

ATIVIDADES DE LÍNGUA(GEM) NO LIVRO DIDÁTICO: A TIRA CÔMICA EM FOCO

Sandro Luis da SILVA*

35

Resumo: O livro didático de português (LDP) constitui-se em um instrumento cultural que responde a diferentes contextos de exigências, como, por exemplo, aqueles voltados para o planejamento e implementação de currículo. Trazemos neste texto reflexões sobre o “como” as unidades LDP do 6º. ano trabalham a tira cômica nas atividades de língua(gem) como propõem os PCNs (1998). O *corpus* desta pesquisa é um livro da Scipione (TERRA; CAVALLETE, 2009), recorte de uma pesquisa maior em que se procura analisar, O referencial teórico que sustentará a análise são os estudos, sobretudo, de Rojo e Batista (2003), que discutem os propósitos do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao gênero, a teoria de Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004). Ramos (2010) respalda o gênero tira cômica. A metodologia utilizou-se de levantamento bibliográfico, por meio de análise das unidades do livro que compõe o *corpus*. Pelo estudo realizado até o momento, observou-se que se torna fundamental, no processo de ensino-aprendizagem, uma reflexão sobre as atividades de língua(gem) propostas nos LDP, a partir das tiras cômicas, que não podem ser apenas um pretexto para o ensino da gramática normativa, mas sim um gênero capaz de levar o educando a pensar na língua oral e escrita como meios de interação social.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Gênero. Livro didático. Multimodalidade. Tira cômica.

Abstract: The textbook Portuguese (LDP) is in an instrument that responds to different cultural contexts of requirements, such as those facing the planning and implementation of curriculum. We bring this text reflections on the "how" units LDP 6th. years working in the comic strip language activities as proposed PCNs (1998). The corpus of this research is a book of Scipione (TERRA; CAVALLETE, 2009), cut from a larger study that seeks to examine the theoretical framework that will support the analysis are studies, especially of Rojo e Batista (2003), discussing the purposes of the textbook in the teaching -learning process. Regarding gender, the theory of Bakhtin (2003), and Schneuwly and Dolz (2004). Ramos (2010) backing the comic genre. The methodology used is literature, through analysis of the units of the book that makes up the corpus. For the study to date, it was observed that it is essential in the process of teaching and learning, a reflection on the activities of the language in LDP proposals, from the comic strips, which can not be a pretext for the teaching of grammar rules, but a genre able to take the student to think of oral and written language as a means of social interaction.

Keywords: Teaching and learning. Gender. Textbooks. Multimodality. Comic strip.

1. Palavras iniciais

No Brasil, há alguns anos, ocorre uma preocupação de garantir uma educação formal de qualidade para todos, uma democratização do ensino, levando-a à maior parte

* Doutor em Língua Portuguesa, Professor Adjunto de Língua Portuguesa e Ensino no curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. email: vitha75@gmail.com.

da população. No entanto, é preciso que haja um ensino de qualidade, em que ocorra uma relação entre o que se ensina e se aprende na escola com a realidade na qual os alunos estão inseridos.

A sala de aula constitui-se em um espaço das diferenças, do embate de vozes, estruturada com as diferentes percepções de mundo (MORAIS, 2005). Ela caracteriza um lugar em que o olhar dos sujeitos precisa estar voltado para a agência, que, de acordo com Miller (2012), significa a capacidade dos sujeitos de ajustar a sua responsividade a situações problemáticas, voltadas para a prática social.

Ao pensarmos no gênero textual, como, por exemplo, nas tiras cômicas, remetemos nosso pensamento para as múltiplas semioses que sempre coexistiram nos mais diferentes momentos enunciativos do nosso dia a dia. Até por isso, de algum tempo para cá, os pesquisadores dos estudos da linguagem passaram a se preocupar em assumir esse fato como objeto de pesquisa.

