, como dados estatísticos, por exemplo.

Para a composição dos documentos que deram origem ao *corpus* foram selecionadas três coleções de LDLP do Ensino Fundamental II, dando ênfase aos livros do 9º ano, procurando observar a (não) presença das Tiras nesses livros e que tratamento elas recebiam. Vale salientar que duas das coleções analisadas fazem parte do Guia Didático do MEC – PNLD 2014, sendo adotadas em 2013 pela Escola Estadual Inácio Tosta Filho¹, sendo que uma das coleções analisadas foi adotada no ano de 2010.

Destarte, como prolongamento natural de um processo de estudo, o *corpus* foi analisado com o apoio da Análise de Conteúdo, como procedimento metodológico. O fundamento dessa técnica, segundo Laurence Bardin (2009), reside na articulação da análise da superfície dos textos, descrita e analisada com base em elementos que os caracterizam e em fatores que determinam estas características. Isto é, procura-se estabelecer na análise uma correspondência entre as estruturas semióticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados.

Mediante a necessidade de análise sistemática dos enunciados que acompanham as Tiras apresentadas nos LDLP do 9º ano, os mesmos serão agrupados em quatro categorias:

- Categoria 1 – Quais as *concepções de língua, texto e ensino* de língua subjacentes ao livro didático?
- Categoria 2 – Os *enunciados* que acompanham as tiras ajudam na formação do aluno-leitor reflexivo?
- Categoria 3 – Utiliza-se na elaboração dos enunciados que acompanham as Tiras nos livros didáticos o que se sabe hoje sobre a *linguagem quadrinística*?
- Categoria 4 – Os enunciados exploram a utilização, por parte do aluno, de *estratégias de leitura*?

Em linhas gerais, a metodologia adotada mostrou-se adequada e os resultados esperados, devidamente obtidos.

¹A Escola Estadual Inácio Tosta Filho-Itamaraju- Bahia, citada nesse trabalho, é a mesma em que a autora principal atua na docência há quinze anos, lecionando a disciplina Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental II.

4 Análise e discussão dos dados

Com o intuito de otimizar as sistematizações dos resultados, serão enumeradas as coleções da seguinte forma:

- Coleção 1 – *ProjetoTeláris: Português* (BORGATTO, 2012);
- Coleção 2 – *Português: linguagens: Língua Portuguesa* (CEREJA, 2012);
- Coleção 3 – *Português: Ideias & Linguagens* (DELMANTO, 2009).

O Quadro 1 mostra o número de ocorrências do gênero textual Tira nas coleções analisadas, por ano escolar:

Quadro 1 – Número de ocorrências de Tira nas coleções

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Coleção 1	39	27	30	53
Coleção 2	51	44	28	35
Coleção 3	18	13	16	14

Fonte: Menezes (2015, p. 91).

Pelo resultado exposto no Quadro 1, pode-se afirmar que, em termos quantitativos, o gênero textual Tira é bastante usado pelos autores das três coleções, sendo que, ao analisar só o nono ano, na Coleção 1 (2012) o número de ocorrências é quase quatro vezes maior e, na Coleção 2 (2012), quase três vezes maior do que na Coleção 3 (2009). Considerando-se o ano de publicação das obras, é possível supor que a Coleção 3 esteja menos atualizada quanto à necessidade de inclusão de uma diversidade de gêneros textuais, como modelos de compreensão e produção textual. Tal suposição advém das próprias características da Tira e da necessidade de se lançar mão de textos que atendam às necessidades dos dias atuais, em que o uso da linguagem verbal e não verbal faz-se mais presente e necessária nos textos que circulam nos ambientes educacionais, por conta da dinamicidade que é exigida nos veículos de comunicação como forma de prender a atenção dos leitores.

