



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

CHRISTIANE RENATA CALDEIRA DE MELO

O GÊNERO DISCURSIVO TIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Uberlândia

2015

CHRISTIANE RENATA CALDEIRA DE MELO

O GÊNERO DISCURSIVO TIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação,
Mestrado Profissional em Letras – **PROFLETRAS**– da
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni

Uberlândia

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M528g
2015

Melo, Christiane Renata Caldeira de,
O gênero discursivo tira no ensino de língua portuguesa : uma
proposta de trabalho / Christiane Renata Caldeira de Melo. - 2015.
155 f. : il.

Orientadora: Maria Aparecida Resende Ottoni.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS.
Inclui bibliografia.

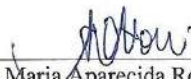
1. Linguística - Teses. 2. Histórias em quadrinhos - Teses. 3. Língua
portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I.
Ottoni, Maria Aparecida Resende. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS. III. Título.

CDU: 801

**O GÊNERO TIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE
TRABALHO**

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre
no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em
Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal de
Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:


Uberlândia, 14 de agosto de 2015.



Prof.^a. Dr.^a. Maria Aparecida Resende Ottoni, UFU/MG



Prof.^a. Dr.^a. Maria do Socorro Oliveira, UFRN/RN



Prof.^a. Dr.^a. Maria Cecília de Lima, UFU/MG

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha, Laura, que é a melhor parte de mim. Sem ela não o teria concluído.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois o impossível se tornou possível.

À minha mãe, pelo amor e carinho dedicados a mim durante todos os momentos difíceis e, principalmente, por não me deixar desistir, cuidando de minha filha quando me ausentei.

À minha família, irmãos, tios e primos que estiveram presentes em todos os momentos.

À minha prima, Isabela Caldeira Costa, por fazer minha matrícula no PROFLETRAS e me acolher em sua casa durante a realização desta pesquisa.

À minha querida orientadora, por acreditar em mim, mesmo quando eu pensava em desistir; por sua competência, dedicação e segurança como pesquisadora.

Aos colegas do PROFLETRAS por estarem juntos comigo durante esses dois anos de estudo e pesquisa, compartilhando as ansiedades, os medos, as dúvidas e as conquistas.

Às minhas amigas-irmãs, Paula Márcia Lázaro Silva, Dalma Barros, Cleonice Evangelista e Márcia Cristina.

Aos meus parceiros de orientação, Conceição Guisardi, Caroline Schwarzlold e Cléverson Alves por trocarem materiais e tirarem minhas dúvidas.

À minha amiga/pesquisadora Conceição Guisard que me incentivou e sempre acreditou em mim.

Aos professores do PROFLETRAS, pela paciência, dedicação e esforços para que nos tornássemos em professores/pesquisadores.

Às diretoras das escolas onde ministrei aulas, Maria José Brandão e Magalhães, Aurélia Silva Neiva e Lusimar Mendes Souto pelo apoio incondicional.

Às professoras Maria do Socorro de Oliveira, Maria Cecília de Lima, Vilma Gomes e ao professor Guilherme Veiga Rios por aceitarem participar desta banca.

À CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa dos professores da Educação Básica.

RESUMO

Este é o resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, realizada em uma escola da rede pública com alunos de 7º ano. Embasamo-nos em Bakhtin (1997), Rojo (2012), PCN (BRASIL, 1998), Ramos (2012), Nepomuceno (2005), Ottoni (2007), Street (2012), entre outros. Como metodologia, adotamos a pesquisa-ação e a coleta de dados foi realizada a partir do diário de prática dos discentes e do professor / pesquisador. Nesta pesquisa, investigamos aulas disponibilizadas no Portal do Professor, *site* do Ministério da Educação, acerca do Gênero Discursivo Tira (GDT), que explorassem a multimodalidade, o humor, a ironia e a crítica presentes nesse gênero. Essas aulas foram aplicadas aos alunos-sujeitos. Além disso, averiguamos a presença e abordagem do GDT no Livro Didático de Língua Portuguesa adotado na instituição coparticipante a fim de identificarmos possíveis lacunas em seu ensino e, assim, elaboramos uma proposta de leitura do gênero com base no aporte teórico adotado, tomando o gênero como objeto de ensino com o fim de provocar deslocamentos nos alunos quanto à leitura, à compreensão e à interpretação. O trabalho desenvolvido aponta que práticas de leitura em que se aliam a teoria e a prática podem auxiliar o docente de Língua Portuguesa quanto ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Palavras-chave:Gênero Discursivo Tira.Língua Portuguesa.Ensino.Reflexão.

ABSTRACT

This is an result of a research derived from the Professional Master's Degree Program in Languages - PROFLETRAS - carried out in a public elementary school with seventh graders. We based our study in Bakhtin (1997), Rojo (2012), the National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1998), Ramos (2012), Nepomuceno (2005), Ottoni (2007), Street (2012), among other authors and sources. Our methodology was based on the action research approach and the data collection was executed with reference to the teacher's diaries, as well as the professor's and researcher's. In this research, we investigated classes that were available at the "Portal do Professor" (in Portuguese), a website developed by the Brazilian Ministry of Education, about the Comic Strip Speech Genre (in Portuguese, GDT), which could explore multimodality, humor, irony and critics that are evident in the mentioned genre. Those classes were given to students/participants. Furthermore, we ascertained the presence and approach of GDT in Portuguese language textbooks that are used at the co-participant institution with the purpose to identify potential gaps when teaching it, thus creating a reading proposal of that gender based on the theoretical inputs that we made use of, taking into account the speech gender as a teaching object, aiming to incite rearrangements in the students concerned to reading, reading comprehension and interpretation. The reserach that we developed points out that the reading practices in which theory and practice are combined can help out Portuguese language students regarding theenhancement of the students'reading competence.

Keywords: Comic Strip Speech Genre. Portuguese Language. Teaching. Reflection.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1- Síntese da teoria de Bakhtin.....	37
FIGURA 2 - A perda dos dentes de leite.....	37
FIGURA 3- O mundo para Mafalda.....	38
FIGURA 4-Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados.....	39
FIGURA 5 - Mafalda oferece sopa à sua mãe em sonho.....	40
FIGURA 6 - O globo terrestre	40
FIGURA 7 - Troca dos dentes de leite.....	50
FIGURA 8- Amor.....	50
FIGURA 9- Dia das mães.....	50
FIGURA 10 - <i>The Yellow Kid</i>	51
FIGURA 11-Balão fala.....	52
FIGURA 12 - Balão pensamento.....	52
FIGURA 13-Balão cochicho.....	52
FIGURA 14 - Balão berro.....	52
FIGURA 15 - Balão trêmulo.....	52
FIGURA 16 - Balão linhas quebradas.....	52
FIGURA 17-Balão voz tremida.....	52
FIGURA 18 -Balão glacial.....	52
FIGURA 19 -Balão uníssono.....	52
FIGURA 20 - Balões intercalados.....	53
FIGURA 21 - Balão zero.....	53
FIGURA 22 - Balão- mudo.....	53
FIGURA 23-Balão- composto.....	53
FIGURA 24 - Balão sonho.....	53
FIGURA 25 - Balões especiais.....	53
FIGURA 26 - Balão apêndice cortado.....	53
FIGURA 27-Diálogo entre Mafalda e Susanita.....	54
FIGURA 28-A insônia de Mafalda.....	55

FIGURA 29 - Questionamentos de Mafalda.....	55
FIGURA 30 - Relação entre a expressão facial e efeitos de sentido.....	57
FIGURA 31-O mundo de Mafalda.....	58
FIGURA 32- Página Inicial do Portal do Professor.....	70
FIGURA 33- Espaço Aula no Portal do Professor.....	71
FIGURA 34-Modelo de caderno de aluno. da aula InterpretandoTirinhas.....	81
FIGURA 35 - Modelo de caderno de aluno: Aula Lendo nas Entrelinhas.....	94
FIGURA 36 -Dentes da Mafalda	103
FIGURA 37-Apresentação da página inicial das tirinhas da Mafalda.....	103
FIGURA 38- Perda dos dentes de leite	104
FIGURA 39-Dentes de leite de Mafalda.	104
FIGURA 40-Violência na televisão.....	104
FIGURA 41-Mafalda oferece sopa à sua mãe em sonho.....	104
FIGURA 42-Reflexão sobre o dia das mães.....	105
FIGURA 43-. O globo terrestre.....	105
FIGURA 44- O amor	105
FIGURA 45-O globo terrestre.....	105
FIGURA 46-Dia das mães.....	105
FIGURA 47-. Mafalda sonha que sua mãe tem diploma.....	106
FIGURA 48- Hoje quero viver sem saber de nada.....	106
FIGURA 49 - O personagens das tiras da Mafalda.....	109
FIGURA 50 - Os personagens	109
FIGURA 51-Tipos de balões	111
FIGURA 52 -Perda dos dentes de leite de Felipe.....	114
FIGURA 53- Dentes de leite de Mafalda.....	115
FIGURA 54- Violência na televisão.....	115
FIGURA 55- O dia das mães.....	116
FIGURA 56-A sopa	116
FIGURA 57 - O globo terrestre.....	116
FIGURA 58 - O mundo de Mafalda.....	117

FIGURA 59-Reflexão sobre o dia das mães.....	117
FIGURA 60- Página inicial das Tirinhas da Mafalda	118
FIGURA 61- Tirinhas da Mafalda na página de <i>Facebook</i>	119
FIGURA 62-A Mafalda sonha que sua mãe tem diploma.....	119
FIGURA 63- Hoje quero viver sem saber de nada.....	120
FIGURA 64- Álbum da Mafalda.....	123
FIGURA 65- Caderno de um colaborador	126
FIGURA 66- Atividade escrita da oficina 2.....	128
QUADRO 1 -Gêneros textuais para leitura e escrita.....	27
QUADRO 2 - Tipos de balões	52
QUADRO 3 -Gênero discursivo tira na coleção Português e Linguagens.....	67
QUADRO 4 - Sugestão de aula do PP.....	73
QUADRO 5 - Perguntas para sondagem	76
QUADRO 6 - Trechos de aula do PP.....	78
QUADRO7 - Trecho de aula do PP.....	79
QUADRO 8 - Análise das respostas das aulas do PP.....	82
QUADRO 9 -Sugestão de aula do PP	86
QUADRO 10 - Trecho de aula do PP.....	90
QUADRO 11- Trecho de aula do PP	90
QUADRO 12 - Trecho de aula do PP.....	91
QUADRO 13 -Trecho de aula do PP.....	92
QUADRO 14 -Trecho de aula do PP	92
QUADRO 15 - Dados das respostas dos alunos referentes à aula do PP.....	95

SUMÁRIO

1 DA INTRODUÇÃO, DA JUSTIFICATIVA E DOS OBJETIVOS.....	13
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL	21
2.1 Histórico da disciplina Língua Portuguesa.....	21
2.2 Ensino de Língua Portuguesa: Diretrizes e Políticas Públicas	24
2.3 Letramento como prática social	29
3 O GÊNERO DISCURSIVO TIRA, HUMOR, IRONIA E MULTIMODALIDADE	33
3.1 Concepção de gêneros em diferentes abordagens teóricas	33
3.1.1 A abordagem sociodiscursiva de Bakhtin	35
3.2 Humor e Ironia no Gênero Discursivo Tira	42
3.3 O Gênero Discursivo Tira e multimodalidade	46
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CONTEXTO DA PESQUISA E TRAJETÓRIA PERCORRIDA.....	60
4.1 Dos pressupostos metodológicos.....	60
4.2 Dos procedimentos metodológicos.....	61
4.3 Critérios para análise de dados.....	64
5 O GÊNERO DISCURSIVO TIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EM PRÁTICAS DO PORTAL DO PROFESSOR.....	66
5.1 A Abordagem do Gênero Discursivo Tira no Livro Didático	66
5.2 Portal do Professor	69
5.3 Aula do Portal do Professor Aplicada em sala de aula: Lendo nas Entrelinhas.....	72
5.3.1 Análise da Aula: Lendo nas Entrelinhas.....	76
5.3.2 Considerações da análise da aula aplicada : Lendo nas Entrelinhas.....	76
5.3.3 Relatório da Aplicação da Aula: Lendo nas Entrelinhas	80
5.4 Aula do Portal do Professor Aplicada em sala: Interpretando Tirinhas.....	85
5.4.1 Considerações da aula aplicada : Interpretando tirinhas.....	89
5.4.2 Relatório da Aplicação da Aula Interpretando Tirinhas.....	93
6 PROPOSTA DE LEITURA COM GDT: A MAFALDA NA SALA DE AULA.....	99
6.1 Fundamentos da Proposta.....	99
6.2 Apresentação da proposta.....	101
6.3 Oficinas da Proposta.....	108
6.4 Aplicação da proposta e resultados: as potencialidade e limitações.....	122
6.4.1 Avaliação da proposta pelos alunos-sujeitos.....	135

6.4.2 Limitações da proposta A Mafalda Na Sala de Aula	135
6.5 Reflexão sobre a proposta e a pesquisa como um todo.....	138
7CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS.....	151
Anexo A	152
Anexo B	153
Anexo C.....	154
Anexo D.....	155

Capítulo 1

1DA INTRODUÇÃO, DA JUSTIFICATIVA E DOS OBJETIVOS

“O humor é a maneira imprevisível, certa e filosófica de ver as coisas.”
(LOBATO, 1961, p.17)

Acreditamos que no ensino de Língua Portuguesa (LP), na sociedade contemporânea, deve-se tomar os gêneros discursivos como objeto de ensino, conforme proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), porque somos seres sociais, interagimos e agimos por meio de diferentes gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais. Nessa perspectiva, não podemos conceber o ensino de LP centrado apenas na metalinguagem, em análises isoladas de palavras, frases, orações, como se estas não fizessem parte de um contexto. Também não podemos acreditar que a simples inclusão de diferentes gêneros em materiais didáticos seja suficiente para atender às demandas contemporâneas do ensino de LP.

Como professora de LP, da rede pública de Minas Gerais, no ensino fundamental II, tem-nos inquietado a forma como um gênero específico tem sido abordado em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP): o gênero discursivo ¹tira (GDT). Nesse material, em geral, não se exploram a multimodalidade, os elementos cotextuais e contextuais, dentre outros aspectos relevantes para a compreensão do gênero. No LDLP, privilegia-se a análise de elementos linguísticos ou uma abordagem que toma o GDT como texto monomodal. A maioria das atividades propostas em relação ao GDT objetiva ensinar a gramática normativa; o gênero, muitas vezes, é inserido na seção de entretenimento, intitulada “Divirta-se”, sem levar em consideração os aspectos mencionados, o discurso presente ali e as representações discursivas constituídas no GDT e por meio dele.

Tendo em vista essas lacunas² identificadas e o gosto dos alunos pelo GDT, escolhemos como nosso objeto de investigação este gênero por causa das possibilidades de

¹Sabemos que há vários estudiosos que usam a designação gênero textual ou gênero de texto, entretanto nesta pesquisa usaremos gêneros discursivos ou gêneros do discurso, em conformidade com a denominação e perspectiva adotadas por Bakhtin (1997) no capítulo *Gêneros do discurso*.

²Adotamos a designação de lacunas quanto ao ensino do GDT, pois sabemos que as pesquisas, propostas e metodologias usadas em sala de aula podem apresentar limitações. Caso fossem perfeitas, não haveria estudos, novas metodologias relacionadas à melhoria da educação básica.

um trabalho com o humor, pela abordagem temática, por sua estrutura e, principalmente, porque se acredita que há uma lacuna no letramento com o GDT na Educação Básica.

Não defendemos que não se devam ensinar os aspectos morfológicos e sintáticos da língua; defendemos, sim, que “a atividade de metalinguística deve ser instrumento de apoio para discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.28), e não o enfoque da aula. Dessa maneira, devemos atentar para a forma como o GDT é abordado nos materiais didáticos de LP e investir em uma proposta que leve em conta as especificidades do gênero e como os diferentes recursos que o compõem atuam na construção de sentidos.

Acreditamos, como Ottoni (2007), que:

uma abordagem crítica aos gêneros do humor é muito relevante, porque o humor pode ser considerado um instrumento de contestação, um elemento de resistência, quanto de alienação social; e nele se percebe que há uma forte tendência à reprodução de estereótipos e reforço de diferenças e reforço das diferenças (OTTONI, 2007, p.13).

Consideramos que o trabalho de leitura do GDT pode fornecer subsídios aos docentes para a formação de leitores com senso crítico, de forma que percebam no discurso humorístico a ironia e a crítica. Contudo, percebemos em nossas práticas e de outros profissionais que muitas vezes utilizamos o GDT em sala de aula com a mesma finalidade do LDLP, com pretexto à metalinguagem: às vezes reproduzimos o GDT em cópias preto e branco, descaracterizando os elementos não verbais, como as cores, a fisionomia dos personagens, as sequências temporais, dentre outros, impossibilitando, desse modo, a (re)construção dos sentidos pelo aluno-sujeito³.

Tudo isso nos instigou à pesquisa e à consciência de que, como professor e pesquisador, devemos refletir sobre a nossa prática. Então, por percebermos uma lacuna nas práticas de letramento envolvendo o GDT, procuramos outras práticas e encontramos-las no Portal do Professor (PP), *site* do Ministério da Educação, onde são publicadas sugestões de aulas elaboradas por professores bolsistas⁴. Nesse sentido, hipotetizamos que sejam aulas pautadas no que se defende atualmente para o ensino de LP. Assim sendo, aplicamos algumas sugestões de aulas que focalizam o GDT numa turma do Ensino Fundamental II, a fim de investigar se, de fato, elas possibilitam ao aluno-sujeito a compreensão do gênero, de modo a

³Escolhemos designar o aluno acompanhado do vocábulo sujeito, posto que nos pautamos na definição de Bakhtin(1997), que concebe o locutor e interlocutor como sujeitos ativos que constroem e re(constroem) o sentido dos gêneros discursivos numa atitude responsiva. Sendo assim, destacamos um aluno que interage no ambiente de aprendizagem e produz respostas por meio de gêneros orais e escritos.

⁴É possível que outros professores não bolsistas também publiquem suas aulas. Contudo, o foco é na produção dos docentes bolsistas.

perceber o humor, a ironia, a crítica presentes no discurso humorístico e a atuação dos recursos verbais e não verbais na construção de sentidos.

A partir de pesquisa bibliográfica, foi possível encontrar diversas pesquisas voltadas para o GDT, como: Nepomuceno (2005), Innocente (2005), Carvalho (2008), Menegassi e Moterani (2010), Segate (2011), Nicolau (2011), Cato (2012). Porém, identificamos que elas apresentam enfoques diferentes desta proposta. Nepomuceno (2005), na dissertação “Sob a Ótica dos quadrinhos: Uma proposta textual-discursiva para o gênero tira”, buscou compreender o funcionamento do gênero discursivo “tira” veiculado em jornais; Innocente (2005) estudou tiras do Jornal Brasil e do Diário Catarinense com o objetivo de analisar a estrutura e a função do gênero a partir de sua inserção no suporte jornal impresso. Carvalho (2008) tratou o gênero “tira” presente em livros didáticos e em avaliações da rede pública estadual, como SARESP e ENEM, com o intuito de perceber se as propostas de leitura permitiam ao aluno perceber o humor. Em seu artigo de 2010, Menegassi e Moterani demonstraram como seria a aplicabilidade da tira no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa por meio de uma sequência didática. Segate (2011), em sua dissertação intitulada “Tiras nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa: uma proposta de leitura” analisa práticas de leitura de tiras de diferentes livros didáticos de Ensino Médio. Já Nicolau (2011), em sua pesquisa, aborda a “Reconfiguração das Tirinhas nas Mídias Digitais: de como os blogs estão transformando este gênero dos quadrinhos” e investiga as implicações na mudança de suporte e no gênero. Por fim, Cato (2012) na dissertação “Uma Análise Crítica do Gênero Multimodal Tira em Quadrinho: Questões Teóricas, Metodológicas e Pedagógicas”, utiliza como *corpus* 90 tiras em língua inglesa, com o intuito de analisar a organização retórica dos quadrinhos e oferecer suporte para uma leitura e produção mais eficientes desse gênero, assim como futuras pesquisas com gêneros multimodais.

Como se vê, nenhuma focaliza a abordagem do GDT em sugestões de aulas do PP nem se volta para uma proposta de leitura do GDT, o que pretendemos realizar apoiadas na teoria sociodiscursiva de Bakhtin (1997) acerca dos gêneros discursivos, nos PCN e nos estudos referentes ao GDT. Enfim, todas as produções encontradas apresentam propostas diferentes da nossa, que se trata de uma pesquisa em que se alia teoria à prática, feita por um professor em efetivo exercício e, concomitantemente, um pesquisador de um Mestrado Profissional em Letras, destinada à melhoria da Educação Básica. Essa proposta, ademais, insere o PP, com aulas elaboradas com o fim de dar suporte a professores e contribuir para um ensino público de qualidade, aplicadas em uma turma do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública municipal de Paracatu-MG.

O GDT faz parte das práticas sociais nas quais o aluno-sujeito está inserido e, por isso, deve ser contemplado no ensino de LP. Não podemos, como professores dessa disciplina, ignorá-lo ou, simplesmente, seguir as análises de compreensão do gênero presentes no LDLP, uma vez que, ao longo dos dez anos em que ministramos aulas, percebemos que, quando os alunos-sujeitos do Ensino Fundamental II o leem, na maioria das vezes, não o compreendem.

E se isso ocorre é porque existe uma lacuna, seja pela abordagem do LDLP, seja pela abordagem do professor, ou porque muitos acreditam que o gênero humor é apenas para o entretenimento e não serve ao ensino de LP. Não pensamos dessa forma, pois aprendemos significativamente com o GDT, formamos opinião e reproduzimos preconceitos e estereótipos da nossa sociedade. Nós nos pautamos nos PCN de LP quando afirmam que:

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros de circulação social (BRASIL, 1998, p.23-4).

Uma proposta de leitura com GDT, como a nossa, é imprescindível no Ensino Fundamental II, já que o leitor da faixa etária desse nível se encontra em formação e possui acesso a gêneros multimodais em seu cotidiano, dentre os quais o GDT. Esse leitor encontra o GDT, constantemente, em várias situações comunicativas formais ou informais: em um *blog*, em páginas da *web* e nas redes sociais. Além das situações apresentadas, ele se depara com avaliações internas e externas no Ensino Fundamental II, com questões baseadas no GDT e, às vezes, não as resolve porque não foi preparado para isso. Logo, a pesquisa com ênfase no GDT é relevante para a nossa prática e para a de outros professores preocupados com a formação do aluno-sujeito, como forma de inseri-lo na sociedade como cidadão consciente, nas práticas sociais de leitura.

Ademais, a inserção de gêneros multimodais, como o GDT, deve fazer parte das aulas de LP, já que a televisão, a tecnologia e as transformações ocorridas na sociedade contemporânea requerem, também, habilidades de leitura e compreensão de signos não verbais, além da análise de outras formas, letras, cores e expressões faciais.

Todos os argumentos elencados estão intrinsecamente relacionados às orientações dos PCN de LP, especialmente no tocante à utilização dos gêneros para a prática de leitura e escrita. Na parte do documento referente à linguagem escrita, faz-se referência aos gêneros de

imprensa, entre eles o GDT. Da mesma forma, em outro documento sobre o ensino de Português, elaborado sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, denominado Conteúdo Básico Comum (CBC), de Ensino Fundamental II e Médio, encontramos no eixo temático I, na subdivisão de Gêneros, que aborda a compreensão (LEITURA)⁵ de textos, inclui-se a obrigatoriedade da leitura da tirinha⁶.

Por meio de um trabalho com o GDT, podemos explorar os descritores da matriz de referência do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação) como, por exemplo, D1- identificar o tema, ou sentido global de um texto; D2- localizar informações explícitas em um texto; D3- inferir informações implícitas em um texto, D5- inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto; D8- interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal; D23- identificar efeitos de sentido de ironia ou humor em textos. Entendemos que:

os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p.24).

Diante do exposto, propomos também, nesta dissertação, usar práticas acerca do ensino de LP, incluindo outros recursos que não sejam aqueles com os quais os alunos-sujeitos e participantes desta pesquisa têm contato no cotidiano na sala de aula, a partir do LDLP, mas condizentes com recursos didáticos e tecnológicos disponíveis na escola colaboradora.

Na busca por práticas com GDT, encontramos uma ferramenta de apoio aos professores disponibilizada pelo Ministério da Educação: o PP. Ele foi criado em 2008 e objetiva “apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica”⁷.

Ao acessar o PP, um espaço público disponível a todos os interessados, percebemos que ali se contemplam aulas elaboradas por professores, colaboradores, pesquisadores, que tentam modificar práticas, criar aulas com temáticas diferenciadas em disciplinas do currículo da Educação Básica, do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio. Decidimos, por isso, inserir nesta pesquisa aquelas que focalizam o GDT. Percebemos também no PP a

⁵No documento, aparece o termo “compreensão (LEITURA)”.

⁶Observamos que no primeiro documento utiliza-se a denominação tira e, no segundo, tirinha. Neste estudo, designaremos o gênero discursivo escolhido como tira.

⁷ Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>

preocupação em associar as Tecnologias da Informação e da Comunicação(TIC) aos conteúdos nas sugestões de aulas.

As aulas presentes nesse *site* são constituídas como interação e tentativa de todos aqueles que acreditam na educação de buscar alternativas para amenizar as dificuldades dos docentes, que podem compartilhar,questionar e sugerir outras possibilidades de ensino. Devido a isso, como professor em efetivo exercício em sala de aula, não podemos desconsiderar as propostas do PP. Devemos analisá-las e aplicá-las para que possamos adotá-las, melhorá-las ou refutá-las. Além das aulas do PP, investigamos também a presença e abordagem do GDT no LDLP: Português e Linguagens, coleção adotada na escola coparticipante desde 2006.

Dessa maneira, pretendemos contribuir para nossa própria formação e para a de outros professores de LP, uma vez que há uma lacuna em pesquisas e material para o professor sobre o GDT.Aliado a isso, a instituição onde esta pesquisa foi desenvolvida obtém resultados insatisfatórios nas avaliações externas de Português e os alunos-sujeitos possuem pouco acesso à leitura sistematizada, mediada por um leitor mais experiente. Os alunos-sujeitos são de uma região de baixa renda, cujos pais não os auxiliam nas tarefas de casa e, por isso, necessitam de um espaço em que lhes sejam proporcionadas práticas exitosas de leitura do GDT que favoreçam a formação de cidadãos críticos⁸, como endossam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Partimos do pressuposto de que osalunos têm dificuldades de compreender o GDT porque:

- 1) não percebem a atuação dos diferentes modos de significação na construção dos sentidos;
- 2) as tiras aparecem descontextualizadas nos LDLP;
- 3) as cópias feitas pelo professor são de má-qualidade e o aluno-sujeito não tem acesso às cores ou a informações sobre a publicação da tira;
- 4) as questões do LDLP exploram mais aspectos gramaticais no gênero;
- 5) não percebem que, subjacente ao humor, há ironia e crítica.

Tendo em vista esse problema identificado na prática de sala de aula, partimos dasseguintes **questões de pesquisa**:a) como desenvolver uma proposta de leitura do GDT que minimize essas dificuldades supracitadas?; b) uma proposta de leitura crítica do GDT, com

⁸Compreendemos o aluno crítico como alguém que faz leituras nas entrelinhas dos textos e sabe se posicionar a favor ou contra os enunciados presentes nos gêneros discursivos.

ênfase nos aspectos multimodais, pode provocar deslocamentos⁹ no processo de leitura dos alunos-sujeitos?

Para responder às questões, apresentamos esta pesquisa, cujo **objetivo geral** é: elaborar uma proposta de leitura crítica do gênero que forneça subsídios para que os alunos-sujeitos percebam o humor, a ironia e a crítica presentes, de maneira a compreender os diferentes modos de significação usados e como atuam na construção de sentidos. **Os objetivos específicos** são: a) analisar a abordagem do GDT em LDLP adotado na escola participante; b) aplicar sugestões de aulas de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, centradas no GDT, presentes no PP; c) investigar se essas sugestões possibilitam ao aluno-sujeito uma leitura do GDT em que perceba o humor, a ironia e a crítica presentes no discurso humorístico e como os diferentes recursos usados nesse gênero atuam na construção dos sentidos; d) possibilitar ao aluno-sujeito práticas de leitura com o GDT diferentes das presentes no LDLP; e) refletir sobre o ensino da LP com enfoque no GDT.

Pensamos que as dificuldades dos alunos em compreender o GDT podem estar relacionadas à maneira como esse gênero é trabalhado em sala de aula. Parece-nos que a metodologia utilizada para o ensino da leitura não possibilita aos alunos-sujeitos perceberem a atuação dos diferentes modos de significação na construção dos sentidos. Além disso, as questões do LDLP, que serve de apoio ao professor, exploram mais aspectos gramaticais, deixando de dar ênfase nos aspectos relativos à multimodalidade. Outrossim, partimos também do pressuposto de que as aulas disponíveis no PP podem auxiliar os professores de LP no desenvolvimento de práticas de leitura do GDT, possibilitando ao aluno-sujeito perceber o humor, a ironia e a crítica presentes nesse gênero discursivo.

Tendo em vista nossos objetivos e escolhas teórico-metodológicas, organizamos esta dissertação em 5 capítulos, além desta introdução e as considerações finais. No capítulo 2, inicialmente, tratamos das origens da disciplina LP no Brasil, e após mencionamos as contribuições das Diretrizes Nacionais e da Proposta Curricular de Minas Gerais, que sugerem mudanças no ensino e aprendizagem de LP, dentre elas o gênero como objeto de ensino. Ao final deste capítulo, discorremos sobre letramento como prática social, uma nova visão nos estudos referentes à linguagem e um dos preceitos desta pesquisa que subsidiou a elaboração da proposta de leitura com GDT.

No capítulo 3, apresentamos sucintamente diferentes perspectivas teóricas sobre gêneros para depois explicitarmos aquela que escolhemos como aporte teórico: a abordagem

⁹Usamos o vocábulo deslocamentos em conformidade com a pesquisadora Gomes(2013), segundo ela, os deslocamentos representam os avanços de aprendizagem dos alunos.

sociodiscursiva de Bakhtin. Em seguida, falamos sobre alguns estudos no tocante ao humor, à ironia, à multimodalidade e explicitamos acerca do GDT, objeto de nossa investigação.

No capítulo 4, destinamos, especificamente, aos procedimentos metodológicos que utilizamos para esta pesquisa-ação, descrevemos como construímos os dados, o modo como analisamos as aulas do PP antes e após a aplicação em sala de aula, assim como a proposta “A Mafalda Na Sala de Aula”, a nossa trajetória de pesquisa.

No capítulo 5, um dos mais relevantes para elaboração da proposta, pois investigamos a presença e a abordagem do GDT no LDLP utilizado pela escola colaboradora, explicitamos o que é o PP, *site* do Ministério da Educação. Nele também apresentamos uma análise das aulas do PP, selecionadas por nós, sob a perspectiva sociodiscursiva, e o relatório de aplicação dessas aulas com os dados obtidos a fim de nos auxiliar na elaboração da proposta de leitura com o GDT.

O capítulo 6 contempla a proposta de Leitura “A Mafalda Na Sala de Aula”, organizada em 7 oficinas, elaborada a partir da definição de gêneros discursivos de Bakhtin, do PCN(BRASIL, 1998), do CBC(2005) e dos estudos acerca do humor, da ironia, da multimodalidade e do GDT. Para tanto, organizamos as oficinas tendo em vista a esfera social, o contexto sócio-histórico, a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático do GDT. Ainda, neste capítulo, fazemos o relato de aplicação da proposta e a análise dos resultados obtidos, bem como suas potencialidades e as limitações do nosso trabalho. Ainda encontramos a avaliação dos alunos-sujeitos da proposta e nossas reflexões finais, contendo as lacunas que podem ser minimizadas com estudos posteriores.

Nas considerações finais, retomamos a nossa trajetória de pesquisa e os resultados dela.

Capítulo 2

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

“Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.”

(Bakhtin, 1997, p.329)

Este capítulo está organizado em três seções. Na seção 2.1, abordamos o histórico da disciplina Língua Portuguesa no Brasil. Depois, na seção 2.2, mencionamos os preceitos das Diretrizes Nacionais e do estado de Minas Gerais para ensino de LP e, por último, na seção 2.3, tratamos de letramento como prática social, uma das contribuições dos estudos no tocante ao ensino de LP após a década de 80.

2.1 Histórico da disciplina de Língua Portuguesa

Antes de mencionarmos as mudanças ocorridas quanto ao ensino de LP no Brasil com as contribuições das pesquisas à luz da linguística e da publicação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998), retomamos dados históricos do final do século XVIII até a contemporaneidade, os quais nos permitem compreender o porquê das práticas em sala de aula ora se voltarem para os gêneros discursivos, ora para ênfase nos aspectos gramaticais.

Segundo Rojo (2011), no nosso país, desde o processo de colonização até o final do século XVIII, coexistiam mais de uma língua: as indígenas, o português de Portugal e o latim dos jesuítas, e esse fato é um dos fatores que dificultaram a consolidação de ensino de LP, pois o conhecimento era passado nos moldes jesuítas por meio do latim. Nesse período, a educação pública não era acessível, pois apenas 15% da população eram alfabetizadas. Havia, somente, 10 escolas, subdivididas em faculdades, cursos militares e escolas. Assim, poucos tinham condições de frequentar a escola.

Ainda de acordo com Rojo (2011), um marco importante, nesse contexto, foi a publicação de “O Seu Verdadeiro Método de Estudar”, de Luiz Antônio Verdey, em que se encontra uma proposta para o ensino de Português distinta do modo como faziam os jesuítas, que privilegiavam o latim no processo de ensino e aprendizagem. Esse autor sugeriu uma nova maneira, valorizando a alfabetização em Português e, em seguida, o estudo da gramática

de LP para posterior comparação com a gramática latina. Dos jesuítas, como contribuição, mantiveram-se os estudos da retórica.

Ainda houve nesse período a perpetuação do *trivium* do latim: a gramática, a lógica e a retórica. Só após as reformas do Marquês de Pombal, no século XVIII, foi decretado o uso obrigatório do Português como língua oficial no Brasil e foi proibido o uso de outras línguas. Desse modo, em 1871, foi implementada, pela primeira vez, a disciplina Português, logo após o que a Gramática de Português passou a estruturar o currículo de LP. Assim, os estudos de LP enfatizavam os aspectos morfológicos, privilegiando os verbos e pouca abordagem da sintaxe. Cria-se, nesse mesmo ano, o cargo de professor de Português(ROJO, 2011). Duas significativas conquistas para a valorização da LP.

Essa concepção de língua como estrutura e ensino de LP ainda sobrevive no século XXI, em algumas salas de aula, visto que ainda pensamos em alfabetizar o aluno-sujeito, ensinar-lhe análise das formas da língua(ortografia, morfologia e sintaxe) para depois levá-lo à interpretação de textos dissertativos e literários(em prosa e em verso).

O currículo de LP em vigor até 1960 foi

- para os anos iniciais (posteriormente 1º Ciclo e Curso Ginásial): leitura e recitação, redação/composição, exercícios ortográficos e gramática expositiva;
- para os anos finais (posteriormente 2º Ciclo e Curso Colegial): análise literária, história da literatura (portuguesa e brasileira), redação/composição e, por vezes, gramática histórica (ROJO, 2011, p.12).

Entre as décadas de 1960 e 1990, percebemos uma mudança na concepção de língua e de ensino denominada como virada comunicativa ou pragmática e, em seguida, virada textual. Os marcos históricos dessa nova visão são a Pedagogia Crítica de Paulo Freire e seu posicionamento quanto à construção de um currículo crítico que se solidificou nos anos 80, além das mudanças políticas e econômicas do Brasil, como o processo de industrialização.

Em 1971, promulga-se a lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com uma educação de caráter tecnicista, visto que o ensino tem como objetivo a formação profissionalizante. Assim, priorizou-se a formação técnica. Com as novas demandas de mão de obra qualificada, houve maior democratização do ensino público e as pesquisas acadêmicas da área de Letras passaram a influenciar o currículo da disciplina LP, como também a formação dos professores. Nesse sentido, constatamos que:

a ampliação do acesso da população à escola pública, muda o perfil não somente econômico, mas também cultural, tanto do alunado como do professorado. Não é mais uma escola pública destinada apenas aos filhos das elites, mas as camadas populares passam a ter assento nas salas de aula. O novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais. Os esforços das escolas para adequarem à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino (ROJO, 2011,p.22).

Com ensino mais acessível à população, a disciplina LP passa a ser denominada Comunicação e Expressão pela Lei 5692/71(LDB). Sendo assim, os textos da esfera jornalística e midiática foram inseridos também nas propostas de ensino de LP. A concepção de língua como sistema não era mais pertinente ao processo de aprendizagem nas instituições de ensino. As novas demandas introduziram alunos cujos letramentos não eram mais da classe privilegiada, com domínio de leitura dos gêneros literários, da gramática, da norma culta. Eram, ao contrário, alunos com outros letramentos, falares e interesses distintos, situação que vivenciamos até hoje nas escolas da rede pública de educação básica.

Nessa nova perspectiva, os gêneros discursivos não são mais exemplos de como falar ou escrever bem, mas “um enunciado a ser lido, compreendido, interpretado e que servirá de base a futuras produções de textos dos alunos” (ROJO, 2011, p.28). Podemos, então, denominar essa mudança como a virada textual, da década de 80, uma vez que o enfoque de ensino de LP muda para o texto e, assim, diminui-se a distância entre as universidades, as pesquisas e as práticas escolares, pois há uma maior preocupação na análise de propostas e livros didáticos, entre outros materiais de circulação nas escolas. Há ainda a inserção de leitura de textos de menor dimensão, como crônicas, contos, poemas, reportagens, notícias, editoriais, tiras etc.

Desse modo, a disciplina é denominada novamente como Língua Portuguesa e rejeita-se a concepção de língua como instrumento de comunicação e expressão. Percebemos que a língua passa a ser concebida como processo de interação entre locutor e interlocutor. O currículo deixa de ser tradicional e tecnicista e torna-se mais procedimental, com as propostas curriculares estaduais. Apesar do novo enfoque de ensino de LP, persiste ainda no século XXI o problema de usar o gênero discursivo como pretexto para análise gramatical.