É pressuposto, neste texto, que a linguagem é uma construção social, em que dialogia e interação se constituem como seus elementos fundamentais. Considera-se, ainda, que a compreensão do domínio da própria autonomia discursiva também é construída pela interação social que se realiza entre os interlocutores numa situação enunciativa.

Tendo em vista que propomos uma pesquisa qualitativa, cujo objeto são as tiras cômicas no livro didático, buscamos alguns elementos da Teoria da Multimodalidade, para a qual o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico, como apontam Kress e Van Leeuwen (1996). Segundo eles, um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos e cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos. Dada a importância que este gênero textual assumiu nas relações comunicacionais e nos próprios veículos de comunicação de massa, elas passaram a fazer parte das unidades dos mais diferentes livros didáticos de português (LDP).

O LDP constitui-se em uma das principais ferramentas no processo de ensino-aprendizagem e apresenta (ou deveria apresentar) diferentes atividades de língua(gem), a fim de levar o educando ao desenvolvimento da competência comunicativa. Ele

funciona como uma espécie de prolongamento de ação didática do educador, um dos possíveis recursos metodológicos a ser utilizado nas aulas.

E, nessa perspectiva, a presença das tiras cômicas torna-se cada vez mais frequente no LDP, o que possibilita um olhar interdisciplinar, que oferece possibilidades diversas de aplicações no universo escolar, em todos os seus níveis e, ainda, reforçam a diversidade de leitura e de produção textual. Sem dúvida, ele constitui um recurso pedagógico que, quando bem utilizado, pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

As tiras cômicas (em geral) caracterizam gêneros mais atrativos dentro do LDP, uma vez que articulam imagens e palavras, além de veicular aspectos da realidade social de forma crítica e com humor.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna, a necessidade de trabalhar com os gêneros tem sido desenvolvida há mais de uma década, sobretudo com a publicação dos PCNs (1998), nos quais os gêneros são tomados como objeto de ensino.

Vale lembrar que Geraldí (1984), em sua obra *O texto na sala de aula*, já propunha uma mudança no objeto de ensino: do estruturalismo para o texto, a partir do qual, em sala de aula, refletia-se sobre a linguagem em uso, nas diferentes situações comunicativas. Segundo o autor (*op. cit.*, p. 135), “[...] o texto deve ser o ponto de partida e de chegada”. Partindo dessa concepção, é no estudo do texto que deve acontecer a construção do conhecimento na escola, o desenvolvimento da habilidade comunicativa, preparando o aluno para as situações de interação dentro e fora do espaço escolar. É preciso que o professor, em suas aulas, sobretudo nas de produção textual, considere os cinco elementos elencados por Geraldí (*op. cit.*): ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer; assumir uma posição de interlocutor em relação ao outro com quem pretende interagir, e escolher estratégias para dizer.

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre o uso do gênero tira cômica nas atividades de língua(gem) propostas em livro didático.

O referencial teórico pauta-se nos estudos, sobretudo, de Rojo e Batista (2003), que discutem a função do livro didático no processo de ensino-aprendizagem e a função social que ele assume na complexidade da sociedade. Quanto à leitura e à produção

textual, este estudo baseia-se em Marcuschi (2008), Koch e Elias (2009). Em relação ao gênero, a teoria de Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004) e, em relação à tira cômica, pauta-se em Ramos (2010).

Para atingirmos o objetivo aqui proposto, dividimos este texto em seções, a saber: na primeira, discutiremos sobre a teoria da multimodalidade; em seguida abordamos o gênero tira cômica e o livro didático no processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, apresentamos a análise do *corpus* deste estudo, seguida das considerações finais e as referências utilizadas nesta pesquisa.

2. O texto multimodal

De acordo com Marcuschi (2008),

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p. 72)

Assim, partindo desse pressuposto, é preciso considerar não só o conhecimento do código verbal e/ou não-verbal, mas todos os elementos que contribuem (in)diretamente para a construção de um sentido para o texto. Koch e Elias (2009) lembram que, ao processar um texto, é preciso ativar três conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

Faz-se necessário ter consciência de que os textos, em seus diversos gêneros, configuram-se de várias maneiras, com diferentes funções, em diferentes contextos e linguagens. Perceber esse movimento é essencial para que o texto se torne um evento comunicativo, de interação social.

