



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

FRANCISCO JOHN LENNON DE LIRA

GÊNERO TIRINHA NO ENSINO DE LEITURA: NOVAS LINGUAGENS
AO APRENDER

CAJAZEIRAS-PB

ABRIL - 2017

FRANCISCO JOHN LENNON DE LIRA

**GÊNERO TIRINHA NO ENSINO DE LEITURA: NOVAS LINGUAGENS
AO APRENDER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Ms.

CAJAZEIRAS-PB

ABRIL – 2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Denize Santos Saraiva Lourenço- Bibliotecária CRB/15-1096

Cajazeiras - Paraíba

L768g Lira, Francisco John Lennon de.

Gênero Tirinha no ensino de leitura: novas linguagens ao aprender /
Francisco John Lennon de Lira. - Cajazeiras, 2017.

46f. : il.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP,
2017.

FRANCISCO JOHN LENNON DE LIRA

**GÊNERO TIRINHA NO ENSINO DE LEITURA: NOVAS LINGUAGENS
VOLTADAS AO APRENDER**

Monografia apresentada ao Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

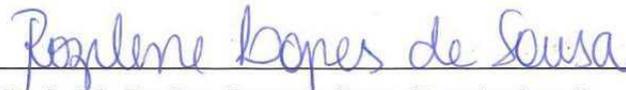
Aprovado em: 03/05/2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva (Orientador)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Profa. Ms. Rozilene Lopes de Sousa (Examinadora 1)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira (Examinadora 2)

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A Deus, todo poderoso e guia supremo em meus caminhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que me permitiu superar dificuldades, desbravar caminhos e romper desafios.

A minha guia e protetora, Nossa Senhora. Sempre a iluminar-me, guiar-me, conduzir-me.

A minha mãe, fonte inspiradora de minha vida e permanente estímulo a todas as conquistas.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Tirinha da Mafalda	25
Imagem 2: Tirinha do Chico Bento	26
Imagem 3: Tirinha da Magali	27
Imagem 4: Tirinha apresentada no capítulo 1 – seção “Estudo da língua”	31
Imagem 5: Tirinha apresentada no capítulo 2 – seção “Estudo da escrita”	32
Imagem 6: Tirinha apresentada no capítulo 2 – seção “Antes de continuar”	34
Imagem 7: Tirinha apresentada no capítulo 3 – seção “Antes de continuar”	36
Imagem 8: Tirinha apresentada no capítulo 5 – seção “Antes de continuar”	38
Imagem 9: Tirinha apresentada no capítulo 7 – seção “Estudos da língua”	39

RESUMO

Apresenta reflexões sobre as concepções de leitura voltadas ao ensino e a relação dessas com este novo olhar multimodal, tomando como objeto de análise o gênero tirinha, visto que esse se encontra muito fortemente inserido nos livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento. Trata-se, pois, de uma pesquisa básica, visto que se propõe a analisar novos conhecimentos sem aplicação prática. Do ponto de vista da abordagem do problema, consiste em uma pesquisa qualitativa e exploratória, quanto aos objetivos, visto que visa gerar uma maior familiaridade com o problema proposto por meio de uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, estabeleceremos bases teóricas para dar embasamento às reflexões aqui apresentadas, com amparo teórico em autores consagrados em cada área dos estudos sobre a leitura, gênero e multimodalidade. Em seguida, é desenvolvida a análise de algumas tiras, que compõem as atividades presentes no livro didático tomado como objeto de estudo, possibilitando a análise sobre o trato didático dispensado a este gênero, ou seja, qual o objetivo a que se propõe as atividades que fazem uso do texto multissemiótico no livro didático. A coleta dos dados ocorreu em apenas um livro do quinto ano do Ensino Fundamental, devido a grande incidência do gênero em foco nesta fase. As análises apontam para a relevância do uso do gênero tirinha nas práticas de leitura, como textos que permitem o desenvolvimento da habilidade leitora. No entanto, também demonstra que no livro didático, a maior parte das atividades envolvendo tirinhas está voltada ao ensino da gramática normativa, aspecto ao qual não oferecemos questionamento, dada sua importância. Ainda, discutimos a gama de situações significativas ofertadas pelas tirinhas presentes no livro didático e que poderiam ser introduzidas ações voltadas, também, ao desenvolvimento da leitura e reflexão crítica, visto sua constituição rica e multissemiótica.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Gênero. Tirinha.

ABSTRACT

It presents reflections on how reading conceptions aimed at teaching and a relationship with the new multimodal study, having as object of analysis or gender taken, since this is very strongly inserted in textbooks of different areas of knowledge. This is a basic research, since it proposes to analyze new knowledge without practical application. From the point of view of the problem approach, constituted in a qualitative and exploratory research, as an objective, since the visa generates a greater familiarity with the proposed problem through a bibliographical research. To do so, the theoretical databases to support the reflections presented here, with theoretical support in established authors in each area of study on reading, gender and multimodality. Then, an analysis of some strips is developed, which compose as activities did not have didactic book taken as object of study, enabling an analysis on the didactic treatment given to this genre, ie, what is the objective that is proposed as activities that do Use of multisemiotic text in the textbook. The data collection occurred in only one book of the fifth year of Elementary School, due to the great incidence of the genus in the focus in phase. As analyzes, they point to the relevance of the use of the human race in reading practices, such as the texts that allow the development of the reading ability. However, it also demonstrates that not a textbook, most of the activities involving strips are directed to the teaching of normative grammar, aspect that does not offer questioning, given its importance. However, he discussed a range of significant lecture situations and there was no textbook and it was launched in actions aimed also at a development of reading and critical reflection, given its rich and multisemiotic constitution.

Key-words: Teaching. Reading. Genre. Comic strip.

SUMÁRIO

Lista de imagens

Resumo

Abstract

1 INTRODUÇÃO	10
2 CAPÍTULO I - Concepções de leitura e suas implicações para o ensino	12
3 CAPÍTULO II - Gênero, Multimodalidade e Ensino.....	19
3.1 Multimodalidade e um novo olhar para a leitura.....	19
3.2 Tirinhas: um gênero multimodal.....	23
4 CAPÍTULO III - Relações entre o ensino de leitura e a multimodalidade do gênero tirinha no livro didático.....	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea se vê diante de muitas mudanças relacionadas aos aspectos linguísticos, sociais e culturais. Na história da leitura tais modificações podem ser facilmente reconhecidas, visto que, ao passo em que migramos da cultura puramente oral à escrita, a partir de então, não paramos mais de mudar.

Cada ação social exige, de seus protagonistas, novas formas de comunicar e, por tal, novos gêneros para diferentes suportes, novas linguagens para se adequar a situações que se modificam constantemente e, diante de tudo isso, novas formas de ver estes gêneros que exigem um leitor cada vez mais capacitado.

Diferentemente do que muitos imaginavam, estes novos suportes metodológicos não vêm configurar uma facilitação das formas de ler o mundo. Ao contrário, trazem consigo um desafio ainda maior para os leitores da atualidade, ou seja, saber ler o texto verbal não é mais suficiente para constituir-se um leitor.

Se as relações comunicativas nas quais se encontram imersos são constituídas por um misto multissemiótico, constituído na integração do verbal, do não-verbal, do icônico, como não perceber que as formas de ler mudaram? Como a escola pode manter apenas práticas já consolidadas e não voltar o seu olhar para estas mudanças?

Diante deste contexto, é que buscaremos refletir sobre as concepções de leitura voltadas ao ensino e a relação dessas com este novo olhar multimodal, tomando como objeto de análise o gênero tirinha, visto que esse se encontra muito fortemente inserido nos livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento.

Objetivamos, assim, analisar as contribuições do gênero tirinha, como multimodal, para o desenvolvimento da leitura no ensino de Língua Portuguesa, a partir do uso do livro didático.