Na década de 90, entre fatores determinantes de modificações quanto ao ensino de LP podemos destacar: a) a globalização e acessibilidade da população das Tics; b) declaração de Jomtien em 1990, com relação à educação para todos; c) declaração de Salamanca em 1994, com a educação especial; d) criação dos planos decenais de educação em vários países; e) promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996; f) a elaboração dos PCN de ensino fundamental I e II.

A publicação dos PCN (BRASIL, 1997 e 1998) muda a abordagem, antes por conteúdos, e foca no desenvolvimento de competências e habilidades do aluno-sujeito, para a tomada do gênero como objeto de ensino.

2.2 Ensino de Língua Portuguesa: Diretrizes e Políticas Públicas

Pautamo-nos no ensino de LP, em consonância com as diretrizes de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997 e 1998) e o Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa (doravante CBC), Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais, implantada desde 2005 para subsidiar as práticas desenvolvidas em sala de aula por meio desta pesquisa. Mencionamos especificamente os PCN desses dois anos, porque se referem respectivamente ao Ensino Fundamental I e II.

Sabemos que tais documentos se embasaram na constatação de que as práticas tradicionais no ensino de LP não eram mais condizentes com a realidade da escola pública no Brasil e não atendiam às transformações da sociedade, como os avanços tecnológicos, os novos meios de comunicação, rádio, televisão, internet, dentre outros - fatores que, aliados ao acesso de alunos-sujeitos das camadas de baixa renda ou falantes de uma variedade linguística não padrão à escola, causaram a necessidade de mudança. Percebeu-se, então, que um ensino de LP baseado em memorização de regras gramaticais, de análise de frases soltas e isoladas não permitia ao aluno-sujeito o uso da língua. Dessa maneira, como ocorria, a língua servia de instrumento para distinção de pessoas: as que dominam a norma padrão e as que não dominam, ocasionando preconceitos relacionados a variedades não padronizadas, como também ao uso de gêneros não pertencentes à esfera literária.

A escola, como instituição formadora, não poderia e não pode ser espaço de preconceitos, espaço de conflito em que diferenças sociais, regionais, éticas ou econômicas se fortalecem. Em consequência dessa coexistência de alunos-sujeitos de classes sociais distintas, foram obtidos resultados insatisfatórios de leitura e escrita na educação básica.

Nesse contexto, segundo os PCN, houve uma tentativa de modificação das práticas de leitura e escrita nas escolas na década de 1970, sem êxito, pois o ensino de LP continuou a privilegiar a metalinguagem. Ainda conforme esse documento, apenas se incluiu uma preocupação com o despertar do senso crítico no aluno como alternativa de solução do fracasso escolar do aluno-sujeito. Como consequência dessa postura, as atividades continuaram reforçando as diferenças sociais e linguísticas e os alunos-sujeitos continuaram sem domínio da leitura e da escrita.

Diante disso, e a partir da década de 1980, com os estudos na área da Linguística, houve reflexões sobre o ensino de LP, o que trouxe contribuição para modificação da postura do professor em sala de aula, das práticas de leitura e de produção textual. Essa nova postura contrapôs-se ao

a) uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; b) ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas (BRASIL, 1998, p.18).

Consequentemente, passamos a pensar que a transmissão de conhecimentos, embasada na norma, na memorização de conceitos não possibilitava práticas eficazes aos alunos-sujeitos, pois se concebemos a língua como uma forma de interação, devemos aprendê-la e discuti-la em situações variadas de uso social. Isso porque, de acordo com os PCN:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p.19).

Nessa abordagem, inserem-se atividades na aula de LP com enfoque na leitura e na compreensão do gênero discursivo, em desvinculá-las da análise linguística. Objetivamos, assim, de acordo com as orientações desse documento, pensar na língua em sua dimensão social, na concepção sociodiscursiva, na relação entre o leitor e autor, e vice-versa. Sendo assim, no processo de ensino e aprendizagem da LP, há articulação entre três variáveis, a saber: “o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p.22). A competência discursiva¹⁰ do aluno-sujeito só se desenvolverá em práticas sociais de linguagem, na relação entre aluno-objeto e ensino-professor.

¹⁰De acordo com Dias et al (2011, p. 153-4), “A competência discursiva só pode ser adquirida na interação verbal por meio dos gêneros, dentro das práticas sociais. Ela possibilita, ao usuário da língua, transitar de uma instituição a outra, de uma esfera a outra, participar ativamente das práticas sociais específicas de cada instituição e pensar em possibilidades de mudanças nessas práticas. Essa competência, de acordo com Baltar (2003; 2004), diz respeito à capacidade de mobilizar recursos de vários níveis para interagir sócio-discursivamente. Isso implica: o conhecimento e escolha dos gêneros presentes nos ambientes discursivos; o domínio das estruturas relativamente estáveis que compõem esses gêneros; o conhecimento dos mecanismos de textualização e de enunciação; a capacidade de mobilizar conteúdos temáticos, tendo em vista o ambiente discursivo e as posições de sujeito dos interlocutores; a capacidade de transferir saberes oriundos de um trabalho de ensino-aprendizagem num ambiente escolar para poder transitar em outros ambientes discursivos e, ainda, perceber a divisão das vozes sociais e das instituições que as sustentam”.

Nos PCN propõe-se que se tome o gênero discursivo como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino, como se pode ver a seguir:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases, que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudogramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Observamos que, ainda no século XXI, depois de anos da elaboração desses Parâmetros e da realização de inúmeras pesquisas centradas no ensino de LP, deparamo-nos com práticas em que os professores privilegiam a gramática normativa, o gênero discursivo como pretexto para atividades voltadas para a metalinguagem, sem considerar os avanços oriundos dessas pesquisas e dos documentos oficiais. É necessário que se invista na efetivação de atividades curriculares que sejam discursivas, conforme apontado nos PCN:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, as atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de texto orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p.27).

Com tal assertiva, constatamos que em uma proposta de leitura com o GDT, enfoque desta dissertação, as atividades elaboradas devem ser de análise e reflexão acerca dos recursos utilizados nesse gênero, das suas especificidades, do suporte de circulação, com objetivo de ampliar a competência discursiva dos alunos do Ensino Fundamental II. Implica-se nessa abordagem, uma proposta com GDT que possibilite aos alunos-sujeitos “participação social e exercício da cidadania” (BRASIL, p.32). Sendo assim, eles podem paulatinamente “utilizar a linguagem (...) de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, p.32).

Tal objetivo só pode ser alcançado se a escola promover situações com gêneros discursivos diferenciados, uma vez que não existe um gênero protótipo, e o docente saiba como explorá-los, preparando atividades de leitura, de compreensão e de interpretação através

das quais o aluno-sujeito internalize os conhecimentos necessários e utilize-os fora do espaço-escola. Pensamos, portanto, em práticas com GDT que sejam importantes à formação do aluno-sujeito, pois perceber o humor e os subentendidos do GDT é de fundamental importância.

Nos PCN (BRASIL, 1998), encontramos os gêneros discursivos que – acreditamos – não podem ser excluídos do contexto escolar, selecionados a partir dos seguintes critérios: circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica. Faz parte da listagem o gênero por nós escolhido: o GDT.

Quadro 1- Gêneros textuais para leitura e escrita

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	. Cordel, causos e similares . Texto dramático . Canção	LITERÁRIOS	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
DE IMPRENSA	. Comentário radiofônico . Entrevista . Debate . Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista Charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. Exposição . Seminário . Debate . Palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbetes Enciclopédico (nota/artigo) Relatório de Experiências Didático Enunciados de questões Artigo
PUBLICIDADE	. Propaganda	PUBLICIDADE	Propaganda

Fonte: BRASIL, 1998.

No Estado de Minas Gerais, tanto para as escolas estaduais e municipais temos como parâmetro o CBC de LP, elaborado por profissionais e pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com participação dos professores da rede pública estadual. Esse documento se baseia nos PCN. Portanto, percebemos um diálogo entre esses dois documentos e, assim como nos PCN, o CBC postula o ensino a partir do gênero discursivo e uma preocupação de uma aprendizagem voltada à cidadania, pois:

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autoresinterlocutores capazes usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e inserção social. (MINAS GERAIS, 2005, p.13).

Dessa forma, percebemos a preocupação dos governos federal e estadual em práticas de leitura que minimizem o insucesso do aluno, condizentes com a sua vida social, mediadas pela leitura sistematizada. E, de modo a garantir isso, o CBC de LP apresenta, do 6º ao 9º nono ano do Ensino Fundamental, a divisão dos conteúdos em três eixos temáticos, subdivididos em tema, subtemas e tópicos: o Tema 1, relevante a esta pesquisa, Gêneros e Suportes, encontra-se no eixo temático I, e privilegia a compreensão e produção de textos e apresenta uma seção intitulada “Compreensão (leitura) de textos”, que contempla o GDT. Os subtemas englobam a contextualização, a tematização, a enunciação e a textualização do gênero discursivo e os tópicos, por sua vez, são os conteúdos a serem explorados nos subtemas.

De acordo com as orientações desse documento, todos os gêneros descritos, dentre os quais a tira, devem ser analisados, observando-se o contexto de produção, a circulação e recepção de textos, a referenciação bibliográfica (suporte e implicações na mudança de suporte), a organização temática dos textos, a seleção lexical e os efeitos de sentido, os signos verbais e não verbais, as vozes presentes no texto, a intertextualidade, a metalinguagem e a textualização do discurso (narrativo ficcional, relato, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo e poético).

Juntamente com o CBC, o governo de Minas proporcionou aos educadores a participação em GDP (Grupos de Desenvolvimento Profissional), desde 2004, e com a edição do CBC em 2005, houve, neste mesmo ano, capacitação de alguns professores de LP de Ensino Fundamental e Médio, na UFMG, com carga horária de 200 horas, durante o período de 16 maio de 2005 até 17 de outubro de 2005, em Belo Horizonte.

Pudemos participar desta iniciativa, assistindo a aulas referentes à compreensão e à produção de textos e suportes, interação literária e formas de avaliação. Nesse período, tornamo-nos multiplicadores no município do qual fazíamos parte, repassando a colegas o que havíamos estudado da proposta. E, como forma de garantir a aplicabilidade do curso, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais continuou os GDP, por área de conhecimento, de 2006 até 2012. Aliado a essa proposta curricular, há também disponível aos educadores mineiros o Centro de Referência Virtual do Professor(CRV), no qual encontramos

Proposta Curricular, Orientações Pedagógicas, Roteiros de Atividades, Módulos Didáticos, dentre outros que auxiliam o docente em sala de aula, com os seguintes princípios:

a)O compromisso com a pesquisa, a discussão e a avaliação de discussão e a avaliação de diferentes estratégias educacionais, privilegiando aquelas que incorporam conceitos atuais sobre os processos de cognição e o uso das novas tecnologias da informação e comunicação.b)O desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos que imprimam novo dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem tanto no âmbito presencial como a distância.c)A formação de gerações de educadores conscientes da importância da interface entre educação e comunicação para o desenvolvimento de sua criatividade e seu constante aperfeiçoamento. d) A redução das desigualdades regionais em relação às condições de ensino, possibilitando a todos os educadores o acesso aos mesmos recursos didáticos.(CENTRO DE REFERÊNCIA VIRTUAL DO PROFESSOR - CRV, 2014)

Em âmbito nacional, dentre as iniciativas e políticas públicas, na qual o CRV encontra-se acessível, temos o PP, a ser detalhado no capítulo 5.

2.3 Letramento como prática social

Como nesta dissertação focalizamos uma prática de letramento envolvendo um gênero em específico, consideramos que não podemos deixar de explicitar a concepção de letramento assumida aqui.

Ao utilizarmos o vocábulo letramento, em geral, associamo-lo à alfabetização ou, até mesmo, pensamos que há numa relação de sinonímia entre as duas palavras. Isso acontece porque no contexto educacional ainda há uma confusão por parte dos educadores da Educação Básica em relação à acepção desses termos, ou seja, “as facetas¹¹” de cada um. Como resultado ocorre, por vezes, uma lacuna nas práticas de leitura e escrita em sala de aula.

De modo inadequado, muitos acreditam que alunos alfabetizados são também letrados e que não existe letramento sem alfabetização. Há, porém, pessoas letradas que não são alfabetizadas. Letramento é uma designação nova, à luz dos estudos linguísticos, e intrinsecamente associada à alfabetização.

Em estudos nesta área, Soares (1999, p.18) definiu letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriando da leitura e escrita” em

¹¹ Vocábulo usado por Magda Soares em seu artigo Letramento e alfabetização: as muitas facetas, no qual autora propõe a especificidade de alfabetização e letramento e a indissociabilidade desses dois processos.

oposição à alfabetização, como estado daquele que aprendeu apenas a ler e escrever, contudo não utiliza a leitura e escrita em práticas sociais.

Kleiman (2005,p.6) também afirma que “o conceito de letramento surge como uma forma para explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Dessa maneira, não podemos acreditar que as práticas escolares e as não escolares são dissociadas, uma vez que estão intrinsecamente relacionadas ao uso da língua, nos eventos e/ou práticas que fazem parte da vida dos falantes, alfabetizados e letrados concomitantemente: “a alfabetização (em qualquer dos seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é suficiente” (KLEIMAN, 2005, p.14). Constatamos, então, a partir das definições dessas autoras, que não podemos desconsiderar o fato de que apenas a alfabetização possibilite ao aluno-sujeito participar em práticas sociais de leitura e de escrita.

Em Magalhães (2012, p.19), adota-se a ideia de que o letramento refere-se “à prática social da língua escrita, o que inclui processos sociais da leitura e da escrita”, concepção fundamental para esta pesquisa, pois a escola é um dos espaços sociais em que o aluno tem acesso à leitura e à escrita. Sabemos que o aluno-sujeito já ingressa em uma instituição de ensino com conhecimentos acerca do uso da língua, vive em uma sociedade letrada, porque apesar de, às vezes, não dominar o código escrito e não ser alfabetizado, ouve histórias dos pais, reconta-as, assiste à televisão, observa as letras, as cores, monta brinquedos ou realiza atividades que dependem da leitura cujos propósitos são atingidos em práticas de letramento. Podemos dizer que não são alfabetizados, porém são letrados.

As práticas de letramento são definidas por Street (2012, p.77) como “uma concepção mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais”. Uma concepção que não separamos a aprendizagem da leitura e da escrita da vida social de cada um. Esse autor define eventos de letramento como uma situação particular que envolve a leitura e a escrita, como por exemplo, eventos os quais realizamos no dia a dia, como leitura de embalagem de café, de creme dental, de um receita, de um bilhete, das mensagens de celular, dentre outras.

Embora saibamos que os alunos-sujeitos participam de práticas e eventos de letramento, em sala de aula nos esquecemos e incorremos em atividades de leitura soltas e isoladas nas aulas de LP, sem concatená-las e sem promover, conforme preconizam os PCN, “o uso-reflexão-uso da língua” (BRASIL,1997, p.40). Realizamos, assim, um ensino

estruturalista, que tem como embasamento o modelo de Letramento Autônomo¹² (STREET, 1984, 1995), reforçando assim as diferenças entre os que sabem e os que não sabem a língua. A organização das disciplinas, o currículo da escola e a formação acadêmica do professor reforçam essa postura de letramento.

Em oposição a uma prática descontextualizada, devemos sempre, como agente¹³ de letramento, atentar para o fato de que em algumas comunidades, inclusive aquela na qual as aulas do PP e a proposta de leitura com o GDT se desenvolveram, a escola é a única agência de letramento na qual os alunos-sujeitos oportunizam uma leitura e escrita sistematizada, cujo objetivo é torná-los cidadãos críticos. Não podemos pensar que todos na sociedade possuem o mesmo letramento e que tiveram ou têm acesso fora da escola a jornais, revistas, livros e computadores e sabem usá-lo como suporte tecnológico, fonte de pesquisa e informação, e não apenas para entretenimento em redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, dentre outros. É papel do professor utilizar esses recursos, pois estão inseridos nas práticas sociais.

Não podemos desconsiderar que os avanços tecnológicos acarretaram novas formas de interação entre as pessoas, espaços de comunicação, gêneros, novas formas e estratégias de leitura, que devem fazer parte das aulas de LP. As práticas escolares e não escolares, em vários momentos, estão dissociadas, o que não deveria acontecer. Mesmo sabendo disso, deparamo-nos constantemente com aulas que não consideram e tampouco fazem uso das TIC, o que implica que o professor, como o agente de letramento, esteja atento às escolhas dos textos utilizados em sala de aula como objeto de ensino e à sua abordagem em sala de aula, aos recursos tecnológicos que poderão auxiliá-lo no desenvolvimento de estratégias de leitura de gêneros discursivos monomodais e multimodais, como o GDT em comunidades estigmatizadas. Como possibilidade de mudança, adotamos a concepção de Modelo Ideológico de Letramento proposto por Street(2012), baseado nos seguintes pontos:

- 1) A leitura e a escrita são práticas sociais atravessadas por relação de poder e por ideologias. 2) Por isso mesmo, é mais adequada à análise do letramento uma perspectiva teórica que considere tais dimensões do contexto social com classe, gênero social e etnia. 3) As relações de poder estabelecidas nas práticas sociais de leitura e de escrita são mantidas pela ideologia (MAGALHÃES, 2012, p.28-9).

Concebemos a ideia de que a transformação do ensino não depende, apenas, de oferecer às pessoas situações de leitura e de escrita contextualizadas, mas de como elas são

¹²O Modelo Autônomo de Letramento é uma concepção de práticas de leitura e de escrita desvinculadas do contexto social. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são consideradas blocos completos em si mesmos, sem conexão com contextos externos a elas.

¹³ Para Kleiman(2005, p.53), “o agente de letramento [...] concebe o letramento como uma mobilização dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades de seus alunos, pais de alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita”.

propostas no contexto da sala de aula. Nesse aspecto, devemos considerar a formação do professor, o seu letramento, assim como os materiais didáticos dos quais dispõem, como o LDLP, sua organização e abordagem do gênero discursivo, cuja modificação, com a publicação dos documentos oficiais para o ensino de LP, Ensino Fundamental II, diminui o uso de textos literários, científicos, excertos de cânones o que propiciou uma abordagem focada em diferentes gêneros discursivos, como notícias, reportagens, *e-mail*, charge, cartuns, anedotas, verbetes de dicionários, enciclopédias etc. Essa nova seleção de textos, no entanto, não resolveu os problemas enfrentados pelo docente da rede pública em sala de aula e os resultados das avaliações externas pelas quais a escola pública passa ainda obtém resultado insatisfatório.

Há, então, uma lacuna e esta se refere às práticas de letramento, de como elas são desenvolvidas na instituição social criada para isso: escola. Se o docente não alicerça suas práticas nos estudos sobre a alfabetização e o letramento, ele pode ter dificuldade para investir no preenchimento dessa lacuna, o que pode ter reflexo na aprendizagem do aluno-sujeito, aumentando a probabilidade de um fracasso escolar, como a evasão, a repetência, a reprovação e a baixa autoestima.

Em decorrência disso, durante nossa prática, percebemos que os alunos-sujeitos ingressam ao 6º ano do Ensino Fundamental II sem estar alfabetizados, gerando um conflito no espaço da sala de aula: de um lado, os professores esperam alunos que já leem com fluência e transcendem as informações explícitas nos textos. Assim, os professores preparam-se com o auxílio dos LDLP, idealizados para alunos-sujeitos que já superaram a fase de alfabetização, o que nem sempre acontece, pois, em muitos casos, estes ainda juntam apenas as letras do alfabeto.

Assim sendo, é necessário rever nossa prática a fim de detentar amenizar esse problema e repensar de que maneira trabalhamos o gênero: uma alternativa são os projetos, especificamente, de letramento¹⁴, com aplicabilidade em sala de aula, como desenvolvemos.

¹⁴Segundo Oliveira et al (2014, p.49) os projetos de letramento “são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita”.

Capítulo 3

3 GÊNERO DISCURSIVO TIRA, HUMOR, IRONIA E MULTIMODALIDADE

“O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”.

(BAKHTIN, 1977, p.301)

Tendo em vista o foco deste capítulo, ele está organizado em quatro seções. Na primeira, mencionamos estudos relativos aos gêneros discursivos e apontamos as principais teorias da Linguística no tocante à pesquisa de gêneros. Na segunda, explicitamos a teoria sociodiscursiva de Bakhtin (1997), a sua definição para gênero discursivo e os elementos que o constituem. Na terceira, discorremos sobre o humor, a ironia e gêneros de humor. Por último, na quarta seção, voltamos nossa atenção para o GDT e para a multimodalidade.

3.1 Concepção de gêneros em diferentes abordagens teóricas

Os estudos referentes aos gêneros não são novos e iniciaram-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles. Em decorrência da concepção desses filósofos, associávamos sempre esse vocábulo à literatura, aos estudos dos gêneros lírico, épico e dramático. Sabemos que houve uma modificação nessa concepção e hoje o gênero é concebido como forma de ação e de interação. Nesse sentido, não podemos nos limitar ao entendimento dos gêneros vinculados apenas à esfera literária. Eles fazem parte das diferentes práticas sociais das quais participamos e, por isso, têm sido objeto de estudo por parte de diferentes pesquisadores, o que tem resultado em várias abordagens.

Sobre essas abordagens, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) classificam-nas em três grupos¹⁵: sociosemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva¹⁶, que têm implicações no ensino

¹⁵Adotamos nesta dissertação a definição Meurer, Bonini e Motta-Roth, que deixam claro no livro que adotam didaticamente essa divisão, pois não tem caráter ontológico. Sabemos que há autores que apresentam uma classificação diferente, como Marchuschi (2008) e Bawarshi e Reiff (2013). Contudo, consideramos mais didática e clara a organização de Meurer, Bonini e Motta-Roth.

¹⁶Segundo Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p.9), o prefixo sócio “é utilizado em função de todos esses trabalhos, em alguma medida, se aterem mais ao caráter social da linguagem que o estruturado”.

de leitura e de escrita no Brasil e em outros países como Argentina, Austrália, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra e Portugal.

Explicitaremos essas abordagens, de modo sucinto, para justificar aquela na qual nos embasamos nesta pesquisa, posto que as nossas escolhas se refletem nas práticas que realizamos com um gênero em sala de aula.

No tocante à abordagem sociossemiótica, ela surgiu nos anos 1980 em oposição àquelas cujo enfoque se estabelecia no letramento centrado no estudante, apenas no processo, já que ignoravam o contexto dos gêneros discursivos e não consideravam o letramento como uma prática social. Dessa maneira, as abordagens processuais reforçavam a desigualdade social, negavam aos estudantes acadêmicos acesso aos textos acadêmicos. O foco da pesquisa da sociossemiótica foi a escrita de crianças de escolas primária e secundária australianas, posteriormente, nos anos 1990, ampliando-se para Programa de Escolas Especiais do Departamento de Educação de *New South Wales*.

Essa perspectiva considera as multissemioses, ou seja, que os gêneros são constituídos dos modos verbal e não verbal e a atuação conjunta deles contribui para a construção do gênero discursivo. Os teóricos filiados a essa abordagem são Ruqayia Hasan, Martin, Jorge Fowler, Gunter Kress e Fairclough, que utilizam aportes da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday) para a análise dos gêneros discursivos.

Como representantes da abordagem sociorretórica, temos Swales, Miller e Bazerman, que compõem uma escola de estudos dos gêneros norte-americana. Conforme Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), esses teóricos adotam aportes da teoria do texto, das posições etnográficas do discurso e da teoria das ações retóricas de Perelman e Olbrechts-Tyteca. As pesquisas de Swales iniciaram na década de 1960, embora tenham sido conhecidas somente nos anos 1990, ecentram na aplicação e estudo dos gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, conhecido como inglês para fins específicos (ESP). Ademais, concebem o gênero como “uma classe de eventos comunicativos, sendo o evento uma situação em que a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável” (HEMAIS, BIAS-RODRIGUES, 2005, p.109). Tal abordagem enxerga o gênero como uma das formas de ação comunicativa e intenta auxiliar estudantes internacionais de pós-graduação cuja língua nativa não é o inglês. Miller e Bazerman, por sua vez, definem os gêneros como ações sociais:

caracterizados por categorias do discurso que são convencionais por derivarem de ação retórica tipificada; é interpretável por meio das regras que o regulam; é distinto em termos de forma, mas é uma fusão entre forma e substância; constitui cultura; é mediador entre público e privado (CARVALHO, 2005, p.130).

Com relação à abordagem sociodiscursiva, destacam-se os teóricos Bakhtin, Jean-Michel Adam, Bronckart e Maingueneau. Segundo Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), esses teóricos apoiam-se na análise do discurso, na teoria do texto e nas teorias de enunciação.

Sabemos que todas as abordagens são relevantes ao ensino de língua, cabe ao professor conhecê-las e utilizá-las em sala para atingir seu objetivo de ensino. Contudo, para esta pesquisa, selecionamos uma abordagem, a sociodiscursiva, e a proposta de um dos teóricos a ela vinculados: Bakhtin.

Na próxima seção discorreremos sobre a proposta desse autor, utilizada para elaboração da proposta de leitura do GDT e análise das aulas do PP.

3.1.1 A abordagem sociodiscursiva de Bakhtin

Nas diversas situações das quais fazemos parte, seja em casa, no lazer, no trabalho ou na escola, utilizamos a língua como forma de interação com o outro em diversas práticas sociais. A língua, dessa forma, vista em funcionamento, serve-nos nos processos comunicativos para atingir nossos propósitos. Por isso, e de acordo com a nossa intenção, podemos ter o objetivo, em determinado momento, de entreter o locutor, persuadi-lo, emocioná-lo, dentre outros, já que possuímos uma infinidade de formas linguísticas para isso. Nesse aspecto, embasamos esta pesquisa na perspectiva teórica de Bakhtin (1997), para quem a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Conforme Rodrigues (2005), uma das principais contribuições desse teórico foi problematizar os estudos linguísticos, apresentando o autor como interlocutor produtivo e atual nas teorias da linguagem.

Alguns pilares da arquitetura¹⁷ bakhtiniana são relevantes à compreensão dessa teoria. Dentre eles, não poderíamos deixar de mencionar a noção de sujeito, colocado como alguém “submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como sujeito assujeitado. A proposta é de conceber um sujeito que, sendo eu para si, condição de formação de identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro” (SOBRAL, 2013, p.22).

Nessa concepção de sujeito/locutor e interlocutor que se relacionam por meio da língua e de outras linguagens, percebemos, nessa relação, o dialogismo, ou seja, o diálogo que se estabelece entre os interlocutores no ato de comunicação. Segundo Brait (2013), esse é um dos princípios que constituem a linguagem e condição de sentido no discurso, como a polifonia que se tipifica pelas várias vozes materializadas no discurso.

¹⁷Esse termo é utilizado por Brait (2013) para elucidar os termos usados por Bakhtin.

Assim, ao utilizarmos como aporte Bakhtin, elencamos esses aspectos importantes. Ademais, há o interdiscurso que constitui o discurso. Todos estão relacionados à definição de gêneros discursivos e às práticas de linguagem humana.

Para Bakhtin,

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu **conteúdo (temático)** e por seu **estilo verbal**, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua **construção composicional**. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN 1997, p. 279 grifos nossos).

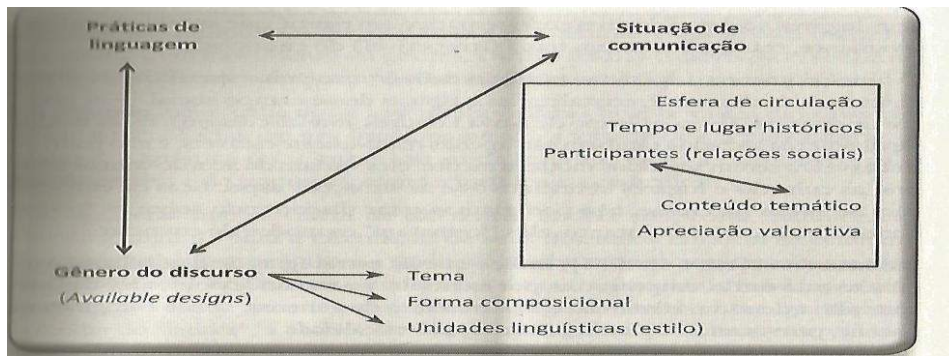
Percebemos que as esferas de atividade humana constituem o lócus onde os gêneros discursivos são gerados e, ainda, marcados por especificidades de cada esfera. Bakhtin (1997) cita, como exemplo, a esfera científica, a familiar, a jornalística, a religiosa, a literária, a da educação.

Segundo o autor, os enunciados orais ou escritos – e aqui incluímos os multimodais¹⁸ - possuem aspectos constitutivos que devemos levar em consideração na análise do gênero discursivo: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, intrinsecamente relacionados. Desse modo, ao contemplarmos um ou outro na elaboração de atividades de leitura, compreensão e interpretação não podemos dissociá-los.

Rajo (2013) apresenta a seguinte síntese da teoria de Bakhtin:

Figura 1- Síntese da teoria de Bakhtin

¹⁸De acordo com Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), a multimodalidade diz respeito ao “uso de vários modos semióticos no *design* de um produto semiótico ou evento, junto com formas particulares em que esses modos são combinados” (OTTONI et al, 2010, p.93).



Fonte: Rojo (2013).

Nessa figura 1, percebemos que as práticas de linguagem são desenvolvidas em situações de comunicação situadas e envolvem sempre um gênero do discurso. Essas situações de comunicação estão relacionadas às esferas de circulação dos discursos: científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar, dentre outros. Essas esferas, por sua vez, variam de acordo com o contexto histórico e as culturas locais. E, assim, definem os participantes (locutor e seus interlocutores), bem como as possibilidades de relações sociais, como os dizeres possíveis em um gênero dentro de uma esfera e a apreciação valorativa que pode ser construída.

Ainda conforme a figura, o gênero discursivo apresenta três elementos constitutivos propostos por Bakhtin, a saber: tema, a construção composicional e unidades linguísticas (estilo). Primeiramente, destacamos o conteúdo temático, que não envolve, apenas, o assunto, visto que engloba o sentido que o locutor/interlocutor estabelece para ele no momento da enunciação, como também é único e associado à ideologia. Como exemplo, podemos citar o GDT, que pode abordar temas diferentes e com valorações distintas: um em que há exaltação da mulher, de suas qualidades de dona de casa, submissa ao homem.

Outro em que GDT podemos constatar a crítica ao papel da mulher na sociedade, colocando-a como independente, inclusive do homem. Tais sentidos são opostos e há valorações positivas e negativas no tocante à mesma temática. Assim, constatamos que, no GDT, podem aparecer temas variados. Para elucidar tais aspectos trazemos dois GDT/s:

Figura 2 - A perda dos dentes de leite



Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Figura 3 –O mundo para Mafalda



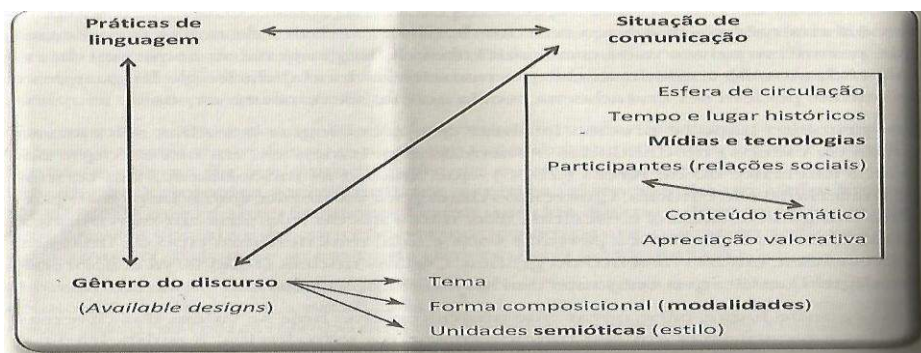
Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Na figura 2, o tema gira em torno de um fato comum do cotidiano de crianças de 6 ou 7 anos: a perda dos dentes de leite. No diálogo entre Mafalda e Felipe, percebemos no último balão a opinião dela de que ele perdeu sua personalidade, pois perdeu um dos dentes que o marcavam e caracterizavam fisicamente. Na figura 3, Mafalda olha para o mundo, representado pelo signo globo terrestre, e pergunta a seu brinquedo porque ele é bonito; em seguida, na próxima vinheta, percebemos a crítica, com a comparação “porque este é um modelo reduzido, o original é um desastre”. Em ambos GDT/s há temas diversificados que podem ser abordados no gênero tira.

Quanto ao estilo verbal, para Bakhtin (1997), ele diz respeito aos elementos linguísticos usados para expor aquilo que pretendemos dizer por meio dos gêneros discursivos. Tais escolhas podem ser lexicais, sintáticas, de registro (formal/informal). Como esse teórico não mencionou os gêneros multimodais e o enfoque desta pesquisa é em um gênero assim, o GDT, acrescentamos ao estilo a seleção de imagens, das cores, da expressão fisionômica dos personagens, como aporte em Rojo(2013).

Para melhor compreensão, encontramos uma adaptação da teoria de Bakhtin para os gêneros multimodais e contemporâneos elaborada por Rojo(2013). Segundo ela, é preciso refletir sobre o uso das tecnologias e as transformações dos gêneros na contemporaneidade, dentre eles, os multimodais. Tendo em vista esse fato, propõe um novo diagrama, no qual inclui as mídias , tecnologias e os diferentes modos de significação:

Figura 4 –Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos revisitados



Fonte: Rojo (2013).

Nessa nova adaptação à teoria de Bakhtin, encontramos os gêneros multimodais. Conforme constatamos no contraste das figuras 1 e 4 com a síntese da teoria de Bakhtin, percebemos que na figura 1 estilo é associado apenas às unidades linguísticas. Já na figura 4, o estilo compreende as unidades semióticas. Observamos ainda que associadas à forma composicional estão as modalidades na figura 4, o que não ocorre na figura 1. Além disso, na figura 4 houve a inclusão dos elementos mídias e tecnologias. Nessa perspectiva, verificamos que o estilo se constitui dos modos verbal e não verbal na figura 4, presentes nos gêneros multimodais. Podemos dizer que o estilo interfere na distinção dos gêneros. Conforme Brait (2013, p. 90, grifos nossos): “Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que lhe é próprio, **destruímos e renovamos** o próprio gênero”.

Agora, passamos à outra dimensão do gênero, a construção composicional definida por Bakhtin (1997, p. 301) como “uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Com essa definição percebemos que esse autor não afirma que há uma forma fixa e rígida para os gêneros do discurso, mas maleável e modificável de acordo com o contexto sócio-histórico em que vivemos. Os gêneros existem para atender às demandas de comunicação humana, sendo assim, acompanham as transformações tecnológicas, sociais, econômicas, de trabalho, enfim, das diversas práticas sociais das quais fazemos parte. Nesse aspecto, podemos exemplificar o surgimento do GDT, a partir das histórias em quadrinhos e uma obra literária adaptada ao cinema, uma crônica publicada em jornal e publicada em um livro literário.

Consideramos que, na análise da construção composicional, é importante observar a estrutura global ¹⁹do texto, a sua dimensão, os tipos discursivos²⁰ que entram na composição

¹⁹Citamos, por exemplo, que a notícia possui em sua estrutura global a manchete, o lide, o corpo do texto, enquanto uma carta se constitui de outra forma: local e data, destinatário, corpo da carta, despedida e assinatura.

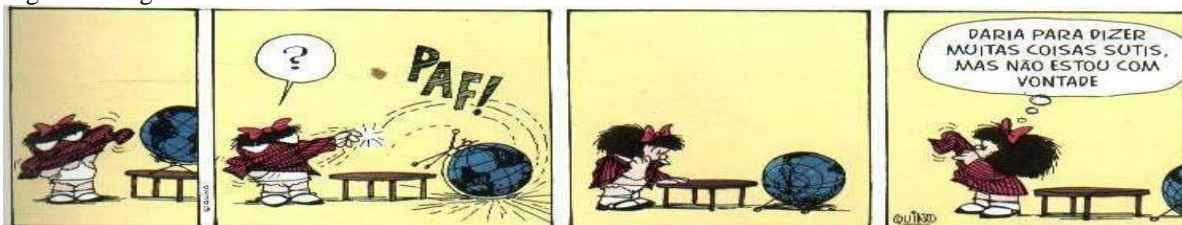
do gênero, a organização em prosa ou em verso, dentre outros aspectos. Nos GDT/s a seguir, exemplificamos os modos diferentes de organizá-los, considerando o estilo e a construção composicional, uma com apenas o modo não verbal e outra que conjuga o verbal e não verbal.

Figura 5 –Mafalda oferece sopa à sua mãe em sonho



Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Figura 6 –O globo terrestre.



Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Por essas duas figuras, observamos que a construção composicional do gênero e seu estilo não são fixos, pois temos uma só com o modo não verbal e outra que mescla o verbal e não verbal. Bakhtin afirma também que os gêneros discursivos podem ser moldáveis às nossas intencionalidades discursivas e possuem um interlocutor/destinatário. Desse modo,

Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser um conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o outro não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monólogos de tipo emocional). Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área a atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual a composição, e sobretudo o estilo do enunciado. **Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas de comunicação verbal, tem seu padrão do destinatário que o determina como gênero** (BAKHTIN, 1997, p.320-321, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos ter um interlocutor previsto ou imaginário para os gêneros discursivos com estreita relação com a esfera à qual pertencem. Sendo assim, ao elaborarmos um ou outro gênero, pensamos em sua organização: no estilo, na construção composicional

²⁰ Alguns autores nomeiam os tipos discursivos com outras designações, a saber, tipos textuais, sequências textuais, modos retóricos e pré-gêneros.

eno conteúdo temático abordado e os efeitos de sentido. Quando pensamos nesses sentidos, retomamos palavras-chave dessa teoria, como a noção de sujeito, dialogismo, polifonia, interdiscursividade, relacionadas à responsividade:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, **uma atividade responsiva ativa**: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente, completa, adapta, apronta se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras do locutor (BAKHTIN 1997, p. 282, grifo nosso).