Para Bakhtin (2003), o gênero constitui-se em tipos relativamente estáveis de enunciados usados numa situação comunicativa para intermediar a comunicação. O gênero é marcado por um conteúdo, uma organização e um estilo e possui uma função social. Para o autor russo, o ser humano interage por meio dos gêneros.

As relações sociais têm exposto o ser humano cada vez mais a diferentes gêneros, exigindo maior competência para a compreensão leitora/escritora. Tal fato

apenas demonstra como é necessária a utilização de diversas linguagens, muitas vezes, em um mesmo texto, que circula em várias esferas da atividade social. E, nisso, a transformação tecnológica contribui para a utilização de variadas formas de representação e interpretação de gêneros, promovendo a competência dos sujeitos, seja na produção, seja na leitura.

As diferentes simbioses que conjugam os textos multimodais precisam ser interpretadas a fim de conduzir o leitor a um sentido possível para o texto em seu discurso. Neste processo, palavras e imagens se relacionam, complementam-se e comunicam aspectos relevantes, contribuindo para a coerência do texto. Ao se referir a textos multimodais, ou seja, aqueles que apresentam diferentes linguagens, é preciso considerar também as questões culturais, uma vez que cores, gestos, imagem, entre outros elementos, podem ter um significado para uma cultura, que não corresponde ao de outra.

Como a linguagem verbal, todos os modos semióticos realizam três grandes funções simultaneamente: ideacional, ao representar o que está à volta do ser humano ou dentro dele; interpessoal, quando realiza interações sociais; textual, pois, como dizem os autores, revelam “[...] a composição do todo, a maneira como os elementos interativos e representacionais se relacionam e como eles se integram para construir o significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 181). Segundo Dionísio (2011), “[...] na sociedade contemporânea, a prática de tratamento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual” (p. 160). Para ela, a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral quanto do escrito e a escrita tem apresentado cada vez mais arranjos não-padrões em razão do desenvolvimento tecnológico, o que exige do leitor modificações em seus modos habituais de ler.

Quando usamos a linguagem, realizamos ações individuais e sociais, que constituem manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 51), “As práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social.”. E completam os autores “[...] eles constituem o instrumento de mediação de

toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (*idem*, p. 51), ao se referirem aos gêneros.

Dessa forma, o gênero tira cômica constitui-se em um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, tendo em vista que, além do humor e dos temas atuais, conjugam diferentes linguagens, caracterizando-se em um texto multimodal.

3. A tira cômica suas peculiaridades no ensino de língua materna

A abordagem em relação ao gênero recai, sobretudo, na perspectiva sociodiscursiva, em que o gênero não está ligado a um texto, mas a um enunciado significativo (que pode ser um texto oral ou escrito, uma pintura, uma arte gráfica etc), como uma categoria de reconhecimento psicossocial e categorias de enunciados.

Para Marcuschi (2005), “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (p. 22). Os gêneros apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. São essencialmente flexíveis e variáveis. Assim como a língua varia, os gêneros também variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Para ele, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI *idem*).

Os gêneros correspondem a elementos que promovem a interação social. Por isso, são

eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, *ibidem*, p.19).

Como vimos, para Schneuwly e Dolz (op. cit.), o gênero textual caracteriza-se como o meio de articular práticas sociais e objetos escolares, particularmente no que diz

respeito ao ensino da produção e leitura de textos. Numa visão sociointeracionista, o gênero possibilita diversas práticas de linguagem, uma vez que o gênero corresponde a diferentes contextos e exige operações linguísticas que caracterizam determinada situação de comunicação. Nessa concepção sociointeracional, escritor e leitor são vistos como construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto.

Quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, muitas vezes, trabalhar com o gênero pode levar a um enfoque rígido e prescritivo e, conseqüentemente, perdem-se seus aspectos dinâmicos, sociais e ideológicos. Reinaldo e Bezerra (2012) afirmam:

[...] o ensino explícito do gênero possibilita o conhecimento de suas funções, de seus usos e de seu poder sociopolítico e o próprio uso aos estudantes que não têm acesso a diversidade de gêneros que circulam na sociedade, justamente por participarem de grupos sociais hegemônicos. (REINALDO; BEZERRA, *op. cit.*, p. 78)

De acordo com as autoras, o ensino de gênero explícito “[...] favorece o desenvolvimento da capacidade do aluno de falar sobre gêneros, de reconhecer seu desempenho e o dos demais enquanto produtores de textos, fundamentados em gêneros, e de refletir sobre o papel desses gêneros na sociedade” (REINALDO; BEZERRA, *idem*, p. 79). O professor no trabalho com os gêneros em sala de aula precisa proporcionar aos alunos o contato com várias amostras de gênero, para que observem seu contexto e sua situação, estabelecendo conexões entre padrões textuais, participantes e situações.

Levar o aluno a ter contato com gêneros variados no processo de ensino-aprendizagem é oferecer-lhe a oportunidade de vislumbrar o desenvolvimento da capacidade de distinguir traços inerentes e facultativos dos gêneros e entender estes como uma atitude responsiva a uma determinada situação. O aluno poderá, assim, compreender que a produção de um gênero não se restringe à aplicação de “receitas padronizadas”, mas sim que eles exigem determinadas características de acordo com a situação de produção.

Podemos afirmar que o gênero “quadrinhos” constitui-se em um hipergênero, termo usado por Maingueneau (2002) para designar as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilham diversos elementos. Assim, as tiras cômicas pertencem a este hipergênero, que agrega outros gêneros, como, por exemplo, os

cartuns, as charges, as tiras cômicas, e as tiras seriadas (RAMOS, 2010). As “tiras cômicas”, por exemplo, correspondem a um gênero atrelado ao humor, construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixas ou não, que criam uma narrativa com desfecho inesperado no final (*idem*). Nesse sentido, as “tiras cômicas” caracterizam-se como um texto multimodal.

O despertar para o hipergênero quadrinhos surgiu nas últimas décadas do século XX no ambiente cultural europeu e depois em outras partes do mundo, que foram entendendo que as críticas feitas às histórias em quadrinhos eram sem fundamento, sustentadas em preconceitos e isso favoreceu sua aproximação das práticas pedagógicas.

As tiras cômicas são narrativas gráfico-visuais, impulsionadas por sucessivos cortes que, por sua vez, agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas. Reúnem sistemas sógnicos imagéticos e textuais. O gênero tira cômica, como já apontamos neste texto, é um subgênero de HQ: mais curta (com até quatro quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético; pode ser sequencial ou fechada. Quanto ao conteúdo, satiriza aspectos econômicos, políticos, sociais etc.

Alguns editores, ao perceberem o sucesso comercial desse tipo de publicação, ajudaram afirmar que as histórias em quadrinhos poderiam ser usadas com conteúdos escolares. Na década de 1990, as pesquisas sobre histórias em quadrinhos começaram a ganhar força no Brasil e foram motivadas por diversas razões. Entre elas, a introdução desse hipergênero nas propostas pedagógicas dos PCNs e sua inserção em materiais didáticos, provas de vestibular e exames nacionais.

4. O livro didático de Português

De acordo com Batista (2003, p. 46),

[...] o livro didático tem por principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula e, para isso, deve se organizar em torno:

- Da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares mas também de um conjunto de atividades para o ensino-aprendizagem desses conteúdos;
- Da distribuição desses conteúdos e atividades de ensino de acordo com a progressão do tempo escolar, particularmente de acordo com as séries e unidades de ensino.

Assim, devemos considerar que o LDP tornou-se um aliado no processo de ensino-aprendizagem, passando a ser uma ferramenta no trabalho pedagógico, utilizada pelo professor em aula, quando não a única.

