

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ALINE SEGATE

**AS TIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA DE LEITURA**

Uberlândia
2011

ALINE SEGATE

AS TIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

Tema: Análises textuais-discursivas dos variados recursos linguísticos; aspectos funcionais do texto.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisete Maria de Carvalho Mesquita.

Uberlândia
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S454t Segate, Aline, 1984-
As tiras nos livros didáticos de língua portuguesa [manuscrito] : uma proposta de leitura / Aline Segate. -- 2011.
154f. : il.
- Orientadora: Elisete Maria de Carvalho Mesquita.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua portuguesa (Segundo grau) – Estudo e ensino - Teses. 3. Prática de ensino – Teses. I. Mesquita, Elisete Maria de Carvalho. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 806.90:37

ALINE SEGATE

AS TIRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE LEITURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Uberlândia, _____ de _____ de 2011.

Prof^a. Dr^a. Elisete Maria de Carvalho Mesquita - UFU
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Resende Ottoni - UFU

Prof^a. Dr^a. Madalena Teles Dias Teixeira - Instituto Politécnico de Santarém - ESE
Universidade de Lisboa - CEAUL/CAPLE - Portugal

Uberlândia/MG
2011

Aos meus pais, que tanto me incentivaram na vida acadêmica, dedico todas as minhas vitórias; aos meus irmãos, pela compreensão, carinho e por me acompanharem nesta árdua, mas gratificante caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu saúde, sabedoria e força para vencer este desafio;

Aos meus pais, Mário e Maria, que sempre estiveram ao meu lado;

Ao meu irmão Neto, pelo carinho e atenção;

À minha grande amiga e irmã Mariane, pelo afeto, sabedoria e motivação em todos os momentos desta caminhada;

Ao meu namorado Neto, pelo carinho, incentivo e paciência;

À amiga Nilza, por dividir comigo as alegrias e as angústias durante esta jornada;

Ao meu cunhado Wesley e à minha cunhada Alexandra, pelo carinho;

À professora Dr^a. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, que com sua amizade, generosidade, competência e profissionalismo me auxiliou com segurança e sabedoria nos momentos mais difíceis. Agradeço pela disponibilidade e atenção com que sempre me atendeu e pelo carinho e compreensão perante minhas dúvidas;

Às professoras Dr^a. Maria Aparecida Resende Ottoni e Dr^a Madalena Teles Dias Teixeira, pela leitura, discussão e pelas valiosas sugestões durante o Exame de Qualificação;

À Universidade Federal de Uberlândia e à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

Aos colegas do Mestrado, pelo carinho e amizade durante esta jornada;

A todos, que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu muito obrigada.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos no Ensino Fundamental.....	40
Quadro 02: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos no Ensino Fundamental.....	41
Quadro 03: Gêneros sugeridos para a prática de Compreensão e Produção de Textos no Ensino Médio.....	42
Quadro 04: Pontos fortes e fracos do ensino de um gênero.....	47
Quadro 05: Aspectos tipológicos	48
Quadro 06: Relação de Gêneros encontrados na Coleção I: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2003).....	100
Quadro 07: Relação de Gêneros encontrados na Coleção II: Português Maia (MAIA, 2005).....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Gêneros Encontrados na Coleção I: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2003).....	98
Gráfico II: Gêneros Encontrados na Coleção II: Português Maia (MAIA, 2005).....	99
Gráfico III: Total de Gêneros presentes na Coleção I: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2003).....	102
Gráfico IV: Total de Gêneros presentes na Coleção II: Português Maia (MAIA, 2005).....	103
Gráfico V: Seção em que as tiras são veiculadas na Coleção I: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2003).....	105
Gráfico VI: Seção em que as tiras são veiculadas na Coleção II: Português Maia (MAIA, 2005).....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Sequência Didática.....	52
Tira 01	108
Tira 02	111
Tira 03	115
Tira 04	118
Tira 05	121
Tira 06	123
Tira 07	124
Tira 08	127
Tira 09	130
Tira 10	131
Tira 11	133
Tira 12	135
Tira 13	137
Tira 14	139
Tira 15	141
Tira 16	143

SUMÁRIO

Introdução.....	21
Capítulo I: Os Gêneros discursivos e o Ensino da Língua Portuguesa.....	27
1.1. Os Gêneros discursivos.....	27
1.2. O Ensino da Língua Portuguesa por meio dos Gêneros.....	31
1.3. Gêneros e Ensino: Algumas Propostas.....	36
1.3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).....	36
1.3.2. O Interacionismo Sócio-discursivo de Dolz e Schneuwly.....	45
Capítulo II: A Multimodalidade e o Gênero discursivo tira.....	57
2.1. A Multimodalidade.....	57
2.2. As Histórias em Quadrinhos.....	62
2.2.1. O Percorso histórico das Histórias em Quadrinhos.....	62
2.2.2. Um novo olhar sobre as HQs.....	66
2.2.3. O gênero tira.....	73
2.2.4. A Linguagem das tiras.....	75
Capítulo III: Análises dos dados.....	97
3.1. O Espaço e o Contexto das tiras nos LDLP: uma análise.....	97
3.2. As tiras do <i>corpus</i> : uma proposta de análise.....	107
Conclusão.....	145
Referências.....	149

RESUMO

O principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, isto é, o desenvolvimento da capacidade que o aluno deve ter para escolher o gênero adequado às diversas situações comunicativas. Por isso, Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que os gêneros discursivos devem ser o princípio que sustenta o trabalho escolar, uma vez que essas entidades discursivas colaboram para o desenvolvimento da linguagem dos alunos e funcionam como objeto e instrumento de trabalho para os professores na sala de aula. Os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) também propõem a utilização dos gêneros discursivos como objeto de ensino para a prática de leitura/produção e sugerem os gêneros como fortes aliados ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Considerando esses pontos de vista, nesta pesquisa, objetivamos analisar o trabalho de leitura de **tiras** proposto por diferentes Coleções de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Médio, adotadas em instituições públicas Estaduais de Uberlândia. Escolhemos o gênero **tira** por acreditarmos que sua transposição para o ensino da Língua Portuguesa possa levar a um trabalho interdisciplinar, capaz de conduzir os alunos a uma formação mais crítica e cidadã. Entendemos, também, que os aspectos multimodais desse gênero discursivo podem contribuir muito para o processo de compreensão textual, uma vez que em uma situação comunicativa, os aspectos não verbais são tão importantes quanto a fala e a escrita. Para cumprirmos a meta estabelecida, analisamos um *corpus* de dezesseis tiras presentes nos LDLP selecionados. Apoiamo-nos teoricamente em Dionísio (2005), Kress e Van Leuwen (1996), Mendonça (2005), Ramos (2009), Vergueiro (2009), dentre outros autores que abordam o tema. Percebemos que apesar das **tiras** aparecerem com grande frequência nos LDLP, esses materiais didáticos ainda não consideram as especificidades do gênero **tira**, pois ignoram, principalmente, os aspectos não verbais do gênero, o que significa menosprezar toda a riqueza discursivo-argumentativa desse gênero discursivo.

Palavras-chave: Gênero, Ensino, Língua Portuguesa, Tira, Multimodalidade.

ABSTRACT

The main objective of teaching Portuguese language is the students' development of discursive competence, that is, developing in the students the ability to choose the appropriate genre in different communicative situations. Thus, Dolz and Schneuwly (2004) state the discursive genre must be principle which supports the work at schools, because these discursive entities collaborate for developing students' language and also are dealt as object and resource tools by teachers in the classroom. PCNs (National Curriculum Parameters) propose the use of discursive genre as a teaching object for practicing reading/ writing as well as the genres may be considered great allied in the process of teaching and learning Portuguese. Therefore, from these points of view, this current research aims to analyze the teaching of reading by working with comic strips as proposal offered by several Portuguese language textbook collections (LDLP) by public state High schools in Uberlândia. The comic strip genre has been chosen because we believe that its transposition to the process of Portuguese teaching may lead to an interdisciplinary work which may be able to get students engaged in a critical formation towards to citizenship. We also believe the discursive genre's multimodal aspects may contribute for the textual comprehension, given the fact that in a communication situation the non-verbal aspects are as relevant as speech and writing. The research *corpus* consists of 16 comic strips from the selected LDPL. The research theory refers to Dionísio (2005), Kress e Van Leuwen (1996), Mendonça (2005), Ramos (2009), Vergueiro (2009), among other scholars who approach the theme. We have noticed that although the comic strips frequently appear in LPLP, the textbooks have not considered the genre peculiarities by mainly ignoring the comic strip non-verbal aspects which is the enriched discursive-argumentative aspect of the genre.

Key words: Genre, Teaching, Portuguese Language, Comic Strip, Multimodality

INTRODUÇÃO

O principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, isto é, o desenvolvimento da capacidade que o aluno deve ter para escolher o gênero adequado às diversas situações comunicativas. (HYMES, 1974; HALLIDAY *et al*, 1974; TRAVAGLIA, 2003). O professor deve ser um facilitador nesse processo de ensino e aprendizagem que envolve, sem dúvidas, o trabalho com a leitura e a produção textual. Como sabemos, a leitura guia os alunos para caminhos que os levam a novos horizontes. O trabalho com a produção textual assume, também, uma grande importância nas aulas de Língua Portuguesa, pois, assim como a leitura, ajuda a preparar o aluno para ser um cidadão crítico e reflexivo. Mas, para que isso realmente aconteça, é preciso que o aluno compreenda a significação do texto em sua profundidade, para que seja capaz de entender o processo de construção e reconstrução que caracteriza a produção textual.

A proposta dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 2003); PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio) (BRASIL, 2003/2000); PCN+ Ensino Médio (Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais)) (BRASIL, 2002) de fundamentar o ensino da Língua Portuguesa, tanto oral quanto escrito, nos gêneros discursivos¹ tem relação com o que está sendo dito. Essas propostas desencadearam relevantes e significativas atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando, primeiro, a descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos e, segundo, a apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero.

Os PCN (BRASIL, 2002/2003) primam por um trabalho que desenvolva a competência discursiva do aluno e, para isso, indicam que o ensino seja norteado pelos gêneros discursivos - formas de funcionamento da língua/linguagem, criados para atender às múltiplas necessidades dos usuários da língua. Essa proposta vem ao

¹ Segundo Rojo (2005, p.185), a teoria dos **gêneros do discurso** centra-se no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, enquanto a teoria dos **gêneros textuais** preocupa-se mais com a descrição da materialidade textual. Considerando essa distinção, optamos pelo uso do termo gêneros do discurso. No entanto, ao longo desse estudo utilizaremos, também, os fundamentos teóricos de Marcuschi (2005) que opta pela terminologia gêneros textuais, uma vez que consideramos sua teoria de suma importância no que tange ao ensino por meio de gêneros.

encontro das necessidades do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que diversas são as pesquisas (TRAVAGLIA, 2003/2006; NEVES, 2004; POSSENTI, 1999) que nos mostram que a ênfase no ensino tradicional, com base em atividades mecânicas, por exemplo, desvincula-se da realidade do aluno.

Se estamos inseridos numa cultura repleta de gêneros discursivos, não vemos justificativa para desprezarmos essa alternativa tão rica para o ensino da Língua Portuguesa. Comungamos com Marcuschi, quando ele diz:

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia (sic), pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

De acordo com essa perspectiva, o trabalho com os diversos gêneros discursivos na sala de aula dá oportunidades ao aluno de produzir e interpretar textos, sejam eles orais sejam escritos, bem como lhe possibilita identificar as características próprias de cada gênero, o que pode tornar o aprendizado mais real, atraente e significativo.

Nesse sentido, é de extrema importância dar ênfase em sala de aula à leitura, análise e produção de diferentes tipos de textos (narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos), como também aos diferentes gêneros, considerando seus aspectos enunciativos/discursivos e estruturais/linguísticos, pois além de essas entidades sócio-discursivas contribuírem positivamente para o domínio de uma língua, também justificam a presença do texto no ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Dessa maneira, os alunos serão capazes de criar, recriar e compreender seus próprios textos e os textos do(s) outro(s) (GERALDI, 1984/1997).

Na esteira dessas discussões, o objetivo central deste estudo é analisar o trabalho de leitura de **tiras** proposto por diferentes Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) do Ensino Médio, adotados em instituições públicas Estaduais de Uberlândia, cidade localizada no Estado de Minas Gerais, mais especificamente no Triângulo Mineiro. Objetivamos perceber e, posteriormente, discutir algumas questões referentes às funções das **tiras** no contexto especificado e observar se, realmente, há um espaço dedicado ao trabalho com as **tiras** nos LDLP analisados ou se elas são meramente ilustrativas nesse material.

A escolha pela análise do gênero **tira**, nesta pesquisa, justifica-se por ele estar incluso no rol de sugestões de gêneros para o trabalho com a linguagem: “resumos, notas, notícias, reportagens, artigos de divulgação científica, atas, relatórios, retrato ou perfil, poemas, entrevistas, charges e **tirinhas**”, apresentados nas propostas dos PCN (BRASIL, 1998, p.85) e também por acreditarmos que sua transposição para o ensino de Língua Portuguesa possa resultar num trabalho interdisciplinar capaz de conduzir os alunos a uma formação mais crítica, uma vez que as **tiras** são um dos gêneros bem aceitos pelos adolescentes e que, portanto, podem contribuir para o desenvolvimento da leitura dos alunos, fazendo com que eles assimilem os conteúdos com mais facilidade. Cremos, assim, que o gênero **tira** possa representar uma interessante e rica alternativa didática para o ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, devendo, portanto, ser utilizada e explorada na sala de aula.