Ao concebermos a linguagem levando em consideração todos os aspectos já elencados, pensamos na infinidade de gêneros, na maneira como podemos compreendê-los, em sua relação locutor/interlocutor e na possibilidade de (re)construção dos sentidos, levando em consideração o contexto de produção, a circulação e a recepção dos gêneros. Enfim, há uma infinidade de possibilidades de os transformarmos e novos sentidos serão construídos nessa relação dialógica da linguagem.

Com isso, entendemos que o ensino de língua deve permitir ao usuário da língua apropriar-se desses gêneros para o desenvolvimento de sua competência discursiva. Confirmamos essa assertiva com Bakhtin, quando ele afirma que:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa a individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo e perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (BAKHTIN, 1997, p.304).

Sabemos da impossibilidade de nos apropriarmos de todos os gêneros discursivos, porém acreditamos que a escola deve fornecer subsídios ao aluno-sujeito para que ele possa participar ativamente de diferentes práticas sociais. Ao utilizarmos a teoria de Bakhtin (1997), sabemos que podemos abordar o gênero em sala a partir do contexto sócio-histórico, da esfera social, do caráter ideológico, da concepção dialógica de linguagem, do discurso, interdiscurso, da polifonia presentes no GDT, levando em consideração a temática, o estilo e a construção composicional.

Dessa forma, pensamos ainda no ensino de LP de maneira reflexiva, sob os seguintes aspectos:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários²¹), ou seja, dos diversos gêneros

²¹Bakhtin (1997) divide os gêneros em primários (simples) e em secundários (complexos).

do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece **o vínculo existente entre língua e a vida** (BAKHTIN, 1997, p.282 grifo nosso).

Nessa relação entre língua e vida, encontramos suporte para ensino e aprendizagem de LP com enfoque nos gêneros discursivos associados às práticas sociais. Essa visão de língua associada à vida é fundamental para não nos atermos a uma abordagem de língua como estrutura na sala de aula, a fim de não incorremos em separarmos nossas práticas daquelas que o aluno-sujeito faz parte fora do contexto escolar.

De acordo com essa perspectiva bakhtiniana, ao propormos atividades de leitura do GDT em sala de aula no Ensino Fundamental II, não consideramos, somente, os elementos estruturais e linguísticos presentes na materialidade linguística. Sabemos que uma palavra carrega em si significados diversificados dependendo do contexto em que foi produzida. Sendo assim, o ensino de LP em consonância com os PCN e com as contribuições de Bakhtin deve considerar o linguístico e o discursivo na leitura, na compreensão e na interpretação.

Nesse sentido, é papel do docente instrumentalizar o aluno-sujeito quanto ao funcionamento dos gêneros, a textualização, a finalidade discursiva, a circulação. Segundo Guimarães (2009), devemos articular texto, discurso e ensino nas aulas de LP para construir uma significação completa do seu texto/discurso por parte do aluno-sujeito.

Na próxima seção tratamos do humor e da ironia que são recursos presentes no GDT.

3.3 Humor e Ironia no Gênero Discursivo Tira

Antes de tecer considerações sobre o humor, discorreremos rapidamente acerca da relação que há entre o cômico e o humor, posto que sempre nos perguntamos se o cômico é o humor ou se humor é o cômico, bem como nos inquieta o que provoca o riso. Não podemos considerar que entre o humor e o cômico há relação de sinonímia nem de causalidade. Para Ottoni (2007, p. 52), “não se pode dizer que haja relação de causalidade, em que o riso decorra sempre do cômico e do humor e que estes, por sua vez, sempre causem o riso[...]”. Ao lermos o GDT, podemos perceber os implícitos, o humor e, por consequência, darmos uma risada.

Não poderíamos, ao falar em cômico, não retomar as contribuições de Bakhtin (1987) com a obra “A cultura popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais”, em que o

autor mostra a oposição de dois olhares acerca do mundo: das autoridades, austera e séria; e a cômica, relacionada ao povo. No Carnaval, representava-se a vida desse povo, que tem como consequência o riso, visto que essa “É sua vida festiva. A festa é a propriedade fundamental de todas as formas e ritos e espetáculos **cômicos** da Idade Média”. (BAKHTIN, 1987, p.7, grifo nosso). Essa carnavalização não visa simplesmente o riso, mas também uma forma de contestação. Assim sendo, percebemos que a função do riso não é só de divertimento, como ocorre muito no ensino de LP com gêneros de humor, pois servem para que o aluno-sujeito compreenda a intencionalidade discursiva do GDT, em que subjacente ao humor há uma crítica.

Além dessa obra de Bakhtin, há outros estudos acerca do cômico, como o de Bergson (1983), que diz que não há comicidade fora do que é propriamente humano. Desse modo, entendemos que em diversas práticas sociais podemos, juntamente com os outros, sentir a sensação do riso, sobretudo em momentos que o permitam. Nesse contexto, citamos como exemplo situações de comunicação, como uma roda de conversa, leitura de piadas, ao ler o jornal na seção de humor ou ao assistir programas de televisão que veiculam caricaturas, charges animadas, assim como nas redes sociais, em *sites* na internet, etc. Já em situações tristes, opostas ao que geram o riso, a sensação ou sentimento que nos invade é a tristeza. Logo, o riso está associado ao contexto de produção e circulação dos gêneros orais, escritos e imagéticos. Ademais, ele está ligado, também, à cultura a que pertencemos, pois “O riso deve ter uma significação social” (BERGSON, 1987, p.5). Com essa definição, esse autor exemplifica uma situação que gera o riso:

Alguém, a correr pela rua, tropeça e cai: os transeuntes riem. Não se ria dele, acho eu, caso se pudesse supor que de repente lhe veio a vontade de sentar-se no chão. Ri-se porque a pessoa sentou-se sem querer. Não é, pois, a mudança brusca de atitude o que causa riso, mas o que há de involuntário na mudança, é o desajeitamento. Talvez houvesse uma pedra no caminho. Era preciso mudar o passo ou contornar o obstáculo. Mas por falta de agilidade, por desvio ou obstinação do corpo, *por certo efeito de rigidez ou velocidade adquiridas*, os músculos continuaram realizando o meso movimento, quando as circunstâncias exigiam coisa diferente. Por isso a pessoa caiu, e disso é que os passantes riram (BERGSON, 1983, p.9).

Conforme expõe Bergson, a distração é o que provoca, ou melhor, desencadeia um momento que, por consequência, ocasiona o riso, como ele mesmo confirma com o uso do vocábulo “desajeitamento”, para definir o modo como alguém caiu na rua. Quanto mais natural a situação, mais fácil se obtém o efeito cômico.

Na análise de gêneros de humor, como caricatura, comédia, quipronqué, dentre outros, Bergson (1987) menciona uma fórmula para o resultado cômico, ou seja, a teoria da

comicidade. Nela encontramos: a) a inversão, relacionada à mudança de sentido de um enunciado, invertendo-o; b) a repetição não consiste em repetir enunciados, mas sim de situação ou circunstâncias referentes à vida, ao cotidiano; c) a interferência, quando um mesmo enunciado gera uma diversidade de efeitos engraçados.

Nessa perspectiva, salientamos que, no tocante à ironia, Propp diz que:

[...] na ironia expressa-se com as palavras um conceito, mas se subentende (sem expressá-lo por palavras) um outro, contrário, expressar algo negativo, oposto ao que foi dito. A ironia revela assim alegoricamente os defeitos daquele (ou daquilo) de que se fala. Ela constitui um dos efeitos de zombaria e nisto está a comicidade (PROPP, 1992, p.127).

Sendo assim, a ironia, outro efeito de sentido de um GDT, revela-se quando se ressalta uma característica negativa, uma ideia oposta ao que se pretendia dizer. Há perspectivas diferentes para análise dela, por isso trazemos outra definição numa abordagem dialógica:

a ironia pode ser enfrentada como um discurso que através de mecanismos dialógicos oferece-se basicamente como argumentação indiretamente estruturada, como paradoxo argumentativo, como afrontamento e ideias e de normas institucionais, como instauração da polêmica ou mesmo como estratégia defensiva (BRAIT, 1996, p.58).

De acordo com essa perspectiva sociodiscursiva, usamos esse recurso de não falar diretamente o que pretendemos, desse modo “a ironia só ocorre de fato, quando os interlocutores estão de acordo sobre os sinais da menção que tiver o enunciado”(VOESE, 1990, p.15). E, por consequência, a percepção da ironia pelo aluno-sujeito pode ser prejudicada, tendo em vista as sutilezas das quais se valem o discurso humorístico. As informações explícitas são poucas, pois os subentendidos predominam. Nesse sentido, o discurso humorístico “não se revela explicitamente, se esconde, sugerindo uma aparência que, afinal, é falsa” (VOESE, 1990, p.15).

O humor e ironia, como recursos que constituem o GDT, segundo VOESE:

o humor irônico difere de todos os outros tipos pela radicalização do jogo de sutileza :criar um sentido diferente ao sentido convencional do enunciados significa a produção de um discurso de alta complexidade e de alto poder de efeitos de sentido, e exige, dos interlocutores habilidades especiais que a interação discursiva, em outros casos, não exige (VOESE, 199, p.16).

Este tipo de humor é oposto aos outros porque, no momento da leitura, os interlocutores precisam ficar atentos aos efeitos de sentido; caso não percebam, terão dificuldades na (re)construção e interpretação de gêneros como o GDT.

Apesar de existirem teorias distintas que tratem do humor, nesta pesquisa, tomamos como aporte aquelas baseadas em *script*, cujo maior expoente é Vitor Raskin, que escreveu o livro *Mechanismsof humor*, em 1985, uma referência aos estudos de humor, visto que concebeu a Teoria Semântica do Humor embasada em *scripts*. É a primeira no que diz respeito à análise de gêneros de humor. Assim, essa teoria aborda dois componentes: o léxico e as regras combinatórias:

Oscript é um feixe estruturado e formalizado de informação semântica interrelacionada que circula uma palavra ou é evocada por ela. O *script* é uma estrutura cognitiva internalizada pelo falante nativo e representa o conhecimento deste falante de uma pequena do mundo (RASKIN apud OTTONI, 2007, p. 64).

Para Raskin apud Ottoni,

o humor é diferente do modo de comunicação séria, o qual Grice (1975) nomeou *bona-fide*(confiável), em queo falante é submetido à verdade do enunciado. No modo de comunicação ‘contação de piada’, não *bona-fide*, esse compromisso é abandonado sem tornar o falante mentiroso(RASKIN apud OTTONI, 2007, p.64-65).

Dessa maneira, este autor propõe condições imprescindíveis para que um texto seja humorístico:

a) uma mudança do modo de comunicação sério (*bona-fide*) para o modo não confiável/humorístico (não *bona-fide*) da ação de fazer humor; b) o texto ser intencionalmente humorístico; c) dois *scripts* parcialmente sobrepostos e compatíveis com o texto; d)uma relação de oposição entre dois *scripts*;e) um gatilho, óbvio ou implícito, fazendo a mudança de um *script* para o outro. (RASKIN apud OTTONI, 2007, p.65).

Assim sendo, podemos aplicar no GDT todos os itens elencados por Raskin no momento da compreensão e interpretação de gêneros de humor.

No Brasil, por sua vez, temos algumas pesquisas sobre o humor. Ressaltamos as de Ottoni e Travaglia .

Para Travaglia,

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. **Ele é uma espécie de arma de denúncia**, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão de mundo e das realidades, naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios (TRAVAGLIA, 1990, p.1, grifo nosso)

Esse autor mostra a função de engajamento dos gêneros de humor, com constatação da função social, uma forma diferente, mais sutil, de mostrar a realidade aos interlocutores. Nesse sentido, o humor se revela como um recurso para criticar a sociedade, o

comportamento das pessoas inseridas nela. Travaglia (1990) ainda diz que os estudos nesse campo podem ajudar a explicar preconceitos, como a) “o português é burro”; b) “brasileiro é esperto e sagaz”, discursos repassados de uma geração à outra e referentes à formação étnica do nosso país.

Assim como ocorre também em ditos populares, provérbios, frases de caminhão, piadas que, às vezes, são reproduzidos sem revelar ou desnaturalizar discursos balizados socialmente. Dessa maneira, a função do humor vai além do “fazer rir”, visto que há uma crítica subjacente ao riso, revelando preconceitos e estereótipos que podem ser questionados.

No Brasil, considera-se o primeiro humor gráfico, de acordo com Ramos (2012), “O Corcundão”, publicado em entre abril e maio de 1831 em Recife, Pernambuco, de autor anônimo. Em 1860 surge um jornal inteiramente dedicado a desenhos de humor, A Semana Ilustrada. Neste mesmo século, os desenhos de humor migram pra o Jornal do Brasil, em 1898, que publicava caricaturas. Ademais, nos anos posteriores, o humor em gêneros quadrinizados foi publicado em jornais e revistas.

No que se refere aos gêneros do humor, sabemos que eles se utilizam de recursos expressivos como ironia, quebra de expectativa, crítica, dentre outros relevantes à aprendizagem da LP por meio dos gêneros discursivos, que devem ser explorados no ambiente escolar, tendo em vista a sua construção composicional, a temática e o estilo e as possibilidades de compreensão e de interpretação, bem como pressupostos e subentendidos.

Há vários gêneros do humor, tais como: piada, charge, cartum, *stand up*, tira. Dado o foco de nossa pesquisa, tratamos apenas do GDT na próxima seção.

3.4 Gênero Discursivo Tira e multimodalidade

Nesta seção, explicitamos acerca de Histórias em Quadrinhos, pois deram origem ao GDT, e apresentamos definições de autores diferentes acerca do GDT, assim como especificamos a multimodalidade presente nele.

Antes de definirmos o GDT, devemos mencionar a sua origem, diretamente relacionada à História em Quadrinho (HQ). Segundo Waldomiro (2012), o ambiente mais propício ao desenvolvimento desse gênero discursivo foi nos Estados Unidos, no final do século XX, e o que favoreceu sua consolidação foi o contexto histórico vigente de avanço de recursos tecnológicos e sociais. A HQ se transformou num mecanismo massivo de leitura. Como utilizamos a teoria de Bakhtin (1997), sabemos que os gêneros podem dar origem a outros. Isso se ratifica com o GDT, um gênero que surgiu a partir da HQ.

O marco inicial das HQ ocorreu com a publicação nos Estados Unidos de *Yellow Kid*, em 1884, para um jornal sensacionalista, *New York World*. As HQs eram longas, veiculadas em páginas de jornais dominicais, voltados para a população de imigrantes e publicadas em cores. Nesse período, houve grande aceitação do público, uma massificação da leitura desse gênero.

Anos depois passariam a ser publicados exemplares do GDT nos jornais, com diversidade de assuntos, conservando o enfoque cômico das HQs. Havia as tiras cômicas, com “temática atrelada ao humor [...] é um texto curto, construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final” (RAMOS, 2012, p.24) e, em seguida, as seriadas, “como o próprio nome sugere, estão centradas numa história narrada em partes. É um mecanismo parecido com o efeito nas telenovelas [...]” (RAMOS, 2012, p.25).

De acordo com Costa (2009), no Dicionário de gêneros textuais, a

tira/tirinha é definida como segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, numa só faixa horizontal de mais ou menos 14 cm x 4 cm, em geral seção “Quadrinhos” do caderno de diversões, amenidades ou também como recreativo, onde se podem encontrar Cruzadas (V.), Horóscopo (V.), HQs (V.), etc. (COSTA, 2009, p. 190-191).

Na obra de Mendonça (2009), ela também apresenta uma definição do GDT proposta por Moretti²²:

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 “datados” quanto a charge. Dividimos as tiras fechadas em dois subtipos:

- a) tiras piada, 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 características das personagens (MORETTI apud MENDONÇA, 2009, p.212).

Nos estudos dessa autora percebemos que designa o GDT como um gênero quadrinizado, subtipo da HQ. Para esta pesquisa, adotamos a definição de Nepomuceno (2005), feita a partir dos pressupostos de Bakhtin, na análise de GDT/s. Para ela, o gênero tira indica o que é e o que se diz por meio da estrutura composicional de um discurso não

²² Fernando Moretti é cartunista e apresenta uma distinção na definição para os gêneros que utilizam quadrinhos em sua composição, dentre eles cartum, charge, história em quadrinhos e tira.

sério, que leva ao riso. Quanto ao objetivo do GDT, essa pesquisadora diz que possui uma função sócio-comunicativa específica que provoca o riso, as críticas e a ironia.

Por muito tempo houve preconceito no tocante ao ensino de LP por meio de HQs e este pode estar relacionado ao fato desse gênero explorar o modo não verbal, pois entendia-se que os gêneros modelares eram apenas os literários. Desse modo, o pensamento vigente, na época, século XIX, era de que crianças e adolescentes não leriam gêneros com apenas o modo verbal, visto que não possibilitaria a formação de um leitor. Percebemos, implicitamente, um desconhecimento quanto ao imagético, sem levar em consideração as suas formas de leitura, ou atuação conjunta do verbal e não verbal.

Para Vergueiro,

a interligação do texto e imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldade para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos com dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem ou outra [...] mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programado por parte dos alunos (VERGUEIRO, 2012, p. 22)

Dessa maneira, ao contrário do que se pensava ou se pensa, os gêneros quadrinizados possibilitam a formação de um leitor proficiente, atento aos recursos linguísticos e não linguísticos que interferem na compreensão e na interpretação. Ademais, Vergueiro (2012) arrola alguns argumentos para sustentar a relevância das HQs no ensino de LP: a) os alunos querem ler quadrinhos; b) palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente; c) existe um alto nível de informação nos quadrinhos; d) os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura; e) os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes; f) o caráter elíptico da linguagem quadrinista obriga o leitor a pensar e imaginar.

Escolhemos, portanto, enfatizar em nosso estudo o GDT, e não os outros gêneros quadrinizados, porque constatamos que, muitas vezes, na prática docente não consideramos a sua compreensão e/ou interpretação como acontece com os outros gêneros abordados em materiais didáticos de LP. Isso por acreditarmos, equivocadamente, que são facilmente identificáveis pelas suas características estruturais, quadros, balões, e não atentamos para o conteúdo temático do gênero e seu funcionamento discursivo, estilo e seus efeitos de sentidos. Outro motivo está relacionado ao fato de ser um gênero de humor, confirmando um preconceito quanto a esses gêneros, por vezes relacionados às palavras de entretenimento/diversão ou a uma leitura sem propósito e aprendizagem.

Ao contrário desse posicionamento, acreditamos que a leitura do GDT agrada ao público jovem. Nesse sentido, Mendonça (2010, p.209) afirma que “é incontestável que jovens leitores [...] deleitem-se com tramas de personagens diversos, heróis ou anti- heróis, montadas através do recurso da quadrinização”. Seleccionamos o GDT, também, por pensarmos que é necessário contemplar gêneros que possuem, em sua estrutura composicional, além do verbal, imagens e/ou cores. Tais elementos devem ser considerados em conjunto na prática de leitura e isso requer do leitor habilidades que não são simples. Sendo assim, o GDT se constitui como objeto de ensino de LP relevante, pelas diferentes maneiras como podemos abordá-lo em sala.

Na observação de livros didáticos e outros materiais, percebemos que os autores nomeiam o GDT de maneira diversa, tais como: tira; tirinha; tiras piada; tiras episódio; tira cômica – há uma flutuação na nomenclatura que designa o GDT. Percebemos, também, que o formato influenciou nos nomes atribuídos ao GDT, posto que inicialmente esse gênero era publicado em jornais num espaço pequeno de uma seção, por isso a designação tira ou tirinha. Além disso, a tira episódio pode estar relacionada àquelas em que havia continuidade na edição posterior do jornal.

Ramos designa o gênero como tira cômica e o caracteriza assim:

A **temática** atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se **de um texto curto** (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadinhos, com a presença de personagens fixos ou não, que cria **uma narrativa com desfecho inesperado no final** (RAMOS, 2012, p.24, grifo nosso).

Quanto à temática, sabemos que o GDT pode tratar de assuntos diversificados, seja da vida social, íntima, momentos de lazer, políticos, familiares, dentre outros, como nas figuras 7,8 e 9:

Figura 7 - Troca dos dentes de leite



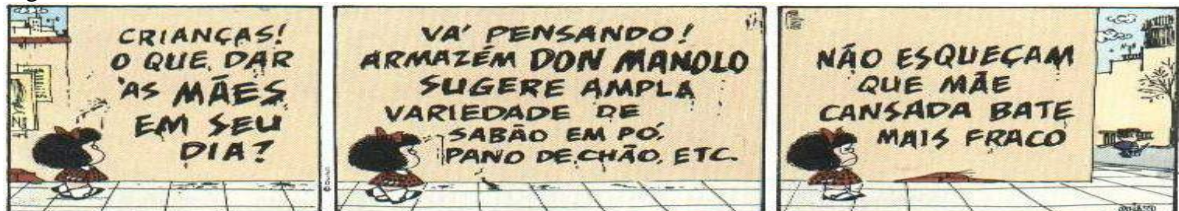
Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Figura 8 - Amor



Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Figura 9 –Dia das mães



Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

A exploração do dizível pelos GDT/s pode ocorrer de diversas formas, dependendo da intenção do docente em sala de aula. Nesse aspecto, trouxemos uma tira que aborda um fato cotidiano, como a perda dos dentes de leite, na figura 7, e o amor, na figura 8. E, por último, na figura 9, há uma reflexão da Mafalda sobre qual presente comprar para sua mãe.

Podemos salientar que o GDT é constituído por elementos comuns às HQs, tais como os balões, as vinhetas, os personagens, etc. Os balões, em sua diversidade de formatos, sugerem efeitos de sentido diferenciados nos GDT/s. Segundo Acevedo (1990, p.28), o balão “é uma convenção própria da história em quadrinhos que serve para integrar à vinheta o discurso ou o pensamento dos personagens”. Esse é um dos recursos que mais identifica o GDT.

Os primeiros balões da arte sequencial, como afirma Einser (1989), misturavam-se na roupa que o personagem usava, como se vê na figura:

Figura 10 – The Yellow Kid, publicado em 25 de outubro de 1896.

Quadro 2 - Tipos de balões

- balão-fala**: o mais comum e expressivamente neutro; possui contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo.

Figura 11: balão fala



- balão-pensamento** - contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; possui o formato de nuvem, indica pensamento;

Figura 12: balão pensamento.



- balão-cochicho** - linha pontilhada possui indicação de tom de voz baixo.

Figura 13: balão cochicho.



- balão-berro** - extremidades para fora, como uma explosão; sugere tom de voz alto;

Figura 14: balão-berro



- balão-trêmulo** - linhas tortas. Sugere medo ou voz tenebrosa;

Figura 15: balão trêmulo.



- balão de linhas quebradas** - para indicar fala vinda de aparelhos eletrônicos;

Figura 16: balão de linhas quebradas



- balão-vibrado** - indica voz tremida

Figura 17: voz tremida.



- balão-glacial** - desprezo por alguém ou choro; é “glacial” porque parece gelo derretendo.

Figura 18: balão glacial.



- balão-uníssono** - reúne a fala de diferentes personagens.

- balões intercalados** - durante a leitura dos balões de um personagem, pode haver outro balão com a fala de um interlocutor.

Figura19: balão uníssono.



Figura 20: balões intercalados.



- balão-zero ou ausência de balão - é quando não há contorno do balão; é indicado com ou sem o apêndice.

Figura 21: balão zero.



- balão-mudo – não contém fala; em geral, aparece com um sinal gráfico (como os pontos).

Figura 22: balão-mudo.



- balões-duplos ou balão composto - indica, em princípio, dois momentos de fala.

Figura 23: balão duplo



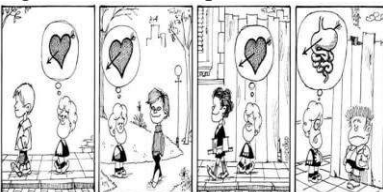
- balão-sonho²⁴ - mostra em imagens o conteúdo do sonho do personagem.

Figura 24: balão sonho.



- balões-especiais - ocorrem quando assumem a forma de uma figura e conotam o sentimento visualmente esperado.

Figura 25: balões especiais



- balão de apêndice cortado - é usado para indicar a voz de um emissor que não aparece no quadrinho.

Figura 26: balão apêndice cortado.



Fonte: Adaptado de Ramos (2012) e Acevedo (1990).

Conforme vimos nos exemplos dos balões, as formas das letras em seu interior expressam diferentes situações dos personagens, como sentimentos e dúvidas. Eles auxiliam na construção das suas características. Para Ramos (2007), ocorre uma hibridização de signos

²⁴Ramos (2012) e Eguti (2001) acrescentam mais esses outros balões: sonho, especiais e de apêndice.

verbais escritos e signos visuais, os quais agregam signos de três ordens icônicas (representação de seres reconhecíveis), plástica (caso de textura e cor) e de contorno (borda ou linha que envolve as imagens. Nesse sentido, o contorno dos balões também é um dos elementos constitutivos de significados.

Ao usarmos as letras, nos balões, empregando recursos como negrito, itálico, o aumento das letras, ou prolongamento delas, mudança de cor, formatos, dentre outros, mudam-se os sentidos, de acordo com o que o autor dos GDT pretende. É salutar mencionar que o tipo de letra não está relacionado, apenas, à fala do personagem, mas também pode representar uma escrita dele. Quanto à linguagem usada dentro dos balões, ela é muito próxima da oralidade, de um diálogo. Isso é perceptível dentro das falas da figura seguinte:

Figura 27 -Diálogo entre Mafalda e Susanita.



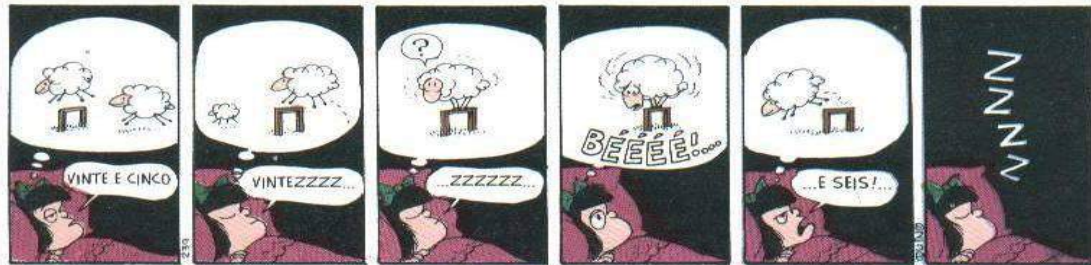
Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Nesse aspecto, Eguti (2001) considerou que os quadrinhos simulam a estrutura de uma conversa natural, e desse modo os balões representam os turnos conversacionais. Quanto à fala dos personagens, pode ser simétrica, quando eles falam proporcionalmente semelhante, e assimétrica, quando há relevância de uma fala de um personagem sobre a outra. Podemos exemplificar os turnos conversacionais por elementos gráficos (RAMOS, 2012) com: a) sucessão de sinais de pontuação que sugerem o assalto de turno, pausa ou impedimento da fala do personagem; b) repetição de consoante, representando a gagueira, por exemplo; c) O uso de hífen na separação das sílabas das palavras, indicando fala pausada; d) silêncio, tipificado pela ausência de balões, balão em branco ou apenas com reticências. e) uso de palavras ou discussões é marcado por pregos, caveiras e estrelas; f) as risadas por sons análogos a ela: rá-rá-rá ou ah- ah-ah.

Já as onomatopeias, segundo Ramos (2012), podem estar dentro ou fora dos balões. Nas duas situações, o aspecto visual utilizado pode indicar expressividades diferentes. Sua cor, tamanho, formato e prolongamento adquirem valores expressivos distintos dentro do contexto em que são produzidas. Para Vergueiro (2012), elas variam de um país a outro, de

acordo com a língua. O canto do galo, por exemplo, em francês é ki-ki-ri-ki-ki, enquanto no Brasil é representado por co-co-ri-có. Observamos na figura seguinte a presença de onomatopeias.

Figura 28 - A insônia de Mafalda.



Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Na figura 28, percebemos a importância da onomatopeia no GDT. No terceiro quadrinho ela sugere que Mafalda já começa a dormir, contando os carneirinhos. Depois o som produzido pelo carneiro a acorda, pela altura que o som é emitido. Na quinta vinheta ela acorda e volta a dormir no último. Nesse GDT, esse recurso gráfico auxilia na construção e (re)construção de sentidos.

Outro elemento do qual falaremos é a cor, pois transmite inúmeras informações nos quadrinhos. Ramos (2012) afirma que é um elemento que compõe a linguagem dos quadrinhos, mesmo nas histórias em preto e branco. O uso das cores, a preta e a branca, vem desde o início dos quadrinhos. Já as coloridas se aprimoram, constantemente, com os avanços da tecnologia. Antes havia só a utilização das cores primárias, hoje existe uma mescla entre elas. Como exemplo, o GDT a seguir em preto e branco.

Figura 29 - Questionamentos de Mafalda.



Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Na figura, em preto e branco, percebemos na primeira vinheta a voz da Mafalda, que faz uma pergunta ao seu pai no momento em que todos já estão deitados. O relógio mostra que é quase meia noite; a escuridão indica que as luzes da casa estão apagadas. Os olhares do

pai, em todas as vinhetas, modificam-se. Ao final, ele fica pensativo com as palavras de sua filha.

Detalharemos outro elemento da estrutura do GDT: a vinheta. Para Vergueiro (2012),

O quadrinho ou vinheta constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento. Isso quer dizer, portanto, que um quadrinho se diferencia de uma fotografia que capta apenas um instante, um átimo de segundo em que o diafragma da máquina fotográfica ficou aberto. Assim, dentro de um mesmo quadrinho podem estar expressos movimentos, que vistos em conjunto, dão a ideia de uma ação específica (VERGUEIRO, 2012, p.35).

Eisner(1989) menciona que o quadrinho encapsula ideias ou histórias por meio de palavras ou figuras, envolvendo movimento de certas imagens no espaço. Ele menciona a importância do tempo, do fluxo da narração. Além do quadro, esse autor salienta que os balões auxiliam na delimitação do tempo. Desse modo, percebemos que tanto Vergueiro (2012) quanto Eisner(1989) concordam que as ações exemplificadas nos quadros contribuem para a construção do GDT.

Para Ramos (2012), as vinhetas possuem um formato variável. Elas se apresentam de formas retangulares ou quadradas, formas mais usuais, mas podem se apresentar de outras maneiras, como em formas circulares. O contorno da vinheta é denominada por diferentes autores como: a) linha demarcatória, por Acevedo (1990) e Vergueiro (2012); b) requadro, por Santos(2012); c) contorno dos quadrinhos, por Eisner(1989); d) moldura do quadrinho, por Franco(2004). Nesta pesquisa optamos por designar o quadro como vinheta e o contorno como linha demarcatória.

Além de todos os elementos do GDT ora mencionados, devemos nos atentar à ação da narrativa e aos personagens. Elas funcionam como peças-chave que orientam o leitor sobre o enredo, o rumo da história. A postura do corpo e o gesto têm primazia sobre o verbal, assim “A maneira como são empregadas as imagens modifica e define o significado que pretende dar às palavras”(EISNER, 1989, p. 102). O rosto dos personagens auxilia nesse processo, como verificamos na figura seguinte:

Figura 30 -Relação entre a expressão facial e efeitos de sentido.



Fonte: EISNER (1989).

Ainda pode aparecer no GDT a legenda, que

representa a voz do narrador da história, sendo utilizada para situar o leitor no tempo e no espaço, indicando mudança de localização dos fatos, avanço ou retorno no fluxo temporal, expressões de sentimentos ou percepções do personagem, etc (VERGUEIRO, 2012, p. 62).

Por último, especificamos a função do espaço e tempo no GDT. O tempo é elemento essencial nos quadrinhos. Quanto maior o número de vinhetas para descrever a mesma ação, maior a sensação de prolongamento (RAMOS, 2012). Esse pesquisador adota seis maneiras de como o tempo pode aparecer na linguagem dos quadrinhos proposta por Cagnin (2005): a) sequência de um antes e depois; b) época histórica; c) astronômico; d) metrológico; e) tempo da narração; e) tempo de leitura. Nem todas as vinhetas apresentam as seis formas.

Tudo que foi mencionado da estrutura composicional, estilo e tema do GDT compõe o gênero e interfere no processo de leitura, de compreensão e de interpretação. Além do já exposto, importa destacar que, segundo Nepomuceno (2005), o tipo discursivo predominante no GDT é a narração, caracterizado por Adam (1992) como uma sequência que parte de seis características próprias: sucessão de eventos; a unidade temática; os predicados

transformados; o processo; a intriga e a moral. Isso é parte da estrutura composicional do GDT, que se configura como um gênero de narrativas curtas e lacunadas, pois a elipse é uma de suas marcas.

Ademais, no discurso humorístico não podemos desconsiderar o valor da argumentação, “a articulação das linguagens(verbais e visuais)estrutura a argumentação como paradoxo desestabilizador das verdades” (NEPOMUCENO,2002, p. 109).Assim, as críticas subjacentes ao humor e à ironia são reveladoras.

O GDT é considerado um gênero multimodal e, como tal, não pode ser desconsiderado no ensino de LP, pois hoje vivemos em uma sociedade cujos gêneros, em sua maioria, são multimodais. Assim sendo, um ensino que privilegie, apenas, o modo verbal não possibilita a formação de um leitor proficiente na educação básica. Ao enfatizarmos o GDT como um objeto de ensino de LP, não acreditamos na supremacia do não verbal²⁵ou verbal, mas na conjugação dos dois modos no processo de construção de sentidos. Para Dionísio(2011), a palavraque define essa junção de modos é harmonia: a multimodalidade é um traço constitutivo de gêneros. Desse modo,

é no texto, materialidade dos gêneros, onde os modos(imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc) são realizados. O que faz com que um texto seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos(DIONÍSIO, 2014,p.42).

Para exemplificarmos, apresentamos a figura:

Figura 31 -O mundo para Mafalda.



Fonte: Tiras da Mafalda, 2015.

Conforme verificamos, o GDT é composto por mais de um modo de significação– o verbal e imagético. Em sua construção composicional, encontramos vinhetas, balões, personagens, as frases no interior dos balões, a presença das cores. Quanto ao conteúdo temático, a Mafalda trata dos problemas do mundo. Na primeira vinhetada figura 31, percebemos a Mafalda, com um bicho de pelúcia em suas mãos; ela usa umvestido cor de rosa

²⁵Segundo a Profa Dra Maria Aparecida Resende Ottoni, durante as aulas da disciplina Gêneros textuais/discursivose práticas sociais, do Mestrado Profissional em Letras, no segundo semestre de 2014, o não verbal não é uma mera ilustração. Os modos verbal e não verbal não estão aleatoriamente presentes em um gênero, coexistem um com o outro; um e outro conjuntamente representam efeitos de sentido.

e um laço de fita da mesma cor em seu cabelo, que nos permite dizer que ela é uma criança de, provavelmente, seis anos. Há ainda um balão-fala, em que ela mostra, para seu urso de pelúcia, o mundo, representado pelo globo terrestre. Nessa mesma vinheta, a sua expressão fisionômica e seu olhar demonstram contentamento, satisfação ao apresentar o mundo ao seu brinquedo. Na segunda vinheta, ela se dirige ao seu brinquedo, fazendo uma pergunta: “Sabe por que este mundo é bonito?”, esboçando em seu semblante maior satisfação, um sorriso.

Na última vinheta, há a mudança, a quebra de expectativa do GDT, como também o gatilho (RASKIN, 1985), a personagem fica com outra expressão, diferente da primeira vinheta, parece chateada e afasta-se de seu brinquedo, olha fixamente para o urso e mostrando-lhe a realidade enuncia: “O original é um desastre”.

Para interpretarmos o GDT, vimos que devemos levar em consideração os dois modos, o verbal e o não verbal, na construção dos sentidos, e as informações implícitas e a ironia, assim como Mafalda compara os dois mundos, de maneira quase imperceptível. Além disso, como nos pautamos na teoria de Bakhtin (1997), percebemos que os exemplares de GDT fazem parte de uma esfera do cotidiano, e tem como suporte as redes sociais, num *site* denominado Tiras da Mafalda, utilizados para a elaboração das atividades da proposta, presente no capítulo 6. Quanto ao suporte em que encontramos, o GDT tem uma vantagem no ensino, uma vez que é encontrado em cadernos de jornais, *sites*, *blogs*, páginas de rede social, etc. Nesse sentido, segundo Nepomuceno (2005), o lugar social das tiras continua sendo a mídia, ou seja, a veiculação desses textos continua sendo os meios de comunicação de massa, de onde provieram.

Percebemos os elementos constitutivos do gênero, a construção composicional, o estilo e o tema nessa exemplificação com figura 31. O interlocutor, numa atitude responsiva, ao lê-lo concorda ou não com o discurso reproduzido pela Mafalda, de que o mundo não é bom, pode perceber o humor, dar uma risada ou não, bem como perceber a ironia e a crítica presentes. Assim, confirmamos que a polifonia, porque ela (personagem) reproduz um discurso socialmente construído, como também a valoração do signo mundo, com todos os seus aspectos negativos ressaltados por ela. Desse modo, podemos inferir que o locutor do GDT, o Quino, ressalta que a Mafalda, uma menina de apenas seis anos, observa os problemas o quais afetam seu país, e por consequência o mundo; pelo exemplo ilustrado, evidencia-se que um trabalho que leve em conta os diferentes modos de significação é fundamental.

No próximo capítulo, trataremos da trajetória desta pesquisa.

Capítulo 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CONTEXTO DA PESQUISA E A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

“[...] toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”
(THIOLLENT, 1986, p.15)

Este capítulo se divide em três seções. A primeira aborda os pressupostos metodológicos de uma pesquisa-ação, enquanto a segunda descreve os procedimentos metodológicos utilizados. A terceira explicita os critérios usados para coleta de dados.

4.1 Dos pressupostos metodológicos

Nesta dissertação, desenvolvemos uma pesquisa-ação, que, segundo Bortoni-Ricardo(2008, p.71), “tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promove mudanças no ambiente pesquisado. Dessa forma, ela é ao mesmo tempo, hermenêutica e emancipatória”. Possibilita, então, uma mudança de postura na escola, do docente, pois permite uma análise e reflexão sobre sua prática em sala de aula. Podemos compreender a estratégia metodológica da pesquisa-ação com Thiollent (1986), que a define como uma pesquisa social na qual:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação; e) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o crescimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1986, p.16).