Atualmente, existe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2007), cujo objetivo é oferecer aos alunos e docentes de escolas públicas o livro didático e dicionários para o apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Vale lembrar que, em seu artigo 208, inciso VII, a Constituição Federal declara como um direito constitucional do educando o direito ao acesso ao livro didático.

Um aspecto que precisa ser mencionado, ao se analisar o LDP, é o trabalho que se desenvolve com os gêneros, proposto pelos próprios PCN (1998), apoiados na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003). A partir da publicação do documento oficial, houve uma reflexão sobre o uso da linguagem no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, que é vista como reflexão e ação, e não simplesmente objeto de ensino ou reflexo de pensamento.

O empenho do PNLD (2007) pela distribuição de um material de qualidade nas escolas, ao longo dos anos, tem exigido dos editores de LD mudanças em relação às formas de tratamento dadas ao ensino dos objetos de conhecimento das diferentes áreas.

O Guia do Livro Didático afirma que o material “[...] não pode prescindir do professor [...]”, que o docente deve “[...] pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc” (PNLD, 2007, p. 19). Portanto, não há de ser um instrumento engessado no processo de ensino-aprendizagem; ele precisa responder à flexibilidade e diversidade das formas de organização escolar.

Considera-se, ainda, que ele é, em muitas escolas, a única possibilidade de leitura a que os alunos têm acesso. É preciso que o professor faça intervenções nas práticas de linguagem propostas no LDP. Além disso, é importante que se considere o papel desempenhado pelo LD como “[...] instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido de domínio de conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade” (ROJO, BATISTA, 2003, p. 44).

É importante que se realize um olhar crítico para as práticas de linguagem propostas no LDP, assim como o uso feito pelo professor, no processo de ensino-aprendizagem.

5. O gênero tira cômica: reflexões

A análise linguística é de grande auxílio no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, pois não está pautada apenas na higienização do texto, na correção por parte do professor sem a colaboração do aluno, mas num momento de reflexão sobre virtudes e lacunas de natureza diversificada, percebidas nos textos dos alunos, como aponta Mendonça (2006).

Como dissemos inicialmente, a análise do *corpus* escolhido para este texto será norteada por algumas indagações, que, por sua vez, são consequências da seguinte questão de base: como são propostas as atividades de língua(gem) nos LDP? Diante disso, a partir do gênero tira cômica, pretendemos investigar se as atividades de língua(gem), quando propostas:

- a) Orientam a leitura e a produção do gênero tira cômica;
- b) Orientam o uso da linguagem adequada ao gênero;
- c) Propõem tiras cômicas pertinentes à faixa etária dos alunos.

O livro *Projeto Radix*: português 6. ano, que constitui o *corpus* desta pesquisa, traz uma apresentação em que os autores a denominam “Seja bem-vindo”. Nesta parte há uma contextualização das atividades, dos propósitos do livro, os temas abordados e os objetivos das atividades que serão trabalhadas durante os módulos.

Já na primeira frase, os autores fazem referência à questão da multimodalidade, quando afirmam: “Vivemos em uma sociedade em que várias linguagens se cruzam” (TERRA; FLORIANA, 2009, p. 3). E completam: “O tempo todo estamos tomando contato com diferentes textos em linguagens diversas: notícias de jornais, folhetos, histórias em quadrinhos, manuais de instruções, letras de músicas, entrevistas, páginas de internet, blogs, poemas, crônicas, contos, romances...” (TERRA; FLORIANA, *idem*). Há de se observar dois pontos: 1) Eles fazem uma proposta à diversidade de gêneros que permeiam as unidades do livro; 2) Referem-se às histórias em quadrinhos.

Consideramos que essa referência remete à ideia de hipergênero, tendo em vista que nas lições encontramos tiras cômicas, *charges* e *cartoons*.