Trata-se, pois, de uma pesquisa básica, visto que se propõe a analisar novos conhecimentos sem aplicação prática. Do ponto de vista da abordagem do problema, consiste em uma pesquisa qualitativa e exploratória, quanto aos objetivos, visto que visa gerar uma maior familiaridade com o problema proposto por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Para tanto, estabeleceremos bases teóricas para dar embasamento às reflexões aqui apresentadas, com amparo teórico em autores consagrados em cada área dos estudos linguísticos.

O trabalho apresenta-se organizado em capítulos, atendendo a seguinte estrutura.

No primeiro capítulo é realizada uma retomada sobre as concepções de leitura, de gênero e a caracterização do gênero tirinha, ao qual está delimitado o objeto de estudo deste trabalho, tomando como bases teóricas autores como Koch e Elias (2011), Kleiman (2009), Martins (1997), entre outros. O segundo capítulo apresentará a relação entre os aspectos constitutivos do gênero tirinha e as concepções de multimodalidade, com aporte em Vasconcelos e Dionísio (2011), Mendonça (2011), Ramos (2011), entre outros. No terceiro capítulo abordaremos as relações entre o ensino de leitura e a multimodalidade do gênero tirinha no livro didático, momento no qual delimitaremos o olhar sobre algumas abordagens existentes em livros destinados ao ensino de língua no ensino fundamental.

Por fim, nas considerações finais serão abordadas as últimas impressões sobre a temática em questão e apresentadas conclusões a que chegamos.

Acreditamos na relevância deste estudo, visto que leva o leitor a refletir sobre novas concepções de ensino de língua com base nos textos multimodais e nos desafios por eles impostos aos leitores.

CAPÍTULO I

Concepções de leitura e suas implicações para o ensino

A linguagem consiste em uma capacidade que o ser humano possui da qual lança mão para estabelecer aquilo que o difere dos demais animais, ou seja, a capacidade de comunicar-se.

Em meio a esta capacidade, numa concepção de língua enquanto produto social, os indivíduos aprendem a falar, a ler e compreender o mundo que o cerca e, mais tarde, o código escrito, desenvolver duas capacidades extremamente importantes em um contexto social imerso na tecnologia e na comunicação, ou seja, ler e escrever.

Para Martins (1997, p. 12) “Aprender a ler trata-se, pois de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. [...]”.

No entanto, é preciso deixar claro que a leitura não se restringe àquela voltada somente ao código linguístico, a institucionalizada, visto que, a leitura ocorre, de acordo com Martins (1997, p. 17),

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, [...], quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitamos basicamente a ler tudo e qualquer coisa. [...]

Observa-se, pelo exposto, que o ato de ler passa a representar algo fundamental na vida de qualquer indivíduo que conviva socialmente, visto que consiste em um instrumento fundamental para o estabelecimento da comunicação e, ainda mais, uma exigência de inserção social.

Historicamente, “a leitura é uma espécie de porta de entrada (...) é uma experiência de compartilhamento, do encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu” (ANTUNES, 2009, p. 195).

Isto, porque, na visão de Martins (1997, p. 30)

Seria preciso considerar, então, a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a

outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre leitor e o que é lido.

Assim, devido à importância que tem a leitura para manutenção de ações sociais nas quais os indivíduos terão acesso, no decorrer de sua trajetória, passaremos a discutir quais são as concepções de leitura que direcionam os trajetos educacionais e guiam os procedimentos metodológicos voltados ao seu ensino.

Discutir concepções de leitura, segundo Koch e Elias (2011, p. 10) é mergulhar num universo ainda mais profundo, visto que é preciso lançar o olhar sobre outros aspectos que estão diretamente ligados a tais concepções, ou seja, a concepção de leitura decorre de como enxergamos o sujeito, a língua, o texto e o sentido.

A partir de como olhamos para esses fenômenos, a primeira concepção de leitura apresenta-se como aquela cujo foco é o produtor do texto, o autor. Nesta concepção,

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções. (KOCK; ELIAS, 2011, p. 10)

Fica evidente que nesta concepção a língua é vista como representação do pensamento do autor que deve ser “captada”, exatamente, o leitor caracteriza-se como um ser passivo, como um mero receptor das ideias do autor.

Uma segunda concepção estabelece o foco no texto e concebe a língua como estrutura, código. Desta forma, sendo a língua um instrumento de comunicação, puramente, o texto representa um produto e o leitor o decodificador deste código materializado através do texto. Nesta concepção,

A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se na concepção anterior ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. (KOCK; ELIAS, 2011, p. 10)

A respeito das duas concepções apresentadas, Martins (1997, p. 32) explica que ambas estão fundamentadas nos mesmos princípios, ou seja, consistem em

visões de leitura como “(...) decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir de condicionamento estímulo-resposta”.

Uma terceira concepção que, de início, se opõe as duas anteriormente apresentadas tem o foco na interação de seus elementos constitutivos, ou seja, na interação entre autor-leitor-texto. Nesta concepção,

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCK; ELIAS, 2011, p. 11)

Diferentemente das duas primeiras concepções, a interativa vê os sujeitos como ativos e construtores de sentidos. Assim, a atividade de leitura não se encontra centrada apenas no autor ou no texto, ou no leitor, mas na interação entre todos os elementos envolvidos neste processo, levando em consideração não somente o código ou as intenções do autor, mas também todos os saberes e conhecimentos de mundo trazidos pelo leitor.

Para Martins (1997, p. 32), esta visão deixa claro que o ato de ler vai muito além do texto e é iniciado mesmo antes do contato do leitor com o mesmo. Desta forma, o texto não é mais o portador de sentidos, mas um dos elementos fundamentais à construção dos mesmos. Nesta visão,

[...] a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e espaço, uma situação, desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função das expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. Também o sustenta a intermediação de outro(s) leitor(es) (MARTINS, 1997, p. 33).

Nesta concepção, saber ler e saber interagir com os elementos que constituem o universo textual, os sentidos que contribuem para a sua constituição que passa por diversos aspectos, desde as intenções do autor, código, o contexto sócio-histórico no qual está inserido o leitor e os conhecimentos de mundo mobilizados durante o processo de leitura.

Adequando-se a esta visão interacionista, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento que orienta e norteia percursos educacionais no Brasil, estabelece a concepção de leitura adotada ao apontar que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCNs, 1998, p. 69-70)

Pela concepção de leitura adotada pelos PCNs, percebe-se que o documento adota uma visão na qual o leitor é um agente, ativo e produtor de sentidos, visto que todo o processo de leitura provém da capacidade do leitor de mobilizar todos os conhecimentos envolvidos na construção do texto.

É preciso deixar claro que na concepção interativo o foco não é o leitor, mas a interação entre as diversas instâncias. Todavia, trata-se de um leitor como sujeito ativo que atua no processo de ler no qual “... é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 1999, p. 13).

Rojo (2009, p. 10) contribui ao afirmar que:

[...] para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto; contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Levando em consideração a visão dos autores apresentados, fica evidente que o ato de ler não é algo tão simples de modo que o simples ato de reconhecer letras e combiná-las, numa visão mais reducionista de alfabetização, seja capaz de levar o aluno a ler e compreender.

Trata-se de um ato complexo que envolve diversas ações e requer um olhar muito cuidadoso por parte dos que fazem o processo educativo e, mais, aqueles responsáveis pela elaboração de material didático.

É preciso estar ciente de que

[...] para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e a inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Considerando toda essa complexidade, o ensino de leitura não pode ser visto como algo banal ou simples. É preciso visualizar que o ato de ler para além do acesso ao código escrito, à decodificação de situações envolvendo-o.