Assim sendo, propomos uma metodologia que possibilite aos alunos-sujeitos envolvidos nela a ação e participação, uma discussão sobre a forma de como podemos possibilitar, em sala de aula, leituras significativas com o GDT.

Para a realização desta pesquisa, tendo em vista nossos propósitos e objeto de investigação, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, usando metodologias da pesquisa-ação, com análise descritiva, analítica e interpretativa. Iniciamos com uma pesquisa da literatura sobre o ensino de LP sobre gênero discursivo, letramento como prática social, o PP, o LDLP, o GDT e multimodalidade. Esta pesquisa ocorreu antes e durante a aplicação das atividades práticas em sala de aula.

4.2 Dos procedimentos metodológicos

A pesquisa em campo foi desenvolvida pela professora/pesquisadora em uma escola de Ensino Fundamental II, da rede pública de Paracatu-MG, durante o primeiro semestre de 2015. A escolha dessa instituição segue uma das normas do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, pois o docente deveria desenvolver uma proposta de intervenção quanto ao ensino de LP em uma turma na qual fosse regente. Ela foi desenvolvida com 21 alunos de uma turma de 7º ano, pois neste ano de ensino, pressupõe-se que os alunos-sujeitos já passaram da etapa de alfabetização e desenvolveram estratégias de leitura do GDT. Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi primeiramente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

Depois de aprovado, conforme parecer 907.122, em 20-11-2014, foi executado com consentimento de todos os envolvidos. Antes de iniciá-lo, fizemos a exposição do projeto à direção da escola, aos responsáveis pelos alunos-sujeitos e a estes últimos, que participaram desta pesquisa. Após aceitarem participar do estudo, apresentamos aos responsáveis pelos alunos-sujeitos o termo de consentimento livre e esclarecidos (Anexo 1) para assinarem e apresentamos aos alunos o termo de assentimento para o menor (Anexo 2) para que também assinassem. Todos aceitaram participar da pesquisa.

Para a coleta e registro de dados, utilizamos o diário de prática no qual anotamos as dúvidas, questionamentos, reflexões e análises dos dados coletados, o que nos auxiliou no desempenho das duas funções: professora/pesquisadora. Além dele, os alunos-sujeitos receberam, cada um, o caderno confeccionado antes da primeira atividade desenvolvida, usado como um diário de prática no qual eles puderam anotar as dúvidas e inquietações durante a análise dos exemplares do GDT.

Antes de criarmos a proposta de leitura do GDT e executá-la com os alunos-sujeitos, resolvemos investigar a presença e abordagem do GDT no LDLP da coleção Português e

Linguagens, de 6º ao 9º, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, adotado de 2013 a 2015 na instituição coparticipante²⁶, a fim de verificarmos o modo como o GDT é explorado nesse material didático. Depois, selecionamos algumas sugestões de aulas retiradas do PP que abordam, especificamente, o GDT. Para tanto, acessamos o *site* do PP, do Ministério da Educação, clicamos no ícone referente ao Espaço Aula em que aparecem as opções: sugestões de aulas, criar aulas, minhas aulas e orientações. Como nosso propósito era investigar as práticas prontas, optamos pelas sugestões de aulas. Inserimos os seguintes elementos de busca: GDT; modo não verbal; verbal; e interpretação; e as seguintes descrições: a) gênero discursivo tira; b) interpretação de tirinhas; c) a linguagem não verbal nas tiras. Obtivemos os seguintes resultados para cada elemento de busca:

a) Gênero discursivo tira: Nesta seleção, apareceram aproximadamente 367 resultados, embora nem todos trouxessem atividades sobre GDT. Encontramos outras aulas com gêneros diferentes, como, por exemplo, e-mail, relato de experiência vivida, dentre outros. Na primeira página, encontramos a aula “Leitura e produção de tiras”. Depois, na quarta página, a aula “O uso de recursos não verbais em tiras”, e, por último, na sexta página, “Tirinhas”. Observamos que, dentre o número total apresentado, apenas nessas páginas especificadas aparecem sugestões com GDT; logo, somente estas elencadas foram consideradas pertinentes à pesquisa. Nas páginas seguintes, não havia abordagem do GDT ou, se este aparecia em aulas, era em análise com outro gênero discursivo, como carta, e-mail, anúncio, dentre outros. Portanto, desconsideramos tais sequências de aulas, pois não constituem o objeto desta pesquisa.

b) Interpretação de tirinhas: Nesta escolha, apareceram aproximadamente 470 aulas, dentre as quais as que se referem ao objeto desta pesquisa GDT. Já na primeira página foram listadas as sugestões: “Interpretando tirinhas”, “Lendo nas entrelinhas”, “Trabalhando a tirinha em sala de aula”, “Tirinha no processo de aquisição da leitura e da escrita”, “As tirinhas mudas e a construção da escrita”, “Tirinhas do Chico Bento: análise das diferenças dialetais da Língua Portuguesa” e, por último, “A produção de humor nas tiras”. Já na segunda página, constavam somente duas aulas: “Tirinhas e Eu me divirto”. Na sequência, terceira página: “Criação de uma história através de tirinhas de jornais”, “O discurso direto e indireto nas tiras” e “A

²⁶ A designação coparticipante para a instituição colaboradora segue a nomenclatura do Conselho de Ética da Universidade Federal de Uberlândia o qual este projeto de pesquisa foi submetido para intervenção na sala de aula com seres humanos.

linguagem das histórias em quadrinhos”. Nas outras páginas não encontramos o GDT, mas, sim, aulas sobre gibis e outros textos como cartum, charge, assim como ilustrações de disciplinas como História e Geografia.

c) Linguagem não verbal nas tiras: Surgiram aproximadamente 287 resultados, porém esta descrição, no *link* de busca, retoma todas as aulas já mencionadas e selecionadas nos critérios 1 e 2 como relevantes a esta pesquisa. A pesquisa, enfim, resultou em várias aulas, inclusive do Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio.

Digitamos tira e tirinha porque pretendíamos fazer um levantamento de todas as aulas e, conforme exposto nesta dissertação, alguns documentos que direcionam o ensino de LP sugerem o vocábulo tira ou tirinha. Selecionamos as que contemplavam os elementos não verbais, o humor, o enfoque nos implícitos do GDT e a inserção das TIC, tendo em vista os propósitos desta pesquisa.

Em análise inicial das aulas percebemos que apresentam uma estrutura padrão com: título, estrutura curricular, dados da aula, nos quais se inserem os objetivos, duração das aulas, conhecimento prévio, estratégias e recursos da aula, recursos complementares e, por último, a avaliação. Essa organização nos permitiu selecionar as seguintes aulas: a) “Lendo nas entrelinhas” e b) “Interpretando Tirinhas”.

Eis a ordem que organizamos para aplicação das aulas:

- a) Lendo nas entrelinhas, duas aulas de 50 minutos, disponível desde 27-10-09;
- b) Interpretando tirinhas, duas aulas de 50 minutos, disponível desde 21-10-09.

Ao selecioná-las, levamos em consideração os objetivos, a metodologia e a relação com a compreensão do GDT. Excluímos aquelas em que se fundiam a leitura e a análise gramatical, como apareceu no sistema de buscas do Portal: “A Coesão textual: o pronome na construção do texto”, com a intenção de que o aluno reconheça os pronomes, a diferença entre a variedade padrão e não padrão; outra com o título de “O discurso direto e o indireto nas tirinhas”, com o propósito de reconhecer os diferentes modos de reportar o discurso. Acreditamos que estes exemplos elucidam as nossas escolhas e, assim sendo, não listamos todas as exclusões.

O momento de aplicação das aulas foi desenvolvido durante quatro aulas de cinquenta minutos cada uma, uma semana de aula, como atividade diagnóstica, sem a interferência do professor e pesquisador. Escolhemos uma metodologia de aplicabilidade das

aulas em consonância com o que pretendemos alcançar aqui – uma proposta que contemple o GDT e permita ao aluno-sujeito sua leitura e compreensão. Tais atividades foram realizadas na sala de aula.

A seleção e sequência dessas aulas se justificam porque na primeira, “Lendo nas entrelinhas”, duas aulas de cinquenta minutos objetivam fazer com que o aluno-sujeito relacione o modo verbal e não verbal para construção do sentido, mobilizar os conhecimentos de mundo e desenvolver a capacidade crítica, relacionando a tira ao contexto sócio-histórico; ademais, intencionam abordar a inferenciação de explícitos e implícitos, como a percepção de pressupostos e subentendidos. A segunda sequência foi “Interpretando Tirinhas”, pois exigem do aluno-sujeito a mobilização de conhecimento prévio (mundo, enciclopédico, linguístico), bem como perceber a crítica presente no GDT.

Os principais instrumentos de geração de dados utilizados nessas aulas foram o diário de prática do aluno e o diário de prática do professor/pesquisador, para análise dos dados no tocante à leitura e à interpretação e à compreensão do GDT.

Após levantamento desse *corpus*, que se encontra no capítulo 5, elaboramos uma proposta de leitura e interpretação do GDT para que os alunos-sujeitos percebam o humor, a ironia e a crítica presentes e como os modos diferentes de significação usados nesse gênero atuam na construção dos sentidos.

As aulas do PP selecionadas foram analisadas e depois aplicadas durante 4 aulas de cinquenta minutos no primeiro semestre de 2015. Após a aplicação, elaboramos, aplicamos e aprimoramos a proposta de leitura: “A Mafalda Na Sala de Aula”, como consta no capítulo 6, durante 11 aulas de cinquenta minutos cada uma. Em seguida, fizemos o relato de sua aplicação presente na seção 6.3 e analisamos as suas limitações.

4.3 Critérios para análise de dados

Antes de aplicarmos as aulas do PP, fizemos a análise das aulas “Lendo nas Entrelinhas” e “Interpretando Tirinhas” sob o viés da teoria sociodiscursiva de Bakhtin, como constam no capítulo 5. Em seguida, analisamos essas aulas a partir dos relatos das impressões obtidos no momento de aplicação das aulas do PP, *site* do Ministério da Educação, a partir das anotações feitas no diário de prática. Em seguida, coletamos os dados e fizemos a digitação de atividade por atividade, contendo a resposta de cada um dos vinte e um alunos-sujeitos a fim de quantificarmos os números obtidos, ou melhor, os resultados em tabelas.

Adotamos alguns critérios com a finalidade de dividirmos as questões: a) não responderam às questões (para aquelas em branco); b) responderam inadequadamente (para aquelas respostas incoerentes com a pergunta proposta); c) responderam superficialmente (para as respostas que tangenciavam, ou melhor, não mencionavam adequadamente o que a questão exigia); d) responderam adequadamente (atingiram o propósito em responder a questão).

Ao tabularmos todos os dados quantitativos, centramos nos resultados que se destacavam mais na tabela, por apresentar um número maior de respostas adequadas, menor de respostas adequadas, como também dos outros critérios elencados. Não discorremos acerca de todas as questões, mas sobretudo aquelas pertinentes a esta pesquisa. Assim, nas aulas do PP enfatizamos os resultados de respostas que envolviam o humor, a ironia e a crítica do GDT.

Para os procedimentos da análise da proposta por nós elaborada (“A Mafalda na Sala de Aula”), adotamos os resultados a partir do relato de aplicação da proposta. Na primeira oficina, como não construímos questões escritas nas duas primeiras aulas de cinquenta minutos, pois os alunos-sujeitos assistiram ao filme *La Película* para discussão do contexto histórico, fizemos o relato com as anotações no diário de prática da professora/pesquisadora. Nas duas aulas seguintes, confeccionamos um álbum da Mafalda e dos personagens que aparecem junto dela no filme (reproduzimos um deles no capítulo 6, seção 6.3.3).

Para melhor compreensão dos resultados quantitativos, descrevemos os procedimentos em todas as oficinas e usamos as respostas dos discentes para exemplificação dos resultados obtidos. Tendo em vista nossas intenções, focalizamos enunciados sobre o humor, a ironia, a crítica e a multimodalidade. Ao término das oficinas, após a reflexão de aplicação, elaboramos outra oficina para retomada dos conhecimentos dos GDT/s explorados em sala. Depois, propusemos aos colaboradores que avaliassem a proposta, assim como nós também avaliamos e refletimos acerca do nosso trabalho de professora/pesquisadora mencionando as lacunas identificadas.

Nessa perspectiva da pesquisa-ação, aplicamos aulas do PP, depois analisamos-as para posteriormente aplicarmos a proposta “A Mafalda Na Sala de Aula” e refletirmos sobre nossa prática como professora da Educação Básica e apontarmos as limitações dessa prática de leitura do GDT, elaborada por nós, e possíveis caminhos para sua modificação.

Capítulo 5

O GÊNERO DISCURSIVO TIRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EM PRÁTICAS DO PORTAL DO PROFESSOR

“Não seria maravilhoso o mundo se as bibliotecas fossem mais importantes que os bancos?” (MAFALDA, In Rede Social Facebook, 2015).

Neste capítulo, investigamos a presença e a abordagem do Gênero Discursivo Tira no Livro Didático de Língua Portuguesa, depois explicitamos o que é o Portal do Professor e, na sequência, analisamos aulas selecionadas neste *site* que aplicamos como atividade diagnóstica para elaboração da proposta de leitura, compreensão e interpretação do GDT. No final, apresentamos o relatório com dados da aplicação dessas aulas.

5.1A Abordagem do Gênero Discursivo Tira no Livro Didático

Nesta seção, expomos o resultado da análise da presença e da abordagem do GDT em uma coleção de LDLP, do 6º ao 9º ano, intitulada “Português: Linguagens”, de Cereja e Magalhães (2012), adotado desde 2006 na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida. Observamos quantos exemplares do gênero há na coleção, em que seção eles estão inseridos e as atividades propostas. Esta investigação se justifica porque esse material é muito usado pelos professores e, assim sendo, é importante analisar o que nele está proposto para se identificar as suas potencialidades e limitações a fim de discuti-las com os outros docentes.

Sabemos de todas as transformações e mudanças ocorridas no ensino de LP após a publicação dos PCN e os reflexos desse documento no LDLP. Tendo em vista isso, investigamos a presença e a abordagem do GDT no referido livro com o intuito de analisar se esse manual toma o GDT como objeto de ensino; se o apresenta em uma seção destinada à interpretação; ou se apenas é utilizado para entretenimento do aluno-sujeito; ou se serve somente de pretexto ao ensino gramatical.

Pensamos que só a inclusão do gênero não é suficiente, pois é fundamental que as atividades sejam propícias à formação do leitor. Nesse sentido, as diretrizes nacionais

orientam que “é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e de gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p.23). Desse modo, acreditamos que apenas a presença do gênero, para garantir a sua variedade, não significa um ensino de LP que amplie a competência discursiva do aluno-sujeito.

Notamos uma modificação desse material didático, uma vez que não se centra apenas em gêneros literários, como ocorria até o final da década de 1980. Nos anos 1990 já encontramos outros gêneros, como os da esfera jornalística, midiática e familiar. Embora haja uma transformação, ainda percebemos algumas lacunas e, como professoras da Educação Básica, podemos discuti-las para obtermos um direcionamento com as práticas presentes no LDLP, modificando-as ou ampliando-as. Contudo, muitas instituições públicas só têm esse suporte para as aulas de LP, o que ocorre com a escola onde esta pesquisa foi realizada.

Quanto à estruturação da coleção do LDLP analisada, em todos os livros, do 6º ao 9º, há quatro unidades temáticas, que são subdivididas em cinco seções essenciais: Estudo do texto; Produção de Texto; Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade; A língua em foco; De olho na escrita.

No tocante à quantidade de exemplares do GDT incluída, identificamos: no livro do 6º ano, 42; no do 7º ano, 34; no do 8º ano, 23; e no do 9º ano, 30. A partir desses dados, observamos que há vários exemplares desse gênero na coleção, mas ressaltamos que não basta a quantidade; o fundamental é a abordagem.

Com relação à presença desse gênero nas seções, apresentamos os resultados da análise no quadro abaixo:

Quadro 3 - Análise do Gênero Discursivo Tira na coleção Português: Linguagens (2012).

Seção	6º	7º	8º	9º
Língua em foco	29	26	20	14
De olho na escrita	4	4	4	10
Semântica e discurso	2	1	Não há	2
Para escrever com expressividade	2	1	3	Não há
Produção de texto	4	Não há	Não há	Não há
Divirta-se	Não há	1	1	2
Cruzando linguagens	1	1	Não há	2

Fonte: Autoria própria.

Como exemplifica o quadro, as seções onde há mais exemplares do GDT é a “Língua em foco” e “De olho na escrita”. De acordo com os autores da obra, essas duas seções objetivam:

um trabalho consistente de leitura, com uma seleção criteriosa de textos- que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira-, comprometida **com a formação de leitores competentes de todos os tipos de texto e gêneros** em circulação social; uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, **essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem- como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos-, alarga o horizonte dos estudos da linguagem [...]**; o interesse em explorar(seja na condição de receptor, seja na de produtor) outras linguagens, além da verbal, como pintura, a fotografia, o cinema, o cartum, o anúncio publicitário, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 4, grifos nossos).

Os resultados obtidos e expostos no quadro 3 apontam que a maioria dos exemplares de GDT é usada como pretexto para o ensino da gramática e não é condizente com a proposta dos autores de Português e Linguagens(2012), apresentada na introdução da obra, destinada ao professor de LP. E corrobora o que foi comprovado por Ottoni (2007), quando analisou a abordagem de diferentes gêneros do humor em LDLP:

Verifica-se que, apesar da mudança, há um foco no humor com **pretexto para estudo da metalinguagem**, identificação e classificação de classe de palavras, pois os textos de humor são inseridos, predominantemente, na seção *A língua em foco* onde eles aparecem.(OTTONI, 2007,p.181 grifo nosso).

O resultado obtido também está em consonância com o que afirma Mendonça (2009) sobre a abordagem do gênero história em quadrinhos em LDLP:

No universo dos livros didáticos de português (LDPs), por exemplo, até os anos 1970, raramente havia HQs; na década de 1990, por outro lado, praticamente todos LDLPs apresentam esse gênero entre os textos selecionados. Ainda assim, as seções destinadas às HQs permanecem sendo menos “importantes”, do tipo “Divirta-se”, “Só para ler” ou “ Texto suplementar”, sendo raríssimos os casos de uma HQ figurar como texto central de unidade didática em LDP (MENDONÇA, 2010, p.218 e 219).

Dessa forma, percebemos que o GDT se encontra presente na coleção analisada com o intuito de ensinar as classes gramaticais e a sintaxe da língua. Desse modo, os resultados apontam que os autores desse LDLP recorrem muito ao GDT, porém com propósitos diferentes daqueles investigados. Não há na coleção inteira um GDT que apareça em Estudo do Texto, uma unidade destinada à leitura, à compreensão e à interpretação do GDT e no seu

aspecto multimodal. Por isso, constatamos uma abordagem diferente daquela que defendemos nesta dissertação.

Embora haja uma intenção dos autores em utilizar o GDT na obra, percebemos que ainda há uma lacuna na abordagem dos aspectos multimodais do gênero e das suas especificidades no livro “Português: Linguagens”. Constatamos que ele é muito usado como pretexto, uma atividade meio e não fim, pois não é tomado como objeto de ensino. Em todas as seções, o GDT aparece com o objetivo de ensinar a gramática normativa, a ortografia, escrever com mais expressividade e divertir-se. Isso evidencia que tal abordagem vai de encontro às propostas do PCN (BRASIL, 1998) e do CBC (MINAS GERAIS, 2010) no que se refere ao trabalho com o gênero. Para exemplificação, inserimos os anexos C, D e E.

Nesse sentido, acreditamos que há uma lacuna no tocante ao ensino do GDT e são necessárias outras propostas para a sua abordagem que leve em conta a sua estrutura composicional, o seu conteúdo temático, o seu estilo, as suas condições de produção. Isso envolve todos os recursos utilizados para a construção do humor.

Na próxima seção tratamos do PP, uma das iniciativas do Governo Federal em melhorar a Educação Básica no país.

5.2 Portal do Professor

Sabemos que vivemos um momento de transformações no ensino de LP na Educação Básica e o PP vem ao encontro das novas demandas oriundas dessas transformações, possibilitando aos professores um espaço de interação, discussão, análise de como podemos em sala de aula planejar nossas atividades. O PP é uma das tentativas de melhoria da educação, um espaço virtual em que docentes de todas as regiões buscam alternativas para um ensino de qualidade, promovendo entre eles a capacitação e o envolvimento com as TIC. Na apresentação do sítio encontramos a seguinte apresentação:

lançado em 2008, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, tem como objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica. Este é um espaço público e pode ser acessado por todos os interessados (PORTAL DO PROFESSOR, 2015).

Esse *site* se estrutura em sete grandes áreas: 1) Jornal do Professor, 2) Recursos Educacionais, 3) Espaço Aula, 4) Ferramenta de Interação e Comunicação, 5) Link, 6) Materiais e 7) Plataforma Freire, todas à disposição do docente que se propuser a se cadastrar, conforme se verifica na figura da página inicial do Portal:

Figura 32 – Página inicial do Portal do Professor.



Fonte: PORTAL DO PROFESSOR, 2015.

O PP se constitui, portanto, em um espaço de compartilhamento de metodologias, em uma tentativa de inserção das tecnologias em sala, de forma que aluno e professores as utilizem, alicerçando as práticas educacionais: há recursos de multimídias em formatos diferentes. Nesse espaço, encontramos coleções de recursos, *sites* temáticos, cadernos didáticos, os quais nos remetem diretamente a programas didáticos de estados diferentes, como por exemplo CRV (Centro de Referência Virtual do Professor em Minas Gerais) e TV Escola.

Como neste projeto, escolhemos o Espaço Aula, apresentamos a definição:

área constitui uma comunidade de aprendizagem onde os professores de todo o País podem compartilhar suas ideias, propostas, sugestões metodológicas para o desenvolvimento dos temas curriculares e para o uso dos recursos multimídia e das ferramentas digitais. Espera-se com este espaço criar um intercâmbio de experiências para o desenvolvimento criativo de novas estratégias de ensino e aprendizagem. As atividades disponíveis nesta área são sugestões de professores, em uma proposta colaborativa. Qualquer pessoa pode acessar as sugestões, deixar comentários, classificá-las ou baixá-las para a sua máquina pessoal (PORTAL DO PROFESSOR, 2015).

Ao selecionar esse Espaço Aula na página inicial, aparecem na sequência:

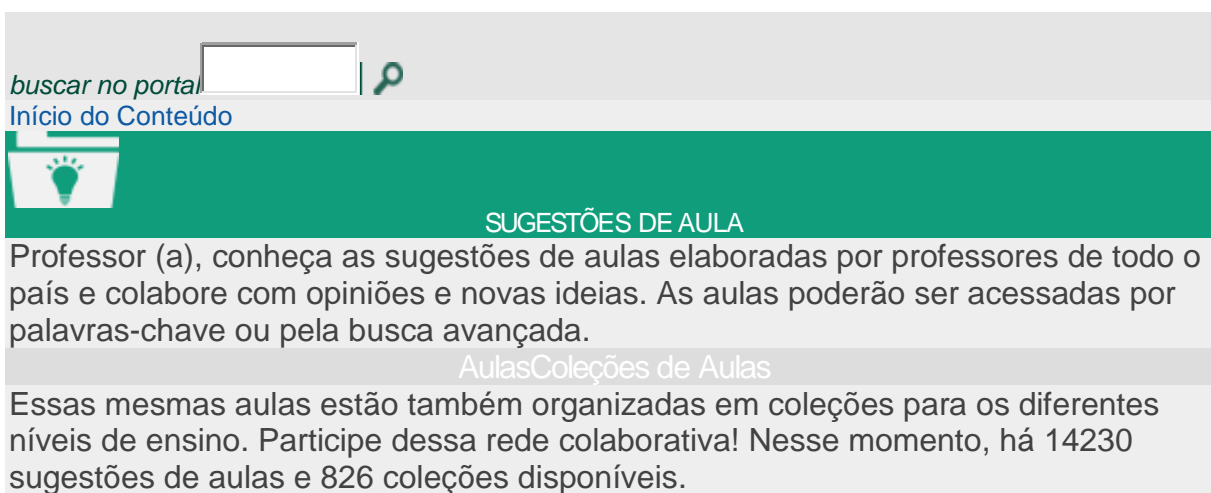
1. Sugestão de aula: espaço em que o docente pesquisa as aulas ou coleção de aulas de acordo com o que objetiva em sala e pode colaborar com elas, inserindo uma opinião e sugestões para aperfeiçoá-las.
2. Criar aula: espaço em que o docente pode criar uma aula individual ou em grupo.

3. Minhas aulas: Local de acesso às aulas criadas pelo docente, que ficam guardadas em sua pasta individual. Aqui aparecem também as últimas aulas relacionadas à sua área de interesse, como recursos de multimídia.

4. Orientações: Espaço no qual se encontram as orientações para que o docente crie suas aulas, com ícones intitulados: Com Reflexões Pedagógicas, Criando Equipe no Portal, Utilizando Ferramenta Criação de Aulas, Dicas Para Produção de Aulas.

Especificamente no espaço sugestão de aulas, no momento de elaboração desta dissertação havia 14.230 aulas catalogadas e 826 coleções de aulas, organizadas em um espaço maior de aplicação em sala. Quando abrimos o espaço Sugestão de Aulas, aparece na tela principal:

Figura 33 – Espaço aula no Portal do Professor.



Fonte: PORTAL DO PROFESSOR, 2015.

Conforme exemplificado pela página de sugestão de aulas, podemos, no sistema de busca, encontrar aulas com temáticas variadas e de todos os níveis de ensino da educação básica, educação infantil, educação profissional, educação fundamental final, educação fundamental inicial e ensino Médio.

Ao selecionarmos uma aula, aparecem os seguintes elementos: a) Título; b) Autor e coautor; c) Estrutura curricular, modalidade de ensino, componente curricular e tema da aula. d) Dados da aula: objetivos, duração das atividades, conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com aluno, estratégias recursos da aula; e) Módulo e atividades que compõem a aula; f) Referências; g) Avaliação.

Ao observá-las, verificamos que possuem uma estrutura que nos auxilia a escolhê-las de acordo com o propósito que temos na sala, fato que nos motivou a busca desse sítio para

esta pesquisa com o GDT. Sabemos que os recursos educacionais devem ser utilizados e que precisamos encontrar meios de garantir aos nossos alunos uma educação de qualidade.

Tanto os PCN, o CBC de LP, os sítios eletrônicos CRV quanto o PP possuem o objetivo comum de garantir aos docentes informações, capacitação, um parâmetro a seguir com êxito nas escolas quanto ao ensino de LP, a fim de que sejam mediadores e, por consequência, consigam a formação de leitores competentes, num processo de interação entre autor-texto-leitor, porque

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo 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 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 das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

É essa proposta de leitura que alicerça esta dissertação, em que se possa desenvolver, no aluno do Ensino Fundamental II, a compreensão do humor, da ironia e da crítica presentes no GDT, de modo a perceber os explícitos e os implícitos, confirmando e refutando hipóteses para chegar à compreensão e à interpretação e o desenvolvimento da competência leitora.

5.3 Aula do Portal do Professor Aplicada em Sala de Aula: Lendo nas Entrelinhas²⁷

Essa aula, aplicada em sala de aula, objetiva investigar se os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Final leem o Gênero Discursivo Tira e conseguem atender aos objetivos propostos nela. A aula está organizada da seguinte forma:

Modalidade / Nível de Ensino	Componente Curricular	Tema
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Língua oral e escrita: prática de produção de textos orais e escritos
Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	Língua Portuguesa	Linguagem escrita: leitura e produção de textos

Quadro 4 - Sugestão de aula do PP

²⁷ Retiramos a identificação dos autores da aula do Portal do Professor, pois, como se trata de uma pesquisa, acreditamos que não há necessidade de publicitar quem a elaborou. Nosso intuito era pesquisar práticas de aulas com o GDT de modo a contribuir com ensino de LP na educação básica.

Dados da Aula

O que o aluno poderá aprender com esta aula

- inferir informações explícitas e implícitas em um texto;
- perceber pressupostos e subentendidos em um texto;
- fazer inferências.

Duração das atividades

Duas aulas de 50 minutos

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- demonstrar habilidades básicas de leitura;
- conhecer o gênero discursivo Tiras.

Estratégias e recursos da aula

- Uso de tirinhas do Hagar e da Mafalda;
- Atividades em pequenos grupos em sala de aula.

Aula 1

Atividade

Para se formar um leitor proficiente é de fundamental importância o trabalho com conhecimento prévio dos alunos, uma vez que esse conhecimento estabelece uma ponte entre aquilo que eles já sabem e os sentidos possíveis do texto em um determinado momento e em dadas condições de interlocução. Durante a leitura, o leitor usa o conhecimento prévio ao realizar inferências, relacionar diferentes partes do texto e tirar conclusões. Portanto, para ser um leitor competente, o aluno deverá ser capaz de retirar do texto informações explícitas e implícitas. São as pistas linguísticas fornecidas pelo texto que possibilitam o leitor a ler nas entrelinhas.

Como atividade de leitura, o professor deverá entregar aos alunos cópias das tirinhas do Hagar ou levá-los ao laboratório de Informática para que acessem os sites onde elas se encontram. Na sequência, deverá pedir aos estudantes que respondam às perguntas referentes a elas.

TIRINHA A



Fonte: Tempos Pós- Modernos, 2015.

TIRINHA B



Tempos Pós- Modernos, 2015

TIRINHA C



Tempos Pós- Modernos, 2015

1. Sobre a **tirinha A**, responda:

- Qual é a informação que pode ser pressuposta, na fala do primeiro balão?
- O que se pode inferir da resposta do Hagar no último balão?
- É possível estabelecer uma relação entre a resposta de Hagar à pergunta que lhe foi feita e o sistema capitalista?
- Qual é o conhecimento de mundo que o leitor precisa ter para dar sentido à tira?

Importante:

Professor, para a leitura da charge (a), o aluno precisará saber que o mundo vive (e sempre viveu) em guerras, porque um país quer comandar o outro. A relação que poderá ser estabelecida entre a resposta de Hagar e o capitalismo é que a violência social é gerada por esse sistema. Pode-se concluir, portanto, que sempre houve e sempre haverá a exploração de um ser humano por outro.

2. Observe a **tirinha B** do Hagar e responda:

- Por que Hagar está dizendo ao filho que ele deve ser bastante agressivo?
- Qual é a ideia a respeito do casamento e das mulheres pode-se inferir na fala de Hagar?
- Estas informações estão explícitas no texto?

2. Observe a fala do Hagar na **tirinha C** e responda:.

- A resposta de Hagar (segundo balão do primeiro quadrinho) ao filho é possível? Por quê?
- Qual é a ideia que as mulheres fazem do casamento? Como você chegou a esta conclusão?
- Há humor na fala de Hagar nas tirinhas (b) e (c)? Por quê? Explique.
- Há ironia na fala de Hagar (tirinhas b e c)? Explique.

Atividade

Aula

O professor deverá propor aos alunos que se reúnam em pequenos grupos e façam uma interpretação por escrito das tirinhas da Mafalda, apresentadas abaixo, explicando quais são as informações explícitas e implícitas, bem como as inferências que podem ser realizadas a partir das pistas linguísticas presentes nos textos.

TIRINHA D



Fonte: Tempos Pós- Modernos, 2015.

TIRINHA E



Fonte: Tempos pós-modernos, 2015.

Importante:

Os conhecimentos prévios que os alunos precisam para ler as tirinhas da Mafalda: saber que a Mafalda é uma personagem das tirinhas criadas pelo autor argentino, Quino. Nessas tirinhas, o autor mostra o dia a dia de uma menina de sete anos que se recusa a aceitar o mundo como ele é. Momentos de muito humor perpassados por uma aguda visão crítica da sociedade contemporânea, as tirinhas da Mafalda continuam mais atuais do que nunca, apesar de terem aparecido pela última vez ainda em 1973.

Avaliação

A avaliação deverá ser feita em todos os momentos em que os alunos estiverem participando das discussões propostas e, individualmente, por meio da realização de atividades escritas. Na interpretação das tirinhas, o professor deverá considerar o conhecimento prévio dos alunos para avaliá-los

FONTE: PORTAL DO PROFESSOR, 2014.

5.3.1 Análise da aula: Lendo nas entrelinhas do PP

Esta aula foi analisada sob a perspectiva sociodiscursiva de Bakhtin, antes da aplicação dela em sala de aula. Adotamos 12 perguntas para essa investigação: O contexto histórico dos GDT lidos é explicitado ou há uma indicação para o professor que isso seja importante para o aluno?

Quadro 5-Perguntas

1) A esfera social do gênero foi explorada, ou seja, o locus de onde provém os GDT/s explorados nas aulas?
2) O suporte onde se encontram o GDT foi abordado na aula?
3) A sugestão de aula condiz com a modalidade de ensino à qual é direcionada?
4) A/s autor/as apresenta/m uma definição para gênero, o embasamento teórico utilizado na elaboração da sugestão?
5) Há definição do GDT embasada nas pesquisas no tocante a esse gênero?
6) Os objetivos da aula contemplam o que propõe a/s autor/as no título da aula?
7) As questões propostas levam em conta as especificidades do gênero?
8) A conjugação dos modos verbal e não verbal é explorada nas atividades?
9) Há referências bibliográficas acerca do GDT para que o professor possa consultar?
10) As aulas utilizam as Tecnologias da Informação?
11) A avaliação das aulas é pertinente ao que se propõe nelas?
12) As perguntas propostas nas atividades levam os alunos à percepção de ironia e da crítica?

Fonte: A autora.

Adotamos como critério as respostas sim, não e parcialmente para podermos estabelecer um parâmetro para identificação do que pode ser modificado na aula.

5.3.2 Considerações da análise da aula aplicada: Lendo nas entrelinhas do PP

De acordo com a perspectiva dialógica de Bakhtin (1997), os gêneros do discurso pertencem a uma esfera social, sendo assim, acreditamos que a análise dos GDT da aula “Lendo nas entrelinhas” poderiam começar pela esfera jornalística à qual, originalmente, os GDT/s pertencem, para depois partir para outro locus onde se encontram esse gêneros discursivos na contemporaneidade, como *sites*, *blogs*, dentre outros.

Tendo em vista também a escolha dos personagens, contextualizá-los seria uma atividade importante ao segmento da aula. Nesse sentido, a exploração do contexto sócio histórico dos personagens da Mafalda e Hagar poderiam ser mais explorados, posto que os dois representam ideologicamente figuras representativas. Ela de uma garota que nasceu na Argentina sob o período da ditadura militar, ele já é um *viking* cujos comportamentos são sempre ligados aos bárbaros. A escolha deles (Mafalda e Hagar) atende ao objetivo que se

propõe na aula, visto que são dois personagens fixos e bastante críticos. Ao ler o GDT, o aluno terá que fazer inferências, perceber também os implícitos. Apesar de a/s autor/a da aula mencionar/em a importância do personagem para compreensão dos implícitos, apresenta esse direcionamento de maneira sucinta e não há indicação de *sites* em que os alunos-sujeitos e os professores poderão pesquisar, caso haja dúvidas.

A aula proposta condiz com o nível ao qual é destinada, ao ensino fundamental II, porque nessa faixa etária pressupomos que os alunos-sujeitos já são leitores capazes de inferir informações implícitas, perceber pressupostos e subentendidos e fazer inferências, que são objetivos estabelecidos previamente pela/s autora/s. Ademais, já informam ao professor os conhecimentos prévios os quais são demonstrar habilidades básicas de leitura e conhecer o GDT. Embora explicitem bem, os objetivos e conhecimentos prévios, não apresentam ao professor uma definição de gênero na qual se embasaram ao elaborar a aula. Acreditamos que essa informação é importante, porque como vimos no capítulo 3, seção 3.1 desta dissertação que há perspectivas teóricas diferentes no que tange o ensino por meio de gêneros e que resultam em diferentes abordagens em sala, ou seja, modos de explorar o GDT. Além de não postular uma corrente teórica, não encontramos também a definição de GDT, entretanto percebemos pela designação de “gênero discursivo tira” como conhecimento prévio, que pode se tratar de abordagem sociodiscursiva.

Apesar de encontrarmos as lacunas já explicitadas anteriormente, porque nos apoiamos em Bakhtin (1997) e em suas contribuições para ensino de LP, sabemos que a aula pode não ter essa dimensão da nossa análise, visto que ainda não a aplicamos em sala de aula. Percebemos, também, uma flutuação de designação do GDT, que aparece nas atividades como tirinha, e ao final desta mesma atividade, a/s autora/s chama atenção do professor para que a leitura da charge (a). Desse modo, constatamos que ora se designa o GDT por tirinha, ora por charge, talvez isso tenha ocorrido pelo desconhecimento com relação aos gêneros quadrinizados. O trecho da aula é o seguinte:

Quadro 6 - Trecho de aula

Importante:

Professor, para a leitura da charge (a), o aluno precisará saber que o mundo vive (e sempre viveu) em guerras, porque um país quer comandar o outro. A relação que poderá ser estabelecida entre a resposta de Hagar e o capitalismo é que a violência social é gerada por esse sistema. Pode-se concluir, portanto, que sempre houve e sempre haverá a exploração de um ser humano por outro.

2. Observe a tirinha B do Hagar e responda:

- Por que Hagar está dizendo ao filho que ele deve ser bastante agressivo?
- Qual é a idéia a respeito do casamento e das mulheres pode-se inferir na fala de Hagar?
- Estas informações estão explícitas no texto?

2. Observe a fala do Hagar na tirinha C e responda:

- A resposta de Hagar (segundo balão do primeiro quadrinho) ao filho é possível? Por quê?
- Qual é a idéia que as mulheres fazem do casamento? Como você chegou a esta conclusão?
- Há humor na fala de Hagar nas tirinhas (b) e (c)? Por quê? Explique.
- Há ironia na fala de Hagar (tirinhas b e c)? Explique.