Os autores reiteram, ainda na apresentação, por várias vezes, a questão da multimodalidade, como comprovam as passagens seguintes: “É preciso que saibamos trabalhar com múltiplas linguagens...” (TERRA; FLORIANA, *ibidem*) ou ainda “[...] você tomará contato com diversos assuntos de seu interesse, abordados por perspectivas diferentes e linguagens diversas” (*ibidem*).

Estruturalmente, a obra está dividida em oito módulos: os pares, com um capítulo; os ímpares, dois. Trazem temas que giram em torno de questões relacionadas ao cotidiano dos alunos: situações em restaurantes, fatos que ocorreram na sociedade brasileira e mundial, mundo consumista, além de temas marcados pelo discurso literário. Todos muito pertinentes para a faixa etária do aluno de 6º ano.

Cada um dos capítulos apresentam os seguintes tópicos:

- ✓ Para começar: hora do texto (expressão oral, expressão escrita e estudo do vocabulário);
- ✓ Gramática no texto (parte teórica e exercícios);
- ✓ Hora do texto (expressão escrita, para além do texto);
- ✓ A linguagem dos textos;
- ✓ Produzindo texto.

Neste volume, encontramos 11 tiras cômicas, que se encontram nas diferentes partes de cada unidade. Vamos à análise.

(a): Es- alunos ta ser- e nos lerência xlica do Eva foi rpiente.

4 • Os textos, até mesmo aqueles que não têm palavras, como as pinturas, costumam apresentar alguma relação com outros textos, ou seja, é possível “ver” num texto algo que já vimos em outro(s) texto(s). O que, no quadro de Botero, faz referência a algo que já foi dito (ou retratado) em outra ocasião?

TO 2

Adão, de Adão Iturrugarai. Folha de S.Paulo, São Paulo, 26 jul. 2008. Folhinha.

Expressão escrita

1 • O título dessa tira é **Acessórios**.

- Em que sentido essa palavra foi empregada?
- Entre os acessórios que aparecem na tira, um tradicionalmente não é considerado acessório. Qual?
- O que vem a ser uma “bolsa retrô”?

2 • O que leva o personagem da tirinha a comprar botas de cano longo e minissaia xadrez?

3 • No segundo quadrinho da parte inferior, o personagem, dirigindo-se à vendedora, usa duas vezes a palavra **isto**.

- A que coisas a palavra **isto** faz referência?
- O que possibilitou à vendedora entender o que o personagem diz ao empregar a palavra **isto**?

4 • No último quadrinho, aparece a expressão “estão em baixa”.

- O que ela significa?
- Que expressão poderia ser usada no primeiro quadrinho da parte inferior para substituir “a tendência da moda”, sem alteração de sentido?

5 • O texto faz humor sobre um fato real. Qual?

sequi- cipal tem : No o é nen- con- . C) stilo rção : de alto sta- faz soia ano ela na- to em : só r o ra as) ta m as. ão ue do m ae s- tir lo u lo é r- n

LIVRO PARA ANÁLISE DO BOTOEIRO

Fig. 1

Na primeira unidade em que aparece a tira cômica, na parte “Expressão Escrita”, o livro propõe cinco questões de interpretação de texto, inclusive envolvendo a referenciação. Interessante observar que as atividades levam o aluno a pensar no contexto em que as personagens se encontram. Chamam-nos a atenção dois aspectos.

Primeiro, quanto ao uso da palavra. As questões colocam o aluno a pensar na polissemia do signo verbal, já que este pode assumir sentidos diferentes de acordo com a situação enunciativa. Segundo, quanto à relação que faz com o humor. A última pergunta leva o aluno a relacionar o texto a uma determinada realidade do mundo exterior.


Percebe-se que o gênero foi utilizado para um exercício de prática de linguagem, que muito contribui para que o ensino de língua materna se torne reflexivo para o educando. O texto, como afirma Geraldi (*op. cit.*), precisa ser o ponto de partida e de chegada no processo de ensino-aprendizagem.