É preciso perceber a leitura numa dimensão mais racional, ultrapassando os limites do sensorial e do emocional, e mergulhando neste universo reflexivo. O termo ultrapassar deve ser aqui compreendido não como um ato de passar por cima, mas de ir além, ou seja, todas as dimensões do ato de ler são fundamentais, mas este não pode ficar estanque em apenas uma delas. Isto porque:

A leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e conhecimento, a reflexão e a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe o ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. (MARTINS, 1997, p. 66)

Considerando estes aspectos abordados, destacamos a importância de analisar todas as vertentes envolvidas na construção dos sentidos. Dar ao leitor o status de ativo, de produtor não implica dizer que ele poderá levar em conta somente os aspectos sensoriais ou emocionais durante o processo de leitura. Ao contrário, conforme já foi dito, a leitura ocorre na inter-relação entre estes níveis, obedecendo ao fato de que embora o leitor seja ativo, ele precisa aprender a respeitar os limites impostos pelos demais elementos envolvidos na construção dos sentidos do texto, sejam os elementos textuais ou extratextuais.

A este respeito, Kock e Elias (2011, p. 21) esclarecem:

[...] não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, como já afirmamos, o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos de mundo que possui.

Olhando por este direcionamento, ratificamos o que já fora expresso que a interação é efetiva e que cada aspecto envolvido na construção dos sentidos é fundamental para que ocorra a leitura.

Decorrente de uma concepção interativa, para refletir sobre o ensino de leitura, buscou em Kleiman (2011, p. 151) a percepção de que

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela prever o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Diante das concepções, e todos os elementos a elas inerentes, apresentadas cabe-nos refletir sobre qual delas orienta ou direciona a produção de materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Portuguesa.

Outro aspecto a ser refletido, considerando a relação entre concepção e ensino, é a inserção de novas linguagens ao universo educacional. Antes restrito à norma culta da língua, no qual apenas as obras literárias tinham espaço, os livros didáticos foram “invadidos” por uma imensa quantidade de gêneros. E não estamos falando apenas em quantidade, mas em diversidade de formas e funções. E, com esta diversidade de gêneros, a integração das mais diversas variações da linguagem, abrindo as portas para a multimodalidade na sala de aula.

Diante de tantas reflexões, como admitir que na escola, principalmente no ensino fundamental, o ensino de leitura possa pautar-se apenas em ações de decodificação? Se os PCNs direcionam orientações para o estabelecimento de vertentes metodológicas numa concepção de leitura enquanto interação, o que explica a permanência de materiais didáticos que promovem um trato didático mecânico e pautado apenas no código verbal?

Poderíamos até imaginar que esta não é uma realidade educacional brasileira, já que vai de encontro ao que preconiza os PCNs. Todavia, avaliações nacionais, a exemplo da Provinha Brasil e resultados do IDEB nos mostram outra realidade.

Outro aspecto agravante quanto ao ensino de leitura é o fato de que a leitura numa concepção pautada em decodificação não mais abarca a demanda dos mais

diferentes gêneros textuais e a interface entre as diferentes manifestações da linguagem, visão que será trabalhado no terceiro capítulo deste trabalho.

Outro aspecto a ser colocado é o fato de que cada livro didático traz em um anexo intitulado de orientações didáticas, no qual, em sua grande maioria, apresenta as bases teóricas e, como elas, as concepções que norteiam a sua construção.

No entanto, cabe-nos visualizar se ocorre consonância entre estas concepções ditas “adotadas” em relação às propostas apresentadas no conteúdo propriamente dito, ou seja, nas atividades que compõem os livros, atividade a qual nos deteremos no capítulo de análise deste trabalho.

CAPÍTULO II

Gênero, Multimodalidade e Ensino

3.1 Multimodalidade e um novo olhar para a leitura

Há uma direta relação entre gênero, multimodalidade e ensino, visto que esses conceitos se entrelaçam na vivência com a leitura e, por isso, faz-se necessário deixar claro que “[...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará, em grande medida, as expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão” (KLEIMAN, 1999, p. 20).

Desta forma, já que o conhecimento destas estruturas e dos demais elementos envolvidos na constituição de cada gênero textual contribui para o desenvolvimento da compreensão, através da leitura, não é possível deixar de lado a visão dos gêneros multimodais, visto que estes se encontram, cada dia mais, atuantes nas relações comunicativas.

A este respeito, cabem-nos esclarecer alguns conceitos importantes, a exemplo de gênero, multimodalidade e o próprio ensino.

Na visão de Bakhtin, 2003 (p. 261) os gêneros discursivos são representações das materializações de enunciados, ou seja, todas as ações humanas intermediadas pelo uso da língua geram a produção de um novo gênero e, por sua vez, pela repetição de estruturas, geram uma estabilidade que dá características relativamente estáveis aos gêneros e, assim, “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Já Cavalcante (2012, p. 44) define gênero discursivo como:

São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Considerando que todas as atividades humanas são atravessadas pela língua, há de se concordar que muitas são as condições de produção de diferentes gêneros textuais.

Outro aspecto a ser levantado é o fato de que sendo os gêneros a materialização de ações comunicativas humanas, os textos refletem comportamentos e formas de expressão situadas historicamente. Sendo assim, os gêneros vão se modificando à proporção que as ações comunicativas são sofrendo influências de outros aspectos. Isso porque, assim como as atividades sociais se modificam, surgem novas demandas, criam-se novos contextos, as pessoas precisam de novos gêneros para se ajustarem a essas novas exigências, ou precisam fazer modificações nos gêneros existentes. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 25)

Assim, alguns gêneros sofrem mudanças, a exemplo do bilhete e da carta que caíram em desuso em nome do e-mail e da mensagem automática; enquanto outros vão surgindo para atender a esta demanda cada vez mais criativa e rápida, decorrente das influências das tecnologias.

A esse respeito, Sousa; Corti; Mendonça (2012) explicitam que:

Para conhecer o modo como as pessoas interagem por meio de materiais escritos, é preciso, antes de tudo, reconhecer que esses diversos usos da leitura e da escrita variam segundo as situações em que ocorrem. De fato, a integração por meio da escrita pode assumir configurações específicas, a depender do contexto em que se situam a pessoa que escreve e a que lê, seus objetivos, suas disponibilidades de tempo, de recursos, etc., além do prestígio ou desprestígio do dito de texto que leem ou escrevem, das relações de poder vigentes em uma sociedade e das instituições em que surgem e em que passam a circular tais textos. (SOUSA; CORTI; MENDONÇA, 2012, p. 22)

Assim, na atualidade, não se concebe o ensino de Língua Portuguesa que percebe como gêneros válidos os do universo literário ou os acadêmicos. Se o aluno encontra-se imerso em uma diversidade imensa, cabe à escola buscar meios de agregar estes gêneros ao fazer educativo e ao ensino de leitura.

É preciso perceber que os modos de ler mudam ao longo do tempo exatamente porque também se modificam os comportamentos e os meios de interação com os materiais escritos. Desta maneira, um novo gênero vai se modificando e dando espaço a outros que agregam não somente a linguagem verbal, mas também outras diferentes, dando origem aos gêneros multimodais.

De acordo com Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21) “O termo “texto multimodal” tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos gerais), gestos, movimentos, expressões faciais, etc.”

Além disso,

As novas mídias, os suportes e as possíveis implicações no processo de aprendizagem da leitura, considerando os modos semióticos na tessitura dos textos digitais, sinalizam a necessidade de ler e escrever cada vez mais na era da computação. Talvez não esteja mais difícil aprender a ler, talvez nossas produções textuais estejam mais complexas, nossos suportes textuais estejam mais evoluídos ou diversificados, exigindo, conseqüentemente, uma reorganização de nossos hábitos mentais de práticas de leitura. Portanto, no contexto específico de aprendizagem, com a utilização dos recursos multimodais decorrente de um processo natural da sociedade semiotizada em que estamos inseridos, o professor precisa ter consciência dos possíveis desdobramentos cognitivos do aprendiz. (DIONÍSIO E VASCONCELOS, 2013, p. 21)

Pelo exposto, contradizendo expectativas não fundamentadas, por muito tempo acreditou-se que a inserção destes novos gêneros recheados de apelos visuais seria um bálsamo para o ensino de leitura, visto que desempenhariam um papel chamativo e facilitariam o desenvolvimento da leitura. Ledo engano!