Existem diversas pesquisas relacionadas às **tiras**. Nepomuceno (2005) fez uma pesquisa sobre a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero **tira**. Neste estudo, a autora objetivava compreender o funcionamento textual/discursivo de **tiras** veiculadas em jornais. Innocente (2005), em sua dissertação, estudou **tiras** do Jornal do 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 do gênero **tira** presente em livros didáticos e em avaliações da rede pública estadual, como o SARESP e o ENEM. Este trabalho objetivou perceber se as propostas de leitura permitiam ao aluno perceber o humor obtido nas **tiras**, enquanto atividades de leitura em sala de aula. Menegassi e Moterani (2010) estudaram o gênero **tira** como objeto de ensino. Os autores fazem, em seu trabalho, uma demonstração de como seria a aplicabilidade da **tira** no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, por meio de uma Sequência Didática.

Esses estudos mencionados comprovam que o gênero **tira** tem despertado bastante interesse nos estudiosos da Linguística e Língua Portuguesa, principalmente. Nessa mesma esteira, este estudo pretende tratar da leitura de **tiras** veiculadas em LDLP do Ensino Médio, numa perspectiva multimodal, perspectiva pouco encontrada na bibliografia sobre o gênero **tira**.

Acreditamos que muitos LDLP apresentam esse gênero, simplesmente, porque ele consta da proposta de trabalho dos guias curriculares, ou seja, os LDLP não exploram as especificidades do gênero **tira** como deveriam. Além disso, acreditamos

que os LDLP ignoram que esse gênero estabelece relações estreitas com as práticas sociais, nas quais estamos envolvidos.

Partimos da hipótese de que as **tiras** se fazem presentes nos LDLP, mas as especificidades do gênero não são abordadas, ou seja, muitas vezes, as **tiras** são meramente ilustrativas no material.

Para a confirmação ou não dessa hipótese, norteamos-nos pelas seguintes questões de pesquisa:

- 1- Qual é o espaço destinado ao gênero **tira** nos LDLP analisados, comparados aos outros gêneros que aparecem nesse material?
- 2- Como os LDLP analisados abordam as **tiras** no processo de ensino e aprendizagem? Em que contexto as **tiras** aparecem? Quais são as atividades/exercícios propostos?
- 3- O trabalho proposto com as **tiras** nos LDLP analisados contempla os aspectos verbais e não verbais do gênero? As **tiras** são tratadas como um gênero multimodal?
- 4- Como poderia ser uma proposta de leitura para o gênero **tira**?

Considerando essas questões de pesquisa, este trabalho tem os seguintes objetivos:

1. Fazer o levantamento quantitativo de todos os gêneros presentes nos LDLP analisados, para perceber o espaço ocupado pelas **tiras** nesse material;
2. Verificar como os LDLP analisados lidam com as **tiras** no processo de ensino e aprendizagem;
3. Observar se o trabalho proposto pelos LDLP analisados contempla os aspectos verbais e não verbais do gênero **tira**;
4. Oferecer, com base nas teorias de Dolz e Schneuwly (2004), da multimodalidade e da linguagem das tiras, uma possibilidade de leitura do gênero **tira** que privilegie suas características verbais e não verbais.

Para o cumprimento desses objetivos, optamos pela pesquisa quantitativa e qualitativa (HENNING, 1986; MOITA LOPES, 1994). Primeiramente, pesquisamos e listamos os LDLP mais utilizados nas instituições públicas Estaduais de

Uberlândia/MG. Depois desse trabalho, optamos pela análise de duas coleções de Língua Portuguesa do Ensino Médio: *Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2003) (doravante Coleção I) e *Português Maia* (MAIA, 2005) (doravante Coleção II) de instituições públicas Estaduais de Uberlândia-MG, que representam os seguintes anos: 1º, 2º e 3º do Ensino Médio (volume único). Essa escolha obedeceu ao seguinte critério: livros mais adotados nas instituições públicas Estaduais de ensino da cidade de Uberlândia.

Optamos pela análise dos livros didáticos, pois esses, como sabemos, são muito utilizados pelos professores, além de serem tidos como direcionadores do trabalho do professor. E escolhemos o Ensino Médio por representar o encerramento de uma decisiva fase escolar dos alunos.

Depois de selecionados os LDLP que seriam utilizados nesta pesquisa, contabilizamos todos os gêneros presentes nesse material. Contabilizamos, também, quantas vezes, cada gênero, aparecia no material analisado. Na coleção *Linguagens*, contabilizamos 21 gêneros e no *Português Maia*, 29.

Em seguida, criamos duas tabelas com o nome, número e percentual dos gêneros encontrados em cada coleção, com o intuito de perceber a representatividade do gênero discursivo **tira** nos LDLP analisados. Fizemos, também, gráficos para representar o percentual de **tiras** dos livros didáticos analisados comparados aos outros gêneros do material.

Posteriormente, com o objetivo de percebermos em que contexto a **tira** aparecia com mais frequência nos LDLP analisados, fizemos um levantamento minucioso da seção em que todas as **tiras** apareciam. Fizemos duas listas, uma para cada coleção, nas quais constavam todas as **tiras** que apareciam nos LDLP analisados, a fim de contabilizarmos quantas **tiras** eram veiculadas nas seções: gramática, leitura e produção de texto. Após esse levantamento, fizemos gráficos para representar com mais clareza os dados encontrados. Tendo em vista que a **tira** é um gênero muito utilizado para a prática da **leitura** e que o nosso objetivo é verificar o trabalho de leitura de **tiras** nos LDLP, optamos por analisar todas as **tiras** que aparecem na seção **leitura** dos LDLP das coleções I e II.

Feita a escolha da seção das **tiras** a serem analisadas, escaneamos todas elas. Do total de 66 **tiras** presentes nos LDLP, analisamos todas as **tiras** inseridas na seção Leitura, o que totalizou 16 **tiras**, das quais 10 são da coleção I e 6 da coleção II.

Em seguida, verificamos como os LDLP lidam com as **tiras** no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, reproduzimos, abaixo de cada **tira**, os exercícios/atividades que foram propostos pelos autores dos LDLP analisados. Cabe lembrar, que em algumas **tiras** os autores não propuseram nenhuma atividade.

Depois disso, passamos a observar se o trabalho proposto pelos LDLP analisados contemplava os aspectos verbais e não verbais do gênero **tira**. Para isso, fizemos a leitura da **tira** e dos exercícios/atividades propostos pelos autores, para perceber se essas atividades propunham um trabalho com os aspectos multimodais do texto. Quando os autores não faziam esse trabalho, oferecemos com base, principalmente, nas teorias de Dolz e Schneuwly (2004), da multimodalidade e da linguagem das **tiras**, uma proposta de leitura do gênero **tira** que privilegiasse tanto suas características verbais quanto as não verbais.

Para cumprir as metas estabelecidas, em consonância com a metodologia adotada, dividimos este texto em três capítulos. No primeiro, tratamos da relação gêneros discursivos e o ensino da Língua Portuguesa. No segundo, discorremos sobre a multimodalidade e as tiras. No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados, momento em que fazemos o inter-relacionamento entre a teoria usada e a análise dos dados coletados. É neste capítulo que apresentamos os resultados alcançados na pesquisa. Por fim, apresentamos a conclusão e as referências.

Capítulo I

Os Gêneros Discursivos e o Ensino da Língua Portuguesa

1.1. Os Gêneros Discursivos

Sabemos que os gêneros discursivos sempre existiram, mas isso não nos impede de questionarmos a respeito de sua origem. Segundo Todorov (1980), os gêneros surgem de outros gêneros, ou seja, são decorrentes da codificação das propriedades discursivas, dos instrumentos globais de ação social e cognitiva.

Segundo Faraco (2006, p.108), o primeiro estudioso a falar nos gêneros foi Platão, em seu livro III Da República, que tratou das modalidades: lírica, épica e dramática (Séculos XIX/XX). Nesse período, Aristóteles também desenvolveu trabalhos relevantes sobre os gêneros, que trouxeram grandes contribuições para o campo do saber. No entanto, tanto Platão quanto Aristóteles priorizavam o estudo das propriedades formais dos gêneros de forma um tanto rígida e normativa, não legando importância às suas funções. Desse modo, pode-se dizer que as atenções desses pesquisadores voltaram-se para as distinções intergenéricas, distantes da vida social e dos interesses do homem da época.

A partir do século XX, houve um alargamento da noção de gêneros para as diversas práticas de linguagem. Bakhtin (1953) exerceu papel importante nesse processo. Com base em uma concepção linguística e ideológica, esse autor empregou pela primeira vez a palavra **gênero** com um sentido mais abrangente do que o empregado pela poética e pela retórica, valorizando os diferentes gêneros que empregamos nas diversas situações comunicativas do dia a dia. Nessa perspectiva, Bakhtin (1953) concebeu a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico. O enunciado, para ele, é uma unidade de comunicação verbal, por isso, os gêneros ordenam e estabilizam a comunicação verbal.

Os gêneros representam uma forma de agir e interagir com o mundo. Por isso, Bakhtin (1953) afirma que os gêneros são entidades sócio-discursivas, ou seja, caracterizam-se por seu caráter interativo e social. Diante disso, podemos entender que “o agir humano não se dá independente da interação; nem o dizer fora do agir [...]”

falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana”. (FARACO, 2006, p.112).

É devido a essa interação e devido à diversidade de atividades humanas dinâmicas e mutáveis que os gêneros não podem ser definidos como produtos prontos e acabados, pois eles estão em constante transformação. Dessa forma, apoiando-nos em Bakhtin (1953), podemos dizer que os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados, uma vez que, apesar de apresentarem certa regularidade ou padrão formal, são passíveis de mobilidade e mutabilidade ao longo do tempo.

O fato de os gêneros discursivos apresentarem-se como altamente representativos das atividades interativas e discursivas do homem, contribui para que eles constituam a essência humana e estejam intimamente atrelados às inovações tecnológicas. Além disso, os gêneros discursivos estão presentes em diversas situações do nosso dia a dia, numa conversa formal ou informal, por exemplo. Por isso, é tão difícil defini-los, classificá-los ou listá-los de forma pontual e categórica (MARCUSCHI, 2005).

Marcuschi (2005), ao tratar da multiplicidade de gêneros discursivos existentes, afirma que eles estão presentes em diversos suportes, como: livros, revistas, jornais, rádios, televisão, nas nossas falas, e que nós os produzimos em diversas situações comunicativas. Segundo esse autor, o domínio de um gênero discursivo não implica, necessariamente, o domínio de uma forma linguística, mas a capacidade de adequar um objetivo linguístico a uma situação comunicativa específica, pois cada campo da comunicação verbal gera um gênero diferente e essas características específicas de cada gênero são definidas de acordo com as trocas verbais durante o diálogo dos participantes. Por isso,

[...] os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Eles são eventos linguísticos (sic), mas não se definem por características linguísticas (sic): caracterizam-se (...) enquanto atividades sócio-discursivas. Sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros (MARCUSCHI, 2005, p.29).

Essa enorme diversidade de gêneros existentes contribuem para que um gênero exerça a função do outro, fato que o autor chama de “intertextualidade intergêneros”, que ocorre devido às diversas funções e formas dos diversos gêneros dentro

de um gênero específico. Essa característica também contribui para que nós os reconheçamos como entidades flexíveis, maleáveis e de fácil adaptação.

A diversidade de gêneros discursivos existentes contribuem, também, para o ato da comunicação verbal, uma vez que eles surgem de acordo com a necessidade de determinada situação comunicativa inserida numa determinada cultura ou grupo social. Schneuwly (2004, p. 27) afirma que “a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação”. Ou seja, o nosso discurso já reflete o gênero escolhido.

Devido ao fato de os gêneros discursivos serem bastante heterogêneos e apresentarem uma grande capacidade de imbricamento com relação ao uso e suas respectivas formas, eles são postulados como modelos comunicativos, que possibilitam a comunicação por meio de modalidades mais/menos formais. Por isso, a utilização de um gênero depende do objetivo do falante e de suas intenções comunicativas.

É fato que a comunicação verbal se dá por meio de gêneros. Sendo assim, é impossível concretizar a comunicação sem que utilizemos alguns deles. Por isso, os gêneros são considerados “entidades comunicativas”, utilizados em diversas situações comunicativas que se adequam facilmente aos diferentes domínios discursivos (MARCUSCHI, 2005).

Considerando essa realidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (1953) os classifica em **primários** e **secundários**. Para esse autor, os gêneros secundários são característicos de esferas mais complexas, desenvolvidas e organizadas (científica, política, artística etc.) e predominam na modalidade escrita. Já os gêneros simples ou primários, construídos no ato da comunicação verbal espontânea, mantêm relação imediata com as situações em que são produzidos e tendem a ser absorvidos e assimilados pelos gêneros secundários.

Assim, os gêneros não são, segundo Bakhtin (1953), simplesmente, criações individuais, são formas construídas socialmente ao longo do tempo em situações comunicativas. Os gêneros são diversos e inerentes às situações de interação linguística, mas nem todos eles refletem a individualidade e o estilo de cada falante, pois nas modalidades mais formais de uso da língua, nota-se um menor grau de reflexo da individualidade do falante na linguagem.

Por tudo isso, Bakhtin (1953) diz ser infinita a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos, os quais compõem o repertório de possibilidades enunciativas do falante, e esses vão desde formas mais simples como diálogo, cartas, até formas bem

mais elaboradas, como manifestações científicas e gêneros da literatura, por exemplo. Logo, os gêneros estão diretamente relacionados às diferentes situações sócio-históricas da vida social. São essas diversas situações que determinam um gênero, entidade que possui conteúdo temático (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero), estilo (configurações específicas das unidades de linguagem) e uma construção composicional (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero).

Assim, toda vez que nos comunicamos, seja oralmente, seja por escrito, lançamos mão de um gênero, que é escolhido conforme a necessidade do tema, dos participantes, de nossas intenções, do contexto histórico, das ideologias vigentes, ou seja, o gênero é determinado pela esfera de comunicação. Isso significa que, o ato de se comunicar com alguém está intimamente ligado a um gênero que norteará a ação linguística.