Pode-se afirmar, também, que o gênero textual Tira, de forma gradativa, passou a ser entendido, no meio educacional, não mais como leitura exclusiva de crianças, meramente como lazer, mas como uma forma de entretenimento a serviço do saber, do conhecimento, podendo ser utilizado no contexto escolar de diversas formas: nos livros didáticos, nas avaliações internas e no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, exame de muita importância no planejamento curricular, quando o professor tem entendimento de que um dos objetivos do

Ensino Fundamental e, mais enfaticamente, do Ensino Médio, é consolidar e aprofundar os conhecimentos até então adquiridos com vistas ao prosseguimento dos estudos, como aponta a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Hoje, em nosso país, o Enem representa uma significativa porta de acesso ao Ensino Superior.

Além do levantamento quantitativo das Tiras nos documentos selecionados, pretendíamos responder a outros questionamentos que, juntos, nos levariam à elucidação do problema da pesquisa. Assim, pretendíamos saber: a) que tratamento didático se tem dado ao gênero Tira nos livros de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014? b) de que maneira pode-se explorar o gênero Tira, de modo que o aluno possa, através da leitura, desenvolver o letramento; c) e, considerando as propostas dos PCN – LP, que estratégias de leitura seriam mais adequadas à exploração de tal gênero em sala de aula?

Feitas essas considerações de ordem mais geral, apresentaremos os resultados de análise em que foi questionado se os enunciados que acompanham as tiras ajudam na formação do aluno-leitor reflexivo. Com a intenção de melhor sistematizar a análise concernente à indagação acima citada, a análise será dividida em subcategorias, sendo:

- Subcategoria 1 – Ocorrências com enunciados que não favorecem o uso/estudo reflexivo da língua;
- Subcategoria 2 – Ocorrências com enunciados que favorecem o uso/estudo reflexivo da língua;
- Subcategoria 3 – Ocorrências com os dois tipos de enunciados anteriores.

O Quadro 2 mostra a quantidade de ocorrências do gênero textual Tira nos LDLP do 9º ano, indicando em que direção caminham os enunciados que as acompanham.

Quadro 2 – Ocorrências com enunciados que acompanham as Tiras nos LDLP do 9º ano

	Ocorrências com enunciados que não favorecem o uso reflexivo da língua	Ocorrências com enunciados que favorecem o uso reflexivo da língua	Ocorrências com os dois tipos de enunciado	Total de ocorrências por livro
Coleção 1- Livro 9º ano	42	6	5	53
Coleção 2 – Livro 9º ano	18	8	9	35
Coleção 3 – Livro 9º ano	8	4	2	14
Total	68	18	16	102

Fonte: Menezes (2015, p. 97).

a) Subcategoria 1 – os enunciados que não favorecem o estudo da língua

Quanto a essa subcategoria, constatamos que as Tiras são expostas seguidas de enunciados que, em sua maioria, só remetem a uma análise linguística, sem mostrar intenção de se trabalhar as características e funções do gênero. Esse tipo de enunciado possibilita corroborar que muitos desses textos são usados apenas como pretexto para a exploração de regras gramaticais. Assim, cabe ao professor dar vida ao material que tem em mãos e amenizar as eventuais limitações que ele possa apresentar. A seguir, serão apresentados três exemplos, de um contingente de 68 ocorrências com enunciados que não favorecem uma análise das marcas discursivas da Tira, o que representa, aproximadamente, 68% do *corpus* analisado.

Figura 1 – O melhor de Calvin. Bill Watterson. O Estado de S. Paulo, 03/12/2008 (Tira 1)

9. Leia o último quadrinho da tira abaixo e depois faça o que se pede:

O melhor de Calvin / Bill Watterson

EU FUI ADOPTADO? NÃO. POR QUÊ?

VOCÊS PLANEJAM ME OBRIGAR A TRABALHAR 14 HORAS POR DIA QUANDO EU TIVER 7 ANOS? CLARO QUE NÃO.

POR ACABO ESTÃO ME ENGORDANDO PARA COMER? GALVIN! DE ONDE TIROU ESSAS IDEIAS RIDÍCULAS?

ELA DISSE "IDEIAS RIDÍCULAS"? QUERIA QUE ELA ADMITISSE?