Os gêneros atravessados por recursos multimodais são verdadeiros desafios para o leitor, visto que agregam fenômenos verbais e não-verbais e, desta forma, exigem habilidades que o façam mergulhar no dito e no não-dito, na materialidade e no implícito.

Vieira (2007, p. 113) acrescenta, ainda, a respeito dos textos multimodais que “estudar textos dessa natureza significa empreender investigação sobre os processos constitutivos das práticas sociais, desvelar ideologias”. Neste limiar, a multimodalidade é responsável pela inovação dos processos interativos, assim como do olhar que lançamos sobre as formas de ler e atribuir sentido aos textos. Nesse sentido, as mudanças nas formas de se comunicar implicam mudanças sociais e culturais, pois as novas maneiras de organização dos textos nos oferecem meios intermináveis para criação e conexão com o mundo a nossa volta e, neste contexto, implica ainda mais, um redirecionamento das práticas educativas voltadas ao ensino de leitura.

Se os novos gêneros agregam novas semioses, a prática educativa deve revisitar suas ações em nome destas mudanças. É preciso perceber que:

Os textos têm se tornado cada vez mais multimodais ao empregarem uma variedade de modos de comunicação conjuntamente – linguagem escrita, oral, visual. Analisando sob a perspectiva de que nunca utilizamos apenas um modo semiótico, mas no mínimo dois, sabemos que os textos são e sempre foram multimodais. No entanto, só recentemente é que tomamos consciência desses aspectos, tendo em vista que essa característica multimodal dos textos tem se tornado cada vez mais latente, a partir do surgimento das novas tecnologias. Por isso, pretendemos trazer para a sala de aula, através da nossa pesquisa, essa nova forma de ler os textos, que considera todos os modos semióticos (LIMA, 2015, p. 44).

Um exemplo bem claro destas mudanças de direcionamento educacional sofridos pela influência das mídias e constituição de novos gêneros diz respeito ao olhar lançado, na atualidade, a gêneros até então marginalizados, a exemplo das histórias em quadrinhos, das tirinhas, das charges. Estes, até pouco tempo, tinham o espaço restrito às páginas de jornais, pelo apelo à crítica, e aos ambientes voltados à leitura enquanto instrumento de entretenimento ou prazer.

Diante destes novos gêneros, Dionísio e Vasconcelos (2013) reiteram que:

[...] é necessário que os envolvidos no processo de aprendizagem, os professores e autores de materiais didáticos, por exemplo, tenham conhecimento de que não é a mera orquestração de linguagens nem a organização sintagmática da materialidade do texto que assegurará uma aprendizagem eficaz. (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 34)

Percebe-se, pelo exposto, que o entrecruzamento de linguagens não está a serviço da exemplificação, tampouco da ilustração. Por outro lado, consiste em elemento fundamental à compreensão, visto que carrega aspectos constitutivos do sentido.

Diante deste novo desafio, cabe ao professor promover situações através das quais os alunos desenvolvam habilidades que os levem a perceber a construção dos sentidos emanados das mais diversas representações de linguagem.

É importante ressaltar a relevância do ensino com base no estudo dos gêneros, como enfatizado por Bezerra (2005, p. 41),

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Nesse âmbito de mudanças, o ensino de línguas mostra-se como uma das áreas que mais sofreu influência das novas tecnologias. A inter-relação de linguagens e semioses transcendem a materiais didáticos que passam a apresentar maior quantidade de imagens e de cores. O texto, no qual predomina um único modo semiótico, não atende mais às novas necessidades da sociedade atual, que pede maior quantidade de informação em frases de tamanho reduzido.

Ampliamos esta reflexão, ao retomar Sousa; Corti; Mendonça (2012, p 28) que explicitam como exemplo o fato de que:

Um bom exemplo que a história registra é o das histórias em quadrinhos (HQs) ou gibis. Durante um bom tempo, a escola e outros setores da sociedade não reconheciam as HQs como uma leitura válida. Alguns chegaram a combatê-las sistematicamente, por considerarem sua linguagem simplificada e concisa demais, além de estar apoiada na linguagem não verbal dos desenhos. A leitura de quadrinhos, assim, prejudicaria o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita da criança e do jovem em formação. Hoje já se sabe que muitos quadrinhos são de leitura extremamente complexa, pois exigem que o leitor recupere informações que não estão explícitas.

A partir desta visão e considerando uma mudança de paradigma sob o olhar lançado a estes gêneros, passamos a caracterizar o gênero tirinha ao qual delimitamos a análise neste estudo. A escolha pelo gênero citado decorre da riqueza semiótica constitutiva desta construção textual.

3.2 Tirinhas: um gênero multimodal

As histórias em quadrinhos, as conhecidas HQs, grupo do qual fazem parte as tirinhas, surgiram desde as primeiras manifestações linguísticas registradas na arte rupestre, mas o desenvolvimento do gênero efetiva-se em meados do século XIX.

Mas, somente no final do século XIX que nascia o primeiro herói dos quadrinhos, através da publicação semanal no jornal *New York World* de *Yellow Kid* (O menino Amarelo), de Richard Outcault. A partir do início do século XX, o gênero vem consolidar-se através de publicações em jornais e demais veículos constituídos pela indústria da comunicação (MENDONÇA, 2008, p. 164).

Ramos (2012, p. 20) consideraremos os quadrinhos (doravante HQs) como “... um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos.”

Ainda sobre os quadrinhos, Mendonça (2008, p. 15) explica que

*A quadrinização*¹ constitui a criação de qualquer gênero na linguagem dos quadrinhos, na sua conformação mais moderna, ou a adaptação de um gênero para essa linguagem. Num sentido amplo, a quadrinização poderia ser considerada uma forma de “escrita” que demandaria, do leitor, o domínio de certas estratégias de leitura, como a leitura sequenciada dos quadros, a inferenciação dos quadros “implícitos” nas sarjetas (espaços em branco entre cada quadro), etc., de modo a se (re)construir o sentido do texto. Não sem razão, Eisner denomina os quadrinhos de “arte sequencial”.

Mendonça (2002) define o gênero tirinha:

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (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 estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, como a possibilidade 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. (MENDONÇA, 2002, p. 199)

Pelas definições apresentadas, percebe-se que o gênero tirinha, advindo de uma categoria maior que são as histórias em quadrinhos, carrega uma série de elementos constitutivos que demonstram ou dimensionam a grande quantidade de recursos linguísticos e multissemióticos envolvidos em sua construção, caracterizando-o como um desafio para o leitor que necessita mobilizar não somente os conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos de mundo e estabelecer relações entre o verbal e o não-verbal, realizando inferências.

Do ponto de vista histórico, o gênero tirinha surgiu no Brasil, de acordo com Mendonça (2010), a partir da década de 1960, e seu objetivo comunicativo permeava entre a crítica social e a resistência a regimes ditatoriais, representados por autores como Henfil e o personagem “Graúna”.