Constatamos que a/s autora/s, também, preocupa/m-se em utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação e sugere/m ao professor que leve os alunos ao laboratório de informática e/ou entregue as tiras impressas, ou seja, duas formas de exploração do GDT. Nesse aspecto atende às recomendações dos PCN (BRASIL, 1998), uma vez que o documento menciona o uso de outros meios de aprendizagem que não seja apenas o LDLP e cita, como exemplo, o uso computador e *softwares*. Ao apontar as duas possibilidades de exploração do GDT, leva em consideração que nem todas as escolas públicas dispõem de laboratório de informática ou que este possa ser usado para aulas.

Na atividade 2, percebemos que não há um direcionamento nem para o docente nem para o discente, pois apenas se pede a divisão dos alunos em grupos para que analisem e interpretem as tiras da Mafalda. Acreditamos que em todo trabalho de leitura com alunos dessa faixa etária há necessidade de direcionamento: pode-se pedir leitura silenciosa, anotar a interpretação e depois discutir com colegas e professor. O primeiro GDT, por exemplo, exige conhecimentos extralinguísticos, históricos e ideológicos. Ao pronunciar a palavra política como palavrão, estabelecemos relação ao contexto em que viviam as personagens do GDT, denominado por Bakhtin como cronotopos, o lugar e o espaço do gênero. Já o GDT 2 dialoga com o primeiro, fazendo críticas aos governantes.

Por fim, poderia ser explorado mais o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo verbal dos GDT. Assim, as atividades poderiam mencionar a esfera social do GDT, depois perguntar aos alunos-sujeitos onde eles o leem e se conhecem ou não os personagens. Em seguida, as questões versariam, primeiramente, sobre as vinhetas, os balões, as cores, o enfoque dos personagens nas cenas, a postura, a expressão fisionômica, as frases, o uso de sinais de pontuação, as aspas e, por fim, a exploração do gatilho na última vinheta, sem deixar de pensar no significado contextual de política, levando em consideração e observando conhecimento prévio dos alunos-sujeitos acerca dela.

Ao final, é importante chegar ao que é dizível, bem como perceber os implícitos no GDT, comparando-o ao segundo GDT. Desse modo, indagar os alunos-sujeitos o motivo de o segundo GDT possuir menos vinhetas, de tamanhos diferentes e os efeitos de sentidos produzidos. Enfim, uma análise de tudo que compõe o gênero, conforme Bakhtin(1997), além da polifonia, do diálogo entre os dois GDT/s da interdiscursividade, sem deixar a multimodalidade.

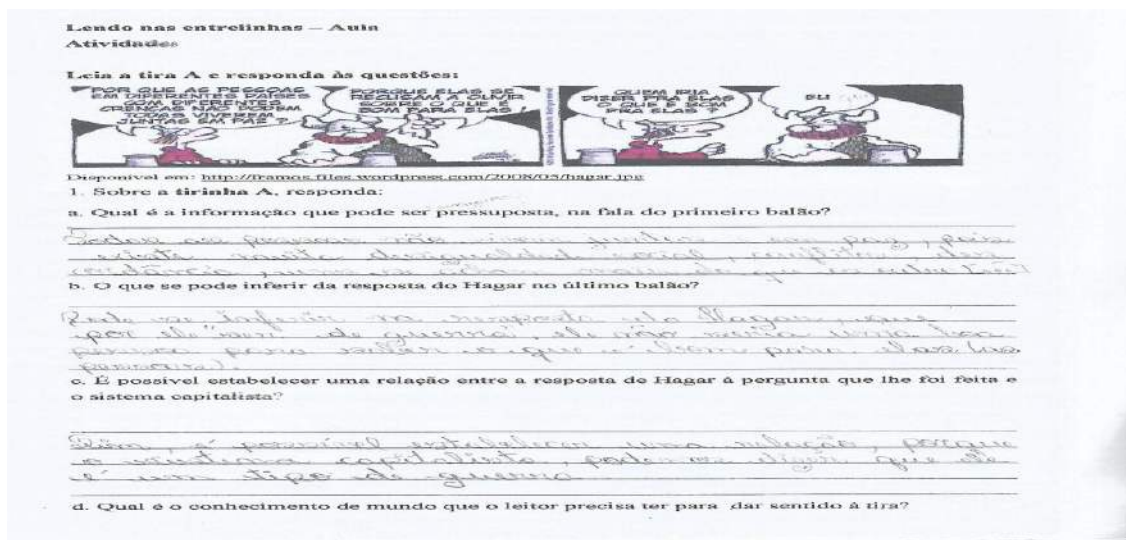
Na avaliação, a/s autora/s considera/m todos os momentos da atividade, numa tendência formativa, que visa a progressão dos alunos-sujeitos na aprendizagem do GDT. Além de tudo já observado, notamos ainda que não há, ao final da aula, uma referência

bibliográfica que foi utilizada para elaboração da aula. Esse é um ponto importante porque muitos docentes que acessam o PP terminaram a graduação, por vezes, há tempos e talvez não tenham acesso a uma referência de livros, artigos, dissertações ou teses no tocante aos estudos em LP com GDT/s. Como buscávamos aulas de GDT diferente do LDPL, encontramos no PP, porque ela toma o GDT como objeto de aprendizagem de LP, o enfoque está no gênero e não em aspectos gramaticais. Devemos observar que o ano de publicação da aula é de 2009, sendo assim, outros livros e pesquisas já foram publicadas para análise e interpretação do GDT.

5.3.3 Relatório da aplicação da aula “Lendo nas entrelinhas”do PP

Embora, antes de aplicarmos a aula, pensássemos que os alunos-sujeitos do 7º ano seriam capazes de demonstrar habilidades básicas de leitura e conhecer o GDT para atingir os objetivos propostos (1º inferir informações explícitas e implícitas em um texto; 2º perceber pressupostos e subentendidos em um texto e o 3º fazer inferências), notamos que essas habilidades não estavam consolidadas nessa turma. A seguir, um modelo de caderno de um colaborador.

Figura 34 - Modelo de caderno do aluno - Lendo as entrelinhas



Fonte: Material coletado em pesquisa de campo.

Cada um dos alunos-sujeitos recebeu seu diário de prática e respondeu às atividades, individualmente. O tempo de duração dessa etapa de investigação foi de duas aulas de 50 minutos. Constatamos que no momento em que eles iniciaram as atividades, encontraram dificuldades para respondê-las, visto que observávamos a postura de cada um. Ao andar pela sala, verificamos resposta em branco, incompletas, e alunos-sujeito pensativos.

Nesse momento, indagamos o porquê e logo em seguida responderam que não conheciam o personagem Hagar da tira A. Assim, percebemos que era necessário saber quem ele era, um *viking*, de forma a contextualizar o personagem, uma vez que esse fato se mostrava um empecilho para a leitura, a compreensão e a interpretação. Outras dificuldades se referem ao desconhecimento dos alunos-sujeitos sobre a acepção das palavras que apareceram nas questões referentes à tira A. Podemos citar: “pressuposta”, “inferir”, “capitalista,” “conhecimento de mundo”. Desse modo, começamos a refletir que o modo como as perguntas foram elaboradas deveria ser repensado para atingir esses alunos-sujeitos. O vocabulário empregado pela/s autora/s atinge os docentes com conhecimentos acerca das teorias que envolvem os gêneros discursivos e de interpretação. Exemplos:

a) “Qual o conhecimento de mundo que o leitor precisa ter para dar sentido à tira?”

b) “Estas informações estão explícitas no texto?”

Poderíamos pensar em reformulá-las, de modo que ficassem mais compreensíveis aos alunos-sujeitos, como: Que conhecimentos você utilizou para interpretar a tira? A resposta que você deu à questão anterior estava clara na tira? Por quê?

Quanto ao GDT b e c (designados na sugestão de aula como TIRINHA A e TIRINHA B), as questões de inferência novamente suscitaram dúvidas quanto à ideia de casamento concebida pelo personagem Hagar, ou seja, a concepção de casamento das mulheres. Ademais, novamente, não sabiam a acepção dos vocábulos “explícita”, “ironia” e “humor”.

Como a última atividade exigia do aluno-sujeito a explicação do conteúdo temático de duas tiras de Mafalda, eles não fizeram nem demonstraram inquietações, mesmo aparentando não saber respondê-las. Nesse sentido, nem sempre nossas observações no espaço da sala de aula estão adequadas, pois com a análise dos dados quantitativos no quadro a maioria deles respondeu sobre o tema dos dois GDT/s de maneira satisfatória.

Para compreendermos os resultados da nossa análise, elaboramos os seguintes itens de verificação: 1) os alunos não responderam; 2) responderam de maneira inadequada; 3) responderam superficialmente; 4) responderam adequadamente.

Os dados quantitativos estão representados no quadro a seguir, no qual colocamos em **negrito** os números maiores em cada linha e coluna:

Quadro 8- Análises das respostas dos alunos das aulas do Portal do Professor.

Aula: Lendo nas Entrelinhas	Questão	Não responderam às questões	Responderam de maneira inadequada	Responderam superficialmente	Responderam adequadamente	Total de respostas
Atividade 1 Tira A	a)	0	4	9	8	21
	b)	0	4	8	9	21
	c)	0	6	11	4	21

	d)	0	11	10	0	21
Atividade 2 Tira B	a)	0	5	5	11	21
	b)	0	4	3	14	21
	c)	0	5	9	7	21
Atividade 3 Tira C	a)	0	5	9	7	21
	b)	1	5	3	13	21
	c)	0	4	13	4	21
	d)	0	7	11	3	21
Tira D		2	2	2	15	21
Tira E		3	0	0	17	21

Fonte: Autoria própria.

Conforme números do quadro, com relação à categoria “responderam de maneira inadequada”, destaca-se o resultado da questão **d** da tira A. Onze (11) alunos responderam inadequadamente à questão **d**: “Qual é o conhecimento de mundo que o leitor precisa ter para dar sentido à tira?”. Tendo em vista esse resultado, somado ao fato de que nove (9) responderam a mesma questão superficialmente e nenhum atingiu o propósito de respondê-la adequadamente, pensamos, como já havíamos mencionado antes da aplicação dessa aula, que o modo de elaborar as perguntas pudesse ser feito de outra forma. Entretanto, sabemos que o tema do GDT seria mais facilmente compreendido e interpretado, caso os alunos-sujeitos tivessem feito uma pesquisa ou investigação sobre quem é o personagem Hagar, o contexto histórico ao qual esse personagem pertence, assim como discussões acerca do capitalismo em sala com o professor.

Como aplicamos a aula como atividade diagnóstica, não exploramos esses conhecimentos oralmente com os alunos-sujeitos, pois enquanto professoras do Ensino Fundamental II, sabemos da importância do direcionamento e esclarecimento do docente de modo que os participantes desta pesquisa levantassem hipóteses sobre a questão **d**. Assim, como poderíamos pensar em outra forma de reformular a questão “Quais os conhecimentos você utilizou para interpretação dessa tira?”

No tocante à categoria “responderam superficialmente”, chama a atenção os dados referentes às questões **a** e **c**, referentes à atividade 1, tira A; **c**, referente à atividade 2, tira B; e **a**, **c** e **d**, referentes à atividade 3, tira C. A pergunta é: a) Qual é a informação que pode ser pressuposta, na primeira fala do primeiro balão? Consideramos adequadas respostas como esta, de um colaborador para parâmetro de análise das outras: Aluno 1: “Todas as pessoas não vivem juntas e em paz, pois existe muita desigualdade social, conflitos, discórdância²⁸, uns se

²⁸ As respostas foram transcritas do modo como os alunos responderam, não fizemos nenhuma correção para preservar o dizer do aluno participante.

acham mais que os outros”. Já para “responderam superficialmente”, consideramos o seguinte: Aluno 2: “As pessoas não aceitam as diferenças dos outros”.

Para a questão: c) É possível estabelecer uma relação entre a resposta de Hagar à pergunta que lhe foi feita e o sistema capitalista?, do GDT A, consideramos como superficiais respostas como a do aluno 7: “Os países vivem em guerra porque um país quer mandar no outro”; aluno 10: “Acho que sim pela forma que ele fala na tirinha”. Consideramos essas duas assertivas dos alunos-sujeitos como superficiais, pois se exige do colaborador que não só mencionasse que os países vivem em guerra, ele fez simplesmente a definição de um sistema capitalista sem relacionar o porquê de o personagem Hagar usar a fala “eu”; enquanto o outro só se atém ao modo como o personagem fala no GDT, não percebendo se ele fez ou não a relação entre a fala de Hagar e o capitalismo. Consideramos como resposta superficial à questão **c**, da atividade 2, tira B: “Estas informações estão explícitas no texto?”, exemplos como o do aluno 3: “Não estão explícitas”; aluno 4: “O pai dele falou que vai ser agressivo, muito agressivo”. Mais uma vez constatamos um empecilho no tocante à aceção do vocábulo “explícita”.

Houve, também conforme quadro, um número maior de alunos que responderam superficialmente às questões **a**, **c** e **d**, referentes à atividade 3, tira C. São elas as questões: a) “A resposta de Hagar (segundo balão do primeiro quadrinho) ao filho é possível? Por quê?”; b) “Qual é a ideia que as mulheres fazem do casamento? Como você chegou a essa conclusão?”, “Há humor na fala de Hagar nas tirinhas (b) e (c)?”, pela ordem das questões 9, 11 e 13, em que alunos-sujeitos responderam superficialmente, confirmando as lacunas identificadas por nós nas hipóteses desta dissertação: de que perguntas de inferência e de humor requerem dos colaboradores conhecimentos ainda não consolidados.

No que concerne à categoria “responderam adequadamente”, temos um maior número relacionado às questões: **b**, da atividade 1, tira A; **a** e **b**, atividade 2, tira B; **b**, da atividade 3, tira C; tira D e tira E.

Quanto à questão **b**, tira A, “O que se pode inferir da resposta do Hagar no último balão?”, obtivemos respostas adequadas de 9 alunos-sujeitos. Exemplo: Aluno 1: “Pode se inferir na resposta de Hagar, que por ele ‘ser de guerra’, ele não seria uma boa pessoa para saber o que é bom para elas (pessoas)”. A resposta do aluno 10 já se refere às respostas parcialmente corretas: “O Hagar é lutador, guerra, etc”.

Na próxima sequência de atividades, referentes ao GDT b, verificamos que, como as questões exploravam o conteúdo temático sobre machismo, relação homem e mulher em um casamento, os números de respostas adequadas aumentaram. Questões: a) “Por que Hagar está

dizendo ao filho que ele deve ser bastante agressivo?”; b) “Qual a ideia a respeito do casamento e das mulheres pode-se inferir na fala de Hagar?”, adotamos como parâmetro as seguintes respostas dos colaboradores em sequência: aluno 1: “Porque ele acha que o homem tem que ser machista e mandar na casa e em sua mulher e não fazer nada.”; aluno 2: “Que o homem tem de ser machista com as mulheres”.

Observamos que muitos alunos responderam adequadamente também à questão **b**, da atividade 3, tira C, b) “Qual a ideia que as mulheres fazem do casamento? Como você chegou a esta conclusão?”, percebemos como já comentamos anteriormente que quando se tratam de temáticas do cotidiano dos colaboradores, eles conseguem assimilá-las de modo adequado. Exemplo: aluno 10, “A ideia de conto de fadas. Pois elas acham que os homens são perfeitos como um príncipe”.

Outrossim, alunos responderam adequadamente também ao proposto para as tiras D e E, cujo comando da atividade solicitava que os alunos fizessem a interpretação por escrito das tiras da Mafalda, como exemplo: aluno 5: “Eu entendi que a política não está fazendo nada de bom para melhorar o país, pelo contrário, as coisas estão cada vez mais complicadas, principalmente os preços, em geral, só estão subindo, um exemplo. Por isso está sendo considerada como um palavrão...”; aluno 3: “Que eles acham que governo não faz nada para ajudar as pessoas em forma de trabalho de escola de cidadania”.

Como o enfoque de nossa investigação se atém ao humor e ironia do GDT, destacamos, ainda, o resultado referente à atividade 3, com GDT C, questão **c**, segundo o qual somente quatro (4) alunos perceberam o humor nos exemplares de GDT/s dos exercícios e, na questão d (“Há ironia na fala de Hagar” (tirinhas b e c)), apenas três (3) perceberam a ironia da fala de Hagar. Centramos nossa análise nesses últimos resultados, uma vez que levantamos a hipótese nesta dissertação de que existe uma lacuna quanto ao ensino do GDT e, para tanto, investigamos, além das aulas do PP, o LDLP adotado na instituição coparticipante, como consta na seção 5.1 deste capítulo. Verificamos, também, que há presença de vários exemplares de GDT, do 6º ao 9º ano, embora esse gênero não se apresente em uma unidade específica para interpretação.

5.4 Aula do Portal do Professor aplicada em sala: Interpretando Tirinhas

A aula “Interpretando Tirinhas” está organizada da seguinte forma:

Estrutura Curricular

Modalidade / Nível de Ensino	Componente Curricular	Tema
Educação de Jovens e Adultos - 2º Ciclo	Língua Portuguesa	Análise linguística
Educação Escolar Indígena	Línguas	Análise linguística e sociolinguística
Ensino Fundamental Final	Língua Portuguesa	Análise linguística: processos de construção de significado

Quadro 9- Sugestão de aula do PP

Dados da Aula

humanidade **O que o aluno poderá aprender com esta aula**

- Identificar a inter-relação entre a linguagem verbal e não verbal na e para a construção do sentido;
- Mobilizar o conhecimento prévio (mundo, enciclopédico, linguístico), assim como realizar inferências para o cálculo do sentido;
- Reconhecer a intertextualidade;
- Desenvolver capacidade crítica, relacionando tirinha ao contexto sócio-histórico da.

Duração das atividades

Duas (2) aulas de 50 minutos cada.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

O aluno deve conhecer as linguagens verbal e não verbal e suas especificidades em contextos de uso da língua. O estudante também deve ter noção do conceito de inferência, bem como saber o que seja a intertextualidade.

Estratégias e recursos da aula

- aula na sala de informática;
- atividades de interpretação textual realizadas em duplas

Aula 1

Atividade

- No laboratório de informática, o professor iniciará a aula pedindo aos alunos que se organizem em duplas. Cada dupla terá à sua disposição um computador conectado à internet e receberá instruções da atividade, quais sejam:

- 1) Acessar o link: <http://clubedamafalda.blogspot.com/>.
- 2) Procurar a tirinha da Mafalda de número 411

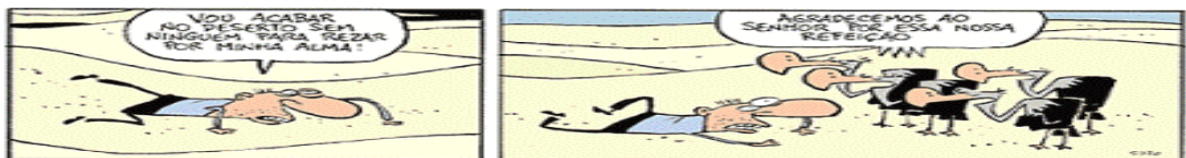


Fonte: Clube de Mafalda, 2015.

- 3) Responder o questionário referente a essa tira no programa Word para, em seguida, anexar e enviar ao e-mail do professor da turma.
 - a) O que chama a atenção de Mafalda no primeiro quadro?
 - b) Conforme vestimentas do homem, vocês podem inferir a profissão dele?
 - c) O que acontece no segundo quadro?
 - d) No terceiro quadro é possível confirmar ou refutar a hipótese acerca da profissão do homem? O que lhes possibilitou isso?
 - e) Por meio da expressão fisionômica de Mafalda, verifica-se que ela ficou triste depois de seguir o homem e ver o que ele fez. Expliquem o motivo da tristeza.
 - f) É possível verificar uma crítica na tira? Se sim a quem ela é dirigida? Comentem.
 - g) A tira provoca humor? Comentem sua sensação ao lerem o texto.
 - h) A linguagem verbal esteve presente em todos os quadrinhos. Entretanto, em um, especialmente, ela teve maior relevância para o sentido. Em qual quadro foi? Expliquem o porquê.
 - i) Nesse sentido, o que podemos falar sobre as linguagens verbal e não verbal na composição da tirinha?

- 4) Na sequência, acessar o link: <http://www2.uol.com.br/niquel/>

- 5) Procurar a tirinha do Níquel Náusea do dia 4 do mês de setembro de 2009:



Fonte: UOL, 2015.

- 6) Responder o questionário referente a essa tira no programa WORD para, em seguida, anexar e enviar ao e-mail do professor da turma:
 - a) No primeiro quadrinho, o homem afirma que irá morrer no deserto. Discutam: por que é possível morrermos em um deserto?
 - b) Podemos afirmar que o homem é cristão? Mesmo que minimamente, ele tem fé? Em algum segmento religioso?
 - c) Como vocês podem confirmar a resposta anterior, ou seja, o que os levou a essa conclusão?
 - d) Conforme conhecimento de mundo, por que o autor utilizou o urubu no segundo quadrinho ao invés, por exemplo, de uma cobra?
 - e) Expliquem o humor da tira.

- f) Na opinião de vocês, qual tipo de linguagem (verbal ou não verbal) teve maior relevância? tira? Para isso pensem: ser? Que a tirinha poderia ser apenas oralizada sem nenhum problema de entendimento? Expliquem.
- 7) Na próxima etapa, acessar o link: <http://www2.uol.com.br/niquel/>
- 8) Procurar a tirinha do Níquel Náusea do dia 21 de agosto de 2009:



Fonte: UOL, 2015.

- 9) Responder o questionário referente a essa tira no programa Word para, em seguida, anexar e enviar ao e-mail do professor da turma:
- a) Nesta tira, há intertexto? Se sim, identifique-o.
- b) Dois contextos sócio-históricos distintos são confrontados na tira. Identifique-os e comentem o porquê da escolha do autor para a produção dessa tira.
- c) Por que o número 7: “7 mensagens de bom dia, 7 de boa tarde, 7 de boa noite”?
- 10) Acessar o link: <http://uninuni.com/tirinhas/category/garfield/page/4/>
- 11) Procurar a tirinha do Garfield ? ?Halloween I”, do dia 31 de outubro de 2008:



Fonte: UNINUNI, 2015.

- 12) Responder o questionário referente a essa tira no programa WORD para, em seguida, anexar e enviar ao e-mail do professor da turma:
- a) Qual o tipo de linguagem desta tira?
- b) A escolha de apenas um tipo de linguagem influenciou a leitura da tira (pensar em velocidade, compreensão, etc) Comentem.
- c) Mobilizando o conhecimento de mundo de vocês, a abóbora, da maneira como se apresenta na tira, relaciona-se a qual acontecimento sócio-histórico? Expliquem o que lhes possibilitou chegar a essa conclusão.
- d) Vocês conseguem perceber “movimento” na tira? Para isso, reparem na sucessão dos quadrinhos.
- e) Infiram por que Garfield, no último quadrinho, aparece sorrindo.

Aula 2

Atividade

Esta aula acontecerá novamente no laboratório de informática e será um momento para discussão e avaliação das respostas produzidas na atividade de interpretação das tirinhas.

Tendo em vista que os alunos anexaram e enviaram as respostas ao professor, por e-mail, na aula anterior, caberá ao docente, antes do início dessa aula, reenviar aos alunos, por e-mail, as respostas do questionário.

Entretanto, o professor deverá trocar as respostas e enviar um questionário de outra dupla. Antes de iniciar a correção do questionário, o professor comentará, com a participação discente, cada tira trabalhada no exercício de interpretação. Assim, oportunizará segurança aos alunos para que corrijam a atividade do colega. Então, no computador, a dupla corrigirá o questionário dos colegas, destacando as respostas que não foram satisfatórias, conforme explicação docente, e apresentando resposta adequada. Reenviarão aos amigos a resposta corrigida.

Importante: Professor, as atividades no computador, com o uso da internet, possibilitam aulas diferentes daquelas em que os alunos ficam na sala, enfileirados cumprindo ordens e resolvendo apenas exercícios dos livros didáticos. Enfim, é interessante que o professor saia da mesmice pedagógica para interagir com os alunos também por meio da internet.

Recursos Complementares

O professor poderá propor aos alunos, em outro momento, a visita ao site <http://www.tirinhas.com/outrastiras.php>. Neste endereço, os alunos encontrarão vários links para tirinhas de personagens variados, como Garfield, Níquel Náusea, Recruta Zero, Mafalda, Calvin etc. Os alunos poderão escolher algumas tiras e produzir perguntas de compreensão sobre elas. Em seguida, basta a turma trocar os questionários e responder as atividades propostas.

Avaliação

Em um primeiro momento, a avaliação consistirá na resolução das perguntas de compreensão das tirinhas. Em seguida, a avaliação se dará pela participação do discente na discussão sobre o questionário de cada tira. Por fim, os alunos serão avaliados em relação à avaliação? O que devem fazer da atividade produzida por outros colegas.

Fonte: Portal do Professor, 2014.

5.4.1 Considerações da aula aplicada: Interpretando tirinhas do PP

Como nos baseamos em Bakhtin, utilizaremos as mesmas perguntas da análise da aula “Lendo nas entrelinhas”, presente na subseção 5.3.1.

A aula proposta e disponível no PP “Interpretando Tirinhas” se inicia com atividades a serem realizadas no laboratório de informática da escola, usando especificamente o programa *Word*. Nesse aspecto, entendemos que a/s autor/as se preocupa/m com a inserção das TIC em sala de aula, em consonância com as diretrizes para ensino de LP. Além disso, a aula propõe que o aluno-sujeito procure em um *blog*, com endereço determinado, uma GDT da personagem Mafalda. Nos dados da aula, encontramos:

Quadro 10 - Trecho de aula do PP

<p>Dados da Aula</p> <p>O que o aluno poderá aprender com esta aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a interrelação entre a linguagem verbal e não-verbal na e para a construção do sentido; • mobilizar o conhecimento prévio (mundo, enciclopédico, linguístico), assim como realizar inferências para o cálculo do sentido; • reconhecer a intertextualidade; • desenvolver capacidade crítica, relacionando tirinha ao contexto sócio-histórico da humanidade. <p>Duração das atividades</p> <p>2 aulas de 50 minutos cada.</p> <p>Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno</p> <p>O aluno deve conhecer as linguagens verbal e não verbal e suas especificidades em contextos de uso da língua. O estudante também deve ter noção do conceito de inferência, bem como saber o que seja a intertextualidade.</p> <p>Estratégias e recursos da aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • aula na sala de informática; • atividades de interpretação textual realizadas em duplas. <p>Aula 1</p> <p>Atividade</p> <p>No laboratório de informática, o professor iniciará a aula pedindo aos alunos que se organizem em duplas. Cada dupla terá à sua disposição um computador conectado à internet e receberá instruções da atividade, quais sejam:</p> <p>1) Acessar o link: http://clubedamafalda.blogspot.com/ (Acesso em 17/09/09)</p> <p>2) Procurar a tirinha da Mafalda de número 411.</p>

Fonte: Portal do Professor, 2015

Embora não haja a definição da perspectiva teórica na qual a/s autor/as se embasaram, podemos perceber a utilização da definição de gêneros discursivos, bem como os conhecimentos elencados por Koch e Elias (2008), referentes aos três grandes conhecimentos no momento de leitura: o linguístico, enciclopédico e interacional, que são os procedimentos utilizados pelos interlocutores no momento da leitura. Como usamos o viés da abordagem sociodiscursiva de Bakhtin, percebemos que a aula 1 não explora a esfera do gênero, os conhecimentos relativos à personagem Mafalda. Já inicia as questões referentes ao GDT analisado assim:

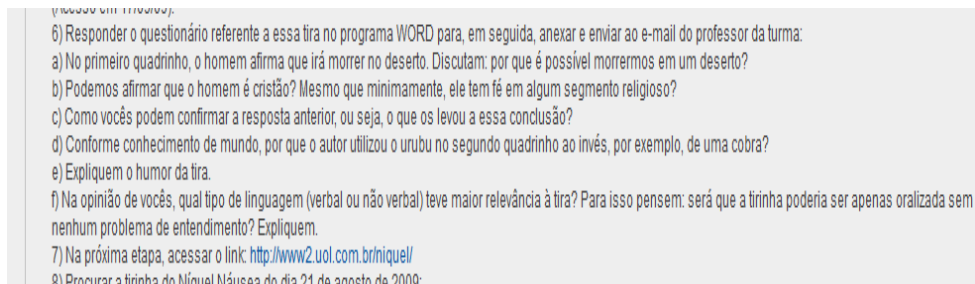
Quadro 11- Trecho de aula do PP.

<p>a) O que chama a atenção de Mafalda no primeiro quadro?</p> <p>b) Conforme vestimentas do homem, vocês podem inferir a profissão dele?</p> <p>c) O que acontece no segundo quadro?</p> <p>d) No terceiro quadro é possível confirmar ou refutar a hipótese acerca da profissão do homem? O que lhes possibilitou isso?</p> <p>e) Por meio da expressão fisionômica de Mafalda, verifica-se que ela ficou triste depois de seguir o homem e ver o que ele fez. Expliquem o motivo da tristeza.</p> <p>f) É possível verificar uma crítica na tira? Se sim a quem ela é dirigida? Comentem.</p> <p>g) A tira provoca humor? Comentem sua sensação ao lerem o texto.</p> <p>h) A linguagem verbal esteve presente em todos os quadros. Entretanto, em um, especialmente, ela teve maior relevância para o sentido. Em qual quadro foi? Expliquem o porquê.</p> <p>i) Nesse sentido, o que podemos falar sobre as linguagens verbal e não verbal na composição da tirinha?</p> <p>4) Na sequência, acessar o link: http://www2.uol.com.br/niquel/</p> <p>5) Procurar a tirinha do Níquel Náusea do dia 4 do mês de setembro de 2009.</p>
--

Fonte: Portal do Professor, 2015.

Constatamos, nessas perguntas, a preocupação da/s autora/s em explorar a multimodalidade do gênero, de modo que o aluno-sujeito leia, compreenda e interprete o GDT, levando o aluno a perceber o humor, a ironia e a crítica, conforme ocorre também na atividade 2, dessa mesma aula:

Quadro 12 - Trecho de aula do PP



Fonte: Portal do Professor, 2015.

Quanto às perguntas, percebemos que são pertinentes aos alunos de Ensino Fundamental II, pois os objetivos propostos são contemplados: a) identificar a inter-relação entre a linguagem verbal e não verbal na e para a construção do sentido; b) mobilizar o conhecimento prévio (mundo, enciclopédico, linguístico), assim como realizar inferências.

A aula 1 ainda explora o objetivo c) Reconhecer a intertextualidade; d) desenvolver capacidade crítica, relacionando tirinha ao contexto sócio-histórico da humanidade. Não enfatizamos nesta dissertação a intertextualidade, devido ao fato de que não nos propusemos analisar as atividades que versam sobre o intertexto.

Quadro 13 - Trecho de aula do PP

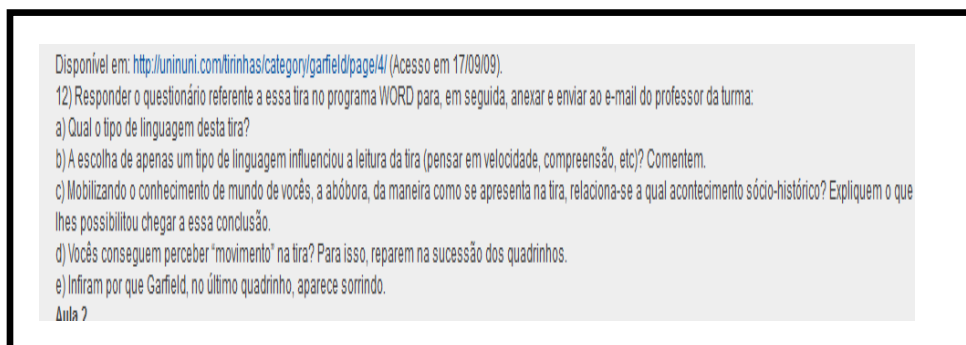


Fonte: Portal do Professor, 2015.

O contexto sócio-histórico é importante para a teoria bakhtiniana, pois os gêneros são produzidos em local e tempo e podem ser retomados numa atitude responsiva, concordando ou discordando. Acreditamos que a polifonia (as vozes que permeiam os discursos) foi abordada nas questões.

Outro ponto positivo das atividades finais da primeira aula foi a seleção de um GDT, constituído apenas pelo modo não verbal, com tema voltado à festa *Halloween*, como o movimento que possibilita ao interlocutor acompanhar as vinhetas e interpretá-las com proficiência.

Quadro 14 -Trecho de aula do PP



Fonte: Portal do Professor, 2015.

A aula 2 se destina à correção das atividades realizadas acerca dos GDT/s1, 2, 3 e 4 pelo docente, com uma estratégia eficaz de avaliação de trocar as respostas corrigidas entre os colegas, promovendo a aprendizagem e troca de experiências entre os alunos-sujeito. E, por último, verificamos a avaliação, que se constitui, em acompanhar todos os momentos do desenvolvimento das aulas, da participação dos envolvidos.

Ainda que “Interpretando Tirinhas” seja um aporte ao professor de LP em sala, precisamos salientar que há necessidade de destinar referências bibliográficas, ou melhor, outras fontes em que o docente possa pesquisar e atualizar-se quanto aos procedimentos em sala no tocante à leitura do GDT. Não há definição do GDT, ou mesmo de suas características. Por isso, notamos a designação nas primeiras atividades por tirinha, depois em sequência, por tira.

Ao utilizarmos o viés sociodiscursivo de Bakhtin, acreditamos que as aulas poderiam contemplar os elementos constituintes do gênero discursivo, conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, a fim de que os alunos interpretem e compreendam o GDT/s, objetivo principal da aula. Ademais, o tema é intrinsecamente relacionado às questões que se destinam à inferência, à associação do contexto sócio-histórico, pois quando estabelece essa relação, chega à interpretação. Essa lacuna da proposta do PP não poderia acontecer, visto que o GDT1 contempla a crítica de Mafalda relacionada à humanidade, aos problemas que a acometem. No GDT2, o dizível é sobre a morte, o Cristianismo, a crença de que existe outra vida, e de que todos os seres humanos possuem uma alma, em contraposição ao discurso cético, representado pelos urubus. Já o3, abrange o nosso cotidiano, as mensagens que recebemos de e-mail das mesmas pessoas contrapondo à história da Branca de Neve e os Sete Anões, com 7 das mensagens. O último enfatiza a festa das bruxas, a abóbora, um signo linguístico que remete a essa comemoração histórica, pertencente aos Estados Unidos

originalmente, e que se estende ao Brasil, nos cursos de idiomas, ou nas escolas nas aulas de língua inglesa.

Desse modo, constatamos que as duas aulas analisadas são pertinentes à pesquisa que realizamos, pois elaboram questões relativas ao GDT/s com a finalidade de ensiná-lo não se prendem à metalinguagem. Apresentam lacunas, porém sabemos que são sugestões – é o docente quem pode ajustá-las, completá-las em consonância com seus propósitos no ensino de LP.

5.4.2 Relatório de aplicação da aula: Interpretando tirinha do PP

A aplicação de “Interpretando tirinha” ocorreu em duas aulas de cinquenta minutos e se constituiu em uma atividade diagnóstica, assim como em “Lendo nas Entrelinhas”. Essa sugestão de aula contempla os seguintes objetivos: a) identificar a inter-relação entre a linguagem verbal e não verbal na e para construção do sentido; b) mobilizar conhecimento prévio (mundo, enciclopédico, linguístico), assim como fazer inferências para cálculo e sentido; c) desenvolver a capacidade crítica, relacionando a tirinha ao contexto sócio-histórico da humanidade.

Os alunos-sujeitos responderam às atividades propostas em “Lendo nas Entrelinhas” em seu caderno, individualmente, e sem consulta ao colega de turma. Uma das dificuldades encontradas por eles novamente foi com relação ao sentido de algumas palavras, dentre as quais “refutar”, “inferir”, “hipótese”, “cristão”, e ao entendimento de enunciados de algumas questões específicas, a saber: b) Conforme as vestimentas do homem, vocês podem **inferir** a profissão dele?; d) No terceiro quadro é possível confirmar ou **refutar** a hipótese acerca da profissão do homem?; g) “A tira provoca humor?”; h) “A linguagem verbal esteve presente em todos os quadrinhos. Entretanto, em um, especialmente, ela teve maior **relevância** para o sentido”; i) “Nesse sentido, o que podemos falar sobre as linguagens verbal e não verbal na composição das tirinhas?” Para exemplificar a aplicação dessa aula, reproduzimos a primeira atividade de um caderno de um aluno-sujeito:

Figura 35: Modelo de caderno de aluno da aula Interpretando tirinhas.

Interpretando tirinhas

Leia e responda às questões.

Tira A

Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com/> (Acesso em 17/09/)

a) O que chama a atenção de Mafalda no primeiro quadro?

A placa escrita "NÃO FUNCIONA"

b) Conforme vestimentas do homem, vocês podem inferir a profissão dele?

Ele parece ser mecânico, eletricitista...

c) O que acontece no segundo quadro?

Ele se levanta e vai até a placa...

d) No terceiro quadro é possível confirmar ou refutar a hipótese acerca da profissão do homem? O que lhes possibilitou isso?

É possível confirmar, por ele ter colado a placa no telefone que não estava funcionando.

e) Por meio da expressão fisionômica de Mafalda, verifica-se que ela ficou triste depois de seguir o homem e ver o que ele fez. Expliquem o motivo da tristeza.

Fonte: Material coletado em pesquisa de campo.

Nas atividades sobre o terceiro GDT, a maior parte dos alunos-sujeitos encontrou dificuldades em retomar a história de “A Branca de Neve e Os Sete Anões” na contemporaneidade e relacionar os dois momentos históricos presentes no GDT. Além disso, não observavam a atuação conjunta dos modos verbal e não verbal para (re)construção do sentido. As perguntas que causaram dúvidas foram: “a) Nesta tira, há **intertexto**? Se sim, identifique-o”; b) “Dois contextos sócio-históricos são confrontados na tira. Identifique-os e comentem o porquê da escolha do autor para a produção da tira”; c) “Por que o número 7: ‘7 mensagens de bom dia, 7 de boa tarde, 7 de boa noite’?”