O pouco que foi dito até o momento sobre os gêneros faz com que reconheçamos semelhanças entre as teorias de Bakhtin (1953) e Dolz e Schneuwly (2004) quanto ao tratamento dos gêneros discursivos, o que é natural, pois esses últimos se inspiraram no círculo linguístico de Moscou, mais especificamente, em Bakhtin. Schneuwly (2004) postula que na concepção de gênero apresentada por Bakhtin estão presentes todos os fatores essenciais à atividade humana: o sujeito, a ação e o instrumento. O **sujeito** utiliza a linguagem para se comunicar; a **ação** é guiada por diversos parâmetros com a contribuição de um **instrumento** semiótico, o gênero. O gênero, então, é selecionado pelo locutor, tendo em vista os parâmetros da situação comunicativa, com a finalidade de alcançar os efetivos objetivos durante a comunicação.

Para Bakhtin (1953) e Schneuwly (2004), os gêneros discursivos são formas de construir os textos ao longo da história, e, geralmente, esses textos são constituídos de segmentos de discursos que atuam como importantes instrumentos e modelos para os usuários da língua, tanto nas atividades orais quanto nas escritas. Podemos entender, então, que os gêneros são formas de funcionamento da língua/linguagem, criados para atender às múltiplas necessidades dos usuários da língua. Dessa forma, os gêneros revelam-se dinâmicos, sociais, interativos, cognitivos, processuais, pois assim como a linguagem, eles também mudam, adaptam-se, renovam-se, multiplicam-se.

Levando em conta o universo dos gêneros discursivos, entendemos ainda que, apesar de existir um número expressivo de estudos sobre essas entidades, sempre

aparecerá um aspecto ou outro desse universo que necessitará de maior/menor atenção. Nesse sentido, concordamos com Marcuschi (2008, p.16) quando ele diz que, estudar os gêneros é estar atento ao funcionamento da língua e da linguagem, das atividades culturais e sociais sem, jamais, tentar classificá-los como formas puras e rígidas.

1.2. O Ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros

Em meados de 1950, as aulas de Língua Portuguesa no Brasil caracterizavam-se, principalmente, pelo ensino de regras gramaticais. Nessa época, os professores eram considerados como os detentores da verdade, e não podiam ser questionados. Cabia somente a eles criar as atividades e os exercícios da turma, uma vez que ainda não existiam os manuais de ensino ou os livros didáticos (LD) (BEZERRA, 2005).

Se antes era o professor quem elaborava as atividades e exercícios a serem desenvolvidos em sala de aula, com o surgimento dos manuais de ensino, essa função passa a ser tarefa dos produtores dos LD. Com isso, os professores começam a utilizá-los como principal suporte de trabalho, o que contribuiu para que o planejamento das aulas mudasse significativamente.

Preocupado com as condições de produção e com a utilização dos livros didáticos pelas instituições públicas, em 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Foi em 1997 que o governo brasileiro passou a se responsabilizar, de fato, pela compra, distribuição, avaliação e recomendação dos LD para o ensino público, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa, segundo Rangel (2003, p.14) “estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP” (Livro Didático de Português), o que contribuiu para que houvesse uma série de reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa nas instituições escolares.

Segundo Rangel (2003), para que o LD da escola pública contribua, de fato, para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, é necessário que ele:

- esteja isento de erros conceituais graves;
- abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno;

- seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só se configure como compatível com os objetivos do ensino de língua materna, mas que também seja corretamente efetivado no livro do aluno. (RANGEL, 2003, p. 19).

Dessa forma, um bom LD para o trabalho escolar é aquele que oferece diversidade e heterogeneidade de textos (gêneros e tipo de textos), que desenvolve a capacidade de leitura e produção textual dos alunos, trabalha com a linguagem oral e que seus conteúdos estejam articulados, a fim de desenvolver a competência linguística do aluno. Segundo Rojo (1997), pensar no LD como única fonte de referência ao trabalho do professor na sala de aula significa adotar uma metodologia autoritária e fechada, o que seria descumprir com a sua função de apoio didático no processo educacional.

Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de elaborar materiais que, de fato, contribuíssem para o ensino-aprendizado dos alunos. A ideia já se fixava na importância de se trabalhar com a multiplicidade textual em sala de aula, a fim de que o aluno adquirisse a competência discursiva (HYMES, 1974; HALLIDAY *et al*, 1974; TRAVAGLIA, 2003).

O desenvolvimento dessa competência discursiva no aluno se dá por meio da adequação do ato verbal às diversas situações comunicativas. Para isso, o professor de Língua Portuguesa, principalmente, terá de fomentar o contato do aluno com a múltipla variedade de situações e de discursos que o uso da língua possibilita. Isso significa que a pluralidade dos discursos não é feita somente dos discursos selecionados e levados à sala de aula pelo professor, mas também dos discursos que são produzidos, inclusive, durante as aulas, pelos próprios alunos (TRAVAGLIA, 2003).

No entanto, o que ocorre na realidade, de acordo com Bezerra (2005), Neves (1990) e Possenti (1999), é que o LD, tão importante para a prática do professor, está repleto de gêneros, que são utilizados, principalmente, para o ensino de regras gramaticais, que continuam sendo priorizadas por muitos profissionais de Língua Portuguesa como a única forma de se alcançar a considerada variedade linguística correta.

O ensino de regras cristalizadas pela gramática normativa, no que diz respeito ao ensino do que é “certo” e “errado” no uso da língua, ainda é comum em nossas escolas, sendo que esse aprendizado está associado a uma sequência incansável

de exercícios repetitivos sobre nomenclaturas e classificações de tópicos gramaticais, que pouco contribui para que os alunos adquiram o domínio do uso efetivo da língua, pois nesse ensino há uma “carência” de atividades que contemplem a produção e a compreensão de textos, como comprova Neves (1990). O resultado disso é a falta de interesse cada vez maior dos alunos pela leitura, pela escrita e pelo aprendizado da Língua Portuguesa de modo geral, pois com o ensino mecânico de gramática, o aluno não consegue ver a praticidade e a funcionalidade do estudo de sua língua.

De acordo com Travaglia (2003), é importante que o ensino de gramática esteja voltado, preferencialmente, para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, a partir das quais seja privilegiada a internalização de regras e princípios de uso da língua, para que esses estejam à disposição do usuário quando ele necessitar, ou seja, nos diversos eventos de comunicação a que esteja exposto. Essa internalização de regras, segundo Travaglia (2003), é possível a partir do trabalho com os gêneros orais e escritos, bem como por meio da reflexão sobre os diversos recursos linguísticos possíveis para o efetivo domínio da língua.

Bezerra (2005) também entende que as aulas de Língua Portuguesa, que priorizam o estudo dos gêneros, têm mais êxito, pois elas deixam de ser meramente “gramatiquinhas”, uma vez que a língua passa a ser estudada a partir de seu contexto de uso, o que possibilita ao aluno construir seu próprio conhecimento.

É nesse contexto que o texto começa a ser aceito como peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. É nessa ambiência que se inicia a tomada de consciência de que todos os textos “se manifestam sempre num ou noutro gênero discursivo”. Por isso, o trabalho com o texto na sala de aula deve estar pautado nos gêneros discursivos tanto orais quanto escritos, uma vez que esse trabalho poderá contribuir, significativamente, para que o aluno desenvolva a capacidade de produzir e compreender melhor os diversos textos. (MARCUSCHI, 2005, p.32). No entanto, segundo Marcuschi (2005), existem muitos LDLP que tratam de maneira equivocada os gêneros discursivos, pois os confundem com tipos de texto. Há, também, muitos equívocos por parte dos profissionais da educação quanto à utilização das expressões **tipo de texto** e **gênero discursivo**, o que dificulta o trabalho escolar.

Marcuschi (2005, p.23) designa o primeiro como uma construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais etc.) e são denominados como: narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos e injuntivos; já o segundo são textos materializados que utilizamos no dia a

dia, e que são definidos por propriedades sócio-comunicativas (conteúdo, função, estilo e composição característica). Dessa forma, o número de gêneros discursivos, fenômenos sócio-históricos culturalmente definidos, é infinitamente maior do que o número de tipos textuais. O gênero é, geralmente, heterogêneo, isto é, pode apresentar em seu interior diversos tipos de textos. Logo, quando intitulamos um texto como descritivo, argumentativo, estamos nomeando o tipo de texto e não o gênero propriamente dito.

Dizer que os gêneros possuem a capacidade de abrigar diversos tipos de texto é entender que um gênero, **a carta**, por exemplo, pode ser constituída de descrições, narrações, injunções etc, ou seja, esse gênero é composto de mais de uma sequência tipológica. Então, se nos comunicamos por meio dos gêneros, é preciso priorizar os gêneros e não os tipos de texto.

Quando produzimos um determinado gênero, utilizamos alguns aspectos que o caracterizam: o tipo de informação do gênero; a linguagem que é utilizada (cultura, formal etc.); meio em que o gênero é veiculado (solene, público, privado etc.); relação entre os indivíduos envolvidos (conhecidos, desconhecidos etc.); e por fim, o objetivo ou a finalidade de realizar determinada tarefa (MARCUSCHI, 2005).

Esses aspectos sugerem ao usuário da língua que se deve verificar, antes mesmo de fazer uso de algum gênero, o objetivo da comunicação, observar o contexto, a situação, o lugar onde se está situado, para que uma sequência comunicativa não seja contaminada com problemas que possam comprometê-la semanticamente.

Apesar dos inegáveis benefícios dos gêneros discursivos, quando utilizados em contexto escolar, infelizmente, há ainda, uma tendência a priorizar o ensino dos aspectos formais e estruturais dos textos, desconsiderando, muitas vezes, os aspectos verbais, interacionais e multimodais, que são imprescindíveis para que alunos e professores valorizem mais a função dos textos (BEZERRA, 2005; DIONÍSIO, 2008). Assim, não há como fazer com que o aluno adquira a capacidade de compreender, produzir e ler diversos textos, se a ele não é possibilitada a compreensão total (forma e função) dos textos que circulam em sala de aula.

O fato de os gêneros serem determinados culturalmente faz com que o usuário da língua tenha maior domínio daqueles que mais utiliza, isto é, os que estão mais presentes nas situações comunicativas do dia a dia. Por isso, existem grupos sociais que dominam melhor determinados gêneros do que outros grupos. Desse modo, para que o aluno adquira a tão desejada competência discursiva, é de extrema importância que os professores realizem atividades diversificadas, que permitirão aos

alunos o domínio dos modos de atuação linguística, tanto no âmbito da expressão oral quanto no da escrita e a adequação do discurso aos diferentes eventos comunicativos.

Marcuschi (2005, p.35-36), ao fazer análise de alguns manuais de ensino de Língua Portuguesa, percebeu que existe pouca variedade de gêneros discursivos nesses suportes. Além disso, verificou que os gêneros que são trabalhados, sistematicamente, sempre aparecem nas “seções centrais e básicas” do livro. Os outros gêneros aparecem apenas como “enfeite” e “distração” para os alunos. O autor afirma que são raros os casos em que os gêneros são trabalhados de maneira sistemática.

Diante do panorama apresentado por Marcuschi (2005), fica evidente a pouca representatividade dos gêneros discursivos nos LDLP, cuja presença, segundo esse autor, geralmente, é considerada meramente ilustrativa. Trabalhar, então, com os gêneros discursivos é uma maneira de ensinar a oralidade e a escrita no contexto social em que o aluno está imerso. Essa proposta vem ao encontro do que os PCNEM (2000) e Dolz e Schneuwly (2004) defendem, uma vez que tanto os primeiros quanto os últimos insistem no ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros discursivos na sala de aula.

Sabendo da inegável riqueza e diversidade dos gêneros discursivos, o professor não tem motivos para desconsiderar o trabalho com essas entidades na sala de aula, pois a diversidade faz com que tenhamos mais alternativas para um ensino dinâmico, atraente, interessante e produtivo para os alunos. Cabe, então, aos profissionais da educação saber manipular essa multiplicidade de gêneros para um trabalho mais produtivo, que faça com que os alunos adquiram e aperfeiçoem a capacidade de diferenciar, compreender e, principalmente, produzir os diversos gêneros discursivos presentes na linguagem oral/escrita.

Podemos afirmar, então, que trabalhar com gêneros discursivos é uma excelente oportunidade de ensinar a língua nos “diversos usos autênticos no dia a dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2005, p. 35). Isso significa que o ensino por meio dos gêneros discursivos oportuniza aos alunos criar e interpretar a língua em diversas situações comunicativas, além de possibilitar-lhes perceber as peculiaridades de cada gênero estudado.

1.3. Gêneros e Ensino: Algumas Propostas

1.3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Na década de 1970, houve uma grande discussão acerca da melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Nesse período, ainda não havia uma clara preocupação com o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. O ensino prescritivo e tradicionalista desconsiderava o contexto e a linguagem cotidiana dos alunos e se pautava nas regras da gramática normativa, o que tornava o ensino mecânico, tradicional e desmotivante (BRASIL, 1998; BEZERRA, 2005).

Tendo conhecimento de toda essa problematização acerca do ensino, em 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), preocupado com a situação da educação brasileira, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fortes norteadores das diretrizes curriculares do ensino Fundamental e Médio, que objetivam contribuir, significativamente, para a mudança do ensino de Língua Portuguesa em nosso país.