Acerca deste gênero, Ramos (2013, p. 105) destaca que:

Enxergar uma história em quadrinhos como texto implica trabalhar com uma acepção de texto mais abrangente, que inclua o código entre diferentes

¹ Grifo da autora.

códigos, do visual ao verbal escrito. É algo que vem sendo chamado de texto multimodal ou multissemióticos. O sentido é construído por meio do domínio e da articulação de tais códigos. No caso dos quadrinhos, soma-se também a necessidade de haver uma familiaridade com sua linguagem própria. Como alertam alguns pesquisadores da área, ler quadrinhos é ler também sua linguagem. E, dando sequência à frase, é ler ainda as informações explícitas e implícitas do texto, estratégias necessárias para a produção do sentido.

Por essa dimensão linguística constitutiva, ressaltamos a importância do trabalho com este gênero na sala de aula, através do qual a percepção dos elementos multissemióticos para configurar uma estratégia metodológica para o desenvolvimento de capacidades de estabelecer relações e sentidos.

A respeito da inserção das histórias em quadrinhos e dos gêneros dele decorrentes na sala de aula, Ramos (2012, p. 24) acrescenta que por se tratar de um gênero que, ao fazer uso de estratégias textuais semelhantes às utilizadas em piadas, sua construção leva o leitor a estabelecer um efeito risível capaz de desencadear uma relação híbrida entre piada e quadrinhos, através de mecanismos como a quebra de expectativa, a existência de scripts, a ambiguidade, gerados na inter-relação entre o verbal e o não-verbal.

Para melhor compreender os elementos constitutivos do gênero tirinha, tomaremos o exemplo abaixo:

IMAGEM 1: Tirinha da Mafalda



Fonte: <http://joportugues.blogspot.com.br/2011/07/tiras-mafalda.html>. Acesso em 15/02/2017.

Na tirinha, a personagem Mafalda, do escritor Quino é caracterizada como uma garota diferente das outras da sua idade, ou seja, tem um espírito crítico muito aguçado e, por isso, traz presente reflexões de cunho social, político e ideológico.

Todavia, o que nos interessa, neste momento, é a percepção de que o leitor, para compreender a crítica intrínseca à tirinha necessita mobilizar conhecimentos de

mundo ativados por dois elementos constitutivos deste gênero multimodal, ou seja, a relação entre o texto verbal e o não-verbal.

Ao visualizar a placa “não funciona”, Mafalda ativa os conhecimentos prévios e as reflexões por ela trazidas, gerando a expectativa de que aquele homem, caracterizado como um entregador ou um encarregado atribuirá à placa ao que Mafalda esperava, ou seja, à humanidade.

Já a tirinha seguinte, exige do leitor a mobilização de outros recursos.

Imagem 2: Tirinha do Chico Bento



Fonte: https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwiE9773kJPShVLkJAKHQH2BoYQjhwIBQ&url=http%3A%2F%2FportaldoProfessor.mec.gov.br%2FfichaTecnicaAula.html%3Faula%3D19746&psig=AFQjCNG2q4gQPcC_8yPU8OK10WSYhIWJNw&ust=1487283496222689. Acesso em: 15/02/2017.

Na tirinha do Chico Bento, a informação apresentada pelo texto verbal é complementada pela informação do texto não-verbal. Ou seja, a construção dos sentidos do texto somente ocorre pela interação destas duas representações de linguagem e, somente a partir delas é que o leitor é direcionado a ativação de conhecimentos de mundo, ou seja, para compreender que o Chico Bento, ao informar que está plantando um pé “di isperança”, leitor precisa ativar, através da visualização das árvores devastadas, que a falta de esperança ocorre pela derrubada daquelas.

Fica evidente que a leitura do gênero tirinha exige uma interação profunda do leitor com o texto para que seja possível a construção dos sentidos. Requer, pois, um trabalho linguístico-cognitivo que envolva diferentes habilidades de leitura.

Outros aspectos não-verbais também merecem visualização, a exemplo da expressão facial dos personagens, demonstrando tristeza frente à situação relatada.

A este respeito, segundo Ramos (2012), uma série de recursos são mobilizados para a representação da linguagem verbal e não verbal e, por sua vez, contribuem para a construção de efeitos de sentidos, sendo eles: as expressões faciais e corporais, o tom de voz, o ritmo, a proximidade entre os participantes.

Nesta perspectiva, Capistrano Jr. (2011) ressalta que “[...] os recursos icônicos não são meramente ilustrativos de fragmentos da história. Pelo contrário, são parte constitutiva da história, já que o desenrolar das ações na trama narrativa é também realizado por meio do desenho” (CAPISTRANO JR., 2011, p. 229).

Passemos a verificar outros aspectos envolvidos na construção dos sentidos nas tirinhas:

Imagem 3: Tirinha da Magali



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6490

Fonte: <http://www.alienado.net/tirinhas-engracadas-da-turma-da-monica/>. Acesso em: 15/02/2017.

Na tirinha apresentada, a intertextualidade geradora do gatilho de humor é ativado pela relação entre o texto apresentado pela serpente e as imagens apresentadas que remontam à história bíblica do Jardim do Éden e do pecado original.

Aliado a isso, a ativa de outros conhecimentos como o fato de Magali estar levando várias maçãs, lembrando o fato característico desta personagem que é conhecida por seu grande apetite.

É importante salientar que a atribuição destes sentidos remonta à capacidade de inferir informações que não estão postas, mas são ativadas pelo contexto e pela relação entre os aspectos verbais e não-verbais.

Assim, delimitada a importância destes gêneros e seus elementos constitutivos para a ativação de capacidades de leitura, passaremos a analisar o

livro didático e como estas tirinhas são dispostas naquele instrumento de apoio ao ensino. Iremos, pois, verificar qual a concepção de leitura adota pelo autor do livro que será apresentado, ao lançar mão de tirinhas na obra escolhida, analisando se o gênero multimodal é percebido, no instrumento didático, como um aliado ao ensino ou, tão somente como instrumento ilustrativo.

CAPÍTULO III

Relações entre o ensino de leitura e a multimodalidade do gênero tirinha no livro didático

Considerando as discussões desenvolvidas com base nas contribuições teóricas de vários estudiosos das imbuídos em reflexões nas teorias de leitura, gênero e multimodalidade passaremos, neste capítulo, a analisar a relação entre as percepções defendidas no campo teórico e sua relação com a aplicação, ou seja, com a prática.

Neste sentido e buscando atender aos objetivos previamente definidos para este estudo, elegemos o livro didático como corpus para a análise. Trata-se da unidade 4 da Coleção Viver Juntos, editora SM. A escolha ocorreu na tentativa de visualizarmos os direcionamentos sobre o ensino de leitura tentando analisar a existência desta relação entre o ensino de leitura agregado à riqueza multimodal constitutiva do gênero tirinha.

O livro é adotado em escolas da rede particular de ensino da cidade de Cajazeiras e faz parte do rol de livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático.

De acordo com o referido manual, a indicação dos livros didáticos a serem considerados de boa qualidade para que possam ser adotados na rede pública de ensino, deve atender à filosofia de que

Ler, escrever, compreender e produzir textos orais são práticas que exigem um processo de construção do conhecimento escolar que demanda novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos relevantes para os anos finais do Ensino Fundamental. Desta forma, trabalhar com os múltiplos letramentos e com diversos gêneros tornou-se um desafio para o ensino no século XXI, uma vez que os jovens precisam, cada vez mais, se apropriar de maneira crítica, ética e estética das produções humanas e culturais que envolvem a linguagem escrita, oral ou multimodal. (BRASIL, 2016, p. 11)

Pelo exposto no manual do PNLE – 2017 a escolha do livro didático deve atender às novas demandas das quais já estamos falando neste estudo. Cabe-nos,

no entanto, verificar se esta filosofia destacada encontra-se, realmente, inserida no objeto didático em questão.

Inicialmente, o livro didático do 4º ano do Ensino Fundamental, apresenta como visão de sua proposta estabelecer meios para “[...] contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos nos quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos), com ênfase especial na competência leitora” (PNLD, 2017).