Quanto às questões do quarto GDT, os colaboradores manifestaram dificuldades com relação às seguintes: b) “A escolha de apenas um tipo de linguagem influenciou a leitura da tira (pensar na velocidade, compreensão, etc). Comentem”; c) “Mobilizando o conhecimento de mundo de vocês, a abóbora, da maneira como se apresenta na tira, relaciona-se a qual

acontecimento sócio-histórico?”; d) “Vocês conseguem perceber ‘movimento’ da tira? Para isso reparem na sucessão de quadrinhos”; e) “Infiram por que o Garfield, no último quadrinho, aparece sorrindo”.

Em alguns momentos fizemos interferências para auxiliar o aluno-sujeito, como por exemplo, quando em questões de observação das vinhetas na atividade do GDT A: a) Você supõe que o homem que aparece no segundo quadrinho exerce qual profissão? É um médico? É um enfermeiro? b) No terceiro quadrinho, você confirmou se ele era o profissional que você respondeu na alternativa b? Por quê? c) A Mafalda, em sua última fala, gostaria que a placa fosse colocada no orelhão? Por quê? Ela faz uma crítica? Observem a fala dela com atenção. d) O que você sentiu ao ler o GDT? De alguma forma foi engraçado? e) Das linguagens empregadas, verbal e não verbal, você entenderia o GDT caso houvesse só palavras ou só imagens? Uma delas é mais importante que a outra? Pense.

Esses foram alguns dos esclarecimentos no tocante aos enunciados das questões propostas feitos por nós. Não nos ateremos a todos os direcionamentos acerca da aula, tendo em vista que essas mencionadas esclarecem os procedimentos, como aconteceu na primeira aula (“Lendo nas entrelinhas”), visto que os alunos colaboradores ficaram sem resposta a enunciados que sabem responder, quando solicitados, por não entenderem algumas das questões propostas. Utilizamos os critérios de agrupamento de dados presentes na subseção 5.3.3 deste capítulo e apresentamos os resultados no quadro 3, no qual também colocamos em negrito os maiores números em cada linha e coluna.

Quadro 15- Dados das respostas dos alunos referentes à aula do Portal do Professor.

Aula Interpretando Tirinhas	Questão	Não responderam às questões	Responderam de maneira inadequada	Responderam superficialmente	Responderam adequadamente	Total de respostas
Tirinha A	a)	0	4	2	15	21
	b)	0	3	3	14	21
	c)	0	0	4	17	21
	d)	0	4	6	11	21
	e)	1	3	4	13	21
	f)	0	9	4	8	21
	g)	0	11	5	5	21
	h)	0	10	4	7	21
	i)	4	3	7	6	21
Tirinha b	a)	0	2	0	19	21
	b)	0	7	8	6	21

	c)	0	10	3	8	21
	d)	0	6	4	11	21
	e)	0	6	6	9	21
	f)	1	9	1	10	21
Tirinha C	a)	1	7	1	12	21
	b)	1	5	10	5	21
	c)	1	4	5	11	21
Tirinha D	a)	0	5	0	16	21
	b)	0	18	2	1	21
	c)	1	8	1	11	21
	d)	0	12	3	6	21
	e)	0	2	0	19	21

Fonte: Autoria Própria

Destacamos, dentre os resultados, apresentados neste quadro 15 aqueles que mostram uma proporção maior de respostas inadequadas e superficiais, pois nos atentamos para investigar as dificuldades dos colaboradores na leitura, compreensão e interpretação de GDT. Assim, enfatizamos as questões: f) “É possível verificar uma crítica na tira? Se sim, a quem ela é dirigida? Comentem”; g) “A tira provoca humor? Comentem a sensação ao lerem o texto”. Os colaboradores apresentaram dificuldades quanto a perceber o humor, a ironia, conforme verificado também anteriormente, da aula “Lendo nas Entrelinhas”, já que na sequência do GDT A somente 4 alunos-sujeitos identificaram a crítica e cinco humor, dentre os 21 participantes.

Além das mencionadas, a questão h) “A linguagem verbal esteve presente em todos os quadrinhos. Entretanto, em um, especialmente, ele teve maior relevância para o sentido. Em qual quadro foi? Expliquem o porquê”, e a próxima, relacionada à anterior, sobre a estrutura composicional do GDT, i) “Nesse sentido, o que podemos falar sobre as linguagens verbal e não verbal na composição da tirinha?”, foram respondidas inadequadamente por vários alunos. Acreditamos que 10 alunos-sujeitos responderam inadequadamente a h devido ao fato de que desconheciam a acepção do vocábulo relevância e quatro deixaram sem resposta a i pela mesma razão. Antes da aplicação das aulas fizemos uma análise sob a perspectiva socio-discursiva de Bakhtin, e nela levantamos a hipótese de que a elaboração de algumas perguntas pareciam não ser direcionadas a alunos-sujeitos, e sim a professores, devido ao modo como foram organizadas.

De acordo com o quadro, confirmamos, também com as respostas dadas pelos alunos-sujeitos e colaboradores pertencentes a uma escola da rede pública de Minas Gerais, as

dificuldades na leitura, na compreensão e na interpretação do GDT, bem como em perceber o humor, a ironia e a crítica. Apesar de os alunos-sujeitos responderem adequadamente a maioria das questões, enfrentaram dificuldades quando os enunciados exigiam deles o conhecimento prévio. Segundo Kleiman:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. 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. E porque o leitor justamente utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2013, P.15).

Nesse sentido, os colaboradores se prenderam aos dizeres dos GDT/s sem relacioná-los ao seu conhecimento de mundo, que possibilitaria aos alunos-sujeitos fazerem mais inferências. Constatamos que quando as questões versavam sobre temas do dia a dia, eles encontravam mais facilidade em respondê-las.

Como exemplificamos nos dados referentes ao GDT b, presente no quadro 15, dentre os 21 colaboradores, 18 deles responderam adequadamente à questão, pois solicitava :a) “No primeiro quadrinho, o homem afirma que irá morrer no deserto. Discutam: por que é possível morremos em um deserto?”. Como exemplo, citamos a resposta do aluno 20: “Porque as pessoas não têm água nem comida suficiente”. Outro resultado em destaque sobre esse mesmo GDT foi a letra c, cuja pergunta estava relacionada à inferência do aluno em saber o porquê de o personagem do GDT ser cristão. Como os colaboradores, pelos dados coletados, compreenderam e interpretaram esse GDT, por consequência perceberam o humor, presente no GDT, posto que nove alunos-sujeitos responderam adequadamente (quase 50%) e seis (do total de 21) responderam superficialmente.

Sobre o GDT d, para as questões: b) “A escolha de apenas um tipo de linguagem influenciou a leitura da tira (pensar na velocidade, compreensão”; d) “Vocês conseguiram perceber ‘movimento’ na tira? Para isso, reparem na sucessão dos quadrinhos”; mais uma vez os colaboradores apresentaram respostas não condizentes, visto que na primeira exemplificada, 18 alunos-sujeitos responderam inadequadamente e, na segunda, 12 se encaixaram como inadequada. Como exemplos citamos respostas dos colaboradores para a questão b, do aluno 7: “Não, eu pude entender com bastante facilidade”; do aluno 14: “A velocidade”; do aluno 10: “Sim, eu acho”. Para a questão d, o aluno 1 respondeu: “Sim” e o aluno 2: “Não”.

Nessa análise, percebemos que, além das questões sobre crítica, humor, ironia, inferência, aquelas que mencionam a estrutura composicional do GDT, especificamente, aos modos verbal e não verbal, observamos que os alunos-sujeitos ainda não consolidaram esse conhecimento.

A partir dos resultados obtidos por meio da aplicação dessas sugestões de aulas, elaboramos uma proposta de leitura, compreensão e interpretação do GDT, apresentada no próximo capítulo.

Capítulo 6

PROPOSTA DE LEITURA COM GDT: A MAFALDA NA SALA DE AULA

“O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo”. (BAKHTIN, 1997, p.402)

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, encontramos os fundamentos da proposta de leitura do GDT. Na segunda, apresentamos a proposta e sugerimos os materiais necessários à realização das atividades. A terceira seção contempla as oficinas de leitura, de interpretação e de compreensão do GDT e, por último, relatamos a análise da aplicação das aulas e os resultados.

6.1 Fundamentos da Proposta

Como professora de Língua Portuguesa, do ensino fundamental II, devemos pensar e propor atividades com os gêneros discursivos que auxiliem docentes no ensino da disciplina, subsidiadas por um aporte teórico condizente com os objetivos que pretendemos alcançar no processo ensino e aprendizagem do aluno-sujeito no tocante à leitura.

Neste material didático, selecionamos, especificamente, a perspectiva teórica sociodiscursiva de Bakhtin (1997) para elaboração de atividades com o GDT destinada a alunos-sujeitos do 7º ano. Para isso, então, adotamos a seguinte definição de gênero:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra **esfera da atividade humana**. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (**temático**), e por seu **estilo verbal**, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua (**construção composicional**) fundem-se indissolivelmente e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer **esfera** de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2007, p.279, grifos nossos).

Tendo em vista que nosso objeto de estudo é um gênero multimodal²⁹ e considerando a proposta de Rojo (2013) sobre os elementos constitutivos do gênero, consideramos, nesta proposta, o estilo como compreendendo não apenas o verbal, como Bakhtin, mas as unidades semióticas (ROJO, 2013, p. 30).

A escolha desse aporte teórico e do GDT, gênero multimodal, para o material didático deve-se ao fato de acreditarmos que, por vezes, os alunos do Ensino Fundamental II apresentam dificuldades quanto à leitura, à compreensão, à interpretação do GDT. Consideramos que os discentes podem não associar os modos verbal e não verbal e os efeitos de sentido presentes no GDT como o humor, a ironia e a crítica. Os empecilhos podem estar relacionados ao fato de que “o discurso humorístico se vale das sutilezas: o que sustenta o texto não se revela explicitamente, se esconde, sugerindo uma aparência que, afinal, é falsa” (VOESE, 1990, p.14).

Conforme Nepomuceno (2005), a tira se caracteriza por instaurar no discurso o humor e a ironia por meio de estratégias de linguagens verbal e visual, através da memória discursiva dos sujeitos produtores e recebedores de modo a contrapor-se ao que realmente está em jogo: um ponto de vista. O discurso presente no GDT, oposto ao da charge, é mais atemporal, pois traz à tona situações sociais diversificadas. Isso comprova a importância do GDT em sala de aula, pelas possibilidades de leituras e porque o aluno-sujeito pode perceber que os personagens constituem representações sociais, há vozes presentes no discurso deles para serem compreendidas a fim de confirmá-las ou questioná-las de modo crítico.

Ademais, as atividades propostas em LDLP, em sua maioria, exploram o GDT como pretexto à introdução de conceitos gramaticais ou a exercícios estruturalistas. E no material didático do PP, um *site* do Ministério da Educação, as aulas disponibilizadas com GDT exigem dos docentes saberes necessários à sua prática para aplicar as aulas, adaptando-as ou modificando-as de acordo com seus propósitos em sala.

Nesse sentido, como aporte ao ensino de LP, e segundo o proposto nos PCN, no CBC e nos estudos atuais de LP, apresentamos atividades de leitura que tomam o GDT como objeto de ensino de LP e que o exploram em sua construção composicional, temática, estilo e em sua multimodalidade. Sendo assim, buscamos estabelecer um paralelo entre a teoria e a prática nas aulas de LP, pois nem sempre a

²⁹De acordo com Kress e van Leeuwen (2001, p. 20), a multimodalidade diz respeito ao “uso de vários modos semióticos no *design* de um produto semiótico ou evento, junto com formas particulares em que esses modos são combinados” (OTTONI et al, 2010, p.93).

‘transposição didática’ conseguiu livrar-se do ‘teoricismo’, acarretando algumas vezes, resultados mais negativos que positivos, pelo excesso de teorizações, formalizações ou pelos excessos de teorizações, formalizações ou por exageros de minúcias (FARACO, 2015, p.7)

Almejamos, nesta proposta de leitura com o GDT, o equilíbrio entre teoria e prática, ou seja, uma ligação entre as pesquisas com relação aos gêneros discursivos e a prática em sala de aula. Destarte, precisamos, como professora da Educação Básica, ter conhecimentos teóricos e moldá-los ao ensino de LP com êxito aos objetivos estabelecidos para as aulas de LP em consonância com estudos no tocante à linguagem e ao desenvolvimento da competência leitora do aluno-sujeito. Dessa maneira, pensamos que uma abordagem crítica desse gênero é importante para a formação de um leitor crítico que perceba a reprodução de discursos preconceituosos e naturalizados na nossa sociedade através do humor e seja capaz de questioná-los.

Nessa proposta didática de leitura do GDT, que ora apresentamos, adotamos a seguinte concepção de leitura:

A **leitura** é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de **compreensão e interpretação do 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 (BRASIL, 1998, p. 69-70 grifos nossos).

Nesse sentido, acreditamos que “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2009, p. 11). O interlocutor dialoga com o locutor por meio do texto e utiliza estratégias que podem ser aprendidas nas aulas de LP, durante a compreensão e interpretação de um gênero discursivo. Para demonstrarmos na prática, trazemos a figura 35 para demonstração.

Figura 36: Dente de leites da Mafalda.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

No trabalho com esse GDT, figura 35, os alunos-sujeitos, em interação com o locutor do gênero, começam a leitura com antecipações e formulação de hipóteses acerca: a) do autor da tira; b) do suporte de circulação; c) do gênero discursivo. d) da associação do modo verbal e não verbal. Ao ler o GDT, o interlocutor faz essas antecipações, confirmando-as ou não. Segundo Koch (2008), no processamento textual, recorremos a três grandes sistemas, a saber: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional³⁰. Para compreensão e interpretação do GDT, o interlocutor faz a leitura da primeira vinheta, percebe que se trata de um fato comum, associado à sua vida, especificamente à infância, com a perda dos dentes de leite. Ainda usa os conhecimentos linguísticos, como a coesão por substituição no segundo quadrinho, que permite a ordenação lógica e a ligação dos enunciados por parte do interlocutor, dentre outros; o conhecimento de mundo e, por fim, o conhecimento interacional, permitindo-lhe perceber os propósitos do GDT, bem como o contexto de circulação e produção.

Discorremos anteriormente sobre esses três processamentos e salientamos que ocorrem concomitantemente no momento da leitura de um gênero discursivo.

6.2 Apresentação da Proposta

Este material didático contém 7 oficinas de leitura, de compreensão e de interpretação do GDT, com a personagem Mafalda, criada na década de 60, pelo argentino Quino³¹. Delimitamos apenas essa personagem única, uma vez que pretendemos dar unidade à proposta para que possa servir como parâmetro para elaboração de outras com o GDT, pois não atingiríamos o objetivo proposto, nesse material, caso centrássemos em outros personagens. A escolha da Mafalda se deve ao fato de que ela representa uma menina de 6 anos e, apesar da idade, observa tudo à sua volta e faz questionamentos e críticas à família, às relações de amizade, à política etc. Além disso, na contemporaneidade, os GDT/s com essa personagem circulam em outros meios como redes sociais, *blogs*, *sites*, livros de tiras específicas, que foram produzidas na década de 60 e 70, e circularam em jornais argentinos na época e hoje são veiculadas de outro modo.

³⁰Segundo Koch (2008), o conhecimento linguístico se refere à superfície textual, coesão, seleção lexical, os conhecimentos da língua. Já o conhecimento enciclopédico refere-se ao conhecimento de mundo, das vivências do leitor. E o conhecimento interacional é relativo à interação entre locutor e interlocutor.

³¹De acordo com Nepomuceno (2005), as tiras possuem um autor, ou seja, possuem a figura de um sujeito que se responsabiliza pelo enunciado. Sendo assim, o produtor dos GDTs da Mafalda é identificado na pessoa do Quino, Joaquín, Salvador Lavado Tijón.

Para Nepomuceno (2005), o lugar social das tiras continua sendo, hoje, a mídia, ou seja, a veiculação desses textos continua sendo os meios de comunicação de massa, de onde elas provieram. A eventual publicação em livros decorre, geralmente, da compilação de textos anteriormente publicados em jornais ou na internet.

O GDT atinge o leitor de classe social e faixa etária diferente; a interação locutor e interlocutor não acontece ao mesmo tempo, face a face, há um distanciamento entre eles. No caso das tiras da Mafalda, percebemos com mais clareza a distinção entre o tempo e espaço, nas roupas dos personagens, no vocabulário empregado e por meio dos costumes refletidos nos modos verbal e não verbal.

As situações de interação verbal, ocorridas nos GDT da Mafalda, são variadas: ela surge no ambiente familiar, em sua casa, ora na escola, ora na rua. O autor/criador é o cartunista argentino Quino, que representa nas falas das personagens discursos e representações diferentes das pessoas na sociedade da época.

Para a proposta, selecionamos oito exemplares de GDT/s retirados de uma página do *Facebook*, intitulada Tirinhas da Mafalda, para compor o *corpus*, tendo em vista que esse gênero circula nesse espaço e os alunos-sujeitos têm constante acesso à rede social. Assim, preferimos utilizá-las em cores da maneira como se apresentam no *site*, ao invés das coletâneas impressas, onde estão em cores preto e branco. Vejamos uma ilustração da página inicial de Tirinhas de Mafalda:

Figura 37: Apresentação da página inicial de Tirinhas da Mafalda.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Os onze exemplares selecionados são:

Tira 1

Figura 38: A perda de dentes de Felipe.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 2

Figura 39: Dente de leite da Mafalda.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 3

Figura 40: Violência na televisão.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 4

Figura 41: A Mafalda oferece sopa à sua mãe em sonho.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 5

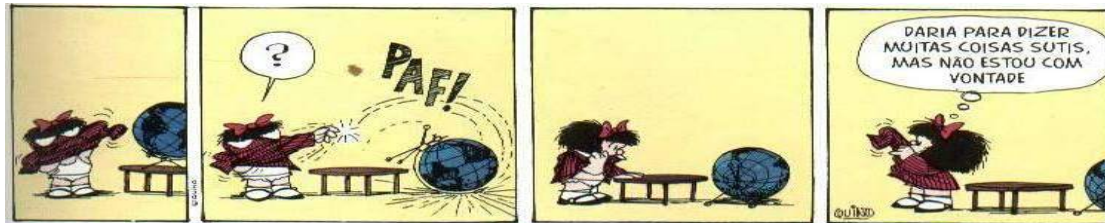
Figura 42: Reflexões sobre o dia das mães.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 6

Figura 43- globo terrestre



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 7

Figura 44: O amor.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 8

Figura 45 : O globo terrestre.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 9

Figura 46: Dia das mães.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 10

Figura 47: A Mafalda sonha que sua mãe tem diploma.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Tira 11

Figura 48: Hoje quero viver sem saber de nada.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Nesses exemplares do GDT, que compõem a proposta, podem aparecer oito personagens, a saber

- 1- **Mafalda**, a menina engajada nos problemas do mundo, com atuação politizada frente a questões sociais.
- 2- **Manolito**, filho de comerciante, que vê o mundo sob a ótica do comércio.
- 3- **Miguelito**, menino com atitudes egocêntricas em relação às coisas do mundo.

4- Liberdade, a criança descomprometida com a ideologia escola-instituição, vê a vida como a escola.

5-Felipe, garoto sonhador, que acompanha o desenrolar do dia a dia com ar de estupefação e medo.

6- Susanita, menina com ideais burgueses tradicionais, com anseios da elite.

7-Guille, o bebê, irmão da Mafalda, precoce e ciumento.

8- Os pais (de Mafalda), casal envolvido com os problemas inerentes à classe média, o pai nervoso; a mãe, preocupada.

Para o desenvolvimento das oficinas, utilizamos os seguintes recursos didáticos:

- Cadernos para os alunos.
- Tiras impressas e coloridas da personagem Mafalda.
- Folha de papel AP ou cartolina.
- *Data Show*.
- Caixinhas de som.
- Pincéis.

Esta proposta foi concebida em conformidade com a abordagem de gênero proposta por Bakhtin (1997) e com diferentes estudos sobre o GDT e a multimodalidade, que, segundo Dionísio (2014, p.42), é um traço constitutivo dos gêneros “onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados”.

Como nos baseamos na teoria da linguagem de Bakhtin (1997), que considera a língua como meio de interação verbal, em seus aspectos sociais, históricos e dialógicos, essa primeira oficina contextualiza, para o aluno, a personagem Mafalda, a época em que viveu, apresenta os personagens que fazem parte dos GDT e a relação deles com ela, bem como cada um se comporta socialmente. As palavras são carregadas de significados, não são isoladas e estanques; sendo assim; ao ouvi-las temos uma resposta, uma reação. Ao adotarmos essa perspectiva teórica sempre concebemos a língua no processo de interação verbal: locutor/interlocutor com uma resposta, um diálogo entre quem produz e quem lê o gênero. Nessa concepção, esse teórico afirma: “De fato o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma **atitude responsiva ativa**: ele concorda ou discorda” (BAKHTIN, 1997, p.282, grifos nossos). Nesse sentido, os alunos-sujeitos têm sempre uma atitude em relação à leitura do gênero tira. Cabe, então, a nós professores de LP auxiliá-los na leitura, na interpretação e na compreensão.

Sugerimos que, antes da primeira oficina, o professor organize um caderno para as práticas de leitura com exemplares de GDT. Esse caderno servirá como portfólio e para o momento da avaliação de aprendizagem.

6.3 Oficinas da proposta

Oficina 1: Apresentação das personagens, contexto sócio-histórico e esfera social do GDT

➤ Esta oficina será ministrada em duas aulas de cinquenta minutos.

🚦 **Objetivos:** 1) Compreender o contexto sócio-histórico em que os exemplares do GDT analisados estão inseridos e a esfera social à qual pertencem. 2) Motivar os alunos-sujeitos para leitura de exemplares de GDT/s da Mafalda.

Aula 1: Motivação

Professor, para apresentar os personagens que aparecem na tira com a Mafalda, você poderá:

1) passar o filme, aos alunos, da personagem Mafalda em que conta a sua história, que pode ser acessado em <http://www.youtube.com/watch?v=YO4vNd4iq6A>, com legenda em Português e duração de 1 hora. O Título é *La Película* (filme principal). Depois, deve promover a discussão do filme a partir dos direcionamentos presentes nas atividades orais.

Atividades Orais

- 1- Discutir oralmente com os alunos o filme, levando em conta o seu contexto histórico.
- 2- Explorar os cenários, as cores, as expressões dos personagens, mudança de espaço e tempo no filme.
- 3- Pedir que respondam às seguintes perguntas: Vocês observaram os outros personagens que aparecem junto da Mafalda? Quem são? Como se comportam? Eles pensam como a Mafalda?
- 4- Em que locais vocês leem GDT/s? Onde eles circulam?

Aula 2: Conhecendo os personagens dos GDT/s da Mafalda

Nesta aula, o professor propõe aos alunos-sujeitos que confeccionem um álbum com os personagens que aparecem junto da Mafalda nos GDT/s, em folha de papel A4, com a descrição deles a partir do que eles viram no filme *La Película*. Como sugestão, professor, você pode imprimir as imagens das figuras 49 e 50, antecipadamente, em folha com adesivo para que possam recortar os personagens e colá-los no álbum.

Figura 49: Os personagens das tiras da Mafalda.



Fonte: Toda Mafalda, 2015.

Figura 50: Personagens.



Fonte: Toda Mafalda, 2015.

O professor deve, em seguida, pedir aos alunos-sujeitos que acessem em casa a página do Facebook, Tirinhas da Mafalda, e busquem GDT/s com essa personagem, selecionem pelo menos um para levar para a aula da próxima oficina para que percebam que o gênero possui uma dimensão social, definida por Bakhtin (2007) como a **esfera social** e apresenta certas características comuns a outros gêneros de domínio jornalístico e quadrinizados, como cartum, charge e história em quadrinhos. No suporte jornal, esses gêneros, geralmente, aparecem na seção quadrinhos, e os GDT/s da Mafalda circulam em *blogs*, *sites*, páginas de *Facebook* ou em coletâneas impressas.

Oficina 2: A construção composicional do GDT

- Esta oficina será ministrada em duas aulas de 50 minutos.

🚦 **Objetivos:** 1) Ter contato com o GDT impresso; 2) Identificar a estrutura composicional dos GDT.

Segundo Bakhtin (1997), a construção composicional do gênero diz respeito ao todo, ao acabamento do texto como um todo, como também é designado pelas teorias textuais como macroestrutura. Ao produzimos o gênero tira, por exemplo, sabemos que possui uma composição, geralmente, fixa de combinação de dois modos: o verbal e o não verbal, que se apresenta em uma sequência, as vinhetas. A construção composicional, um dos elementos que fazem parte do gênero discursivo, permitem-nos identificar ou reconhecer uma carta, um bilhete, uma notícia, um artigo, uma charge e uma tira como diferentes quanto à forma.

Para contemplar a abordagem da construção composicional, o professor pode solicitar aos alunos, na aula anterior, que tragam de casa exemplares do GDT. Além disso, pode apresentar outros exemplares como os selecionados da personagem **Mafalda** com formatos diferentes.

O professor, depois, deve entregar, individualmente, para cada aluno-sujeito, os oito exemplares GDT/s que compõem esta proposta para que possam analisar a construção composicional. Primeiramente deve fazer a exploração oral e depois entregar as atividades escritas e impressas para os alunos-sujeitos responderem no caderno de prática.

Atividade oral

1- Os GDT/s que vocês trouxeram de casa são semelhantes? Por quê?

2- Alguém trouxe uma tira igual à que vocês receberam na folha impressa?

Atividade escrita

- 1- Este gênero é escrito em prosa ou verso?
- 2- Como é sua construção composicional³²?
- 3- Há personagens? Quais são?
- 4- Como você percebe a troca de fala de personagens?
- 5- Como são os balões e as vinhetas? Para que eles servem?
- 6- Todos os GDT/s são compostos da mesma forma? Por quê?
- 7- Há, apenas, imagens nos GDT/s? Justifique sua resposta.

Professor, se quiser, pode reproduzir a figura 49, sem a identificação do que os balões expressam e solicitar aos colaboradores que analisem os GDT/se falem desses significados nos exemplares de GDT/s em estudo.

Figura 51: Tipos de balões.



Fonte: Portuguesando, 2015.

Oficina 3: Oestilo

- Esta oficina será ministrada em duas aulas de cinquenta minutos.

🚦 **Objetivo:** 1) identificar o estilo do GDT, compreendido como as unidades semióticas (ROJO, 2013) e não só o estilo verbal (BAKHTIN, 1997).

³²Ao explorar essa pergunta sobre construção composicional, é necessário que o professor explicita aos alunos numa linguagem acessível a significação, de acordo com a prática de sala de aula.

O estilo verbal diz respeito às escolhas linguísticas que utilizamos na construção de um gênero discursivo; são “os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais”(BAKHTIN, 1997, p.280).Nos GDT/s, por exemplo, há escolha de frases mais curtas, de sinais de pontuação como ponto de exclamação, interrogação e reticências, bem como o formato das letras, as onomatopeias que representam os dizeres e as cores presentes, sejam elas coloridas ou em preto e branco.

Conforme dissemos, por trabalharmos com um gênero multimodal, não nos limitamos ao estilo verbal, mas compreendemos o estilo como envolvendo as unidades semióticas. Com os novos gêneros que surgiram na contemporaneidade, Rojo (2013) faz uma ampliação da teoria de Bakhtin e insere as unidades semióticas em estilo. Assim, compreendemos que o não verbal também constitui o estilo.

Professor, as atividades a seguir referentes aos 8 primeiros exemplares de GDT/s presentes na apresentação desta proposta edevem ser entregues a cada aluno-sujeito para responderem no caderno. Antes, comente com os alunos-sujeitos sobre o estilo nos gêneros, como fazemos no cotidiano de sala de aula. Leia cada um deles, explore os tipos frasais predominantes, a linguagem usada, assim como os tipos discursivos presentes nos gêneros; a importância das cores, para depois solicitar deles que respondam às questões propostas.

Aula 1

Atividades impressas

- 1-Nos exemplares de GDT/s há frases afirmativas, negativas, exclamativas ou interrogativas? Qual delas predomina?
- 2- Em sua opinião, qual é o efeito de sentido desse predomínio?
- 3- Qual sinal de pontuação aparece sozinho nos balões? O que ele expressa?
- 4 - Qual é o efeito de sentido produzido por meio do emprego de reticências ao final de uma vinheta e no início da próxima?
- 5 - A linguagem usada é mais formal ou informal? Retirem exemplos dos GDT/s.
- 6- O formato das letras empregadas nos balões é sempre o mesmo? Justifique.
- 7-Nos exemplares do GDT, predomina a descrição, a narração, a exposição, a argumentação ou a injunção³³? Justifique sua resposta. Associe esse predomínio ao emprego dos tempos e modos verbais no GDT³⁴.

³³Professor, caso os alunos não compreendam os tipos discursivos, sugerimos que complemente a aula, levando, para sala, gêneros com cada um desses tipos.

³⁴As perguntas foram elaborados desse modo, tendo em vista o público-alvo ao qual se destinam, alunos-sujeitos de 7º ano.

8-Nos exemplares em análise, qual relação entre as ideias e frases predomina: adição, oposição, conclusão, explicação, causa. Justifique, citando trechos que comprovem a sua resposta.

9- Nos exemplares do GDT, qual pessoa do discurso predomina: 1ª, 2ª, ou 3ª? Do singular ou do plural? Justifique, citando trechos dos textos.

Oficina 4: O conteúdo temático

Esta oficina será ministrada em uma aula de cinquenta minutos.

🚦 **Objetivos:** 1- compreender o dizível nos GDT/s. 2- Perceber que os GDT/s tratam de temas diversificados.

O conteúdo temático não se restringe, apenas, ao assunto abordado no gênero discursivo, é aquilo que é expresso ao interlocutor por meio de uma construção composicional e estilo. Nos GDT/s, mesmo que abordem temas semelhantes, eles não são constituídos da mesma forma. Nesse sentido, retomamos as contribuições bakhtinianas que dispõem sobre construção composicional, estilo e conteúdo temático.

Aula 1

O professor deve solicitar aos alunos-sujeitos que releiam os GDT/s que estão compondo os oito primeiros exemplares da proposta e registrem o tem abordado em cada um.

É fundamental ao professor explicitar aos alunos- sujeitos que o GDT não trata de um tema específico, como se verifica nos exemplares de GDT desta oficina. Elas podem variar envolvendo temáticas da vida diária, como já demonstrado, até outras que abordam o contexto político e social. Desse modo, o locutor/autor escolhe dentro de um tema um recorte temático, as informações selecionadas por ele, como essenciais, para que o interlocutor compreenda e interprete o GDT. A representação poderia ser essa:

Tema \Rightarrow Recorte temático \Rightarrow Informações selecionadas \Rightarrow Gênero Discursivo Tira.

Locutor \Leftrightarrow Interlocutor

Com base no esquema acima, constamos que o conteúdo temático se relaciona com a função social do GDT, assim como ao objetivo do locutor e a quem se destina, aos interlocutores.

Antes de os alunos-sujeitos responderem às atividades, o professor poderá explorar oralmente as seguintes perguntas:

- 1- Há outros temas que poderiam ser retratados no GDT?
- 2 -Observe o oitavo exemplar de GDT, o tema é amor, mas quem escreveu esse GDT, fala de que maneira sobre o amor? Só existe essa maneira?³⁵

Oficina 5: Leitura, interpretação e compreensão do GDT

Esta oficina será ministrada em duas aulas de cinquenta minutos.

- Objetivos: 1) perceber a atuação do modo verbal e não verbal na construção dos sentidos. 2) Perceber os pressupostos e subentendidos do GDT, bem como o humor, a ironia e a crítica.

Aula 1

Atividades impressas

Previamente, o professor prepara as atividades para entregá-las aos alunos-sujeitos, para que possam responder às questões propostas, nos cadernos, referentes aos exemplares de GDT/s desta proposta.

Figura 52: Perda dos dentes de leite de Felipe



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

- 1 - Como você já conhece os personagens que aparecem junto a Mafalda, explique o que mudou na fisionomia de Felipe.
- 2- Qual a crítica feita por Mafalda nessa última vinheta: “O que ele não sabe é que também caiu metade de sua personalidade?”
- 3- Qual o propósito de um GDT?

³⁵Esta é apenas uma sugestão com um exemplar, de acordo com a turma o professor poderá elaborar outras.

Figura 53 -Dentes de leite de Mafalda.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

- 1- A Mafalda se diz revoltada por ter de trocar os dentes de leite. Por quê?
- 2- O que a personagem observa na segunda vinheta?
- 3- “Eles não são bons?” O pronome eles retoma um termo da vinheta anterior. Identifique-o.
- 4- Que situação ou qual problema a menina pode estar ironizando quando se refere ao “ficar desperdiçando dentes!”.

Figura 54: Violência na televisão.

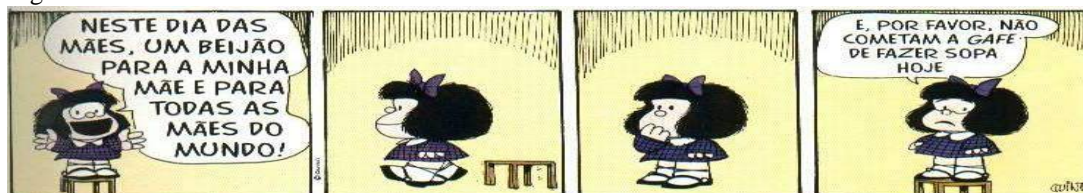


Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

- 1- O que, de acordo com a linguagem não verbal, Mafalda e Manolito fazem nesse GDT?
- 2- Qual o significado das onomatopeias “Bang!”, “Ratátátá”, “uugh”, “aii”?
- 3- Por que Manolito fica com raiva no último quadrinho?
- 4- Qual é o objetivo de Manolito, ao dizer que ter uma funerária, é melhor do que um armazém?
- 5- O que podemos constatar pela fala do personagem no que se refere à violência?

Aula 2

Figura 55: Dia das mães.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Atividades impressas

Distribuir o dicionário Houaiss para que os alunos-sujeitos procurem o significado de gafe.

- 1- No 1º quadrinho, a Mafalda está feliz? O que mostra isso?
- 2- Por que a expressão dela muda no último quadrinho?
- 3- Qual o significado da palavra “gafe”?
- 4- Será que a Mafalda gosta de comer sopa? Por quê? Antes de responder a esta questão veja a tira:

Tira 4

Figura 56 - A sopa



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

- 5- Há palavras nesse GDT ou só imagem?
- 6- O que você visualiza nas três vinhetas? Descreva-as.
- 7- O que sugerem as imagens dentro dos balões?

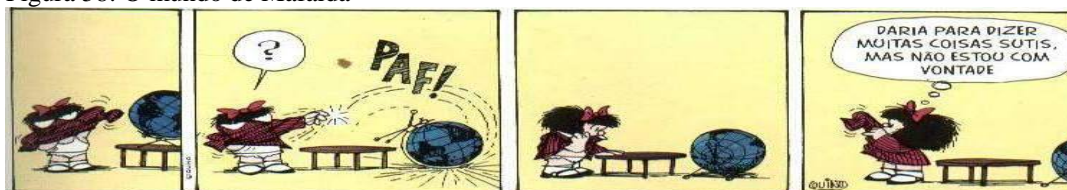
Figura 57: O globo terrestre.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

- 1- A Mafalda parece tranquila e feliz no primeiro e segundo quadrinho. Por que no último ela muda sua fisionomia, fica preocupada?
- 2- Ela compara dois mundos, quais são eles? Lembre-se das cenas do filme *La Película* a que você assistiu na primeira oficina.
- 3- Qual a crítica feita por ela? Por que “o original é um desastre!”.
- 4- Liste alguns dos problemas que acometem o mundo.
- 5- E você? Como olha para os acontecimentos à sua volta? Com qual personagem dos GDT/s lidos você se identificou? Por quê?

Figura 58: O mundo de Mafalda



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

- 5- Observe as imagens na sequência, o que elas sugerem?
- 6- O sentimento de Mafalda frente ao mundo é de:
 - a- Satisfação;
 - b- Contentamento;
 - c- Indignação;
 - d- Tolerância;
- 6) Por que ela utiliza a palavra “sutis” no último quadrinho? Podemos dizer que ela foi irônica?
- 7- Vamos pensar nos problemas que passamos no nosso dia a dia, quais deles Mafalda se preocupa? Ela faz uma crítica?

Figura 57: Reflexão sobre dia das mães



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

- 1- Pelo número de vinhetas, esse GDT ocorre em um tempo maior daquelas que possuem apenas três?
- 2- O que sugerem as expressões de Manolito, Susanita e Felipe?
- 2- A palavra filhismo se refere ao bom comportamento dos filhos ou ao fato de não serem bons filhos?
- 3- O que significa o vocábulo “filhismo” na última vinheta? Ao utilizar essa palavra, a personagem foi irônica?

Oficina 6: Vamos lembrar?

Esta oficina será ministrada em uma aula de cinquenta minutos.

- ✚ Objetivo: a) consolidar os conhecimentos dos alunos-sujeitos acerca do GDT;
- b) retomar aspectos relevantes da compreensão e da interpretação que auxiliam o aluno-sujeito a perceber humor, a ironia e a crítica.

Professor, se possível, use o *data show* para esta última oficina, reproduza a página de onde os GDT/s foram selecionados para a proposta “A Mafalda na Sala de Aula”, presente na figura 60. Depois, explore a esfera social do GDT, a imagem central da Mafalda na capa e a formatação dessa página.

Figura 60: Página inicial Tirinhas da Mafalda.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Ao terminar essa parte, fale sobre a figura 60, como se organiza a página, mostre que alguns GDT/s são selecionados para circularem durante determinado dia e os interlocutores que acessam a página ora curtem, ora compartilham, ora comentam.

Figura 61: Tirinhas da Mafalda na página de Facebook.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015.

Figura 62: A Mafalda sonha que sua mãe tem diploma.