A partir da década de 1980, várias pesquisas divulgadas em artigos, livros, dissertações e teses contribuíram, significativamente, para que houvesse uma mudança no que tange às práticas de ensino. Alguns estudiosos perceberam que só haveria transformação no ensino de Língua Portuguesa se os professores criassem metodologias pautadas no estudo da linguagem, uma vez que é a partir da prática e da interação das atividades linguísticas que o aluno adquire novas habilidades (BRASIL, 1998). Assim,

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística (sic), 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. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos (sic) necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19)

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), embora o ensino de Língua Portuguesa, por muito tempo, tenha se concentrado na memorização de regras advindas da

gramática normativa e hoje prime mais por um ensino que trate do real funcionamento da linguagem, ainda temos muito o que melhorar para ampliar a competência discursiva dos alunos. Mas, isso somente será possível se o professor e a escola estiverem engajados e comprometidos em criar situações de uso efetivo da linguagem.

Os PCNEM (BRASIL, 2000) veem a linguagem como uma atividade discursiva, o gênero como objeto de ensino e a gramática como o conhecimento das regras internalizadas pelo falante. Diante disso, afirmam que não basta que a instituição escolar privilegie apenas um desses aspectos, como tem acontecido em muitas escolas. É necessário que o professor realize atividades diversas que levem os alunos à reflexão desses aspectos. É em meio às diversas situações criadas pelos professores que os alunos terão oportunidades de aprender como se dá o funcionamento da linguagem.

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico (sic) e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural (BRASIL, 2000, p.139).

O importante nesse processo de ensino e aprendizagem é que o aluno se desenvolva tanto linguística quanto intelectualmente. Para que isso de fato ocorra, a instituição escolar deve elaborar diversas atividades que, paulatinamente, levem o aluno à reflexão da própria língua, uma vez que essa postura lhes permitirá maiores oportunidades de construção de novas habilidades linguísticas, o que contribuirá para o seu desempenho para falar, escrever, ler e escutar em diversos contextos.

Os PCNEM (BRASIL, 2000) entendem que tanto a produção quanto a circulação e compreensão de textos são importantes para o processo de ensino/aprendizagem da língua. Por isso, defendem os gêneros discursivos como instrumentos importantes para o ensino da leitura, da escrita, da produção de texto, bem como da linguagem oral.

Diante disso, os PCNEM de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000) apontam para a necessidade de o ensino ser pautado no conhecimento das singularidades e necessidades dos alunos, de uma maior familiaridade por parte principalmente do professor com o ambiente escolar, bem como das particularidades da linguagem já inerentes em cada aluno, já que o Ensino Médio - período marcado pela adolescência - é

um período de profundas transformações na vida do aprendiz, e isso requer muito “jogo de cintura” e flexibilidade por parte do educador quanto ao processo de ensino e aprendizagem da língua, pois esse é um momento em que as transformações na vida do adolescente se refletem nos campos social, emocional, corporal, psicológico e linguístico.

Por isso, o trabalho com a linguagem deve, sempre que possível, atrelar a constante organização e articulação da linguagem às características próprias do alunado, já que essa é uma fase em que o aluno, enquanto sujeito em desenvolvimento, ainda está em busca da própria identidade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional com base nos princípios que regem a Constituição, é no Ensino Médio que o aluno deverá ter o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida escolar; o aprimoramento do aluno como ser humano ético, intelectual, crítico e reflexivo para progredir no trabalho e na vida social. Dessa forma, o estudo da Língua Portuguesa, por meio da interação verbal, deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento da capacidade cognitiva.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de Língua Portuguesa vem ao encontro dessas necessidades de mudança no que se refere à prática escolar, uma vez que objetiva fazer com que os educadores reflitam sobre suas atuações na sala de aula, visando que o ensino alcance o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

O processo de construção da identidade pelo aluno, que é reflexo do modo como ele se comporta socialmente nas relações, e do lugar que ocupa na sociedade, refletem o tipo de linguagem utilizada por ele. O professor deve atentar-se, segundo os PCNEM (BRASIL, 2000), para um ensino mais reflexivo, capaz de despertar no aluno o interesse pelas diversas manifestações textuais, orais ou escritas.

É de acordo com esse contexto que a função do professor torna-se de suma importância, pois cabe a ele agir como um mediador no processo de construção da identidade do aluno. Esse processo de construção dá-se por meio de um ambiente em que seja apresentada ao aluno a possibilidade de expressar-se enquanto sujeito participativo. Isso contribuirá para a reflexão, para a compreensão e para o aprimoramento das práticas de linguagem, já que os recursos discursivos e linguísticos são naturalmente percebidos pela utilização dos gêneros discursivos, ou seja, da linguagem.

Com o intuito de organizar, sistematizar e nortear os conteúdos trabalhados pelo professor na sala de aula, os PCN, em 24 de novembro de 2006 protagonizaram o Currículo Básico Comum (CBC) (BRASIL, 1998) que é uma referência curricular nacional para a educação básica no Brasil. Esse documento define os conteúdos básicos para os anos finais dos ensinos Fundamental e Médio. Postula que os conteúdos do Ensino Médio devem estar sempre atrelados ao texto, às práticas pedagógicas de leitura, de produção textual e dos recursos linguísticos, pois esses servirão de objeto para as práticas de reflexão e estudo do aluno durante a sua vida escolar. Diante disso, o CBC defende que a escola garanta ao aluno o acesso a textos “de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade; adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal; com níveis cada vez mais complexos de organização” (BRASIL, 1998, p. 80).

Nesse sentido, a organização do processo de ensino e aprendizagem da língua no Ensino Médio implica no aprofundamento de conteúdos já trabalhados pelo professor no Ensino Fundamental e que, portanto, devem ser aperfeiçoados, a fim de que o aluno, por meio do acesso a uma variedade textual, possa adquirir competências e habilidades linguísticas. Para isso, a escola e os professores devem:

- selecionar conteúdos e articulá-los às diversas competências e habilidades que se quer desenvolver;
- estabelecer uma progressão que perpassasse os três anos do Ensino Médio;
- considerar muito de perto a realidade social dos alunos que frequentam (sic) a escola;
- afinar procedimentos comuns aos professores das várias séries do ciclo (BRASIL, 2002, p.70).

O trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Médio, então, requer articulação entre conteúdos e competências, já que a maioria dos conteúdos e competências trabalhados no Ensino Médio apenas retoma conhecimentos já adquiridos nos ciclos anteriores. Logo, de acordo com os PCN+ (BRASIL, 2002), é importante que os professores elaborem atividades com vistas a um ensino progressivo, que atenda, efetivamente, às necessidades do aluno, afim de que ele amplie seus conhecimentos acerca dos conteúdos e competências já adquiridos ao longo da vida escolar.

O importante no desenvolvimento preconizado das práticas de linguagem na sala de aula é que os professores possibilitem aos alunos o acesso aos diversos gêneros discursivos como instrumentos básicos para um trabalho mais eficiente com a língua. Para isso, é necessária uma seleção dos gêneros a serem trabalhados, tendo em vista a sua diversidade.

A escolha dos gêneros discursivos que entrarão na sala de aula deve levar em consideração o fato de que as pessoas, geralmente, leem mais do que escrevem, sendo assim, os gêneros selecionados devem estar de acordo com os usos sociais mais frequentes dos alunos. Isso contribuirá para o desenvolvimento da capacidade de compreensão e recepção da língua, enquanto atividade em pleno funcionamento.

Tendo em vista essa proposta de prática da linguagem, os PCN (BRASIL, 1998) postulam que os gêneros devem ser privilegiados, desde os primeiros anos escolares, na prática de escuta e leitura de textos orais ou escritos:

Quadro 01: Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos no Ensino Fundamental

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	▪ Verbete ▪ Enciclopédico (nota/artigo) ▪ Relatório de experiências ▪ Didático (textos, enunciados de questões) ▪ Artigo
PUBLICIDADE	▪ Propaganda	PUBLICIDADE	▪ Propaganda

(BRASIL, 1998, p.54)

De acordo com este quadro, podemos perceber a diversidade de gêneros discursivos disponíveis para um trabalho que objetiva aprimorar a linguagem oral e escrita dos alunos. Com a escuta de textos orais, o aluno aprende a articular melhor os elementos linguísticos, identifica as marcas discursivas presentes nas falas, bem como

identifica também as formas particulares dos diversos gêneros presentes na oralidade e que distinguem o falar cotidiano. Já com a leitura de textos escritos, o aluno, além de ser capaz de identificar os objetivos e interesses do sujeito e as características do gênero selecionado, consegue ativar seus conhecimentos linguísticos e de mundo, por exemplo (BRASIL, 1998).

Além do quadro com os gêneros mais utilizados e privilegiados para o trabalho de escuta e leitura de textos orais ou escritos na sala de aula, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam outro quadro com alguns gêneros privilegiados para o trabalho com a prática de produção de textos orais ou escritos:

Quadro 02: Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos no Ensino Fundamental

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	▪ Canção ▪ Textos dramáticos	LITERÁRIOS	▪ Crônica ▪ Conto ▪ Poema
DE IMPRENSA	▪ Notícia ▪ Entrevista ▪ Debate ▪ Depoimento	DE IMPRENSA	▪ Notícia ▪ Artigo ▪ Carta do leitor ▪ Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	▪ Exposição ▪ Seminário ▪ Debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	▪ Relatório de experiências ▪ Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia.

(BRASIL, 1998, p.57)

Por meio deste quadro, podemos perceber que foram elencados uma diversidade de gêneros que podem ser escolhidos para o trabalho com a produção oral e escrita na escola. A produção oral ajuda o aluno a planejar seus textos, conforme as exigências e objetivos estabelecidos nas atividades de linguagem e contribui também para que o aluno selecione adequadamente o gênero discursivo para a situação de oralidade escolhida. A produção de textos escritos, por sua vez, permite ao aluno aprimorar a capacidade de redigir textos, utilizar mecanismos discursivos e linguísticos coerentes, tendo em vista o gênero escolhido.

O CBC (BRASIL, 1998), assim como os PCN (BRASIL, 1998), também propõe que o Ensino Médio privilegie os gêneros no que tange à prática de compreensão

e produção de textos na sala de aula e, por isso, esse documento elaborou um quadro com o intuito de nortear os conteúdos que devem ser estudados ao longo do Ensino Médio:

Quadro 03: Gêneros sugeridos para a prática de Compreensão e Produção de Textos no Ensino Médio

SÉRIE	TEMA 1: GÊNEROS	SUBTEMAS E TÓPICOS DE ESTUDO DOS GÊNEROS
1º EM CBC	Crônicas, contos, romances, novelas, cordel (e outras narrativas orais). Resumos, notas, notícias, reportagens, artigos de divulgação científica, atas e relatórios. Retrato ou perfil. Poemas. Entrevistas, charges e tirinhas .	Subtema: <i>Operação de Contextualização</i> 1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos 2. referência bibliográfica, segundo normas da ABNT. <i>Subtema: Operação de Tematização</i> 3. Organização temática do texto 4. Seleção lexical e efeitos de sentido 5. Signos não verbais (Sons, ícones, imagens, grafismos, gráficos, tabelas)
2º EM CBC Todas as ênfases curriculares	Dissertações, exposições de livros didáticos e técnicos. Artigos de opinião, editoriais, cartas argumentativas, resenhas. Anúncios publicitários, artigos de aconselhamento de auto-ajuda, leis, estatutos, regulamentos, instruções de confecção, operação ou montagem. Entrevistas; charges e tirinhas .	<i>Subtema: Operação de Enunciação</i> 6. Vozes do texto 7. Intertextualidade e metalinguagem <i>Subtema: Operação de Textualização</i> 8. Textualização do discurso narrativo (ficcional) 9. Textualização do discurso de relato (narrativo não ficcional) 10. Textualização do discurso descritivo 11. Textualização do discurso expositivo 12. Textualização do discurso argumentativo
3º EM CBC Ampliado Todas as ênfases curriculares	Artigo de opinião, carta argumentativa, dissertação argumentativa, dissertação expositiva. Curriculum vitae Prova de concurso vestibular e outros	13. Textualização do discurso injuntivo 14. Textualização do discurso poético

(CBC, 1998, p. 85)

Diante dos quadros expostos anteriormente, podemos verificar, então, a importância do ensino de Língua Portuguesa estar atrelado aos gêneros, e, em especial, ao gênero **tira**, uma vez que esse gênero é privilegiado pelos PCN para a prática de escuta, leitura, compreensão e produção de textos, tanto do ensino Fundamental quanto

do Médio, o que demonstra ser um “rico” gênero para o trabalho escolar, por isso optamos por estudá-lo. Os PCN+ também sustentam essa idéia quando afirmam,

[...] é preferível que os textos tenham índices de suporte gráfico e semântico – desenhos, tabelas, mapas, gráficos, título, diálogos, subtítulos, itens – para auxiliar os alunos na sua compreensão. Também textos narrativos são uma boa escolha nessa fase, além de notícias curtas de jornais e revistas, *charges* e quadrinhos, instruções simples de manuais (BRASIL, 2002, p. 113).

Assim como os PCN+ (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.32) acreditam que o trabalho escolar deve enfatizar a leitura dos aspectos multimodais nos gêneros, a fim de que o aluno possa interagir crítica e ludicamente com as diversas situações de leitura e produção textual dos “diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético e digital”.

Logo, segundo os PCN+ (BRASIL, 2002), para que o aluno desenvolva a linguagem é importante que o professor propicie momentos de interação entre pessoas/situações; que proponha atividades de leitura, considerando tanto os aspectos verbais quanto os não verbais presentes no texto.

A frequência (sic) a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e linguística (sic) que serão objeto de reflexão. (BRASIL, 1998, p. 66-67)

Trabalhar os diversos conteúdos de forma contextualizada em sala de aula, principalmente, os de Língua Portuguesa, é permitir aos alunos o acesso aos mais variados usos da linguagem. É importante, então, saber trabalhar com a diversidade de gêneros, pois isso proporcionará ao aluno instrumentos precisos a todas as suas necessidades comunicativas.