A obra está organizada em oito capítulos que prezam pela diversidade de gêneros explorando, respectivamente divididos em contos, poesias, lendas, biografias, relatos, diários, notícia, folheto, propaganda e campanhas publicitárias.

Percebe-se pela divisão estabelecida através do estudo de gêneros a presença daqueles cuja construção parte de textos narrativos em prosa, a exemplo dos contos, lendas, biografias, relatos, notícias e diários; do texto em verso, no caso das poesias; e, de textos cuja construção se dá pela relação entre o texto verbal e o não-verbal, ou seja, com base na multimodalidade, a exemplo dos folhetos, propagandas e campanhas publicitárias.

Através da opção por gêneros diversificados, o livro é organizado em capítulos introduzidos por cada categoria de gênero. Cada um dos capítulos é, ainda, introduzido por uma seção chamada de “Entre perguntas e respostas” composta por textos e ilustrações que introduz o aluno a uma prévia reflexão sobre os aspectos temáticos que serão inseridos através do texto do capítulo, ou seja, ocorre um direcionamento à recuperação de conhecimentos de mundo.

Seguidamente, é apresentado um texto e a proposta de interpretação do mesmo, seguidos de uma seção de estudos gramaticais e outra de produção textual. Por fim, ao término de cada capítulo, é apresentada uma atividade de revisão dos conteúdos já trabalhados.

Essa breve descrição do livro didático consiste numa tentativa de melhor situar a discussão que se seguirá, visto que o objetivo deste estudo é visualizar o lugar do texto multimodal no livro didático e, mais especificamente, das tirinhas.

Assim, conforme já apresentado, são dedicados dois capítulos ao texto multimodal: o que se dedica ao estudo de folhetos e outro à propaganda.

Para refletir sobre as concepções de leitura voltadas ao ensino e a relação dessas com as tirinhas, recorte para o texto multimodal, tomaremos as tirinhas presentes na obra citada e como é feita a abordagem em cada uma delas.

Imagem 4: Tirinha apresentada no capítulo 1 – seção “Estudo da língua”



Nik. Gaturro. Cotia: Vergara & Riba Editoras, 2008. p. 7

Fonte: ALENCAR, Andrea Gomes de. **Mundo Amigo**: português, 4º ano: ensino fundamental. 4.ed.São Paulo: Edições SM, 2015. p. 19.

A tirinha 1 é apresentada numa seção dedicada ao estudo gramatical, mais especificamente do substantivo, adjetivo, artigo e verbo. Mais especificamente na questão 3, surge a tirinha cujo humor é construído a partir da quebra de expectativa gerada pela sequência de substantivos que nomeiam objetos pertencentes ao universo escolar e, no final, o personagem apresenta algo que quebra esse fluxo: “a vontade”.

Com relação à tirinha, são relacionadas as seguintes questões:

- Observe a expressão de Gaturro no último quadrinho. É possível dizer que ele gosta de ir à escola? Justifique sua resposta.
- Observe as palavras destacadas e os termos que elas acompanham.
o avental a mochila os livros o estojo a maçã
Por que você imagina que essas palavras foram usadas?
- Complete a frase de acordo com as ações praticadas pela dona de Gaturro.

Pelas questões propostas, percebe-se que não há uma preocupação específica do livro didático em explorar os aspectos constitutivos do texto apresentado, de modo que ele é utilizado mais como pretexto para o trabalho com a gramática.

Somente um aspecto do texto não-verbal é explorado a partir da ação de questionar o aluno sobre a relação entre a expressão facial do personagem em relação à preferência do mesmo em ir ou não à escola.

Outro elemento deixado de lado é a relação entre o comportamento visualizado através da tirinha com a realidade, ou seja, se o texto reflete fatos oriundos das vivências do próprio aluno, fazendo aflorar suas representações sociais. Não se trata de desmerecer ou questionar a importância de relacionar textos para o ensino de gramática, mas neste contexto qualquer gênero poderia representar os elementos explorados naquela tirinha, até mesmo o texto de abertura da unidade em pauta.

Em seguida, no capítulo 2, destinado ao estudo das lendas, mais uma vez a tirinha surge na seção “estudo da escrita”, agora ao introduzir a pontuação e expressão.

Imagem 5: Tirinha apresentada no capítulo 2 – seção “Estudo da escrita”



Ziraldo. *As melhores tiradas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2005. p. 23

Fonte: ALENCAR, Andrea Gomes de. **Mundo Amigo**: português, 4º ano: ensino fundamental. 4.ed. São Paulo: Edições SM, 2015. p. 60.

Diferentemente da primeira tirinha na qual a construção dos sentidos pautou-se mais nos elementos introduzidos pela linguagem verbal, a construção nesta requer um olhar mais apurado na não-verbal para que o leitor construa a compreensão e chegue ao humor construído, também, pela quebra de expectativa.

Para a exploração da tirinha, a autora do livro didático apresenta duas questões:

- a) O Menino Maluquinho disse no primeiro balão que escreveria suas memórias. Assinale com x a frase que explica o que ele quis dizer.
- () Ele pretendia mostrar que nunca se esquece de nada.
- () Ele queria escrever o que estava pensando naquele momento.
- () Ele queria registrar fatos importantes da vida dele.
- b) Reveja os quadrinhos e responda às questões:
- O que o Menino Maluquinho faz no quadrinho A?
- Como essa informação foi registrada na tira?
- O que aconteceu com o Menino Maluquinho no quadrinho 3?
- Que sinal de pontuação foi utilizado para demonstrar o que aconteceu?

Na primeira questão proposta há a intenção de propor uma questão voltada à compreensão do texto através da percepção dos múltiplos sentidos para a palavra “memórias”, ou seja, cada alternativa proposta direciona o leitor a um sentido possível. Na primeira, a memória como ato de memorizar; na segunda, memória como condição de pensar; e, na terceira, a memória como registro.

De acordo com o contexto construído pela relação entre as linguagens presentes no texto, se o aluno apresentar como resposta corretas a segunda ou terceira alternativa poderá ser acatado como correta. Isso vai depender da concepção de leitura adotada pelo docente, visto que a construção do sentido para esta situação vai depender se o direcionamento à leitura é pautado somente para o olhar ao texto, ou à relação interativa entre autor-texto-leitor e, nesta relação, considerando, ainda, os aspectos pertinentes aos conhecimentos de mundo trazidos pelo leitor para interagir com o texto.

Dentro deste contexto, destacamos o que reflete Lajolo (1982, p. 59) de que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria verdade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Considerando a reflexão apresentada por Lajolo (1982) e nossa percepção sobre a atividade apresenta, é visto que ocorre, mais uma vez, o uso da tirinha apenas como pretexto para a exploração de elementos gramaticais, perdendo-se uma oportunidade riquíssima para o desenvolvimento de uma leitura reflexiva.

Mais adiante, ainda no mesmo capítulo, só que agora na seção intitulada “Antes de continuar”, destinada à revisão de conteúdos trabalhados, surge uma nova tirinha, agora da turma do Penadinho.

Imagem 6: Tirinha apresentada no capítulo 2 – seção “Antes de continuar”



Fonte: ALENCAR, Andrea Gomes de. **Mundo Amigo**: português, 4º ano: ensino fundamental. 4.ed.São Paulo: Edições SM, 2015. p. 69.

A tirinha é apresentada para a resolução da questão 3, visto que a primeira explora as características do gênero lenda e a segunda revisa os substantivos.

Ao fazermos a leitura da tirinha, percebemos que a sua construção exige do leitor um nível de procedimentos de leitura mais específicos, ou seja, o leitor deve realizar inferências através da relação entre o texto verbal e o não-verbal, fundamentando, ainda, suas percepções, por conhecimentos de mundo.

A tirinha, neste caso, não é geradora de humor, mas de reflexão. São apresentados os seguintes questionamentos para a tirinha.