(In: O Estado de S. Paulo, 3 dez. 2008.)

"Ela disse 'ideias ridículas'" → objeto direto
 "Queria que ela admitisse?" → or. subord. subst. objetiva direta

a) Identifique um objeto direto e uma oração subordinada substantiva objetiva direta.

b) Na última fala do Haroldo há uma oração subentendida (elíptica), que serve de complemento do verbo admitir. Que oração é essa? Sugestão: Queria que ela admitisse **que está mesmo fazendo tudo isso**? (Aceitar outras respostas que expressem adequadamente o sentido da tira.)

Fonte: Coleção 3, p. 58b apud MENEZES, 2015, p. 98.

Ao analisar os enunciados da Tira 1, pode-se perceber que, em suas indagações referentes ao texto, as autoras do livro didático só fazem explorar regras da gramática normativa tradicional, desconsiderando por completo a análise linguístico-discursiva que a tira requer, inclusive para uma melhor compreensão e apreensão das regras gramaticais. Destarte, fica para professor-mediador, comprometido com um processo de ensino aprendizagem significativo para o aluno, a incumbência de lançar mão de estratégias de leitura que conduzam a uma leitura reflexiva, proporcionando, através de características do gênero e pistas fornecidas pelos elementos verbais e não verbais que as compõem, uma reflexão tanto sobre a estrutura e o funcionamento da língua no contexto e situação expostos na Tira, como, também, acerca do

tema tratado na mesma, procurando identificar a intenção comunicativa implícita ou explicitada no texto, o papel dos interlocutores, o contexto de produção e circulação da Tira, entre outros aspectos específicos, ou não, desse gênero, podendo, desta forma, suprir a carência aqui apresentada nos LDLP.

Ainda no tocante aos enunciados que acompanham as 68 Tiras, eles quase não propiciam condição de suscitar debates que oportunizem ao aluno perceber e processar, com sucesso, os sentidos e as intenções do que se expressa no texto, como, também, instigar a predisposição do aluno para “aprender, calcular, captar os sentidos do que é dito pelo outro” (ANTUNES, 2009, p. 76), privando-os desta maneira, do acesso aos enunciados que suscitem atitudes que poderão ressaltar o caráter interativo da atividade verbal e não verbal no uso da língua. Mediante tais enunciados apresentados nos LDLP, cabe ao professor capacitar o aluno para desfrutar da leitura e “ajudá-lo para que, partindo do ponto em que se encontra, possa ir cada vez mais um pouco além, no sentido do domínio autônomo” (COLL, 1998, p. xii).

A Tira 2 serve para exemplificar tais enunciados observados nesta subcategoria:

Figura 2 – Dik Browne. O melhor de Hagar, o horrível. Porto Alegre: L&PM, 2005 (Tira 2)



Fonte: Coleção 2, p. 120 apud Menezes, 2015, p. 99.

Ao observar a atividade proposta na Coleção 2, p. 120, em que o enunciado pretende retirar, do texto verbal, o uso correto da forma gramatical do verbo TER, o professor poderá trabalhar a partir da complexidade que o texto apresenta e, simultaneamente, da capacidade que o aluno tem para enfrentar essa complexidade. Assim, “sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer as ajudas adequadas para que possam superar os desafios que sempre deveriam envolver a atividade de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 91).

Assim, mediante a necessidade, o professor poderá trabalhar com estratégia de pré-leitura, estabelecendo pontes conceituais entre o que o aluno já sabe e o que se objetiva que aprenda e compreenda, podendo suscitar nele o interesse pelo personagem da Tira, com perguntas, ao trabalhar capacidades de linguagem de ação e linguístico-discursiva tais como: Que brincadeira o personagem está realizando? Vocês brincam disso? Em qual suporte foi veiculada a Tira? Em que ano? Qual o nome do personagem? Quem conhece o seu parceiro? O que podemos deduzir a partir das expressões faciais de Calvin (características paralinguísticas)? O que pode ser considerado como “habilidades para a vida real”? Para chegar, ainda, à questão proposta no texto, sugerimos mais uma outra pergunta: no livro, se pede que vocês optem por TEM ou TÊM, para completar o enunciado. Em que diferem essas duas formas? Em que contextos se utiliza cada uma delas? Que pistas, no texto, você pode seguir para decidir qual seria a forma adequada. E outras possíveis perguntas advindas do contexto em que se realiza a atividade.