Fonte: Tirinhas da Mafalda, 2015

- 1- De acordo com o que vimos na proposta, quais são os elementos constitutivos de um GDT?
- 3- Qual tipo discursivo predomina nesse gênero? Por quê?
- 4- Qual/is o/s propósito/s do GDT?
- 5- O que caracteriza as frases presentes nos GDT/s?
- 6- Por que na segunda vinheta aparecem dois sinais de pontuação seguidos? O que podem significar?
- 7- Na segunda vinheta aparece o ponto de exclamação dentro do balão e, na última, um ponto de interrogação. Qual o efeito de sentido produzido por esses sinais de pontuação? Comentem.
- 8- Qual a temática que foi tratada nesse GDT? Vocês acreditam que podem ser só essa?
- 9- Quem produz um GDT?
- 10- Onde circulam exemplares de GDT?
- 11- Para quem geralmente são produzidos?
- 12- Qual foi a quebra de expectativa que ocorreu entre a terceira e quarta vinheta?

13- Qual o humor presente nesse GDT? E a crítica?

14- Podemos dizer que a ironia está presente nesse GDT?

Professor, nessa parte da oficina, colocamos o GDT presente na figura 60 e na figura 61 . Como a reprodução da imagem na página do *Facebook* fica de difícil visualização, copiamos-la sozinha para que haja melhor nitidez dos modos verbal e não verbal no momento da leitura pelos colaboradores. Apresente-as no *data show* e faça juntamente com os alunos-sujeitos a leitura de cada vinheta. Em sequência, discuta as atividades orais. Ao final, entregue a cada um a atividade 1 da parte impressa.

Figura 63: Hoje quero viver sem saber de nada.



Fonte: Tirinhas da Mafalda , 2015

Atividade Oral

- 1- Qual o objeto ignorado por Mafalda na primeira vinheta? O que sugerem as imagens que saem dele?
- 2- Por que a Mafalda quer viver sem saber de nada?
- 3- Nesse dia, o que ela quer? Como você percebeu isso?
- 4- Qual seria o propósito de um GDT?
- 5- Caso você tivesse acesso a essa página do *Facebook*, o que você faria? Compartilharia, curtiria ou comentaria?

Atividade escrita

- 6- Escreva você um comentário acerca desse GDT, como se ele fosse circular nessa página no *Facebook*.

Oficina 7: Comemoração da Aprendizagem: Dia da Mafalda na Escola

- Nesta oficina, com duração de três aulas³⁶ de cinquenta minutos, o professor em sala de aula e, de acordo com a turma, desenvolverá os trabalhos para apresentação em data a ser especificada, juntamente com os alunos-sujeitos.

- 🌈 Objetivo: 1) socializar os conhecimentos adquiridos no que se refere ao GDT/s da Mafalda na escola; 2) verificar se os alunos-sujeitos compreenderam e interpretaram os GDT/s da Mafalda analisados em sala.

O docente pode planejar o Dia da Mafalda na Escola, na biblioteca ou no pátio da instituição. Apresentamos algumas sugestões: a) a elaboração de mural juntamente com os alunos no qual possa inserir informações pesquisadas em *blog, sites e links* sobre a Mafalda; b) os alunos-sujeitos podem confeccionar caricaturas da Mafalda e dos outros personagens que aparecem junto dela nos exemplares de tiras analisadas nas oficinas, biografias, notícias, como também a reprodução de um GDT, daqueles lidos em sala e escolhido pela classe em papel AP, em que os alunos-sujeitos farão comentários escritos acerca do GDT; c) comemorar os 50 anos de Mafalda, escrevendo como ela poderia estar hoje; d) os alunos-sujeitos podem selecionar exemplares de GDT/s e levá-los para grupos de alunos de outras turmas, de professores, de funcionários da escola e de pais para analisarem os GDT/s.

🌈 Avaliação da participação dos alunos na Proposta

Os alunos serão avaliados através da participação nas oficinas, do caderno de prática e da organização das atividades para a oficina 7.

🌈 Avaliação da proposta pelo aluno-sujeito participante

No final da proposta, o professor deverá solicitar aos alunos-sujeitos que avaliem, por escrito, o trabalho realizado. Para isso, sugerimos a seguinte pergunta: O que você achou da

³⁶ Este número de aulas é uma previsão, porque é o professor em sala e de acordo com sua realidade é quem planeja o Dia da Mafalda na escola.

Proposta “A Mafalda na Sala de Aula” que desenvolvemos? Aponte os pontos negativos e positivos.

6.4 A aplicação da proposta e os resultados: as potencialidades e as limitações

A oficina 1 da proposta teve duração de duas aulas de cinquenta minutos. Nesse momento os alunos-sujeitos assistiram ao filme *La Película* e, em seguida, propusemos discussões orais acerca do enredo, do contexto histórico, do posicionamento da personagem Mafalda em diferentes situações, na rua, em casa, na escola.

Os colaboradores prestaram atenção enquanto assistiam ao filme, ouvíamos risadas, ou até mesmo gargalhadas quando se deparavam com as brincadeiras da Mafalda e dos outros personagens, como também da estrutura educacional da época e os questionamentos da personagem principal. Assim, ao observá-los, notamos que gostaram de assistir à *La Película*. Ao final da aula, realizamos as atividades orais, perguntando: a) Vocês gostaram do filme?; b) Como eram as roupas que os personagens vestiam?; É semelhante às que você utiliza hoje?; c) O que você observou na escola? Como os alunos se comportam?; d) E as brincadeiras? Vocês utilizam as mesmas hoje?; e) Quem são os outros personagens que aparecem junto da Mafalda?; f) Por que o pai de Mafalda não quer comprar uma televisão para ela?; g) Hoje vocês têm televisão em casa? Quais são os outros recursos tecnológicos que usamos?; h) O filme se inicia com a admiração da Mafalda pelo mundo, representado pela imagem do globo terrestre, ao final o que acontece com ele? Por quê?

Os alunos-sujeitos interagiram entre si, participaram da discussão, houve interação entre o professor e alunos. A maioria deles queria responder às questões, levantando a mão. Depois, prosseguimos a aula com a seguinte indagação: O contexto histórico em que viveu a Mafalda é igual ao que vocês vivem hoje? Os alunos-sujeitos responderam:

Aluno 1: “Não, ela não tinha televisão em casa”

Aluno 2: “Não, as brincadeiras são diferentes das que brincamos hoje”;

Aluno 3: “As roupas dela são bem diferentes, usa vestidos e laços de fita nos cabelos”;

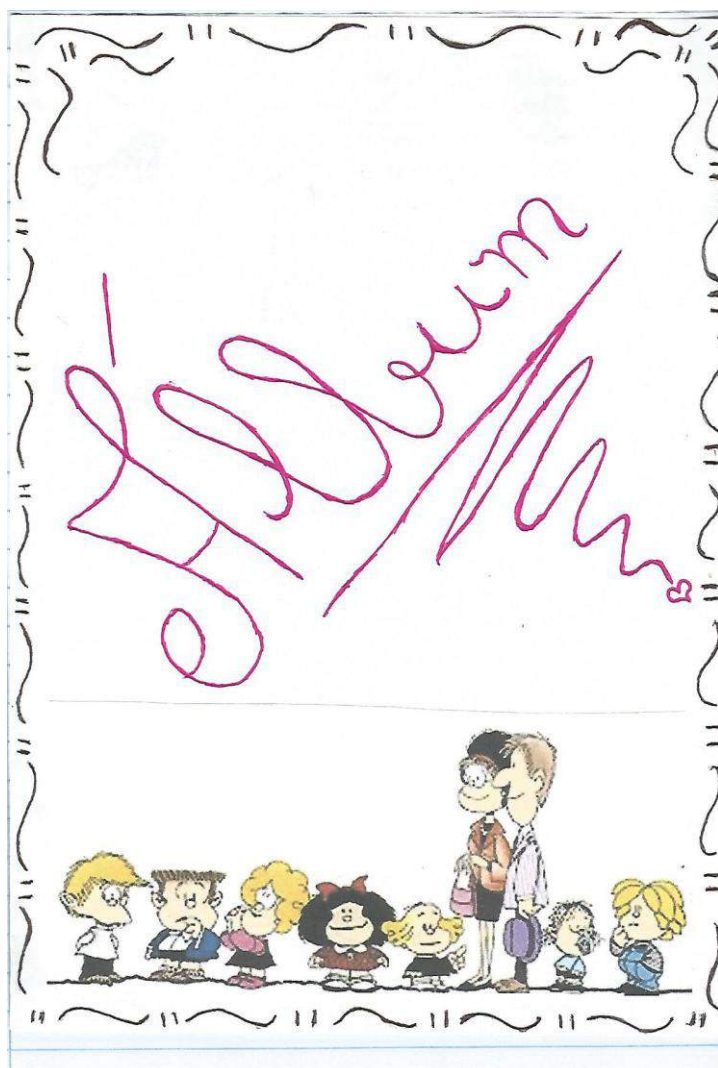
Aluno 5: “Ela não usava celular, computador, etc”.

Acreditamos que atingimos os objetivos dessa primeira etapa da oficina, pois os alunos-sujeitos, pelas respostas dadas, perceberam os dois momentos históricos: o passado, em que os GDT/s da Mafalda foram criados, e o presente. Nesse sentido, podem compreender mais os dizeres nos GDT/s, uma vez que no filme há cenas diversas que revelam o

posicionamento dessa personagem, o modo como reage frente ao cotidiano. Tais conhecimentos foram relevantes aos colaboradores para compreensão e interpretação dos exemplares de GDT/s da Mafalda.

Nas duas aulas seguintes dessa oficina, intitulada “Conhecendo os personagens dos GDT/s da Mafalda”, propomos a confecção de um álbum em que os alunos-sujeitos caracterizaram os personagens pelo que visualizaram em *La Película*. Entregamos a eles folha de papel A4 em branco e outra com imagens deles em adesivos para colagem (figura 62). Havia dois personagens que não apareceram no filme, o Guille e a Liberdade, e nenhum aluno-sujeito tinha conhecimento sobre eles. Assim, pedimos que pesquisassem em casa e acessassem a página do *Facebook*, *Tiras da Mafalda*, e pesquisassem GDT/s da Mafalda, para a próxima oficina. O exemplo seguinte é de um caderno de um dos colaboradores:

Figura 64: Álbum da Mafalda.





Esta é a Malalida, ela surgiu em 1963 para ser protagonista de uma campanha publicitária de uma linha eletrodomésticos na Argentina... ela ficou conhecida mundialmente. Ela é uma menina engajada nos problemas do mundo, com autuação política frente as questões sociais...



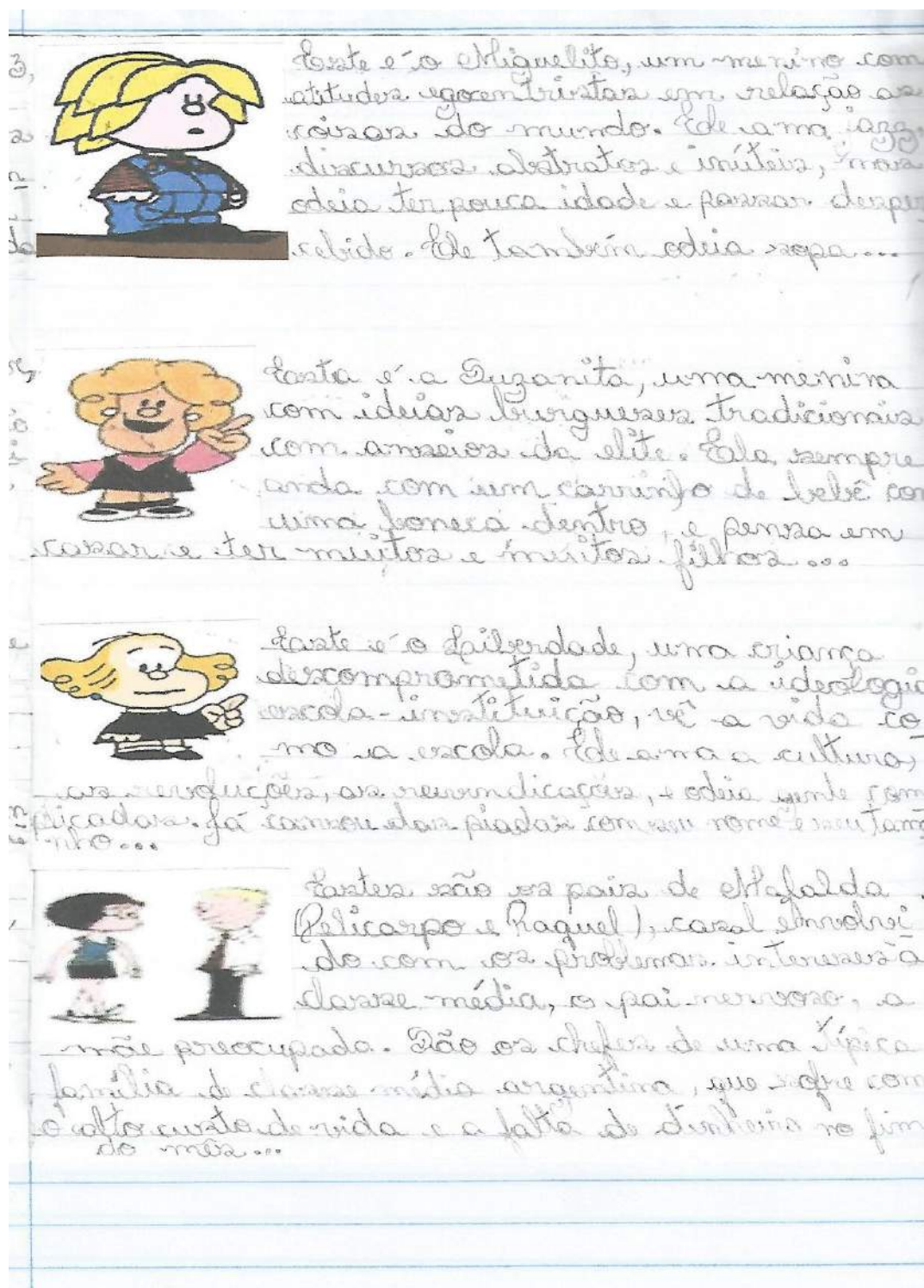
Este é o Felipe, um garoto sonhador, que acompanha o dia a dia com ar de estupefação e medo. Ele tem como características físicas, uma boca grande, com dentes para "fora", ele sonha em se tornar um jogador de futebol "famoso"...



Este é o Elandito, um menino filho de comerciante, que vê o mundo sob a ótica do comércio. Ele sonha em ter seu próprio negócio, que é um "supermercado", mas ele também é ambicioso e ganicioso, pois ele sempre está falando de um dinheiro e não se contenta com o que tem.



Este é o Guille, o irmão mais novo de Malalida, ele é um bebê precoce e cuimento. Guille vem de Guillermo. Ele é um bebêinho que ama desenhos nas paredes, sua chupeta.

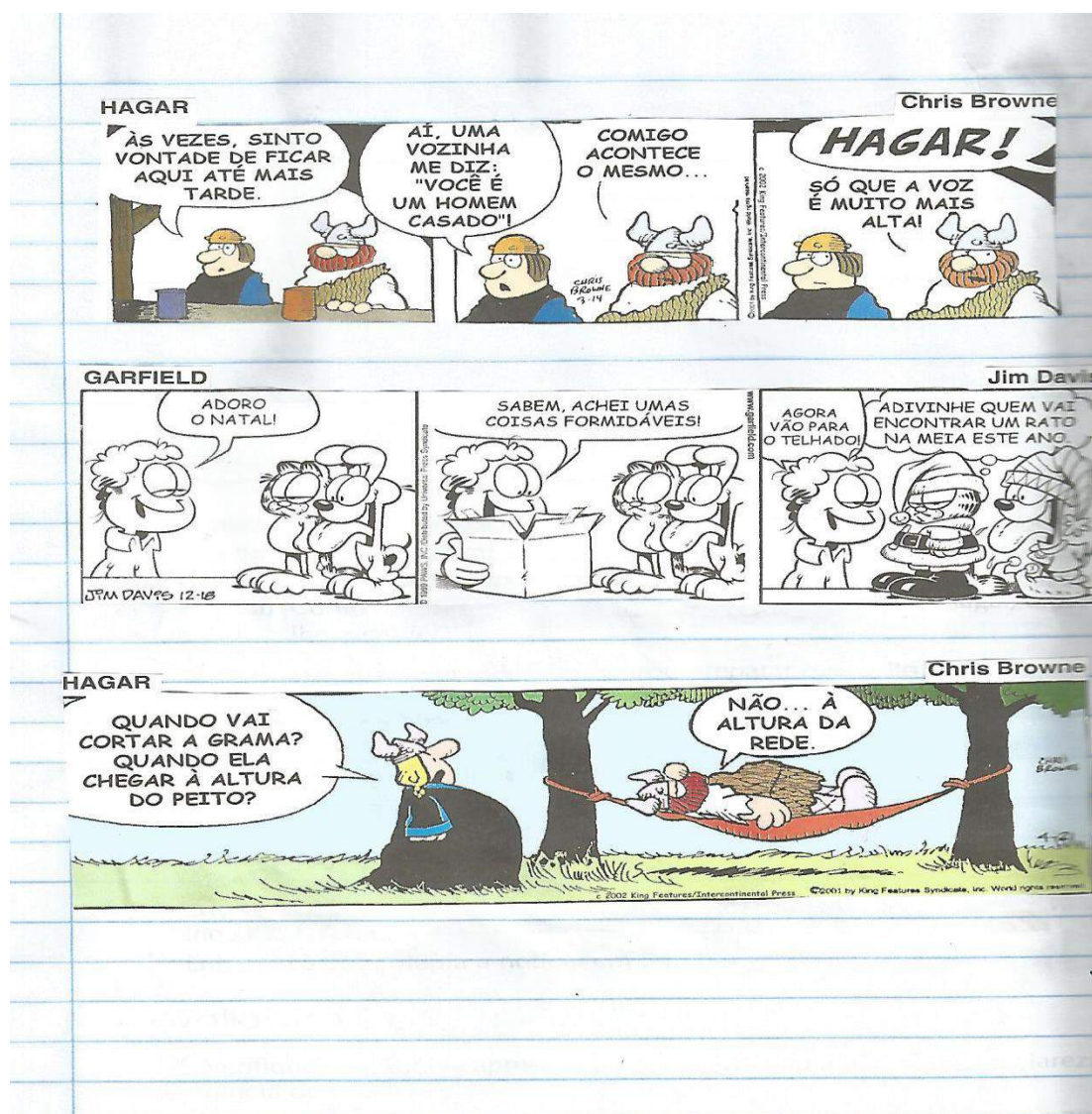


Fonte: Material coletado em campo.

Todos os 21 participantes fizeram seu álbum, com entusiasmo: recortavam os personagens, decoravam o papel com lápis de cor e giz de cera. Cada um do seu modo, quando erravam, eles pediam uma nova folha e começavam porque queriam fazer o melhor. Os alunos-sujeitos se envolveram bastante nessa atividade.

Na oficina 2, trabalhamos a construção composicional do GDT, em mais duas aulas de cinquenta minutos. Primeiramente, solicitamos aos alunos-sujeitos que colassem no caderno os GDT/s que trouxeram de casa. A maioria deles não conseguiu fazer a pesquisa pela internet, acessar a página solicitada e, assim, trouxe exemplares recortados de livros didáticos em cores ou em preto e branco; todos os 21 colaboradores trouxeram GDT/s. Segue uma ilustração do resultado dessa pesquisa.

Figura 65: Caderno de um colaborador com os GDT/s pesquisados.



Fonte: Material coletado em campo.

Na sequência, distribuímos os oito primeiros exemplares de GDT/s da Mafalda, selecionados para as atividades e presentes na seção 6.2 deste capítulo, na apresentação da proposta, e fizemos as primeiras perguntas da aula 1, na seção Atividade Oral. Depois, fizemos

a discussão dos elementos da construção composicional: balão, personagens, vinhetas, letras, frases que aparecem nos balões, tipo discursivo predominante, número de vinhetas, comonotamos a troca de fala do personagem. Ao mesmo tempo, os alunos-sujeitos foram respondendo às indagações, alguns interessados e outros em menor proporção, apáticos, como sempre no ambiente em sala, ou por timidez, ou por falta de entusiasmo. Contudo, não havia indisciplina.

Os alunos conseguiram perceber os elementos da construção composicional do gênero. Como exemplos, listamos algumas respostas deles:

Aluno 6: “há quadrinhos, personagens e balões”.

Aluno 21: “falas dentro dos balões”.

Aluno 15: “Os balões têm formas diferentes, um para fala e outro para pensamento”.

Aluno 16: “Os que têm mais quadrinhos a história demora mais”.

Pelas respostas, percebemos que houve um deslocamento no tocante à construção composicional, pois identificaram esses constituintes dos GDT/s que os distinguem de outros gêneros.

Depois responderam às atividades escritas, de 1 até 7 (ver oficina 2, aula 1 da proposta), individualmente, e, como nas aulas do PP, tiveram dúvidas com relação ao que seria um gênero em prosa ou em verso. Explicitamos prontamente o que seria um e outro. Embora tenhamos feito esse procedimento metodológico, pelo posicionamento dos alunos-sujeitos, eles não conseguiram fazer tal distinção. Pensamos que na elaboração da questão poderíamos ter acrescentado um modelo de gênero em prosa e em verso. Eis exemplos de respostas para questão 1, a que suscitou mais dúvidas:

Aluno 2: “Nenhum dos dois”.

Aluno 5: “Nem em prosa nem em verso”.

Aluno 8: “Ele não é escrito nem em prosa, nem verso, nesse gênero possui balões e vinhetas”.

Essa dificuldade dos alunos-sujeitos pode estar relacionada ao modo como a pergunta foi feita, pois eles confundiram vinhetas, balões, observando mais o não verbal e menos os enunciados dentro dos balões.

Como exemplo do resultado da oficina 2, apresentamos a imagem de um caderno de aluno:

Figura 66: Atividade escrita da oficina 2.

Atividade escrita

1- Este gênero é escrito em prosa ou verso?

Não é escrito nem em prosa, nem em verso, nesse gênero possui balões e vinhetas.

2- Como é sua construção composicional?

Este gênero possui balões e vinhetas, na vinheta pode ter uma imagem ou fala dentro do balão, ou também as duas juntas (a fala e a imagem).

3- Há personagens? Quais são?

Sim, a Mafalda, a Susanita, o Felipe, o Manolito e a Raquel (mãe da Mafalda).

4- Como você percebe a troca de fala de personagens?

Eu percebo a troca de fala dos personagens quando ocorre a troca dos balões.

5- Como são os balões e as vinhetas? Para que eles servem?

Vinhetas são geralmente quadradas, com imagens e/ou falas e servem para mostrar nos GDT/s a troca de "cenas". Já os balões costumam ter uma forma oval e ficam geralmente próximos a boca da personagem.

6- Todos os GDT/s são compostos da mesma forma? Por quê?

Não, porque alguns possuem imagens (no momento) e outros já possuem imagens e falas.

7- Há, apenas, imagens nos GDT/s? Justifique sua resposta.

Fonte: Material coletado em campo.

Na oficina 3, que explora o estilo do GDT, aguçamos o interesse dos alunos-sujeitos com perguntas que os levassem a observar o estilo (ver aula 1 desta oficina), para depois responderem as questões propostas. Pelas respostas, percebemos que os colaboradores identificaram que os tipos frasais, os sinais de pontuação, as cores fazem parte do estilo desse gênero.

Aluno 16: “As frases são curtas.”

Aluno 19: “Elas terminam mais com pontos de interrogação e exclamação.”

Aluno 1: “São frases interrogativas”.

Aluno 5: “Aparece também professora aqueles três pontinhos, como chamam mesmo?”

Aluno 18: “Percebemos uma história, com os diálogos”.

Aluno 7: “Os verbos estão no passado e alguns no presente”.

Notamos que os alunos-sujeitos perceberam os constituintes do estilo, numa linguagem mais simples, do jeito deles, assim constatamos que o modo como conduzimos a aula influenciou no entendimento daquilo que repassamos, aliados sempre ao desejo e interesse deles em participar e aprender. Além disso, reforçamos que nosso intuito não era que o participante saiba teoria, e sim, aprenda com essa oficina a identificar o estilo no GDT e isso o auxilie no desenvolvimento de sua competência leitora.

Na oficina 4, sobre o conteúdo temático, discutimos acerca dos exemplares de GDT/s da oficina para que os colaboradores escrevessem posteriormente o conteúdo temático deles. Utilizamos para essa etapa uma aula de cinquenta minutos, em que distribuimos as atividades impressas. Sentimos que, apesar de os alunos-sujeitos já terem lido os GDT/s para a oficina 2, algumas temáticas ainda não tinham ficado elucidadas, como a temática representada no GDT Mafalda e o Mundo.

Nessa etapa, deixamos os colaboradores expressarem o que entenderam sem interferências, pois pretendíamos averiguar se conseguiam ou não discorrer sobre o tema dos GDT/s. Assim percebemos, como já havíamos mostrado no capítulo 5, da análise do PP, que se obtém mais respostas adequadas a perguntas que abordam temas com os quais os alunos-sujeitos têm mais contato no seu cotidiano. Para elucidarmos essa afirmação, exemplificamos respostas às perguntas referentes ao GDT desta oficina:

Aluno 9: “O tema é que ela não tem dentes e elas estão sendo trocadas.”

Aluno 2: “A Mafalda não entende porque os dentes de leite deve ser trocados pois se eles ainda não estão estragados.”

Aluno 3: “A Mafalda estava olhando no espelho e percebeu que seu dente tinha caído e ela ficou vendo e ela revoltada e começou a ficar brava.”

Os alunos-sujeitos responderam em sua maioria aproximadamente dessa forma e observamos que se ativeram mais à informação apresentada na última vinheta “... A situação não está boa para a gente ficar desperdiçando dentes!”. Não associaram o que estava materializado no GDT à realidade representada no texto no tocante aos diferentes desperdícios, de água, de comida, dentre outros que provocam crises econômicas e ambientais.

Com relação ao conteúdo temático do GDT Mafalda e o mundo, obtivemos respostas como:

Aluno 10: “Ela conclui que o mundo deve ouvir muitas coisas sutis dela.”

Aluno 13: “Ao Mafalda vestir a roupa, ela derruba o globo...ela se assusta e pensa em xingar, mas não está com vontade”.

Aluno 16: “Mafalda vestindo roupa esbarra em seu perfeito globo terrestre.”

Aluno 2: “ A falta de bons modos de Mafalda com o globo terrestre”.

Os alunos-sujeitos, pelos exemplos acima, não compreenderam a acepção do vocábulo “sutis” no contexto, como o aluno 10 mencionou, a ideia é contrária ao que ele disse, visto que Mafalda poderia ser educada e pedir ao globo desculpas por derrubá-lo, entretanto não o faria. Os demais colaboradores se equivocam com a resposta, ou por redução ou por extrapolação.

Em contraposição nos outros exemplares de GDT/s os alunos-sujeitos conseguiram falar sobre o tema dos GDT/s1, 3, 4, 5, 7, presentes na apresentação da proposta por serem relacionados a fatos os quais fazem parte de sua vida. Como percebemos nos exemplos:

Aluno 8: “A perda dos dentes de leite de Felipe. Ela conclui que a personalidade dele também caiu.”

Aluno 16: “A perda do dente. Felipe perdeu sua característica física de seu rosto.”

Aluno 21: “A troca dos dentes de leite de Felipe. Uma de suas marcas (personalidade)caiu.”

Os alunos-sujeitos relacionaram a ideia implícita na fala da Mafalda, como os participantes assistiram ao filme, confeccionaram o álbum com a característica dos personagens, identificaramque, ao cair seus dentes, ele também mudaria.As próximas respostas são referentes ao GDT3.

Aluno 1: “O tema é: A funerária daria mais dinheiro para o pai de Manolito.”

Aluno 20: “Que o pai dele tem que perceber que invés dele ter um armazém deve ter uma funerária e não um armazém.”

Aluno 21: “A ambição de Manolito sobre os altos índices de assassinato seu pai deveria abrir uma funerária.”

De acordo com o posicionamento dos alunos-sujeitos observamos que chegaram a respostas que abordam a temática do GDT3, porque todos os três alunos perceberam a valoração do dinheiro para personagem Manolito, os seus interesses.

Quanto ao GDT4, cuja temática se relaciona ao fato da Mafalda não gostar de sopa, uma das marcas dessa personagem, encontramos respostas como as a seguir:

Aluno 8: “Tema: A Mafalda sonha com a sopa. Mafalda e sua mãe conclui que sopa é ruim no sonho.

Aluno 13: “O tema é que Mafalda está fazendo a sopa para sua mãe dela como vingança por o não dela ter feito sopa para ela comer sendo que ela não gosta”.

Aluno 19: “A Mafalda sonha com sopa. A Mafalda não é muito fã de sopa pelo fato de achar que é comida de velho, e por isso sonha fazendo sopa para mãe.”

Essas assertivas dos alunos-sujeitos mostram que o conhecimento prévio os auxiliou nesse momento com relação à identificação do dizível por meio do GDT/s, não citaremos mais exemplos dos outros GDT/s analisados nessa oficina, tendo em vista que os já elencados nos demonstram as lacunas apresentadas pela proposta, como também dos alunos-sujeitos.

A oficina 5 contempla atividades de leitura, de interpretação e de compreensão do GDT, durante duas aulas de cinquenta minutos. Entregamos as atividades impressas para que os participantes pudessem resolvê-las no seu caderno de prática individualmente. Cada um deles recebeu seu caderno para que pudéssemos prosseguir com a aula.

É importante salientar que os alunos-sujeitos não tiveram dificuldades para responder à questão sobre a crítica construída sobre GDT 2, da primeira aula da oficina 5, como observamos nas seguintes respostas dos colaboradores:

Aluno 3: “A crítica que ela faz é que os dentes de leite do Felipe é a personalidade dele, se ele ‘rancou’ um é como se fosse metade da sua personalidade dele perdida.”

Aluno 4: “A crítica que ela faz é que (Felipe) perdeu aquela principal característica dele os dentes”.

Aluno 5: “Ela faz uma observação que Felipe havia perdido metade de suas características seus ‘dentes’, sua personalidade.”

Aluno 6: “Que Felipe perder o dente ele ficou totalmente diferente que a personalidade dele mudou?”

Não somente com esse GDT2, mas também com relação ao GDT8, questão 3-“ Qual a crítica feita por ela? Por que “ o original é um desastre”? Obtivemos as seguintes respostas:

Aluno 1: “Porque o original é cheio de corrupção e violência.”

Aluno 7: “Ela quis dizer que no planeta terra possui muita violência, desigualdade, morte, muito roubo.”

Aluno 9: “A crítica feita por ela é que o mundo na realidade o mundo é um desastre ou seja, precisa de mais educação, saúde, paz, alegria, etc.”

Aluno 21: “Devido à violência humana, desastres ecológicos, desastres naturais ambição.”

Já os exercícios 1, 2, 3 e 4, relacionados ao GDT 3, exploram interpretação, e as respostas no caderno de prática demonstram um deslocamento dos alunos-sujeitos no desenvolvimento da proposta, pois percebemos que tiveram mais facilidade em compreender e interpretar os GDT/s da Mafalda. Como parâmetro, retomamos uma das questões

exploradas, 4- Qual o objetivo de Manolito, ao dizer que ter uma funerária é melhor do que o armazém? Seguem trechos que ilustram as respostas obtidas a essa questão:

Aluno 1: “Que ultimamente está morrendo muita gente sendo necessário comprar mais caixão do que comida.

Aluno 2: “Porque ele assiste uma cena de teve e percebe que o funeral dá mais lucro do que armazém”.

Aluno 3: “O objetivo de Manolito é ganhar mais dinheiro, e como em todo tempo morre gente, para ele uma funerária lucraria mais do que armazém.”

Aluno 4: “Porque ele pensa que o pai dele tivesse um armazém ele ganhava mais.”

A temática do GDT em análise gira em torno da sociedade capitalista, o personagem Manolito assiste à televisão junto da Mafalda e percebe que com o aumento da violência, seria mais lucrativo ao seu pai trocar o armazém por uma funerária. Assim, devido ao fato de a violência ser um tema com o qual os colaboradores estão acostumados, uma vez que residem em um bairro com elevado índice de homicídios em decorrência do tráfico de drogas, eles tiveram mais facilidade ao responder às questões. Muitos deles já perderam parentes ou colegas de escola vítimas de assassinatos. Observamos ainda que os alunos-sujeitos compreenderam o enunciado da questão, usaram vocábulos como “lucro”, “ganhar mais dinheiro”, que são associados ao capitalismo.

Na aula 2, contemplamos a ironia presente no GDT 6, com a seguinte questão 7- Por que ela utiliza “sutis” no último quadrinho? Podemos dizer que ela foi irônica? Como exemplos de respostas tivemos:

Aluno 1: “Ela poderia ser educada, pedir desculpas.”

Aluno 2: “Pois ela não queria falar coisas terríveis ao planeta”

Aluno 3: “Porque ela não queria xingar”.

Aluno 4: “Sim, porque ela não quis explicar o que realmente aconteceu”.

As respostas dos sujeitos-alunos foram imprecisas ou extrapolaram ao que foi solicitado deles. Conforme constatamos pelos trechos do aluno 1, ao mencionar “que ela poderia ser educada, não menciona a ironia, como também o aluno 3, por, às vezes, não saber a acepção do vocábulo sutis e ou inferir em seu significado contextual, diz “ porque ela não queria xingar”. Nesse sentido, e de acordo com resultados do SIMAVE 2013 da escola coparticipante, os alunos-sujeitos têm dificuldades em inferir o sentido de uma palavra, o que pode ter comprometido a percepção da ironia.

Por último, a partir da análise dos resultados das oficinas anteriores, aplicamos em uma aula de cinquenta minutos, a oficina 6, intitulada “ Vamos lembrar”. Como houve um intervalo entre as primeiras oficinas para essa, os alunos-sujeitos se sentiram mais motivados. Iniciamos a aula na biblioteca da escola onde fica o *data show* e começamos a exploração da reprodução da página “Tirinhas da Mafalda”, com as perguntas: aos alunos-sujeitos: a) Que página é essa? b) O que a caracteriza? c) Quem está na capa dela? d) Por quê? Associem essa imagem ao filme a que assistiram La Película. Ao mesmo tempo os participantes respondiam:

Aluno 2: “É uma página de rede social.”

Aluno 13: “Facebook”.

Aluno 15: “A personagem no centro é a Mafalda.”

Aluno 4: “Ela(a Mafalda) está com um globo terrestre em pedaços em sua mão.”

Aluno 17: “Para a personagem, professora, o mundo está assim, doente.”

Aluno 8: “O filme termina com o globo em pedaços e na página ele está vermelho, enfaixado.”

Mesmo sendo uma reprodução da página do *Facebook*, os alunos-sujeitos a reconheceram, identificaram a Mafalda e fizeram relação do que estava ali com o filme ao qual assistiram. Nessa perspectiva, ao ver o espaço de circulação do gênero, acreditamos que a proposta “A Mafalda Na Sala de Aula” ,pertinente à a perspectiva teórica de Bakhtin na qual nos embasamos.

Prosseguimos à aula, introduzindo uma tira para que os alunos-sujeitos visualizassem a organização da página “Tirinhas da Mafalda”, como os GDT/s circulam nesse ambiente virtual e que é possível curti-los, compartilhá-los e inserir comentários sobre eles. Como objetivávamos retomar aspectos relevantes no tocante ao gênero em estudo, fizemos as perguntas sugeridas nessa oficina para discussão oral, como nos exemplos a seguir:

Aluno2: “Circula em livro didático de Português e Filosofia.”

Aluno5: “Sites”.

Aluno12: “Facebook”.

Aluno20: “Provas.”

É salutar que nenhum deles ressaltou o jornal, ou a revista sejam eles virtuais ou impressos. Desse modo, explicitamos que os GDT/s surgiram para serem veiculados em jornais impressos, como ocorre ainda na contemporaneidade. A principal referência deles para o GDT é o livro didático, não só de LP, mas de outras disciplinas também. Na oficina 2, sobre a construção composicional, os colaboradores só pesquisaram GDT/s em livros didáticos que

não são mais utilizáveis. Dessa maneira, embora estejamos no século XXI, o público-alvo dessa investigação, pelos dados obtidos, a escola é um dos principais espaços de letramento em que o aluno-sujeito faz leituras de GDT/s.

Quanto aos elementos constituintes do GDT 10, ao propósito, aos sinais de pontuação, onde circulam, sobre a quebra de expectativa, humor e crítica presentes, os colaboradores levantaram a mão e apresentaram respostas que esperávamos. Segundo eles, o GDT possui vinhetas, balões, personagens, falas, cores ou não e tem o propósito de divertir o interlocutor, mas há uma crítica neles. E, além disso, para perceber esses efeitos de sentido é necessário prestar atenção em cada vinheta, pois possui uma sequência narrativa e há uma “surpresa” na última vinheta. Ademais, mencionaram que a Mafalda se decepcionou pelo fato de sua mãe não ter diploma. Eles atentaram para multimodalidade, os gestos, as expressões fisionômicas, sinais de pontuação e sua expressividade.

Na análise do GDT11, notaram a presença do rádio na primeira vinheta, dos brinquedos da Mafalda, as notas musicais, que podiam representar som, e confirmaram na segunda vinheta que o som vinha do rádio, na terceira vinheta alguns falaram que ela poderia estar aumentando o som, outros abaixando, desligando o rádio. Quando leram a última vinheta, perceberam que a Mafalda gostaria de não saber das notícias e continuar com seus brinquedos de montagem. Depois, entregamos a pergunta 1, da atividade escrita: “Escreva um comentário sobre esse GDT, como se ele fosse circular nessa página do *Facebook*.”

Aluno 6: “Também quero viver assim!”

Aluno 8: “Eu queria ter essa chance de também viver um dia sem se preocupar com que ouço no rádio, tv e celular.”

Aluno 9: “Sou diferente da Mafalda eu já gosto de ficar ligada e saber das últimas notícias que acontecem no Brasil e no mundo, como tragédias ou coisas boas que acontecem.”

Aluno 11: “Curti. Mas eu não faria o mesmo por quê eu gosto de ficar bem informado.”

Aluno 13: “As tiras da Mafalda são ótimas, e foi uma bela produção do editor!!!!”

Aluno 20: “Se o mundo fosse a Mafalda, iria ser uma ditadura benéfica.”