Diante disso, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), assim como Dolz e Schneuwly (2004), propõem que o ensino da língua seja feito por meio das

Sequências Didáticas², que devem ser organizadas e sistematizadas com base em textos e/ou atividades que permitam que os alunos elaborarem conceitos a respeito do funcionamento da linguagem, isto é, que tenham a capacidade de produzir e interpretar diferentes textos, tendo em vista as particularidades, a progressão temática e lógica dos diferentes gêneros discursivos. Então, sendo o professor um mediador do ensino, deve descartar atividades fragmentadas, descontextualizadas, uma vez que, por meio delas, o aprendizado se torna inviável e desvinculado das necessidades dos alunos.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), as sequências didáticas exigem que o professor saiba:

- elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos (sic) do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- avaliar as transformações produzidas (BRASIL, 1998, p.88).

Considerando todas essas exigências, é importante que a escola, juntamente com o professor, crie e organize situações de aprendizado, pois o ensino norteado pela diversidade textual permite ao aluno desenvolver a competência discursiva. Dessa forma, ignorar essa prática seria privar os alunos de diversos aprendizados linguísticos.

Conscientes dessa realidade, os PCNEM (BRASIL, 2000. p.129) defendem que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem”. Logo, é função da escola formar

² “Sequência (sic) didática é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51).

um aluno crítico, ativo, reflexivo, capaz de compreender e utilizar as diversas possibilidades de expressão linguística, além de possibilitar ao aluno a aquisição e o desenvolvimento das competências: textuais, gramaticais e interativas.

1.3.2. O Interacionismo Sócio-discursivo de Dolz e Schneuwly

Como dito anteriormente, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 2000; BRASIL, 2002; BRASIL, 2003) propõem a utilização dos gêneros discursivos como objeto de ensino para a prática de leitura/produção e sugerem o lugar dos gêneros orais e escritos em contexto escolar, defendendo-os como fortes aliados no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros discursivos foram considerados importantes para o ensino da língua, pois antes disso, prevaleciam estudos mecanicistas que privilegiavam o estudo da forma da língua.

São inúmeras as contribuições que a proposta dos documentos oficiais brasileiros (PCN) oferece aos professores de Língua Portuguesa. No entanto, apesar dessas orientações defenderem o trabalho com os gêneros, elas não mostram como fazê-lo na prática, ou seja, não oferecem possibilidades de se trabalhar, efetivamente, com esses gêneros. Para Marcuschi (2008), os PCN sugerem diversos gêneros para o trabalho na sala de aula, mas não sugerem um caminho direcionador ao educador para que ele possa trabalhar esses gêneros com os alunos.

Considerando essa lacuna dos PCN, pensamos ser necessário nos debruçarmos um pouco mais sobre a proposta de Dolz e Schneuwly (2004), pois, esses autores sugerem como conceber e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula.

Dolz e Schneuwly (2004) definem gênero como suporte de uma atividade de linguagem, apontam pontos fortes e fracos que precisam ser considerados para que o ensino de um gênero progrida. Com base nesse entendimento, esses autores: I) formulam um modelo didático com o objetivo de entender as particularidades de cada gênero; II) fornecem sequências didáticas aos professores; III) explicam quais gêneros selecionar para o ensino; IV) apresentam um esquema da sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros; V) mostram como organizá-los ao longo do currículo; VI) fazem um agrupamento dos gêneros para facilitar o trabalho do professor e o entendimento do aluno nos diferentes ciclos ou anos de escolaridade etc. Além

disso, Dolz e Schneuwly (2004) discutem dúvidas que os professores, geralmente, têm ao ensinar os gêneros discursivos, auxiliando os professores no processo de ensino e aprendizagem e fornecem, para isso, orientações claras e concretas.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), para ensinar os gêneros na sala de aula, é necessário que na instituição escolar exista um currículo que seja capaz de fazer uma divisão dos conteúdos a serem ensinados. Esses conteúdos devem ser escolhidos e trabalhados de modo que deem ênfase às potencialidades do aluno e às suas experiências de vida. Em seguida, é necessário que se estabeleçam os objetivos do ensino, dos gêneros orais e escritos. Dolz e Schneuwly (2004, p.47) dizem que o primeiro passo nesse processo de ensino e aprendizagem é “instrumentalizar o aprendiz” para que ele desenvolva a capacidade de se comunicar em diversas situações comunicativas, percebendo, na prática, como ocorre o uso das unidades linguísticas da língua.

Outro ponto importante, que também colabora, significativamente, para o desenvolvimento desse aprendiz, é ter um professor como mediador do ensino, que auxiliará os alunos, intervindo, sistematicamente, durante as atividades propostas, nas dúvidas apresentadas por eles. Isso fará com que o trabalho com os textos e com a produção textual, por exemplo, tenham de fato, sentido e não sejam apenas um “faz de contas” para os alunos.

O contato do aluno com os diversos gêneros contribui para que ele se desenvolva linguisticamente e se assuma como ser autônomo nas diversas manifestações linguísticas orais ou escritas. Isso é o que Dolz e Schneuwly (2004) chamam de “interacionismo instrumental”, ou seja, é por meio das relações de ensino-aprendizagem e dos diferentes gêneros usados pelos indivíduos, que é possível haver uma mudança de comportamento na sociedade.

Aliado a isso, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que existem três dimensões essenciais para se definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem:

- os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências (sic)

textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 75)

A partir dessa caracterização e levando em consideração as dimensões essenciais, listadas por esses autores suíços, para se definir um gênero como apoio de uma atividade de linguagem, o gênero deve ser entendido pelos alunos como possuidor de regularidades de uso, ou seja, vai além da heterogeneidade linguística, o que caracteriza, de fato, um gênero discursivo. Possuindo, então, os gêneros discursivos, um “caráter genérico”, eles são primordiais no processo de ensino e aprendizagem. Por tudo isso, é preciso que fique claro que o gênero não é, simplesmente, utilizado como um meio de comunicação, mas é, mais do que isso, um objeto primordial no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Além de Dolz e Schneuwly (2004) apresentarem as dimensões essenciais para a definição de um gênero como recurso primordial para o ensino da linguagem, esses autores afirmam que para que o ensino de um gênero progrida, é preciso que todos os envolvidos nesse processo estejam atentos a alguns pontos:

Quadro 04: Pontos fortes e fracos do ensino de um gênero

Pontos fortes	Pontos fracos
1. Necessidade de criações de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz. Pensamento em progressão.	1. Progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido por meio do objeto descrito. Abordagem puramente representacional, não comunicativa.
2. Leva muito em conta a particularidade das situações escolares e sua utilização. Importância do sentido da escrita. Tônica na autonomia dos processos de aprendizagem nessas situações.	2. Não leva em conta modelos externos explicitamente e não os utiliza. Não-modelização das formas de linguagem e, portanto, ausência de ensino.
3. Evidencia as contribuições das práticas de referência. Importância do sentido da escrita. Insistência na dimensão comunicativa e na variedade das situações.	3. Negação de particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência. Ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento.

(DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.80).

A consideração desses pontos é de suma importância para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, uma vez que os pontos fortes, além de os motivarem a criar os objetos do conhecimento e tornarem a aprendizagem mais “sólida”; consideram o contexto extra-escolar e as experiências dos alunos, para

que eles vejam significado no aprendizado da Língua Portuguesa. Se considerarmos que essas atividades desenvolvem o potencial linguístico dos alunos, podemos dizer que os pontos fortes podem fazer com que os alunos se tornem mais autônomos e criativos. Em contrapartida, os pontos fracos não levam em conta o contexto do aluno, as atividades não desenvolvem a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento da linguagem.

Para que os alunos dominem os diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que é necessário que o professor construa, com eles, caminhos durante a vida escolar, com o objetivo de levá-los ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender a fazer uso com maior mestria dos gêneros trabalhados. Por isso, esses autores apresentam agrupamentos dos gêneros em um currículo flexível às diversas situações reais e cotidianas do ensino.

Esses agrupamentos, que possibilitarão ao professor maior previsão dos problemas a serem enfrentados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, foram feitos, levando em consideração as regularidades linguísticas e transferências possíveis de cada gênero dentro desse agrupamento. No entanto, cada um dos gêneros possui características diferentes, o que exige adaptações de seu ensino. Dolz e Schneuwly (2004, p.120) ressaltam que, para que esses agrupamentos sejam realizados e aceitos na didática da escola, eles têm que obedecer a três critérios importantes: i) corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que tange ao ensino; ii) mostrar as diferenças tipológicas; iii) ser “relativamente homogêneos” no que se refere à capacidade de linguagem dentro de cada agrupamento dos gêneros.

Reproduzimos a seguir os agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (2004).

Quadro 05: Aspectos tipológicos

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia

		Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso instruções

(DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Esses agrupamentos possibilitam aos professores trabalhar diversos gêneros, tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem que possuem. Os autores lembram que o fato de os gêneros estarem inseridos num certo agrupamento não significa que eles pertençam exclusivamente àquele agrupamento. O que faz com que os gêneros sejam inseridos em um ou em outro agrupamento é o número de características comuns com outros gêneros, mas não é possível dizer que eles tenham uma classificação rígida, pré-definida.

Desse modo, os agrupamentos de gêneros propostos por Dolz e Schneuwly (2004) são uma maneira de oferecer aos professores um instrumento de trabalho fundamentado, teoricamente, que pode facilitar a escolha dos gêneros a serem trabalhados na sala de aula, bem como auxiliar na progressão de gêneros a serem trabalhados em todas as séries do ensino. Isso significa que esses agrupamentos não podem ser considerados como uma taxionomia inquestionável, nem, muito menos, como uma fórmula ou receita para se classificar os gêneros existentes.

Além disso, mesmo que o professor conheça os agrupamentos de gêneros propostos por Dolz e Schneuwly (2004), é inegável que em cada ano escolar há um objetivo de aprendizagem, por isso, é necessário, também, que exista uma progressão no

ensino desses gêneros, e, para isso, os autores sugerem alguns princípios que devem ser seguidos pelos professores:

1. uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros;
2. uma progressão “em espiral”: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis;
3. os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries;
4. aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo;
5. evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 123-125).

Com os agrupamentos de gêneros, trabalhar com a progressão se torna mais fácil para o professor, uma vez que, por meio de cada agrupamento, é possível criar uma progressão, que pode ser utilizada nas diversas sequências dos anos escolares, tendo em vista que cada ano escolar tem um objetivo de aprendizagem, isto é, o mesmo gênero pode ser ensinado nos diferentes anos, porém, não de forma repetitiva, mas de modo que o aluno assimile e compreenda, de forma gradativa, o conteúdo exposto. Isso fará com que o aluno domine cada vez mais as particularidades de cada gênero trabalhado em sala de aula.

A partir desses agrupamentos, Dolz e Schneuwly (2004) formulam, com base em estudos e teorias já desenvolvidos por outros pesquisadores da área (Besson e Bronckart (1995); Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), dentre outros), um modelo didático que objetiva valorizar as particularidades de cada gênero. Segundo os autores suíços, as sequências didáticas possibilitam aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados e aqueles que ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor.

Para que isso seja possível, Dolz e Schneuwly (2004) propõem três princípios que devem ser levados em conta no trabalho didático: i) Princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); ii) Princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); iii) Princípio de *solidarização* (procura tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.82).

É com base nesses princípios que o trabalho didático surtirá efeito, já que ele estará fundamentado em suportes teóricos e será elaborado conforme as necessidades dos alunos, tendo como objetivo o real aprendizado dos mesmos.

O professor, então, tendo consciência desses princípios, deve criar espaço na sala de aula para que os alunos desenvolvam as atividades de produção e interpretação textual. Para que o ensino progrida de forma coerente, consciente e, principalmente, consiga surtir efeito no processo de desenvolvimento dos alunos, é necessário que exista, segundo Dolz e Schneuwly (2004), uma sequência didática elaborada pelo professor.

Pensando no ensino dos gêneros escritos e orais na sala de aula é que a sequência didática se torna fundamental, uma vez que ela tem como objetivo auxiliar o aluno a compreender melhor um determinado gênero discursivo. Além disso, para que o aprimoramento da linguagem seja possível, é necessário que sejam levados em consideração alguns fatores, como: as particularidades da língua, a capacidade interiorizada de linguagem desses alunos e as estratégias de ensino que permeiam a sequência didática. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Dolz e Schneuwly (2004) sugerem as sequências didáticas para o ensino da linguagem oral e escrita, uma vez que acreditam que, por mais que existam várias alternativas para esse ensino, nenhuma delas, por si mesma, atende, eficientemente, ao ensino dessas duas modalidades linguísticas, uma vez que, segundo os autores, para que o ensino da linguagem oral e escrita seja bem sucedido, é preciso estarmos atentos às seguintes exigências:

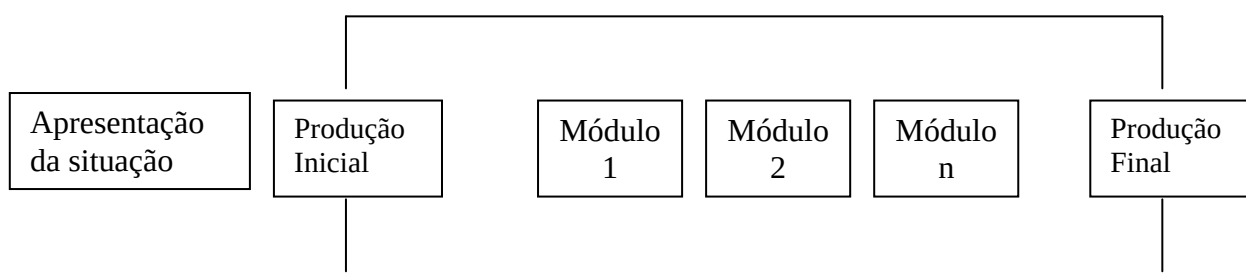
- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Diante disso, o ambiente adequado para o aluno adquirir a tão discutida competência discursiva é aquele em que o professor cria variadas oportunidades para o aluno produzir textos e participar, em sala de aula, de diversos exercícios e atividades. Assim, o aluno adquirirá conhecimentos, técnicas e instrumentos importantes para o seu desenvolvimento linguístico em diversas situações comunicativas.