Perguntas desse tipo, provavelmente irão requerer conhecimento prévio também por parte do professor sobre o contexto de produção da Tira, o que confirma a necessidade de o professor ser um pesquisador comprometido com o seu fazer pedagógico. E, como professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, precisa “ter bem definido que o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos” (SOLE, 1998, p. 32).

Infelizmente, é nessa subcategoria 1 que se tem mais exemplos de Tiras, confirmando a hipótese de que esse gênero, nos LDLP, na maioria das vezes, é usado como mero pretexto para a exploração de regras gramaticais. Assim, pode-se afirmar que o ensino de gramática é o que as autoras dos LDLP analisados mais fazem, distanciando-se de uma proposta de estudo reflexivo da língua. Outra amostra dessa realidade pode ser apreciada, uma vez mais, no enunciado que acompanha a Tira 3 (Figura 3).

Na Tira 3, no enunciado que a acompanha, não percebemos comandos de estratégias de leitura que conduzam a uma leitura reflexiva sobre a estrutura e o funcionamento da língua, assim, mais uma vez, fica a cargo do professor a destreza de trabalhá-la com estratégias de leitura voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem de ação e linguístico-discursiva do aluno, mobilizando seus conhecimentos prévios sobre o contexto de produção

para a construção de sentido, através da articulação de uma série de elementos e conhecimentos, inferência, coerência, e outros extraídos do contexto da Tira.

Figura 3 – O melhor de Calvin. Bill Watterson. O Estado de S. Paulo, 24/06/2005 (Tira 3)



Fonte: Coleção 1 p. 231 apud Menezes, 2015, p. 101.

Mediante análise dos enunciados da subcategoria 1, faz-se pertinente salientar que por isso, quando “o livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade” (FREITAG, 1989, p. 111), o professor corre o risco de ter seu desempenho engessado, privando o aluno de um ensino significativo, que possibilite capacitá-lo como leitor ativo.

b) Subcategoria 2 – os enunciados favorecem o uso/estudo reflexivo da língua

Nessa categoria encontram-se os enunciados que, a nosso ver, favorecem o uso/estudo reflexivo da língua, como se pode observar nas Figuras 4 e 5. Os enunciados das duas atividades propostas com o uso das Tiras 4 e 5 favorecem um estudo das marcas discursivas do texto verbal e leitura significativa da construção de sentido da linguagem não verbal apoiada na exploração das características paralinguísticas, ou seja, as expressões e gestos dos personagens e os recursos gráficos como os pictogramas das Tiras. Com isso, espera-se que a compreensão da coerência e, conseqüentemente, a construção de sentido do texto, aconteçam pela junção entre

o verbal e o visual, “longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e de frases soltas” (ANTUNES, 2009, p. 38), como na Figura 6.

Figura 4 – Adão Iturrusgarai (Tira 4)

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:

1. No primeiro quadrinho, ao sugerir que Aline faça uma festa de aniversário, a mãe emprega uma oração adjetiva.

- Identifique e classifique essa oração.
- A oração adjetiva acompanha um antecedente, um substantivo anteriormente expresso. Qual é o antecedente da oração *que você namorou*?
- Por que não consideramos o substantivo *bairro* como antecedente da oração adjetiva?

2. No segundo quadrinho, a mãe, surpresa, reclama do número de convidados.

- Analisando a fala da mãe de Aline no primeiro quadrinho, você diria que ela tem razão em reclamar? Justifique sua resposta.
- A ênfase dada à palavra *só*, no segundo quadrinho, reforça o que ela pretendia dizer? Por quê?
- Caso a intenção dela fosse sugerir à filha que convidasse todos os rapazes do bairro, de que forma o texto do primeiro balão deve ser escrito? Como essas alterações seriam marcadas na fala?