- a) Como o amigo de Penadinho e a árvore morreram?
- b) Qual a diferença entre a morte do amigo de Penadinho e a da árvore?
- c) Que problema é evidenciado com a fala da árvore?
- d) O que indicam as reticências usadas no começo da primeira frase do primeiro quadrinho?
- e) Por que o ponto de interrogação foi usado nos balões do segundo quadrinho?

f) O ponto de exclamação foi usado em vários momentos do texto. O que ele evidencia?

As alternativas a, b e c apresentadas evidenciam uma concepção de leitura que vai além do que “o que quis dizer o autor do texto”, aspecto remete a uma concepção de interação entre as evidências presentes no texto a interrelação estabelecida pelo leitor, agora percebido como construtor de sentidos. Neste momento o leitor estabelece as relações necessárias para a construção da compreensão do texto.

Na letra a, ao destacar a causa da morte dos personagens, o leitor é levado a perceber que a ação expressa pelo verbo “morrer” é gerada por fatores diferentes, o que o leva a buscar em suas experiências e informações anteriores os elementos necessários para preencher as lacunas, subsidiado pelo texto não-verbal que mostra, de um lado, um fantasma e, do outro, o que sobrou de uma árvore.

Na letra b, ao induzir o aluno ao ato de diferenciar, propõe-se uma atividade reflexiva através da qual o discente também relacionará fatos, situações aspectos comuns até chegar aos diferenciadores.

Percebemos que estas ações vão ao encontro do que delineiam os descritores da matriz curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental I e de uma percepção de leitura como descrita por Marcuschi (2008, p. 239) que pontua:

- 1 Ler e compreender são equivalentes.
- 1 A compreensão de texto é um processo cognitivo.
- 2 No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais.
- 3 Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto, dos quais fazem parte: os conhecimentos linguísticos, os factuais ou enciclopédicos, os pessoais, os de base institucional, cultural, histórico e social e os lógicos.
- 4 Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.

Já a letra c, ao delimitar o problema evidenciado com a fala da árvore fecha-se o propósito crítico estabelecido pela tirinha. Sua percepção será o termômetro para visualizar a compreensão do aluno e a capacidade do mesmo em estabelecer todas as relações necessárias a esta fase do ensino.

As letras d, e e f são destinadas à exploração do uso da pontuação. No entanto, há um aspecto que chama a atenção neste momento que é a preocupação

em levar o aluno a refletir sobre a produção de sentidos decorrente deste uso, ou seja, a importância da pontuação para a compreensão.

Assim, embora a tirinha não tenha sido explorada como um gênero em si, ou voltada especificamente para a leitura, há uma preocupação com uma concepção de língua enquanto interação e o direcionamento à construção de sentidos e à capacidade reflexiva.

Outra tirinha surge no capítulo 3, destinado às biografias, mas somente na última seção “Antes de continuar”.

Imagem 7: Tirinha apresentada no capítulo 3 – seção “Antes de continuar”



Laerte. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/laerte>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

Fonte: ALENCAR, Andrea Gomes de. **Mundo Amigo**: português, 4º ano: ensino fundamental. 4.ed.São Paulo: Edições SM, 2015. p. 131.

A tirinha 4 é construída pela relação entre o texto verbal e o não-verbal. Assim, somente a percepção sobre esta necessidade de conectar informações dos dois campos em suas materialidades é que pode direcionar o leitor à construção de suas interpretações.

Essa riqueza constitutiva pode ser percebida pela construção da expectativa no primeiro quadrinho, a mudança de script no segundo por meio de uma onomatopeia e o rompimento da expectativa no terceiro, gerando o humor.

Além destes aspectos citados, a possibilidade de percepção sobre a função e estrutura linguística de um diário.

Para Possenti (1998):

No processo de leitura, o texto é o fator mais relevante, mas não o único (é o meu caso), as piadas fornecem excelentes argumentos. O texto comanda a leitura, isto é, demanda e limita a atividade do leitor (em poucos casos é preciso ser tão atento a detalhes linguísticos como nas piadas). Mas o texto, apesar de dominante, não é suficiente. Por isso, digo que é o ingrediente mais importante, o que implica que há outros. (POSSENTI, 1998, p. 39)

Pelo exposto, percebe-se que a tirinha de humor, no livro didático, oferece subsídios para diversos direcionamentos para o ensino de leitura, sobretudo para a construção de uma percepção sobre os entrelaçamentos entre o que está no texto, através das pistas deixadas pelo autor e a relação destas com o conhecimento de mundo.

A atividade lançada para a tirinha, em ênfase, no livro didático, foi a seguinte:

- a) O que os textos destacados entre aspas representam?
- b) Por que a gatinha não gostou de ver o gato lendo o diário dela?
- c) Quais são os verbos presentes na tira?
- d) O que significa a palavra decolei, usada no terceiro quadrinho?
- e) O uso de gírias, como decolei, em um diário é adequado? Por quê?

A atividade apresentada para o trabalho com a tirinha centra-se, nas questões a e c na exploração de elementos gramaticais. Já a questão b direciona o leitor a atividade seus conhecimentos de mundo, de modo que se subentende que o leitor conceberá que meninas não aceitam que meninos descubram seus segredos.

Esta questão, por sua vez, direciona a outra reflexão, ou seja, para que se construa a percepção da função e estrutura linguística de um diário, fato retomado nas alternativas d e e.

A retomada do termo “descolar” e sua significação no último quadrinho leva o leitor a perceber que é necessário refletir sobre os sentidos das palavras em seu contexto de uso, fato este destacado pelo autor do livro ao enfatizar que o aluno deve perceber o sentido como empregado no terceiro quadrinho. Também com relação ao terceiro quadrinho, a letra é explorada a percepção sobre a existência da linguagem padrão e da coloquial, aqui representa pelo uso de gírias.

Tal situação leva-nos a refletir sobre o fato de que nem todos os sentidos são possíveis e que, embora o leitor tenha liberdade para entrelaçar as informações e

construir os sentidos, esses não podem ser aleatórios, visto que, existem as amarrações no texto.

Ferreira e Dias (2004, p. 440) afirmam:

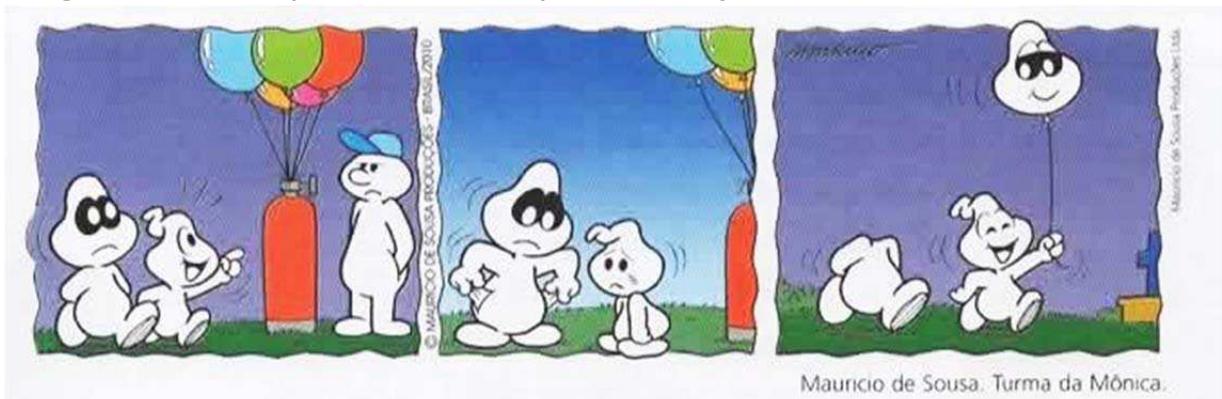
O leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. O texto é gerado a partir dos significados atribuídos pelo autor quando em interação com seu mundo de significação, e é recontextualizado pelo leitor, que busca atribuir-lhe significado a partir da relação que mantém com o seu próprio mundo e com o autor, o qual delimita (sem oprimir) as possibilidades de construção de novos significados.