É neste contexto que a sequência didática tem seu valor reconhecido, já que ela permitirá aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não tenham domínio, o que lhes possibilitarão aprender e compreender melhor os conteúdos trabalhados pelo professor.

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam um esquema da sequência didática, que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros.

Figura 01: Sequência Didática



(DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.98).

De acordo com este esquema, num primeiro momento, o professor apresenta a situação³ (gênero) de forma detalhada aos alunos, para que, em seguida, eles realizem a primeira produção textual sobre o gênero trabalhado. Com isso, o professor terá a oportunidade de verificar qual o conhecimento que esses alunos já possuem sobre o gênero, para, então, selecionar e adaptar as atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo da sequência didática, a partir da qual o gênero escolhido será ensinado.

Em seguida, depois da avaliação das dificuldades e do conhecimento que os alunos têm sobre o gênero, o professor trabalhará com diversas atividades, que deverão ser realizadas nos módulos, possibilitando aos alunos dominar o gênero escolhido. O ensino com os módulos, conforme colocado na figura 01, permite ao professor observar as dificuldades e as descobertas dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem com o gênero, pois o aluno constrói o conhecimento, interage socialmente com os colegas por meio das atividades propostas pelo professor. Essas atividades devem ser elaboradas, levando-se em consideração as necessidades particulares de cada aluno, visando, assim, à construção do conhecimento.

³ “A apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Na produção final, depois de um estudo aprofundado das particularidades do gênero, o aluno terá adquirido conhecimento suficiente para redigir um texto que será avaliado pelo professor. Nesse texto, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu conhecimento sobre o gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades linguísticas.

Contudo, por mais que as sequências didáticas elaboradas pelo professor apresentem múltiplas possibilidades de atividades, só surtirão efeito se escolhidas, elaboradas, adaptadas e transformadas com base nas necessidades dos alunos, considerando-se, é óbvio, o meio social a que eles pertencem, o momento adequado para o estudo, o conhecimento que possuem sobre o tema abordado, dentre outros aspectos que devem ser considerados.

Pensando, então, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para falantes dessa língua, podemos afirmar que as sequências didáticas podem ser bastante eficazes, pois elas permitem um direcionamento do trabalho do professor, tendo em vista o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos. Dessa forma, o objetivo principal das sequências didáticas, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é possibilitar aos alunos utilizar a língua com competência em várias situações comunicativas do dia a dia. Assim, eles desenvolverão, ao longo do trabalho com as sequências didáticas, a escrita, a oralidade, a análise linguístico-gramatical, além de desenvolver maior autonomia e poder de auto-avaliação.

É importante também que, durante o trabalho com um gênero escolhido para estudo, o professor faça adaptações na sequência didática utilizada, a fim de que ela esteja coerente com as reais necessidades dos alunos. Isso significa observar se a produção oral ou escrita dos alunos corresponde aos objetivos e características do gênero escolhido. Caso não haja essa correspondência, é preciso que o professor elabore estratégias de ensino e trabalhe com o gênero discursivo de modo a contribuir para o sucesso linguístico do aluno.

As sequências didáticas colaboram, portanto, para o aperfeiçoamento da produção oral e escrita. No entanto, para que o aluno domine a língua, é necessário que essas sequências didáticas sejam bem trabalhadas na sala de aula. Para que isso ocorra, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem aos professores algumas estratégias:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;

2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 54).

Apesar de a proposta de Dolz e Schneuwly (2004, p.126) apresentar benefícios para o ensino de Língua Materna, os próprios autores lembram que, “as sequências (sic) não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis”. Essa recomendação dos autores indica prudência e bom senso quanto ao uso das sequências didáticas, no entanto, não há como não reconhecer que a escolha das sequências e das atividades a serem desenvolvidas nessa mesma sequência, se feita de maneira sábia, colabora, significativamente, para o progresso do aprendizado dos alunos.

Diante do panorama apresentado sobre os gêneros discursivos, parece-nos evidente a importância de utilizá-los na sala de aula, pois eles funcionam como apoio fundamental ao professor, uma vez que permitem aos alunos aprender os conteúdos de forma integrada, não fragmentada, ou, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004, p.28), “os gêneros são megainstrumentos”, isto é, práticas de linguagem que permitem ao indivíduo, por meio das relações sociais, se estabelecer e perceber o contexto em que está inserido, e entender como se dá o funcionamento da linguagem nas mais variadas situações de comunicação.

Dessa forma, a inserção dos gêneros no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessária, uma vez que essas entidades colaboram para o desenvolvimento da linguagem e funcionam como objeto e instrumento de trabalho dos professores. Por isso, não há como negar a importância da presença dos gêneros na sala de aula.

O trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento da mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51).

Os gêneros são criados e reconstruídos pelos indivíduos por meio, principalmente, das interações comunicativas. Diante disso, não podemos ignorar esse rico “megainstrumento” de trabalho no processo de ensino e aprendizado de nossos alunos. Isso seria ignorar o que já faz parte da vida social desses alunos, já que estamos mergulhados no mundo dos gêneros discursivos.

A compreensão e o real aprendizado da Língua Portuguesa tornam-se mais eficientes e produtivos quando o aluno tem acesso às diversas situações de comunicação. Com a introdução dos gêneros nas práticas pedagógicas, a língua pode ser estudada, ensinada e aprendida em pleno funcionamento, e o aluno torna-se um conhecedor das possibilidades de adequação da linguagem, bem como dos objetivos específicos da sua aprendizagem, como afirmam Dolz e Schneuwly.

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. [...] trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.80-81).

Desse modo, os gêneros discursivos devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar, afinal, não há como desenvolver um bom trabalho com a linguagem sem os gêneros, uma vez que ela ocorre por meio deles (MARCUSCHI, 2005; BEZERRA, 2005; BRASIL, 2000; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Podemos afirmar, então, que apesar de haver a possibilidade de um trabalho pedagógico pautado nos diversos gêneros, sabemos que algumas instituições de ensino resistem em trabalhar com eles na sala de aula. Por isso, são necessárias mudanças, principalmente, nas práticas educativas, que continuam priorizando metodologias de

ensino tidas como arcaicas, tradicionais, as quais tornam o ensino desmotivante para os alunos.

Percebemos, então, que o ensino de Língua Portuguesa com base nos gêneros discursivos é de fundamental importância, pois o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para que o aluno tenha acesso ao funcionamento da língua em toda a sua complexidade, o que permite ao aprendiz maiores condições para produzir e receber diversos textos, como bem colocam Dolz e Schneuwly:

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências (sic) que o compõem, assim como das unidades linguísticas (sic) e das características específicas da textualidade oral [...], o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p 172).

Capítulo II

A Multimodalidade e o Gênero Discursivo Tira

2.1. A Multimodalidade

Desde os primórdios, os textos multimodais – textos que combinam o código verbal e o não verbal (KRESS E VAN LEUWEEN, 1996, p.183) - eram utilizados para a comunicação, principalmente, para o relato de histórias e acontecimentos da época. Com o passar dos anos, começaram a surgir os símbolos (letras), que foram criados a partir das imagens. A partir disso, a escrita foi se desenvolvendo e se destacando como forma de comunicação (RAMOS, 2009; VERGUEIRO, 2009).

Na Idade Média, a Igreja Católica utilizou as imagens para evangelizar os cristãos. Essas imagens estavam sempre estampadas nas paredes das sinagogas, nos livros e nos impressos da Igreja. Foi, então, a partir de 1455, que os textos multimodais ganham espaço nos meios de comunicação, principalmente, na mídia impressa (VERGUEIRO, 2009).

Hoje, vivemos a era das tecnologias, o que faz com que os textos multimodais estejam muito presentes no nosso dia a dia e ao mesmo tempo, contribui para que, cada vez mais, os gêneros discursivos estabeleçam uma relação estreita e integrada entre imagem e palavra. Tomemos como imagem aquilo que é apresentado no texto de forma pictórica (gráficos, ilustrações, mapas, tabelas, fotos etc.), e as palavras são apresentadas verbalmente como textos escritos ou orais (MAYER, 2001).

Segundo Dionísio (2008, p.120), a multimodalidade é um “traço constitutivo do discurso oral e escrito, passível a diferentes níveis de manifestação e organização”. Dessa forma, os gêneros discursivos orais e escritos são multimodais, pois durante o processo de interação oral ou escrito entre falante/ouvinte, escritor/leitor, utilizamos no mínimo dois modos de representação: gestos e palavras, imagens e palavras, sorrisos e palavras, animações e palavras, palavras e entonações etc.

Dionísio (2005, p.159) lembra ainda que, “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”, por isso, as cores, as figuras, a diagramação, o tipo de papel (texto escrito), o modo como as personagens se comportam nos textos orais (expressões faciais, gestos, entonação de voz etc.), devem

ser considerados durante a leitura de um texto, pois as formas pictóricas não funcionam simplesmente como enfeites, e sim, como partes constitutivas do gênero.

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multi-modal (sic), isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem (DESCARDESI, 2002, p.20).

Dizer que os gêneros orais e escritos são multimodais significa dizer que eles possuem diversos e variados aspectos em sua composição como: cores, diagramação, gestos, entonação, expressões faciais etc. Entretanto, é importante lembrar que nenhum dos recursos usados na produção de um gênero funciona apenas como enfeite, mas como constitutivos do próprio texto, já que os gêneros discursivos são materializados por meio da linguagem verbal ou não verbal. Dessa forma, a entonação, os gestos e o som, por exemplo, também têm efeitos de sentido.

Bazerman (1997) postula os gêneros discursivos como tipo de enunciados que estão intimamente ligados a uma determinada situação retórica. Segundo ele, esses enunciados estão associados aos diversos tipos de atividades que as pessoas fazem, dizem e pensam como constituinte dos enunciados. Logo, para que o receptor textual, de fato, compreenda o universo textual, é necessário que ele leia tanto os recursos verbais quanto os não verbais (gestos, imagens, pinturas etc.) presentes no texto.

Os gêneros textuais/discursivos produzem significados e estabelecem relações através dos textos ou discursos neles veiculados. Esses, por sua vez, materializam-se através da linguagem, seja ela verbal ou não-verbal (sic). Todo o arranjo visual existente no gênero, ou seja, a diagramação, cores, figuras, tipo de papel (no caso de texto escrito) ou até como as pessoas se comportam nos textos orais (gestos, entonação de voz, expressões faciais) chamamos de multimodalidade (FERREIRA; BORTOLUZZI, 2006, p. 15).

Nesse sentido, a consideração dos aspectos multimodais presentes nos gêneros discursivos é de suma importância, tendo em vista a implicação discursiva que o elemento multimodal possibilita ao texto, isto é, “como (re)constrói, (re)configura,

(re)compõe, junto com a palavra, formas de conhecimento e crenças, relações sociais e identidades ou posições sociais” (FERREIRA; BORTOLUZZI, 2006, p. 15).

Ao dizer que os gêneros são multimodais, não devemos pensar somente nos aspectos visuais como os desenhos, fotografias, caricaturas, por exemplo. Segundo Dionísio (2008), o formato ou a disposição gráfica dos textos também são aspectos multimodais. Um exemplo disso, segundo a autora, são poemas que trazem em sua estrutura um trabalho artístico na formatação do conteúdo do texto.

A cor das imagens, as técnicas de comunicação visual também são fatores importantes a serem observados durante a leitura textual (DONDIS, 2003). As cores podem desencadear diversos estados de ânimo no leitor, devido ao fato de estarem intimamente relacionadas ao emocional das pessoas. Elas surtem efeito, principalmente, nas crianças e adolescentes, uma vez que as cores atraem a atenção do leitor, o que pode contribuir para que o aluno fixe o conteúdo trabalhado na sala de aula (KRESS E VAN LEEUWEN, 2002), ou seja, as cores trazem diversas informações ao texto. Já as técnicas de comunicação visual (simplicidade/complexidade, minimização/exagero etc.) possibilitam ao produtor do texto criar diversas maneiras de expressar o conteúdo desejado.

Pensando na importância do ensino estar atrelado e atento a esses aspectos verbais e não verbais presentes nos textos, primeiramente, é importante que tanto professores quanto alunos estejam conscientes do que sejam esses aspectos, para que e como podem ser usados, como inseri-los e utilizá-los em sala de aula. É preciso, ainda, que os professores entendam os formatos, valores e limitações que esses aspectos trazem ao gênero. De acordo com Dionísio (2008, p.129), “todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”. No entanto, o desconhecimento de como utilizar esses aspectos, certamente, poderá trazer problemas para a compreensão global do texto trabalhado em sala de aula.

Considerando a grande variedade de gêneros multimodais que circulam em nossa sociedade, a escola, inevitavelmente, tem de decidir quais gêneros serão trabalhados em sala de aula. Para essa escolha, é preciso reconhecer a importância da leitura e da interpretação dos aspectos multimodais (representação verbal e pictorial da informação) nos gêneros discursivos, pois o ensino da linguagem por meio desses elementos contribuirá para a formação de cidadãos capazes de lidar não apenas com a

linguagem verbal presente no texto, mas, também, com os significados e as implicações discursivas perceptíveis pelos aspectos multimodais.