3. O humor da tira está na reação da mãe de Aline diante da quantidade de namorados da filha.

- Que avaliação ela fazia a respeito dos namoros de Aline?
- O que ela descobre nessa festa?

4. Considerando-se que a finalidade de uma tira é criar humor, qual é a importância das orações adjetivas na construção desse texto?

Fonte: Cereja, 2012, nono ano, p. 61-62 apud Menezes, 2015, p. 102.

Na Figura 6, no primeiro enunciado, as autoras recorrem a informações extraídas da exploração de elementos visuais, quando pedem que o aluno “observe a expressão do neto no último quadrinho”. Elas propõem uma interrelação entre as capacidades de linguagem, já que, para responder com coerência, o aluno deverá ativar seu conhecimento de mundo, contemplando a capacidade de ação; a capacidade discursiva, ao explorar as características que

compõem a Tira – recursos gráficos, expressões e gestos dos personagens; e a capacidade linguístico-discursiva, ao analisar sobre a ironia presente na tira, como na atividade (b).

Figura 5 – O melhor de Calvin. Bill Watterson. O Estado de S. Paulo, 08/07/2055 (Tira 5)

4. Leia o quadrinho a seguir:

WATTERSON, BILL. O melhor de Calvin. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 8 jul. 2005. p. D10.

5. O Protocolo de Kyoto é um tratado internacional entre países que se comprometeram a reduzir a emissão dos gases que agravam o efeito estufa e causam o aquecimento global. Implantado em 1997 na cidade japonesa de Kyoto, o protocolo foi assinado por 84 nações, mas diversos países ainda não ratificaram.

- Para falar do verão, no primeiro quadrinho a personagem Calvin faz uma relação das condições do ambiente. Ele aponta essas condições em orações. Quantas orações emprega para isso?
- Pode-se afirmar que a maior parte das condições foi estruturada por um processo de justaposição? Explique.
- A impressão causada pela sequência de orações no primeiro quadrinho leva o leitor a pensar que Calvin gosta ou que não gosta das condições do ambiente? Explique.
- Que elemento de coesão quebra a expectativa causada pela impressão do primeiro quadrinho?

Fonte: Coleção 1, p. 6 apud Menezes 2015, p. 103.

Ainda ao explorar a Tira 6, o professor precisará usar seus conhecimentos sobre o gênero textual trabalhado para extrapolar o que se pede nos enunciados, podendo suscitar discussões acerca de temas atuais como: o trato da água nos dias atuais e as relações familiares, como, também, características específicas do gênero textual Tira, apontando a falta de balões para delimitar as falas, característica tão peculiar do gênero. Ainda sobre as características da Tira, pode-se discutir sobre o uso das linhas demarcatórias que, na Tira 6, não foram usadas, questionando aos alunos se a ausência das linhas demarcatórias prejudicou a compreensão do todo.

Todavia, ao ser feita a análise dos três livros do 9º ano, num *corpus* de 102 Tiras, nota-se que só em dezoito ocorrências, aproximadamente 17%, o enunciado faz menção às características peculiares do gênero, o que sustenta a hipótese de que a Tira ocupa um lugar de

mero pretexto para ilustrar ou ancorar as frases consideradas, pelos autores, para extração de informação para o estudo da teoria gramatical, sem a preocupação de explorar as características específicas do gênero, ou partir delas para ensinar a língua à luz da perspectiva sociinteracional da língua.

Figura 6 – Família Brasil. Luís Fernando Veríssimo. O Estado de S. Paulo, 12/02/2012 (Tira 6)

Família Brasil

LUIZ FERNANDO VERISSIMO/ACERVO DO ARTISTA

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.

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?

Fonte: Coleção 1, p. 40 apud Menezes 2015, p. 104.