Por este direcionamento, o professor deve levar o aluno a discutir e refletir sobre o fato de que não cabe a ele apenas buscar sentidos no texto, tampouco criar seus próprios sentidos, baseados em interpretações soltas, mas, de perceber o texto como uma construção, assim como delinea Kleiman (2011).

Nessa definição, tanto sujeito como texto, delimitam o leque de possíveis leituras de um texto: não há abertura total, porque hipóteses de leitura devem ser verificadas mediante a apreensão de aspectos formais, nem há apenas uma leitura porque cada sujeito impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto. (KLEIMAN, 2011, p.39)

No capítulo 5 do livro, agora destinado ao estudo da notícia, surge outra tirinha na seção intitulada “Estudo da língua”.

Imagem 8: Tirinha apresentada no capítulo 5 – seção “Antes de continuar”



Fonte: ALENCAR, Andrea Gomes de. **Amigo**: português, 4º ano: ensino fundamental. 4.ed.São Paulo: Edições SM, 2015. p. 163.

A tirinha apresentada constrói o humor somente com base no texto não-verbal, com base na percepção do leitor sobre uma forma criativa encontrada pelo fantasma Penadinho diante de uma situação vivenciada por ele.

Na atividade proposta para o trabalho com a tirinha há duas questões que são destinadas ao estudo gramaticais: a primeira ao uso de palavras com x e, na segunda, o emprego de verbos em tempos e modos definidos.

Há, ainda, duas questões destinadas à compreensão da tirinha:

- a) Por que a criança ficou triste?
- b) Que solução Penadinho encontrou para agradar a criança?

Novamente, a autor do livro didático situou as questões voltadas à compreensão a uma dinâmica na qual o leitor perceba a relação entre o texto, neste caso o não-verbal, com situações de mundo, levando o aluno a mobilizar estes conhecimentos e trazê-los ao momento da leitura.

No 7º capítulo, organizado através do gênero entrevista, surge mais uma tirinha, também na seção destinada aos estudos da língua.

Imagem 9: Tirinha apresentada no capítulo 7 – seção “Estudos da língua”



Bill Watterson. *O mundo é mágico*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2007. p. 36.

Fonte: ALENCAR, Andrea Gomes de. **Amigo**: português, 4º ano: ensino fundamental. 4.ed. São Paulo: Edições SM, 2015. p. 203.

Novamente, a quebra da expectativa consiste no elemento preponderante na construção do humor, nas tiras presentes no livro selecionado.

No entanto, esta ferramenta não é explorada, mas somente a descrição dos fatos presentes na tirinha, com base na seguinte atividade.

- a) O que Calvin está fazendo no primeiro quadrinho
- b) Qual o significado da palavra ensurdecadora

- Que produz som baixo, suave.
 - Que produz ruído muito alto.
- c) Reescreva a frase do último quadrinho substituindo uma por duas.

Pela atividade proposta, percebemos o investimento da mesma na descrição das informações presentes na superficialidade do texto. Não, há, pois nenhum investimento na realização de inferências, tais como: por que Calvin ficou decepcionado? O que levou Calvin a esperar um som ensurdecedor? Enfim, há muitas possibilidades de levar o aluno a estabelecer relações entre as informações dadas e os implícitos.

Com base nos aspectos discutidos, percebemos a importância do desenvolvimento de práticas de leitura que levem o aluno a perceber os elementos constitutivos de gêneros, sendo as tirinhas riquíssimas em elementos da linguagem.

No entanto, percebemos no livro didático que, na grande maioria, as tirinhas são utilizadas como pretexto para o trabalho com gramática e ortografia, deixando sem exploração aspectos muito relevantes que renderiam o desenvolvimento de capacidades importantes voltadas à leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um mergulho em bases teóricas voltadas aos estudos da leitura, do gênero, do gênero tirinha enquanto texto multissemiótico e do humor, debruçamos na análise das concepções de leitura voltadas ao ensino e da relação dessas com um novo olhar multimodal, tomando como objeto de análise o gênero tirinha.

A delimitação para análise, com base no gênero tirinha, deu-se pela percepção de este encontra-se fortemente inserido nos mais diversos livros didáticos, de áreas do conhecimento diferentes e, com maior ênfase, no de língua portuguesa.

O estudo teórico, atinentes às temáticas em estudo, propiciaram um aprofundamento significativo que nos permitiu perceber que os livros didáticos, considerando a amostra em estudo, concebem as tirinhas como gênero constituído por rico material linguístico.

No entanto, contrariando a percepção aqui adotada, o gênero não constituiu, em muitas situações analisadas, instrumento para o desenvolvimento da capacidade de leitura, em sua perspectiva mais profunda, ou seja, voltada a construção de sentidos e à compreensão.

Conforme apresentado nas análises, grande parte das tirinhas presentes no livro didático configuraram elementos de exemplificação ou foram fragmentados para a explicação de comportamento de fenômenos gramaticais.

A esse respeito, muitas foram as oportunidades perdidas de desenvolver estratégias para que os alunos pudessem desenvolver suas próprias capacidades, com base na reflexão-ação, baseando-se em ações práticas como reconhecimento, percepção de aspectos informados no nível do texto verbal em relação ao não-verbal e o contexto.

É ainda importante destacar que não constituiu propósito deste trabalho estabelecer críticas com relação ao ensino de gramática. Ao contrário, acreditamos em sua importância, desde que aliado a uma visão de compreensão da língua em uso.

Mas um aspecto a enfatizar é a necessidade de se buscar novas estratégias que promovam um ensino de leitura cada vez mais reflexivo, de modo que os alunos possam desenvolver, de forma prática, a compreensão dos comportamentos

linguísticos de modo a conviver ativamente com estes instrumentos intrínsecos a sua vida, já que o ser humano é linguagem.

Esta necessidade é ainda mais emergente quando nos deparamos com os novos gêneros e suportes que se configuram e reconfiguram para atender a uma sociedade que vive mergulhada na tecnologia e na comunicação, realidade esta que desencadeia um verdadeiro desafio e requer um novo perfil de leitor, ou seja, aquele que capaz de interagir com textos multimodais.

Acreditamos na relevância deste estudo, visto que leva o leitor a refletir sobre novas concepções de ensino de língua com base nos textos multimodais e nos desafios por eles impostos aos leitores.

Por fim, consideramos alcançados os objetivos a que nos propusemos, de modo que as contribuições deste estudo resultam na promoção de reflexões sobre a necessidade de novos direcionamentos para o ensino de leitura, com base no livro didático.

Cabe, pois, aos educadores desenvolver estratégias que possibilitem aos alunos situações de leitura e reflexões dos mais variados gêneros textuais. Situação possível através de situações de aprendizagem que vão além do livro didático, sendo este apenas um suporte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTUNES, Irandé. **Território das Palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal)

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 37-46.

Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 98 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

CAPISTRANO JR., Rivaldo. Ler e compreender tirinhas. IN: ELIAS, Vanda Maria (Org.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [Orgs.]. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 25-42.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. Psicologia em Estudo,

Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas - SP. Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos)

MENDONÇA, M. R. S. **Ciência em quadrinhos**: imagem e texto em cartilhas educativas. Recife/PE: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2010.

_____. **Ciência em quadrinhos**: recurso didático em cartilhas educativas. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O Autor, 2008.

_____. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 194-207.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

_____. A leitura oculta: processos de produção de sentidos em histórias em quadrinhos. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [Orgs.]. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 103-118.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.