Diversos gêneros discursivos, como os anúncios publicitários, os manuais de instrução, os hipertextos, as charges, as tiras, o livro didático, as capas de revistas, que estão por toda parte, possuem algo mais do que textos escritos (linguagem verbal) ou imagens, possuem multimodalidade (FERREIRA; BORTOLUZZI, 2006, p.1)

De acordo com Ferreira e Bortoluzzi (2006), a **tira** é um dos “ricos” gêneros multimodais que devem ser trabalhados na sala de aula, uma vez que ela possibilita ao aluno ler as estruturas subjacentes ao texto. Por isso, considerar a relevância dos aspectos multimodais na leitura desse gênero discursivo é um dos objetivos deste trabalho, visto que, segundo Kress e Van Leenwen (1996), é difícil compreender um texto na sua totalidade sem ler as formas pictóricas que o constituem.

Segundo Dionísio (2008, p.129), os livros didáticos estão inserindo com mais frequência textos de revistas e jornais em suas unidades de ensino, no entanto, na maioria das vezes, as informações veiculadas não aparecem relacionadas à palavra ou a imagem presente no gênero, além de não haver orientações para que a leitura dessas imagens e palavras seja feita corretamente.

Para oferecer mais informações sobre os estudos multimodais no contexto de ensino e aprendizagem, Dionísio (2008) se apoia na Teoria da Cognição da Aprendizagem Multimídia (TCAM), uma vez que essa teoria defende que há melhor aprendizagem dos alunos quando o ensino é feito por meio de palavras e imagens, que são diferentes sistemas que representam o conhecimento.

A TCAM “pode ser inserida na elaboração e análise de materiais didáticos como suporte para o tratamento da multimodalidade dos gêneros discursivos no contexto de ensino-aprendizagem” (DIONÍSIO, 2008, p.129). Dionísio (2008) relata em seu artigo *Gêneros multimodais e multiletramento*, que Mayer (2001) realizou alguns estudos acerca de testes de retenção e transferência de informações em textos instrucionais e, nesses estudos, o autor chegou a algumas conclusões importantes por meio de alguns princípios:

1. Princípio Multimídia: estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que de apenas palavras.

2. Princípio de Contiguidade (sic) Espacial: estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando estão afastadas umas das outras na página ou na tela de computador.
3. Princípio da Contiguidade (sic) Temporal: estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente do que sucessivamente.
4. Princípio da coerência: estudantes aprendem melhor quando palavras, imagens e sons são excluídos do que quando são incluídos.
5. Princípio da Modalidade: estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação e texto na tela.
6. Princípio da Redundância: estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação, narração e texto na tela.
7. Princípio das Diferenças Individuais: efeitos de *design* são mais fortes para os aprendizes com menor conhecimento e menor noção de espaço do que para aqueles com maior conhecimento e menor noção de espaço do que para aqueles com maior conhecimento e maior noção de espaço (DIONÍSIO, 2008, p.130).

Tendo em vista a importância desses princípios, podemos dizer que não há motivos para que o ensino continue vinculado apenas à palavra. É importante, também, que haja valorização dos aspectos multimodais presentes nos diversos gêneros discursivos, uma vez que os alunos tendem a aprender mais quando a eles são apresentadas palavras e imagens.

No entanto, no que tange à análise de um texto multimodal Kress e Van Leeuwen (1996) indicam a análise sistêmico-funcional, que se baseia em três metafunções: representacional, interpessoal e composicional. Neste estudo, trataremos apenas da análise composicional.

Segundo Kress e Van Leeuwen (1996, p.183) a análise composicional deve observar o **valor informativo**: a localização de elementos na página (superior/inferior, esquerda/ direita, centro/margem etc.); a **saliência**: a forma como as imagens são posicionadas no texto para atrair a atenção do observador (contraste de cores e tonalidades, tamanho, foco, posicionamento no campo visual (frente/fundo) etc.) e a **moldura** (linhas) que conecta ou desconecta os elementos visuais. Dessa forma, numa situação comunicativa, os aspectos multimodais são muito importantes, por isso, não poderíamos deixar de considerá-los, principalmente, porque lidamos, nesta pesquisa,

com o gênero multimodal **tira**. Lembramos, entretanto, que não trataremos de todos eles (valor informativo, saliência, moldura) em nossa análise, tendo em vista a diversidade desses aspectos.

2.2. As Histórias em Quadrinhos⁴

Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal) (RAMOS, 2009, p.14)

2.2.1. O Percurso histórico das Histórias em Quadrinhos

Os primeiros quadrinhos surgiram nos EUA em 1895-1900, nos jornais dominicais, que traziam histórias cômicas, desenhos satíricos e personagens caricaturais. Posteriormente, os quadrinhos começaram a ser publicados diariamente nos jornais. Porém, somente no final da década de 1920, que esse gênero aderiu a uma tendência naturalista, a qual trazia em sua estrutura desenhos de pessoas e objetos bem próximos à realidade.

No final do século XIX, houve a disseminação das Histórias em Quadrinhos (HQs) no mundo, principalmente, nos Estados Unidos (EUA), pois, na época, o país apresentava elementos tecnológicos e sociais engajados, que contribuíram para a construção de um ambiente propício para a expansão e divulgação dos quadrinhos na indústria cultural. No Brasil, a HQs começaram a ser publicadas em 30/01/1869, no entanto, sem a utilização de alguns aspectos multimodais como o balão, por exemplo.

Com o surgimento dos jornais ilustrados, o número de leitores e admiradores dos quadrinhos aumentou consideravelmente. O fato de a linguagem ser sintética e baseada nas imagens contribuiu fortemente para que pessoas leigas comesçassem a se interessar pela leitura desse gênero. Dessa forma, as Histórias em Quadrinhos (HQs) “são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos

⁴ Ao longo deste estudo, utilizaremos tanto a expressão **Histórias em Quadrinhos** quanto o termo **Quadrinhos**, aqui entendidos como sinônimos.

cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas” (CIRNE, 2000, p. 23-24).

O fato de os quadrinhos representarem mundialmente um meio de comunicação de massa de grande aceitação popular ocorreu devido ao rápido crescimento da indústria tipográfica e o acelerado surgimento de agências de jornais. Devido ao grande número de títulos e exemplares existentes dos quadrinhos, eles circulam em diversos suportes, adquiridos por um público fiel que anseia, sempre, por novidades (RAMOS (2009); VERGUEIRO (2009)).

A segunda guerra mundial (1945) também contribuiu, consideravelmente, para que os quadrinhos se multiplicassem e fossem, amplamente, divulgados. Neste período, houve uma grande representação dos heróis da guerra nos quadrinhos o que chamava a atenção dos jovens e adolescentes, que se tornaram ávidos consumidores desse gênero discursivo.

Diante dessa grande popularidade, aceitabilidade e consumo dos quadrinhos principalmente por jovens e adolescentes do mundo todo, muitos professores, pais e pesquisadores demonstraram excessiva preocupação e desconfiança quanto à introdução desse gênero no espaço escolar, pois acreditavam que as HQs distanciavam os alunos de leituras “mais profundas”, próximas à realidade, impossibilitando, assim, um “amadurecimento ‘sadio e responsável’”. Por isso, nesta época (pós 2ª guerra mundial, início da guerra fria), os quadrinhos foram banidos de forma violenta do espaço escolar.

Por representarem um meio de comunicação de vasto consumo e com conteúdo, até os dias de hoje, majoritariamente direcionado às crianças e jovens, as HQs cedo se tornaram objeto de restrição, condenadas por muitos pais e professores no mundo inteiro. De uma maneira geral, os adultos tinham dificuldade para acreditar que, por possuírem objetivos essencialmente comerciais, os quadrinhos pudessem também contribuir para o aprimoramento cultural e moral de seus jovens leitores (VERGUEIRO, 2009, p.8).

Durante muitos anos, os quadrinhos foram discriminados e tidos como altamente prejudiciais ao desenvolvimento cognitivo, social, lógico, abstrato e afetivo dos adolescentes e jovens. As HQs foram, no Século XIX, consideradas como causadoras dos males da sociedade, e, assim, distanciadas do ambiente de ensino. Segundo Vergueiro,

A barreira pedagógica contra as histórias em quadrinhos predominou durante muito tempo, e, ainda hoje, não se pode afirmar que ela tenha realmente deixado de existir. Mesmo atualmente há notícias de pais que proíbem seus filhos de lerem quadrinhos sempre que as crianças não se saem bem nos estudos ou apresentam problemas no comportamento, ligando o distúrbio comportamental à leitura de gibis (VERGUEIRO, 2009, p.16).

Ainda no período de pós-guerra, um psiquiatra alemão, chamado Fredric Wertham, investiu fortemente contra a propagação dos quadrinhos. Esse psiquiatra acreditava que eles seriam uma enorme ameaça aos jovens. Para divulgar os malefícios que os quadrinhos traziam aos jovens, o psiquiatra publicou diversos artigos em revistas e jornais e realizou palestras, enfatizando os aspectos negativos que a leitura dos quadrinhos trazia aos alunos (VERGUEIRO, 2009). Além disso, em 1954, Fredric publicou um livro intitulado: “*Seduction of the innocent*” (A sedução dos inocentes), no qual culpava os quadrinhos pelo surgimento de anomalias de comportamento das crianças e adolescentes, afirmava que comprometiam o desenvolvimento moral e intelectual, transformando-os em pessoas “desajustadas” no meio social.

Diante das diversas denúncias feitas por Fredric Wertham, juntamente com a desconfiança dos pais, educadores, grupos religiosos, em relação aos quadrinhos, não demorou muito para que os quadrinhos começassem a ser vistos como altamente prejudiciais à sociedade. Logo, a sociedade criou uma ‘vigilância’ extremamente rigorosa em relação à indústria dos quadrinhos (VERGUEIRO, 2009, p.12).

Em outros países (França, Brasil, Itália etc.) também houve controvérsias quanto à inserção dos quadrinhos no espaço escolar. No entanto, nenhuma delas foi de forma tão exacerbada como nos EUA. Diante de toda essa polêmica, a “*Association of Comics Magazine*”, em 1954, elaborou um código de ética que deveria ser aplicado a todas as revistas de quadrinhos, inclusive, às brasileiras.

Código de Ética dos quadrinhos

1. As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.
2. Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis.

3. É necessário o (sic) maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou dêem (sic) motivo a exageros da imaginação da infância e da juventude.
4. As histórias em quadrinhos devem exaltar, sempre que possível, o papel dos pais e dos professores, jamais permitindo qualquer apresentação ridícula ou desprimorosa de uns ou de outros.
5. Não é permitido o ataque ou a falta de respeito a qualquer religião ou raça;
6. Os princípios democráticos e as autoridades constituídas devem ser prestigiadas, jamais sendo apresentados de maneira simpática ou lisonjeira os tiranos e inimigos do regime e da liberdade.
7. A família não pode ser exposta a qualquer tratamento desrespeitoso, nem o divórcio apresentado como sendo uma solução para as dificuldades conjugais.
8. Relações sexuais, cenas de amor excessivamente realistas, anormalidades sexuais, sedução e violência carnal não podem ser apresentadas nem sequer sugeridas.
9. São proibidas pragas, obscenidades, pornografias, vulgaridades ou palavras e símbolos que adquiram sentido dúbio e inconfessável.
10. A gíria e as frases de uso popular devem ser usadas com moderação, preferindo-se sempre que possível a boa linguagem.
11. São inaceitáveis as ilustrações provocantes, entendendo-se como tais as que apresentam a nudez, as que exibem indecente ou desnecessariamente as partes íntimas ou as que retratam poses provocantes.
12. A menção dos defeitos físicos e das deformidades deverá ser evitada.
13. Em hipótese alguma, na capa ou no texto, devem ser exploradas histórias de terror, pavor, horror, aventuras sinistras, com as suas cenas horripilantes, depravação, sofrimentos físicos, excessiva violência, sadismo e masoquismo;.
14. As forças da lei e da justiça devem sempre triunfar sobre as do crime e da perversidade. O crime só poderá ser tratado quando for apresentado como atividade sórdida e indigna e os criminosos, sempre punidos pelos seus erros. Os criminosos não podem ser apresentados como tipos fascinantes ou simpáticos e muito menos pode ser emprestado qualquer heroísmo às suas ações.
15. As revistas infantis e juvenis só poderão instituir concursos premiando os leitores por seus méritos. Também não deverão as empresas signatárias deste Código editar, para efeito de venda nas bancas, as chamadas figurinhas, objeto de um comércio nocivo à infância.
16. Serão proibidos todos os elementos e técnicas não especificamente mencionados aqui, mas contrários ao espírito e à intenção deste Código de Ética, e que são considerados violações do bom gosto e da decência.

17. Todas as normas aqui fixadas se impõem não apenas ao texto e aos desenhos das histórias em quadrinhos, mas também às capas das revistas.
18. As revistas infantis e juvenis que forem feitas de acordo com este Código de Ética levarão na capa, em lugar bem visível, um selo indicativo de sua adesão a estes princípios (VERGUEIRO, 2009, p. 16).

Este código de ética foi elaborado por um grupo de editores de HQs do Brasil: editora Gráfica O Cruzeiro, Editora Brasil-América Ltda, Rio Gráfica e Editora e Editora Abril. Os 18 artigos que compõem o código proibiam que as HQs veiculassem em seu conteúdo temas, como: sexo, violência e ofensas à moral, aos professores, aos pais, ao Estado etc. Logo, para que as HQs entrassem em circulação, nos anos 60, primeiramente, era necessário que elas tivessem estampado em suas capas o selo “Código de Ética”, o que demonstrava que elas tinham ética e, assim, podiam ser lidas.

No entanto, atualmente, esse código perdeu sua importância e autoridade, pois muitas editoras optam por não submeter mais suas revistas à avaliação, apenas trazem estampados em suas capas selos classificatórios por idade.