Contudo, até mesmo com enunciados bem formulados, que propiciam fazer uma leitura crítica e significativa da Tira, cabe ao professor mediar o ensino-aprendizagem com competência, tendo como um dos objetivos do ensino trabalhar as capacidades dos alunos para usar a linguagem e o exercício da cidadania através da leitura.

c) Subcategoria 3 – ocorrências com os dois tipos de enunciado

Nessa categoria, os enunciados são mistos, ou seja, neles coexistem enunciados que sugerem uma conduta reflexiva sobre a língua, exploram as características do gênero apresentado, como, também, há enunciados que exploram as regras gramaticais de forma tradicional, como se pode observar nas Figuras 7, 8 e 9.

Figura 7 – Bob Thaves. Thaves. O Estado de S. Paulo, 14/07/2010 (Tira 7)

Leia a tira a seguir, de Bob Thaves, para responder às questões de 1 a 3.



(O Estado de S. Paulo, 14/7/2010.)

- De acordo com a norma-padrão, que preposição completa adequadamente a frase do cartaz da tira: de em ou a? ^a
- O verbo **lembrar** apresenta mais de uma regência, de acordo com a norma-padrão. Observe o emprego que ele tem, quanto à regência, no enunciado do cartaz da tira. ^{Sim, pois nesse emprego o verbo *lembrar* é transitivo indireto e, assim, se liga ao seu complemento por meio de preposição.}
 - Esse emprego está de acordo com a norma-padrão? Justifique sua resposta.
 - Reescreva o enunciado do cartaz, empregando a outra regência do verbo **lembrar** na norma-padrão. ^{Aqueles que não lembram o passado estão condenados a repeti-lo.}
- Em que consiste o humor da tira? ^{No fato de os dizeres do cartaz se aplicarem aos próprios pintores.}

Fonte: Coleção 2, p. 210 apud Menezes 2015, p. 105.

Figura 8 – Frank & Ernest. Thaves. O Estado de S. Paulo, 30/07/2004 (Tira 8)

7. Leia e depois responda:



(O Estado de S. Paulo, 30 jul. 2004.)

- Como você interpreta a tira acima? ^(Resposta pessoal.)
- Reescreva o pensamento da personagem em um único período, sem recorrer aos balões. Fique atento à pontuação. ^{Outros pensam em mim, logo, eu existo.}
- Que tipo de relação a conjunção **logo** estabelece entre as orações? ^{Conclusão.}

Fonte: Coleção 3, p. 27 apud Menezes 2015, p. 106.

Nas propostas das Tiras 7, 8 e 9 fica subentendido que, para se compreender as regras gramaticais normativas, é preciso compreender as condições de produção, organizacional e enunciativa, como, também, o contexto do texto que está a serviço da exploração das mesmas, a partir do momento em que se induz o aluno a utilizar seu conhecimento sobre os elementos linguísticos presentes nas Tiras. Ao fazer a escolha por enunciados mistos, os quais favorecem a reflexão do uso da língua, os autores demonstraram a preocupação de explorar a Tira “de um ponto de vista linguístico-textual, que investiga a presença de diferentes signos (verbais e

visuais) no mecanismo que leve o leitor a produzir coerência dentro de um processo sociocognitivo interacional” (RAMOS, 2012, p. 14), para que, assim, tal gênero cumpra seu papel de instrumento eficaz no ensino da língua em uso, observando-se sua estrutura e funcionamento. Mediante exposição e discussão dos dados expostos aqui, pode-se afirmar que, na maioria das vezes em que os autores recorreram à Tira como referência para o ensino da língua, muito deixaram a desejar, quando, ao trabalhar a teoria gramatical, privilegiaram os enunciados vazios de significação da linguagem como um processo de interação, optando pelo uso de enunciados que pouco, ou nada, possibilitam, ao aluno, a oportunidade de observar, perceber, descobrir e refletir sobre o uso funcional da língua, podendo, ainda, afirmar que, em geral, os LDLP examinados não estão totalmente adequados às orientações de ensino em voga, no sentido de propor um ensino reflexivo da língua.