Embora não haja uma referência direta ao contexto de produção do texto, os autores do livro didático propõem atividades reflexivas, a partir de elementos temáticos e estruturais que o gênero oferece, além de sua função social.

A leitura da tira cômica exige do aluno o conhecimento enciclopédico, isto é,

Conhecimento sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimento de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas (KOCH; ELIAS, 2009, p. 41).

8 • Leia esta tirinha:



HAGAR, de Dik Browne. Folha de S. Paulo, São Paulo, 8 set. 2001. E9.

9 • A seguir apresentamos fragmentos de frases dispostos em duas colunas. Lembrando que as frases se caracterizam por terem sentido, descubra, na segunda coluna, o trecho de frase que completa aquele apresentado na primeira coluna. Depois, escreva a frase completa em seu caderno.


a) A tela <i>A família</i> as palavras são quase tudo.
b) Botas de cano alto...	... vestir o vestido azul.
c) Para quem escreve...	... foi pintada por Fernando Botero.
d) A mãe disse para a filha...	... não estão mais na moda.

Fig. 2

Na mesma unidade do livro, na parte “Gramática no Texto”, o gênero é utilizado para trabalhar um conceito de frase: no caso, a frase nominal. Por se tratar de um gênero multimodal, a leitura desta tira cômica requer uma maior atenção do leitor, uma vez que a multimodalidade exige diversas práticas de letramento. O ato de ler a tira cômica não se restringe à identificação de tipos de frases, tampouco à só juntar palavras e imagens; vai além disso. Exige que o aluno relacione as diferentes linguagens que se fazem presentes no texto, respeitando o princípio de articulação exigido pelo gênero. O LDP não pode simplesmente utilizar um gênero para tratar de questões normativas da língua, não fazendo qualquer contextualização para o aluno. Ressaltamos que, nos limites deste trabalho, esse gênero é considerado uma prática social. Mais uma vez as atividades propostas exigem o conhecimento enciclopédico do aluno, a fim de que ele interaja com o texto, tornando-o significativo no processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

ATIVIDADE

Leia a tira a seguir e responda às questões que a seguem:



Hagar, de Dik Browne, *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 jul. 2005. p. E11.

- A tira faz referência a uma conhecida história da literatura infantil. Você sabe qual? Que expressões do texto permitiram que você chegasse a essa conclusão?
- No texto, há também referência a uma superstição. Qual?
- Embora não diga explicitamente, é possível saber a resposta que o espelho daria a Helga. Que resposta seria essa?

Fig. 3

A tira cômica nesta unidade – capítulo 4, no tópico “A linguagem dos textos”, trabalha a ideia de intertextualidade. O exercício proposto possibilita ao aluno não apenas uma leitura intertextual, mas também uma atividade de retextualização, pois pede a ele que recupere o texto-fonte (no caso, Branca de Neve), e também perceba o

poder de argumentação construído, sobretudo, a partir da fala do espelho. A questão exige do leitor o conhecimento textual, pois a forma de composição da tira cômica remete à história infantil. O efeito de humor, característica do gênero tira cômica, se concretiza na primeira fala do espelho.

7 • Leia estas tirinhas:



Niquel Náusea, de Fernando Gonsales. *Tédio no chiqueiro*. São Paulo: Devir, 2006. p. 48.

Garfield, de Jim Davis. *Garfield em ação*. São Paulo: Salamandra, 1988. v. 8.

a) Destaque os verbos da primeira tirinha e informe em que modo eles estão. Justifique sua resposta.

b) Reescreva a frase do último quadrinho da tirinha do Garfield, iniciando-a por "Se tudo não...".

c) Em que modos verbais ficaram os verbos da frase que você reescreveu?

8 • Crie dois parágrafos: no primeiro, você falará de suas certezas [o que você sabe, o que você vê, pensa, conhece, faz etc.]; no segundo, falará a respeito de como você gostaria que as coisas fossem. Observe os verbos que você usará: no primeiro texto, deve predominar o modo indicativo; no segundo, o modo subjuntivo.