De acordo com Bakhtin 2006, p. 48 “[...]cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. Assim, confirmamos através das respostas dos alunos-sujeitos que a maioria se posicionou criticamente frente ao GDT, ele não serviu, apenas, para o entretenimento deles, alguns em oposição à última fala da Mafalda, como os colaboradores 8, 11, 9, 20, não

reproduziram discursos prontos e questionaram. Esse era um dos objetivos da proposta “A Mafalda Na Sala de Aula”, que houvesse um deslocamento da competência leitora dos participantes, para que eles interpretassem e percebessem a crítica presente nesse gênero do humor.

6.4.1 A avaliação da proposta pelos alunos-sujeitos

Ao desenvolvermos uma pesquisa-ação com uma prática de leitura do GDT, pensamos na importância da opinião dos nossos alunos-sujeitos sobre as atividades propostas, já que eles também foram essenciais a essa pesquisa, pois “a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária.” (THIOLLENT, 1986, p.15). Assim sendo, os alunos-sujeitos responderam à questão: a) O que você achou da proposta “A Mafalda na Sala de Aula” que desenvolvemos? Aponte os pontos negativos e positivos. Listamos a seguir o que os alunos-sujeitos responderam³⁷:

Aluno 1: “Na minha opinião, as atividades desenvolvidas depois de termos assistido o filme foram mais fáceis, por a gente já ter noção e saber quem e como são os personagens, pelo menos eu tive mais facilidade após... gostei de ter tido essa oportunidade, pode ser útil em mais alguma coisa que tem por vim pela frente. ‘ Curtir’ algumas críticas, mas não concordo com, um exemplo, é o Manolito, pois ele é apenas uma criança e só pensa e fala sobre negócios(dinheiro) etc, e eu só acho que ele devia era se preocupar com os estudos e também em brincar, essas coisas, mas fazer o que né, é essa a realidade. Outro exemplo também é a Suzanita, outra criança que pensa tão cedo, em casar e ter filhos, coisa que ela devia se preocupar mais pra frente, quando chegar em idade ‘ideal’...”

Aluno 2: “Eu gostei mais quando nós assistimos ao filme e ficou mais fácil para responder as questões e deu para entender mais sobre a história de Mafalda e os seus amigos que conviviam com ela. Eu não gostei de ficar respondendo as atividades.”

Aluno 5: “As atividades desenvolvidas depois do filme, foram mais fáceis(na minha opinião), porque pude entender melhor cada personagem e assim a interpretação ficou mais fácil. Eu gostei bastante dessas “ tirinhas” da Mafalda, e eu não concordo com o jeito de alguns personagens (como por exemplo o Manolito), mas infelizmente essa é a realidade, e ele e seu jeito, foram uma forma de fazer críticas, que por vezes aparecem de forma indireta e precisava de interpretação.”

Aluno 10: “ Eu gostei muito, eu aprendi mais com o filme, do que com as atividades. Serve para interpretação de texto.”

Aluno 12: “Antes de assistir ao filme estava difícil de responder as questões e depois que eu assistir o filme ficou mais fácil de responder às questões.

³⁷Com o intuito de atingirmos nosso propósito de que os colaboradores expusessem o que acharam da proposta, não solicitamos a identificação do aluno-sujeito nas respostas.

Aluno 15: “Negativos é que eu achei muito difícil e que e muita coisa para responder, positivos e que foi muito interessante para mim os desenhos era lindos e adorei muito eu desenvolvi muito do que era antes.”

Aluno 18: “As 1º, 2º,3º propostas achei muito interessante e pelo fato delas terem me ajudado a me interessar mais pelas histórias em quadrinhos. E também pelo fato delas serem interessantes, não tenho nada a reclamar e Parabéns...”

Aluno 21: “Eu na minha opinião acho que devíamos ir ler livros para conhecermos cada personagem melhor. Também acho que o filme ajudou mais para conhecermos um pouco de cada personagem e os pontos negativos são que poderíamos ter mais aulas sobre a Mafalda e seus amigos. Positivo : Aprendemos coisas que não sabíamos da Mafalda”.

De acordo com nossos alunos-sujeitos, uma das oficinas mais relevantes para eles foi a primeira, aquela em que assistiram ao filme *La Película*, porque , a partir dela, conseguiram compreender mais os GDT/s estudados em sala. Quando o aluno1, o aluno 3 falam em ‘depois’, eles comparam a atividade diagnóstica aplicada com as aulas do PP, “ Lendo nas Entrelinhas” e “Interpretando Tirinhas” com a proposta “ A Mafalda Na Sala de Aula”. Assim acreditamos que a teoria sociodiscursiva de Bakhtin e a didatização dela em uma prática de leitura do GDT são adequadas ao ensino de LP.

Dentre os aspectos positivos apresentados pelos participantes, destacamos ainda, que alguns alunos-sujeitos conseguiram, mesmo que minimamente, perceber as críticas subjacentes nos exemplares de GDT/s com a personagem Mafalda. Além disso, afirmaram que interpretaram mais os GDT/s presentes na nossa proposta, despertaram o interesse pela leitura de GDT/s, como afirma o aluno 18, usando o termo “histórias em quadrinhos”. Além disso, despertou a curiosidade, conforme aponta o aluno 21, o desejo em ler mais sobre os personagens.

Já os pontos negativos se referem ao fato de termos usado na proposta atividades do cotidiano, leitura do GDT e questões a serem respondidas. Essa é uma das lacunas que havíamos identificado e discorremos sobre ela na subseção 6.4.3. a seguir .

6.4.3 Limitações da proposta

Como professora/pesquisadora, consideramos importante refletir sobre as limitações e potencialidades da nossa proposta. Uma delas, na nossa opinião, diz respeito à não inserção dasTIC no desenvolvimento das oficinas, como preconizam os PCN (BRASIL, 1998). Embora haja esses recursos, não os utilizamos devido às limitações que encontramos porque a escola coparticipante não dispunha de um laboratório de informática em uso e com acesso à

internet, nem os alunos-sujeitos tinham celulares assim. Desse modo, reproduzimos as atividades como ocorrem no cotidiano em sala de aula, em apresentar o texto e explorar questões em sequência. Além do caderno do aluno-sujeito, folhas xerografadas e coloridas, usamos o *data show* também.

Na oficina 2, propusemos que os colaboradores pesquisassem em casa a página de *Facebook*, “Tirinhas da Mafalda” e levassem para sala exemplares de GDT/s. Entretanto, nenhum deles acessou a página, por não terem computador, ou terem sem internet. Em decorrência da impossibilidade, os 21 alunos-sujeitos recortaram os GDT/s de livros didáticos inutilizáveis. Nesse contexto, encontramos empecilhos no desenvolvimento de atividades diversificadas porque necessitávamos desse recurso no momento, sendo assim aproveitamos o que podíamos naquele momento, os GDT/s retirados de livros didáticos e tentamos amenizar essa lacuna, posteriormente quando criamos a oficina 6.

Na aula 2 dessa mesma oficina, os participantes confeccionaram um álbum com os personagens, tarefa que poderia ser executada com auxílio dos recursos tecnológicos, pesquisa da imagem dos personagens para que eles fossem mais envolvidos na construção do seu conhecimento. Só que tivemos de adaptar as nossas atividades à nossa realidade, não poderíamos construir uma proposta irrealizável. E como o Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS determina fomos professora e pesquisadora, aplicamos a proposta em uma turma sob a nossa responsabilidade de docente. Não buscamos outra instituição, mas sim aquela onde atuo há mais de dez anos, em que identificamos lacunas no ensino de LP especificamente com GDT, pela observação na prática e pelos resultados de avaliações externas.

Nesse sentido, prestamos atenção em todos os detalhes ao elaborarmos a proposta, para que pudéssemos executá-la. Desse modo, ao organizá-la, sob viés sociodiscursivo de Bakhtin(1997), dividimo-la em oficinas, separando cada um dos constituintes dos gêneros discursivos, uma adaptação didática, tendo em vista que não separamos esses elementos na leitura. Em decorrência dessa segmentação da proposta em partes, deixamos um espaço para atividades de leitura, compreensão e interpretação.

Quanto à oficina 4, ao pedirmos aos alunos-sujeitos para discorrerem sobre o conteúdo temático de cada GDT, poderíamos ter direcionado mais a atividade, como propusemos depois: Antes de os alunos-sujeitos responderem às atividades, o professor poderá explorar oralmente as seguintes perguntas: 1- Há outros temas que poderiam ser retratados nos GDT/s ?;2- Observe o oitavo exemplar de GDT, o tema é amor, mas quem escreveu esse GDT, fala

de que maneira sobre o amor? Só existe essa? Em conformidade com a turma e as dúvidas poderá elaborar outras perguntas para elucidar o que seja o tema para os alunos-sujeitos.

Na oficina 5, pensamos ter explorado a interpretação do GDT, apesar de ao elaborarmos esta proposta, não havíamos pensado na relevância de mais uma outra oficina que contemplasse a retomada de tudo visto, como também para preencher algumas limitações. Essa oficina é a 6, foi fruto da nossa reflexão enquanto professora/pesquisadora e aplicada posteriormente em uma aula de cinquenta minutos e os resultados dela estão presentes na seção 6.4, deste capítulo. No desenvolvimento dela, buscamos reproduzir a página do Facebook, da qual os GDT/s da Mafalda Na Sala de Aula foram retirados, uma vez que não tivemos acesso à internet para realizarmos a oficina 2.

Outra limitação se refere a não aplicação da oficina 7, “Comemoração da Aprendizagem: Dia da Mafalda Na Escola”, pois não a desenvolvemos com os colaboradores, tendo em vista o tempo de execução. Conforme já expusemos no capítulo 4, de metodologia, aplicamos as aulas do PP e a proposta neste primeiro semestre de 2015 e como exercemos as duas funções ao mesmo tempo de professora e pesquisadora, as demandas da sala de aula juntamente com as do mestrado foram um obstáculo à sua realização.

Apesar de elencarmos as limitações, obtivemos avanços e percebemos um deslocamento quanto à leitura, à compreensão e à interpretação do GDT, não podemos afirmar que todos os 21 alunos-sujeitos percebem o humor, a ironia e a crítica nos GDT/s, os resultados quantitativos e análise interpretativa desta pesquisa-ação não apontam isso. Apenas, mostram que nossas práticas devem ser subsidiadas por uma teoria, como fizemos nesta dissertação, porque dessa maneira, conseguimos visualizar as lacunas, o que pode ser modificado em nossas aulas para o êxito de nossos alunos-sujeitos.

Ainda deixamos claro que esta pesquisa foi específica para um público-alvo, talvez ela não seja eficaz a outros discentes com letramento escolar, posto que os alunos-sujeitos se constituem por aqueles que provocaram dúvidas e questionamentos no modo de ensinar LP, falam uma variedade diferente da padrão, não dominam os gêneros midiáticos e trazem consigo outros letramentos, ou melhor, não escolarizados.

6.5 Reflexão sobre a proposta e sobre a pesquisa como um todo

Ao desenvolvermos essa pesquisa, como professora do Ensino Fundamental II, passamos a refletir mais sobre o processo de ensino e aprendizagem de LP. Antes de participarmos dela, não saberíamos dizer qual a relevância dos estudos à luz da linguística,

das contribuições da teoria em nossa prática. Apenas reproduzíamos modelos didáticos prontos, como os presentes no LDLP, no PP, no CRV, dentre outros, sem analisá-los e ou adaptá-los à nossa realidade.

Sabemos, também, que em muitos momentos em sala de aula não acertamos, usamos dizeres como “Esses alunos têm problemas de aprendizagem, não leem, não interpretam”. E desse modo não buscamos e investigamos o porquê de não encontrarmos uma solução para auxiliar o aluno-sujeito a minimizar suas dificuldades. Não acreditamos que por todo conhecimento adquirido, pela nova formação e experiência de professora e pesquisadora, de um Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS com objetivo de melhorar a Educação Básica no país, conseguiremos solucionar todos os problemas enfrentados em sala de aula quanto ao ensino de LP. Contudo, podemos afirmar que em nós suscitou o desejo de mudança, a certeza de que podemos fazer de modo diferente as práticas de leitura com o GDT e com outros gêneros os quais usamos como ferramenta de ensino.

Quanto à proposta, sentimos dificuldades em elaborá-la, principalmente, em associar teoria e prática, porque não temos essa formação acadêmica para desempenhar o exercício da docência desse modo. Desse modo, pensamos nas perguntas, na seleção dos GDT/s na maneira organizacional e didática. Enfim, labutamos com intuito de realizar atividades que sirvam de parâmetro a outros docentes, mas que, acima de tudo, provoquem deslocamentos nos alunos-sujeitos no desenvolvimento de sua competência discursiva. Afinal, o objeto do ensino de LP deve ser o desenvolvimento dessa competência.

Apesar de termos nos empenhado ao máximo, e utilizado os conhecimentos apreendidos nas disciplinas do PROFLETRAS, entendemos que a proposta, assim como os outros materiais didáticos disponíveis e analisados nesta dissertação, como LDLP, o PP, apresenta lacunas. À vezes, observamos os recursos didáticos e criticamos como se fôssemos perfeitos na nossa prática em sala. E, na verdade, não o somos; o nosso tempo de docência não nos torna modelos de como ser o mediador entre o discente e os conhecimentos. Enquanto docentes, precisamos ser investigadores dos problemas os quais enfrentamos no dia a dia em sala, das dificuldades, sejam ela no ensino e aprendizagem, seja na indisciplina dos alunos-sujeitos, seja na ausência dos pais dos alunos-sujeitos, seja pela falta de material e recursos tecnológicos.

No desempenho da função, de professora/pesquisadora, pudemos enxergar a sala de aula como um espaço de construção e (re) construção de métodos, práticas, comportamentos e identidades. Assim, nossa proposta “A Mafalda Na Sala de Aula” nos permitiu levantar hipóteses acerca da leitura, da compreensão e da interpretação de um gênero multimodal,

confirmando-as ou não. Além disso, entendemos que somente com 11 aulas não conseguimos sanar todas as dificuldades dos alunos-sujeitos, entretanto pudemos diagnosticá-las e revê-las durante o ano letivo. Assim sendo, no início de semestre, agora conseguiremos estabelecer prioridades quanto ao ensino de LP, para o aluno-sujeito com o qual lidamos, sem a utopia de um modelo ideal.

Desse modo, compreendemos, também, que a participação dos sujeitos-alunos é fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem, ouvindo-os e questionando-os sempre acerca do porquê das dificuldades em compreender e interpretar um gênero. Essa relação entre professor e aluno, bem como a prática subsidiada por um aporte teórico nos instrumentaliza para construção de materiais didáticos ou uso dos disponíveis para nos auxiliar nas práticas em sala de aula.

Considerações Finais

Esta pesquisa, como já mencionamos, surgiu a partir das nossas inquietações, enquanto professora/s da Educação Básica, da rede pública e por acreditarmos que poderíamos desenvolver uma prática de leitura que pudesse nos auxiliar em sala de aula, como também a outros professores. Desse modo, pensamos, também, na formação de alunos-sujeitos críticos, provocando deslocamentos neles quanto à interpretação do GDT e ainda motivar os docentes da instituição onde atuamos a buscarem conhecimentos e práticas para as aulas de LP, diferentes das do LDLP. Durante a realização deste trabalho, procuramos conciliar as duas funções, de pesquisadora e de professora, assim sendo, refletimos em todos os momentos, desde a pesquisa bibliográfica até a parte prática, com aplicação das aulas do PP e da proposta “A Mafalda Na Sala de Aula”.

Para atendermos aos objetivos desta investigação e responder às questões que apresentamos na introdução, no capítulo 2, fizemos um panorama do histórico da disciplina LP, para compreendermos sua origem, até chegarmos ao contexto de elaboração das Diretrizes Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para ensino e aprendizagem de LP, quais os preceitos presentes nesse documento quanto à concepção de língua e de leitura postulados nele.

Além dos PCN (BRASIL, 1998), discorremos sobre a Proposta Curricular de Minas Gerais, para verificarmos se ela também contemplava o ensino de LP por meio dos gêneros discursivos e uma visão de língua como interação e não, apenas, como estrutura. Como contribuição decorrente dos PCN, pautamo-nos na concepção de letramento como prática social, na qual as atividades elaboradas por nós, professores, deveriam se aproximar das práticas de leitura das quais os alunos-sujeitos fazem parte, fora do contexto escolar.

No capítulo 3, contemplamos a concepção de gêneros em diferentes perspectivas teóricas e apontamos por que escolhemos a abordagem sociodiscursiva de Bakhtin (1997), da sua definição dos gêneros discursivos compostos pela construção composicional, conteúdo temático e estilo e a adaptação feita por Rojo (2013), aos gêneros multimodais e contemporâneos, incluindo no estilo, as semioses, para nos respaldarmos na elaboração da proposta. Retomamos os estudos referentes ao humor, à ironia e acerca do GDT em Bergson

(1983), Travaglia (1990), Ottoni (2007), Ramos (2012), Vergueiro (2012), Nepomuceno (2005), Dionísio (2014), principalmente.

No capítulo 4, mostramos nossa trajetória de pesquisa, como fizemos para responder a às questões da pesquisa os procedimentos que adotamos para geração e análise de dados, o diário de prática do aluno/colaborador e do professor/pesquisador para análise qualitativa e quantitativa. Um dos pontos mais importantes da pesquisa, por isso, inserimo-lo antes do capítulo 5, no qual tratamos do PP e do LDLP, pois nos propomos a averiguar se as aulas do PP são condizentes com o que se preconiza para ensino de LP hoje e se o LDLP insere o GDT nos atividades de compreensão e interpretação.

No capítulo 5, encontramos o que fizemos para atingir nosso objetivo de elaborar uma prática de leitura com GDT, que minimizasse as dificuldades dos alunos-sujeitos quanto à percepção do humor, da ironia e da crítica presente no GDT.

Para tanto, analisamos e aplicamos em numa turma de 7º ano de Ensino Fundamental II, duas sugestões de aulas do PP, *site* do Ministério da Educação, denominadas “Lendo nas Entrelinhas” e “Interpretando Tirinhas” e constatamos que são recursos pedagógicos de ensino de LP, possibilitando ao aluno-sujeito interpretar o GDT, perceber o humor, a ironia e a crítica presentes, em consonância ao que se propõe nos PCN e CBC, mesmo que minimamente.

Como usamos essas aulas para sondagem de propostas de leituras com GDT, percebemos que apresentam algumas lacunas, porque a/s autor/as não explicitam ao docente a abordagem teórica de gêneros na qual se embasaram, nem apresentam referências bibliográficas, tendo em vista que o *site* é acessado por professores de todo o país, e sabemos que alguns se formaram há anos e não acompanharam essas novas pesquisas e a influência delas no ensino de LP.

Ademais, quando os alunos-sujeitos responderam às questões propostas por essas duas aulas tiveram dúvidas quanto ao enunciado delas e o vocabulário empregado. Além disso, a exploração do modo verbal e não verbal em “Lendo nas Entrelinhas”, a primeira aula aplicada, poderia ser mais explorada a fim de que os alunos-sujeitos tivessem menos dificuldades na leitura, compreensão e interpretação do GDT.

Como nosso aporte teórico foi na arquitetura bakhtiniana, especificamente, notamos que as atividades poderiam iniciar com a esfera social do GDT, o contexto sócio histórico, e em seguida o conhecimento dos personagens, para depois apresentarem as perguntas. Embora estejamos fazendo essas observações, sabemos que os resultados dependem também dos alunos-sujeitos. Por isso, deixamos claro, nesta dissertação, no capítulo 5, que os alunos-

sujeitos, apesar de pertencerem ao 7º ano, não consolidaram competências necessárias para leitura e interpretação do GDT.

Confirmamos, ainda, que o LDLP, adotado pela instituição colaboradora desde 2006, do 6º ao 9º ano, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, contém muitos exemplares de GDT/s, entretanto nenhum deles aparece na seção destinada à interpretação. Esse gênero, na maioria das ocorrências, vem na seção “Língua em foco” em que o/s autor/es visam elucidar os conhecimentos referentes aos aspectos gramaticais. Não defendemos que tais conhecimentos não sejam relevantes, mas acreditamos que existem diferentes estratégias de trabalharmos com GDT, sem que a finalidade seja simplesmente aprendizado de ortografia, morfologia e sintaxe da LP.

Desse modo, podemos dizer a partir da análise das aulas do PP e do LDLP que os alunos-sujeitos apresentam dificuldades na compreensão e interpretação do GDT, pois, por vezes, não associam os modos verbal e não verbal, os GDT/s aparecem descontextualizados no LDLP. Como também observamos, na escola onde atuamos e desenvolvemos esta pesquisa, que os professores reproduzem os GDT/s em cópias de má-qualidade. Não porque estejam em preto e em branco, já que os GDT/s devem se manter do modo como foram criados, para facilitar a re (construção) dos sentidos pelo interlocutor seja sem cores ou com cores. Em nossa proposta reproduzimos os GDT/s em cores, e, segundo os participantes, isso facilitou o entendimento deles do GDT.

O capítulo 6, cerne da pesquisa, contemplamos a proposta “A Mafalda Na Sala de Aula”, seguimos os dizeres de Bakhtin (1997) e optamos por dividi-la em oficinas, contemplando primeiramente o contexto sócio-histórico, a esfera social e os elementos constituintes do gênero: construção composicional, conteúdo temático e estilo, para depois explorarmos as atividades de leitura, compreensão e interpretação do GDT. Não tivemos a intenção de que os alunos-sujeitos soubessem a definição de cada constituinte, de teoria, mas adaptamos os postulados desse teórico à prática, para a aprendizagem. Destarte, essa prática foi feita para alunos-sujeitos específicos, e pode ser útil a outros docentes, modificando-a ou ampliando-a, dependendo dos recursos disponíveis.

De acordo com os dados quantitativos e qualitativos, verificamos um deslocamento dos alunos-sujeitos, não podemos afirmar que agora eles leem e interpretam quaisquer GDT/s, percebem a atuação dos modos verbal e não verbal, o humor, a ironia e a crítica, com somente 4 aulas do PP e as 11 aulas da proposta, sendo assim não sanaríamos e faríamos um avanço desses. Um das observações que nos chamou a atenção foi a constatação de que os conhecimentos prévios interferem na interpretação desses colaboradores, tanto “ Lendo nas

Entrelinhas” e “Interpretando Tirinhas” quanto na proposta “ A Mafalda Na Sala de Aula”, os alunos-sujeitos encontram mais facilidade em interpretar GDT/s cujas temáticas são próximas ao cotidiano deles. Uma dificuldade que evidenciamos diz respeito ao desconhecimento, por parte dos alunos-sujeitos, de vocábulos empregados no GDT pelos personagens, ou na elaboração das questões.

Ainda confirmamos pelos dados obtidos e pela avaliação dos participantes que eles encontraram mais facilidade em responder às questões da proposta, porque assistiram ao filme, elaboraram o álbum com os personagens dos GDT/s da Mafalda. Em razão disso, assumiram uma postura mais crítica ao lerem os GDT/s. Com relação à esfera do GDT, os colaboradores mencionaram primeiramente a escolar, só depois de mostrar a página do *Facebbok* na oficina 6, da proposta que citaram a rede social, *sites e blogs*. Sendo assim, destacamos que um dos motivos pelos quais os alunos-sujeitos não encontram facilidade em interpretar o GDT pode ser pelo professor considerar a abordagem do LDLP suficiente.

Portanto, percebemos que nós, professores, podemos elaborar práticas no dia a dia em sala para melhoria da educação, desenvolvimento da competência leitora nos alunos-sujeitos, mostrando-lhe que subjacente ao humor nos GDT/s, há uma crítica. Nesse gênero as informações implícitas se sobrepõem às explícitas, cabendo aos educadores criarem estratégias de ensino. Não pretendíamos de maneira nenhuma desfazer dos materiais didáticos que usamos, seja o LDLP, seja o PP, somente fizemos análises para construção da nossa proposta, tendo em vista que os docentes podem ou não explorar o GDT como pretexto à metalinguagem ou usá-lo como instrumento de aprendizagem de LP. E, somos nós, em sala da aula, que sabemos as necessidades dos nossos alunos-sujeitos, das competências que foram ou não desenvolvidas.

O Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, como uma das iniciativas do governo federal, podem paulatinamente contribuir com educação pública do Brasil. Esse mestrado focaliza os problemas enfrentados por nós, professores, em sala de aula, pois é o professor/pesquisador quem elabora uma prática voltada para o *lócus* onde está inserido. Essa linha de pesquisa favorece a ligação entre as pesquisas da universidade quanto à linguagem e docente em efetivo exercício.

Salientamos, ainda, que, como professora, em muitos momentos, pensamos em desistir, já que assumir a postura de docente numa nova perspectiva não foi fácil. Deixamos de lado práticas consolidadas, refletimos sobre elas para buscarmos novos conhecimentos para realização deste trabalho, ora exitosas, ora não.

Enquanto educadora, além dos resultados satisfatórios da pesquisa, de respondermos às questões da pesquisa e atingirmos os objetivos propostos, recebemos dos alunos-sujeitos muito mais do que esperávamos, aproximamo-nos deles, numa relação de afetividade com respeito, compreensão e participação. Essa, sem dúvida, é uma das maiores conquistas em sala de aula e desta pesquisa, visto que quando os alunos-sujeitos confiam em nós, é porque acreditam em nosso trabalho.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997..
- BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, M.A **Cultura Pontual na Idade Média ao Renascimento: O Contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BAWARSHI, A; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- BECKER, I. **Humor e Humorismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.
- BERGSNON, H. **O Riso: ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editora, 2008.
- BRAIT, B. **A ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.
- BRAIT, B. **Bakhtin Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRAIT, B. **Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas: Editora Unicamp, 1997.
- BRASIL: Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: Introdução e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico comum- Língua Portuguesa. Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio**, 2010.
- BRASIL: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SIMAVE, Matriz de Referência de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005.
- BRASIL: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SIMAVE, Matriz de Referência de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2013.
- CARVALHO, S. M. de. **O Gênero Discursivo Tira em Atividades de Leitura de Sala de Aula**. Unitau, 2008. <http://www.btdt.unitau.br/tesedsimplicado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=390> Acesso em: 10 dez. 2013.

CATTO, N. R. **Uma Análise Crítica do Gênero Multimodal em quadrinho: Questões Teóricas e Metodológicas e Pedagógicas.** (Dissertação de Mestrado) - Centro de Artes e Letras, Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012.

CAVALCANTE, M.M. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

CEREJA, W.R; CEREJA, T. C. **Português: Linguagens**, 6º ano. 7 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, W.R; CEREJA, T. C. **Português: Linguagens**, 7º ano. 7 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, W.R; CEREJA, T. C. **Português: Linguagens**, 8º ano. 7 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, W.R; CEREJA, T. C. **Português: Linguagens**, 9º ano. 7 ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA, S.R. **Dicionário dos gêneros textuais.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIAS, E. et al. Gêneros textuais e (ou) Gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interações.** Portugal, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

DIAS, E.; OTTONI, M. A. R. Ensino dos gêneros discursivos: sequências didáticas do Portal do Professor. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n.2, p.1-15, 2013. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25980/14266>> Acesso em: 10 de mai. 2014.

DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino.** 5.ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J; SOUZA, M. M. de. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais.** Recife: Pipa Comunicação, 2014.

EGUTI, C. A. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos.** São Paulo, 2001.183f. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/A_representatividade_da_oralidade_nas_hi.html?i_d=CRcstwAACAAJ&redir_esc=y> Acesso em: 20 de jun. 2014.

FREIRE, P. Letramento em verbete: o que é letramento? **Presença Pedagógica**, v2, n.10, p.15-25, jul./ago 1996. Disponível em: <http://www.sergiofreire.com.br/Pisco/4Soares_Letramento.pdf> Acesso em: 20 fev. 2014

GOMES, A. G. **A intervenção do professor no processo de construção da escrita: um olhar sobre o aluno o aluno “com dificuldades de aprendizagem”.** 2013.260f. Tese- Instituto de Letras e Língua, Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/3092>> Acesso em: 15 set. 2015.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

HEMAIS, B. BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para estudo dos gêneros textuais. In MEURER, J. L ; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.108-130.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento - Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel, 2005. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 15 ed. Campinas: Pontes Editora, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Introdução à Linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAGALHÃES, I. Letramento, Intertextualidade e prática social crítica. In: Magalhães, I (Org.) **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p.17-66.

MAFALDA, O FILME. **Suevia Filmes**, 1982(82 min). Son; color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YO4vNd4iq6A>> Acesso em 02 jun. 2015.

MENDONÇA, J. M. P. Biografias em quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 43-72.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2010, p. 209-224.

MENEGASSI, R. J.; MOTERANI, N. G. A Reescrita do Gênero discursivo tira em quadrinhos em uma sequência didática. In IV CIELLI - COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. Maringá : UEM-PLE, 2010. Disponível em: <http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/sequencia_didatica/artigo>. Acesso em: 12 jan. 2014.

MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

NEPOMUCENO, Terezinha. **Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual discursiva para o gênero tira**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194608> Acesso em: 10 mai. 2014.

NICOLAU, V. F. **A reconfiguração das Tiras nas Mídias Digitais: de como os blogs estão transformando este gênero dos Quadrinhos**. Biblioteca da Universidade Federal da Paraíba, 2011. Disponível em

<http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2117> Acesso em: 05 dez.2013.

OLIVEIRA, M.S; TINOCO,A.C; SANTOS, I. B. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. 2ed.Rio Grande do Norte: EduUFRN, 2014, p.5-50.

OTTONI, M. A. R. **Os gêneros do humor no ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem discursiva crítica**. 2007. 400 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1999>> Acesso em: 05 dez. 2013.

OTTONI, M. A. R.. A Constituição de Identidade No Discurso Humorístico. **Letras & Letras**. Uberlândia, v.22, p.261-286, jul./dez 2006. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25244>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

OTTONI, M.A.R; LIMA,M.C; DIAS,E; MESQUITA,E.M.C.FINOTTI, L.H.N; ROCHA,M.A.F. A Presença e Abordagem dos Gêneros Multimodais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. **Polifonia**. Cuiabá, v. 7, n. 21, p. 93-94, 2010. Disponível em <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/polifonia/article/view/6>> Acesso em 08 jul. 2014.

PORTAL DO PROFESSOR: Espaço Aula. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>> Acesso em: 15 dez. 2014

PROPP, V. **Comicidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.

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

RAMOS, P.E . **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. São Paulo, 2007. 424 f. Tese (Doutorado em Filologia em Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/pt-br.php>>. Acesso em: 26 jun.2014.

RODRIGUES, R. S.Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D (Org.).**Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.152-154.

ROJO, R. H. R. Tema 2: De a virada comunicativa ou pragmática (dos anos 60 aos anos 90). **Conteúdo AVA da disciplina LP001-História da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil**. Campinas, SP: REDEFOR-LP/UNICAMP, 2011. Disponível em: <https://autoria.ggte.unicamp.br/unicampredefor/pages/public/main.jsf?hash=nzqxqExC2WX%2F1Nb54Qd8w%3D%3D>.Acesso em: 10 de jun.2015.

ROJO, R., BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

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

SEGATE, Aline. **As tiras nos livros didáticos de língua portuguesa: uma proposta de leitura**. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/2060>> Acesso em 12 dez. 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n.25, p.5-7, Jan./abr.2004. Disponível <em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 20 dez.2013.

SOBRAL, A. Ato/Atividade e evento. In Brait, B(Org.). **Bakhtin: ConceitosChaves**. 5ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.11-36.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGalhães, I (Org.) **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.69-92.

TIRAS DA MAFALDA. **Rede social facebook**. Disponível em <https://www.facebook.com/malfaldabrasiltirasdamafalda/?fref=ts>> Acesso em 20 fev. 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, L C. Esferas de ação social e comunidadesdiscursivas: conceitos superpostos, mas distintos. In: BASTOS,N.B(org.). **Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários**. São Paulo: EDUC, 2012. p. 75-90.

TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística.**Delta**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 55-82, 1990. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/artigos/artigo_uma_introducao_ao_estudo%20do_humor_pela%20linguistica.pdf> Acesso em 03 jun.2015.

VERGUEIRO. W.(Org.).**Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**.4.ed. São Paulo: Contexto,2013.

VERGUEIRO, W; RAMOS, P.E (Org). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

VOESE, I. O Discurso Humorístico: Um estudo introdutório. **Leitura**, n.s 5/6, p.07-20. jan/dez. 1989/90. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1518-7632201400030055700021&lng=en> Acesso em 06 de jun.2015.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O/A RESPONSÁVEL PELO/A MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA

Prezado (a) senhor (a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**O Gêneros Discursivo Tira No Ensino de Língua Portuguesa: Uma proposta de trabalho**”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Profa. Especialista Christiane Renata Caldeira de Melo (orientanda).

Nesta pesquisa objetivamos elaborar uma proposta de leitura crítica do gênero discurso tira que forneça subsídios para que os alunos percebam o humor, a ironia e a crítica presentes nesse gênero e como os diferentes modos de significação (a palavra e a imagem) usados nas tiras atuam na construção de sentidos.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Profa Especialista Christiane Renata Caldeira de Melo, na Escola Municipal Cacilda Caetano de Souza, durante reunião a ser realizada com pesquisadoras e pais e/ou responsáveis pelos menores participantes do estudo.

Na participação do menor sob sua responsabilidade, ele fará leituras do gênero discursivo tira, responderá a algumas questões de compreensão do gênero, as quais serão analisadas, e participará das discussões em sala de aula sobre os exemplares do gênero tira que serão lidos.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco da participação do(a) menor no estudo seria a identificação do sujeito. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará ao (à) aluno (a) menor a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura de um gênero discursivo com o qual ele/a tem contato constantemente dentro e fora da escola e contribuirá para minimizar as dificuldades de compreensão desse gênero, por parte dos participantes da pesquisa. Além disso, fornecerá subsídios para outros professores de Língua Portuguesa.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor (a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, sala 249, telefone 3291-8323, ou com Christiane Renata Caldeira de Melo, Telefone (38)36713867 . Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239413

Paracatu, ____ de _____ de 2014

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele (a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidada (a) para participar da pesquisa intitulada, “ **O Gênero Discursivo Tira No Ensino de Língua Portuguesa: Uma Proposta de Trabalho**” sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni (orientadora) e Profa. Especialista Christiane Renata Caldeira de Melo (orientanda).

Nesta pesquisa objetivamos elaborar uma proposta de leitura crítica do gênero discurso tira que forneça subsídios para que os alunos percebam o humor, a ironia e a crítica presentes nesse gênero e como os diferentes modos de significação (a palavra e a imagem) usados nas tiras atuam na construção de sentidos.

Na sua participação você fará leituras do gênero discursivo tira, responderá a algumas questões de compreensão do gênero, as quais serão analisadas, e participará das discussões em sala de aula sobre os exemplares do gênero tira que serão lidos.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco de sua participação no estudo seria a sua identificação. Para evitar isso, garantimos o sigilo quanto à sua identidade e quanto ao nome da Instituição onde estuda. Quanto aos benefícios, este estudo possibilitará a você a oportunidade de participar de práticas sistematizadas de leitura de um gênero discursivo com o qual tem contato constantemente dentro e fora da escola e contribuirá para minimizar as dificuldades de compreensão desse gênero. Além disso, fornecerá subsídios para outros professores de Língua Portuguesa.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Aparecida Resende Ottoni, na Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, sala 249, telefone 3291-8323, ou com Christiane Renata Caldeira de Melo, Telefone (38)36710784. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.


Paracatu, ____ de _____ de 2014

Assinatura das pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa


Anexo C- Exemplo da abordagem do GDT no Livro Didático Português e Linguagens.



OLHO NA ESCRITA

ENCONTROS VOCÁLICOS

Veja esta tira, do cartunista Laerte:



Nos nomes das garotas do circo, **Suriá** e **Sônia**, a letra **i** é pronunciada de maneiras diferentes. Em qual deles a letra **i** é pronunciada de maneira mais forte? *Na palavra Suriá*

E qual é mais fraca? *Na palavra Sônia*

A diferença que você observou acima ocorre entre muitas outras palavras, como, por exemplo, **país** e **paiz**, **saúde** e **saudade**.


Em **aí**, **país** e **saúde**, o **i** e o **u** são pronunciados de maneira mais forte; já nas palavras **ai**, **paiz**, **saudade**, o **i** e o **u** são pronunciados de maneira mais fraca. Trata-se, portanto, de sons diferentes: no primeiro caso, **i** e **u** são vogais; no segundo caso, **i** e **u** são semivogais.

Vogal é o som forte de uma sílaba. Cada vogal corresponde a uma sílaba.

Semivogal é o som de **i** ou **u** quando pronunciados de forma fraca. Uma semivogal aparece em uma sílaba acompanhada de uma vogal. Veja:

Su-ri-á Sô-ni-a

vogal vogal semivogal vogal



Nas duas palavras, ocorre encontro vocálico.

Encontro vocálico é a sequência de fonemas vocálicos — vogal e semivogal — em uma mesma sílaba ou em sílabas diferentes.

125

Fonte: Português e Linguagens, 2012.

Anexo D- Exemplo da abordagem do GDT no Livro Didático Português e Linguagens.

A língua em foco

O NUMERAL

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia as tiras:

(Adão Iturnusgarai, Folha de S. Paulo, 21/7/2003.)

(Fernando Gonsales, Folha de S. Paulo, 20/7/2003.)

- Na primeira tira, Aline diz que não está nem aí para o próprio peso.
 - Ela está falando a verdade ao dizer isso? Explique por quê. falso, porque ela está se pesando e fazendo a conta de que engordou
 - Que palavras ela usou para expressar o quanto engordou? um quilo e duzentos e trinta e quatro gramas
 - Expresse em linguagem matemática, isto é, empregando algarismos, o quanto Aline engordou.

Anexo D- Abordagem do GDT no Livro Didático Português e Linguagens.

A língua em foco

► O PRONOME RELATIVO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira:



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 27/6/2005.)

1. Observe a fala do peru, no último quadrinho.
 - a) Quantos verbos foram empregados nessa fala? *Dois*
 - b) Logo, quantas orações há nesse período? *Dois*
 - c) Delimite as orações. *Foi o presente / que pedi para o Papai Noel!*
2. A palavra **que** estabelece conexão entre as duas orações e, ao mesmo tempo, substitui uma palavra empregada na 1ª oração. Qual é essa palavra? *A palavra presente*