Figura 9 – Tira 9

Leia a tirinha abaixo e depois faça o que se pede:

PAFÚNCIO

12-10
FRANK JOHNSON

Intercontinental Press

(A Tarde. Salvador, 2 abr. 2000.)

- Quando o amigo fez a pergunta a Pafúncio, ele esperava a resposta que recebeu?
Não, pois, ao usar a conjunção **ou**, acreditava que o amigo faria uma opção entre as duas alternativas, dizendo se a mulher mais ouvia ou mais falava.
- Releia a fala de Pafúncio no último quadrinho.
 - Essa resposta permite inferir que o relacionamento entre Pafúncio e sua mulher era bom? Justifique. Não, pois, segundo ele, não havia diálogo entre os dois: a mulher nunca ouvia o que o marido tinha a dizer.
 - Verifique de quantas orações é formado o período. 4 orações.
(O.P.) (O.S. Adv. Temporal) (O.P.)
 - Que tipo de relação se estabelece entre a primeira e a segunda oração? E entre a terceira e a quarta? Tempo.
(O.S. Adv. Temporal)
 - Observe que o período é formado por dois “blocos”: o primeiro diz o que a esposa faz quando ele sai; o segundo, quando ele chega. Que conjunção une os dois “blocos”?
Conjunção coordenativa **e** (aditiva).
 - Relendo as respostas anteriores, como se pode classificar esse período?
Período composto por coordenação e subordinação (a circunstância de tempo é expressa por meio de orações subordinadas adverbiais).

Fonte: Coleção 3, p. 122 apud Menezes 2015, p. 106.

5 Considerações finais

Segundo Solé (1998, p. 114), é necessário que o professor diversifique situações de leitura que permitam que tanto o professor como os alunos possam dar suas contribuições, porém o professor deverá “ensinar” estratégias metacognitivas de leitura aos alunos a fim de que, com o passar do tempo, às vezes mais rápido do que o esperado, o aluno possa, com as estratégias de leitura internalizadas, utilizá-las de maneira autônoma, assumindo um papel de leitor ativo.

Cabe destacar que o trabalho com a teoria gramatical, proposto nos livros analisados, tendo o gênero textual Tira como texto para análise, não oferece subsídios para ampliar a leitura do aluno, pois muito pouco propõe nos enunciados que favoreça a análise dos recursos linguísticos e discursivos presentes nas 102 Tiras analisadas, as quais, com a mera sistematização da teoria gramatical, não oferecem condição ao aluno de “se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 172).

Assim, quando da Tira pouco se tira, ocorre-se o risco do texto tornar-se um entrave para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno, visto que, em geral, os enunciados que acompanham as Tiras, aqui analisadas, não estão adequados às orientações de ensino em voga, no sentido de propor um ensino reflexivo da língua, quando, em suas propostas de trabalhar a língua materna, deixam a desejar nos seus enunciados vazios, os quais pouco orientam seus alunos no sentido de buscar informações relevantes para a sua formação leitora.

Conquanto, o uso da Tira, acompanhada com enunciados que induza à exploração das características quadrinísticas, poderá possibilitar que aluno realize uma leitura que promova o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, o que favorecerá sua formação leitora autônoma, crítica e humanizada: o letramento.

Porém, ainda, pode-se afirmar que o livro didático, mesmo com carências, se considerado como uma, não a única, ferramenta pedagógica, poderá possibilitar uma aprendizagem significativa para o aluno, se bem usado pelo professor.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Projeto Teláris: Português**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF.

CALAZANS, F. M. A. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COLL, C. Prefácio. In: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. xii.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. C. **Português: ideias & linguagens, 9º ano**. 13. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEZES, T. S. A. R. **Leitura, livro didático e tira: possibilidades e entraves para a aprendizagem**. Ilhéus: UESC, 2015.

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Instituto de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

RAMOS, P. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). **Como usar as historinhas na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, A. **Como usar as historinhas na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Artigo recebido em: 27.07.2016

Artigo aprovado em: 24.12.2016

Letras & Letras