Fig. 4

Diferentemente das atividades anteriores, a proposta a partir desta tira cômica se limita à gramática normativa. O gênero foi utilizado para a aplicação da gramática tradicional, desprezando a diversidade da linguagem utilizada, a questão temática, enfim, as características da multimodalidade presentes no texto e que muito contribuem para o ensino de língua(gem) a que se propõe a obra em sua apresentação. No entanto, esse tipo de exercício não predomina no volume que constitui o *corpus* deste artigo.

5. Palavras finais

Propusemos, neste artigo, examinar como são trabalhadas no LDP as tiras cômicas, gênero multimodal, tendo em vista que são conjugadas várias linguagens nele. Ressaltamos que a leitura e a análise de textos multimodais constituem um importante recurso didático-pedagógico na aula de língua materna, pois leva o aluno a verificar a linguagem verbal e a não-verbal, exigindo maior atenção no ato de ler.

Concebemos, nos limites deste trabalho, a tira cômica como gênero, considerando não só a materialidade do texto, mas a soma entre texto e contexto, como uma prática social mediada pela linguagem, pois cada gênero está situado “[...] em um determinado contexto de cultura, baseado em esquemas mentais das situações, que, por sua vez, são construídos a partir da experiência social, em termos de linguagem pertinente, eventos e participantes” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 146). Desse ponto de vista, os gêneros são concebidos como ações sociais orientadas pelo objetivo de uma atividade culturalmente pertinente (MILLER, 2012).

A construção de um texto pode ser feita pela composição espacial, pela escolha das cores e do processo narrativo. O volume do LDP considerou esses elementos ao propor exercícios de linguagem a partir do gênero tira cômica, procurando promover atividades que levassem o aluno a vislumbrar diferentes maneiras de (re)significar o texto. Com a composição multimodal, aumentam-se as possibilidades de leitura, como apontam Kress e Van Leeuwen (1996).

No entanto, não se chamou a atenção para as figuras cinéticas, que são formas de representação de movimento bastante utilizadas na linguagem das tiras cômicas. De certa forma, não se instigou o leitor a explorar outros possíveis sentidos do texto, apesar de concordarmos que a maioria dos exercícios requer a articulação do conhecimento linguístico, do textual e do enciclopédico, para que ocorra de fato a interação entre texto e leitor.

Acreditamos que somente se o professor tiver competência para perceber e alertar os alunos em relação à multimodalidade do gênero, as tiras cômicas serão significativas em cada capítulo em que forem usadas. As tiras cômicas oferecem importantes elementos que contribuem também para a prática do letramento, desde que seja dada uma abordagem em que se aprofunde na utilização dos recursos expressivos, como, por exemplo, balão, tipografia, metáforas visuais, entre outros. Só assim sua contribuição para a construção de conhecimentos e desenvolvimento da habilidade de

leitura crítica e reflexiva acontecerá no processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

6. Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do Livro Didático*. PNLD 2007: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília/SEF, 1998.
- DIONÍSIO, A. “Gêneros textuais e multimodalidade” in KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais – reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, p. 137 – 152, 2011.
- GERALDI, J. W. (orgs.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 1996.
- KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade in DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 3. Ed. Rio de Janeiro> Lucerna, p. 19 – 46, 2005.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MENDONÇA. M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar um outro objeto. In BUZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, , p. 199 – 226, 2006.
- MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola, 2012.
- MORAIS, R. (org.) *Sala de aula – que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 2005.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gênero. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, , p. 145-163, 2006.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.

REINALDO, M. A. ; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino in REINALDO, M. A., MARCUSCHI, B e DIONÍSIO, A. (orgs.) *Gêneros textuais – práticas de pesquisa*. Recife: Editora da UFPE, p. 73 – 96, 2012.

ROJO, R.; BATISTA, A. A.G. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Galis Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. *Projeto Radix: português*. 6. Ano. São Paulo: Scipione, 2009