Mesmo diante de tantas controvérsias quanto à inserção dos quadrinhos no espaço escolar, houve um momento histórico em que os quadrinhos passaram a ser vistos como importantes no processo educacional. No tópico a seguir, trataremos dessa questão.

2.2.2. Um novo olhar sobre as HQs

Para o homem a linguagem é o ar que respira e a extensão de si projetada: por um lado, falando, escrevendo, gesticulando, desenhando, fotografando etc.; por outro, ouvindo, lendo, vendo e observando. Entendê-la e usá-la é uma necessidade da vida pessoal e social (RAMOS, 2009, p.7).

Durante muitos anos, as HQs foram banidas do espaço escolar, tidas como inaceitáveis devido às várias acusações feitas por pais, educadores, estudiosos. No entanto, segundo Ramos (2009, p.13), atualmente, os quadrinhos são bem aceitos na escola, pois se observa uma relação produtiva entre esse gênero discursivo e a educação.

Com o desenvolvimento industrial, cultural, social e dos meios de comunicação, houve uma mudança positiva na concepção da leitura dos quadrinhos. Esse despertar ocorreu inicialmente na Europa, na década de 1970. A partir dessa época, muitos preconceitos, discriminações e acusações contra os quadrinhos, por serem considerados sem fundamento, foram descartados. Foi neste período, então, que os quadrinhos começaram a ser valorizados no processo de ensino e aprendizagem.

Essa percepção da importância dos quadrinhos no que se refere à educação não se deu apenas com os editores e autores de livros. Muitos governos, nos anos 50, utilizaram as HQs como campanhas educativas, treinamento de pessoal para atividades especializadas e até mesmo de tropas durante a segunda guerra mundial (VERGUEIRO, 2009).

Além disso, neste período, houve a publicação em quadrinhos de diversas obras consagradas de William Shakespeare e Edgar Allan Poe, por exemplo, com o objetivo de propiciar à população a leitura de livros importantes em uma linguagem mais atraente, lúdica e próxima à realidade popular.

Diante da enorme propagação e aceitação das HQs pela sociedade, elas começaram a ser incluídas, também, nos materiais didáticos. Segundo Rama e Vergueiro (2009), mesmo que a inclusão dos quadrinhos, no início, não tenha ocorrido de maneira satisfatória, devido à falta de conhecimento dos profissionais na utilização dos quadrinhos enquanto recurso pedagógico, a utilização desse gênero contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem dos leitores.

A inclusão efetiva das histórias em quadrinhos em materiais didáticos começou de forma tímida. Inicialmente, elas eram utilizadas para ilustrar aspectos específicos das matérias que antes eram explicados por um texto escrito. Nesse momento, as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. No entanto, constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive, por solicitação das próprias editoras –, começaram a incluir os quadrinhos com mais frequência (sic) em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar (VERGUEIRO, 2009, p. 20).

Segundo Vergueiro (2009), os livros didáticos atuais têm utilizado bastante as HQs para a transmissão dos conteúdos na sala de aula. No entanto, a utilização desse gênero no espaço escolar não deve estar pautada apenas no aspecto ilustrativo, mas, na

fonte de transmissão e discussão de diversos conteúdos, sejam eles gerais ou específicos, tendo em vista tanto os aspectos verbais e os não verbais presentes no gênero.

Mais recentemente, em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso. É o que aconteceu no Brasil, por exemplo, onde o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (VERGUEIRO, 2009, p.21).

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem a importância da inserção dos quadrinhos no espaço escolar, também defendemos um trabalho com os diversos gêneros discursivos e acreditamos que as HQs, em especial o gênero **tira**, são fortes aliadas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que possibilitam ao aluno um aprendizado bem mais proveitoso e prazeroso.

Apoiamo-nos em Vergueiro (2009) para discutir essa questão , pois esse autor aponta e discute alguns benefícios do ensino das HQs no espaço escolar:

- Os estudantes querem ler os quadrinhos.
- Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente.
- Existe um alto nível de informação nos quadrinhos.
- As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos.
- Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento da leitura.
- Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes.
- O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar.
- Os quadrinhos têm um caráter globalizador.
- Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema (VERGUEIRO, 2009, p. 21-24).

Segundo Vergueiro (2009, p.21), “a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em

geral, as recebem de forma entusiasmada [...] propensos a uma participação mais ativa nas atividades” escolares. O ensino por meio dos quadrinhos aumenta a motivação, a curiosidade e a criticidade dos alunos no que tange à aprendizagem dos diversos conteúdos escolares. Por isso, segundo esse autor, não há motivos para que o professor desconsidere esse gênero como um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Além disso, as HQs, geralmente, são “riquíssimas” em informações e podem ser trabalhadas em qualquer área do ensino. Elas são compostas de linguagem verbal e não verbal (texto/imagem), o que facilita o aprendizado e a compreensão de conceitos e teorias, uma vez que a leitura do texto verbal e não verbal, juntos, colabora para a compreensão global do texto pelo aluno.

A interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinhos, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir. Na medida em que essa interligação texto/imagem ocorre nos quadrinhos como uma dinâmica própria e complementar, representa muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra [...] mas a criação de um novo nível de comunicação, que amplia a possibilidade de compreensão do conteúdo programático por parte dos alunos (VERGUEIRO, 2009, p. 22).

Dessa forma, incluir os quadrinhos na sala de aula e nos materiais didáticos é uma forma de ampliar o conhecimento dos alunos, adjungindo a linguagem oral e escrita à linguagem gráfica, as quais já fazem parte do cotidiano dos alunos. Aliado a isso, os quadrinhos possuem uma linguagem autônoma, ou seja, possuem recursos próprios constituintes da narrativa: ação, tempo, espaço, personagens, aspectos da oralidade, dentre outros, que possibilitam aos alunos ter contato com outras formas de comunicação, o que, também, contribui para o desenvolvimento da linguagem desse aluno (CIRNE, 1970; EISNER, 1989; ACEVEDO, 1990; ECO, 1993).

A ampliação da leitura e a familiaridade do aluno com as HQs fazem com que ele se identifique com as personagens, e isso, geralmente, contribui para que ele se sinta mais motivado, apresente menos resistência quanto à prática da leitura. Os quadrinhos são escritos em uma linguagem simples e fixa, com expressões utilizadas no dia a dia dos leitores, mas isso não significa que os autores não utilizem palavras novas no texto dos quadrinhos, muitas delas, às vezes, desconhecidas pelos alunos. Essa estratégia contribui para o enriquecimento vocabular do aluno.

Dizer que os quadrinhos possuem uma linguagem fixa, significa entender que as HQs são uma seleção de alguns momentos da história “para utilização na narrativa gráfica” (VERGUEIRO, 2009, p.24), ou seja, para que o leitor, de fato, compreenda o texto de forma global, ele terá que utilizar seu conhecimento de mundo, compartilhado, fazer inferências e preencher as lacunas ou os sentidos que não estão explícitos no texto.

A utilização das HQs na sala de aula pode ser feita em qualquer série escolar, independentemente de faixa etária, econômica, nível de conhecimento, pois elas se configuram como uma ferramenta de trabalho acessível a todos, por serem veiculadas em diversos suportes e apresentarem baixo custo, como afirma Vergueiro (2009, p.24):

[...] exatamente por seu caráter globalizador, as histórias em quadrinhos possibilitam, com seu uso, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando na escola um trabalho interdisciplinar e com diferentes habilidades interpretativas diferentes (visuais e verbais).

Tendo em vista que as HQs podem ser utilizadas nos diversos ciclos escolares, Vergueiro (2009) sugere algumas estratégias aos professores, que devem ser utilizadas no Nível Médio, pois este é um período marcado pelas mudanças de personalidade dos jovens, devido à transição da adolescência para a vida adulta, por isso, esses alunos tendem a ser mais críticos, questionadores, desafiadores.

Dessa forma, segundo Vergueiro (2009), para que o trabalho com os quadrinhos na sala de aula surta efeito, é importante que os profissionais saibam trabalhar com os diversos elementos, características e recursos que a linguagem dos quadrinhos proporciona. Além disso, é interessante que os professores e alunos conheçam a história dos quadrinhos, seus principais representantes, autores etc. Para Ramos (2009, p.30), “ler quadrinhos é ler sua linguagem, dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto”. Assim, no momento em que os professores dominarem os diversos recursos existentes da linguagem dos quadrinhos, eles estarão preparados para um trabalho efetivo e produtivo com esse gênero discursivo na sua prática escolar.

Ramos (2009) identificou algumas características das HQs:

- diferentes gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos;
- predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo;

- as histórias podem ter personagens fixos ou não;
- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
- em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão;
- a tendência nos quadrinhos é a de uso de imagens desenhadas, mas ocorrem casos de utilização de fotografias para compor as histórias (RAMOS, 2007, p.19).

Diante da enumeração dessas características, Ramos (2009, p.20) define HQs como “um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades”, que compartilham uma mesma linguagem num contexto sociolinguístico interacional, por meio de textos predominantemente narrativos. Nesses outros gêneros estão presentes algumas ou a maioria das características listadas anteriormente, por isso, cada um é nomeado de forma distinta (CAGNIN, 1975; MENDONÇA, 2005). Assim, segundo Ramos (2009, p. 21) “podem ser abrigados dentro desse grande guarda-chuva chamado *quadrinhos* os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos”.

Diante dessa pluralidade de rótulos para os gêneros vinculados às HQs, existe uma grande dificuldade de distinguir todos esses gêneros. As **tiras**, por exemplo, são chamadas de “tira, tira cômica, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tirinha, tira de jornal, tira diária, tira jornalística” (RAMOS, 2009, p.15-16). Segundo Ramos (2009), a existência de tantos rótulos é consequência de um desconhecimento das Histórias em Quadrinhos e de seus diversos gêneros. Logo, neste trabalho optamos pela terminologia **tira**.

Como é bastante comum haver confusão quanto à distinção dos gêneros mencionados acima, apresentaremos a seguir o perfil geral de cada um deles, com o objetivo de distingui-los da **tira**, gênero que nos interessa neste estudo.

O **cartum** é um desenho humorístico, de caráter extremamente crítico, acompanhado ou não de legenda, que sintetiza uma narrativa ou um fato universal de algo que envolve o dia a dia. Para ser compreendido pelo leitor, não é necessário que

exista um contexto específico, pois ele é atemporal e pode ser entendido em qualquer parte do mundo em diferentes épocas e em diferentes culturas.

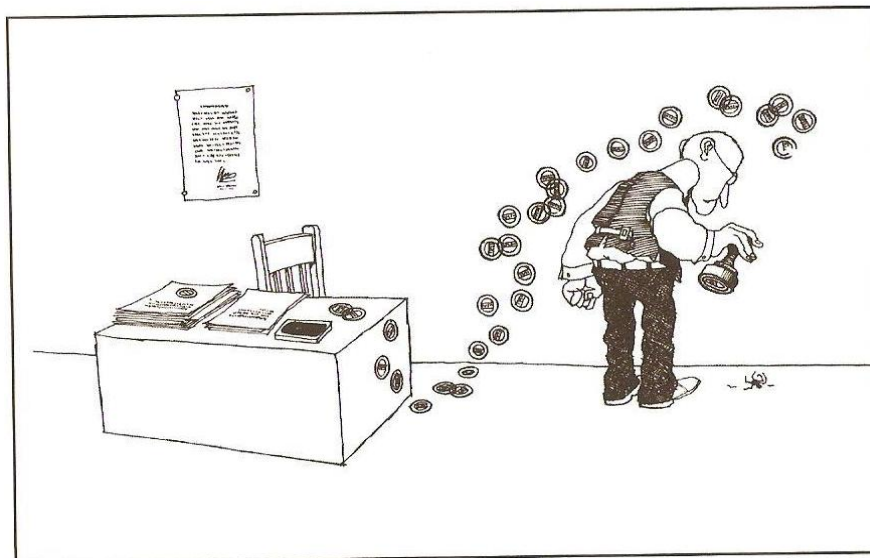


Figura 1.3 – No *cartum* de Quino, carimbo marca várias tentativas de se matar uma aranhinha.

(RAMOS, 2009, p.23)

Diferentemente do *cartum*, a **charge** é um estilo de ilustração que objetiva satirizar, por meio da caricatura, acontecimentos da atualidade com uma ou mais personagens envolvidas. A *charge* é composta por um texto humorístico, que aborda notícias veiculadas na mídia em uma época definida, dentro de um determinado contexto cultural, social e econômico específico. Para que o leitor compreenda a *charge*, é necessário que ele tenha conhecimento acerca das notícias que estão sendo veiculadas no dia a dia. Dessa forma, a *charge* “recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual” (RAMOS, 2009, p.21).



Figura 1.2 – Charge de Cláudio ironiza Lula e Fernando Henrique.

(RAMOS, 2009, p.22)

A seguir, faremos, uma discussão a respeito do gênero **tira**, tendo em vista que esse gênero discursivo é particularmente relevante para esta pesquisa.

2.2.3. O gênero Tira

Segundo Mendonça (2008), a primeira **tira** publicada no mundo e em cores foi *The Yellow Kid* (O garoto amarelo), no jornal New York World (1985), na cidade de Nova Iorque (EUA). Os primeiros produtores das **tiras** no mundo foram os autores norte-americanos Rudolph Dirks e Bud Fisher, que começaram a criar as primeiras **tiras**, em 1897, para o *New York Journal*, introduzindo pela primeira vez os balões de fala. Em 1908, as **tiras** passaram a ser conhecidas mundialmente.

A enorme criação, impressão, divulgação e aceitação das **tiras** fez com que elas circulassem em outros suportes como a revista, a internet, os *autdoors*, os Livros Didáticos etc, não ficando restritas apenas aos jornais diários. Segundo Mendonça (2005), as **tiras** têm ganhado autonomia e reconhecimento, funcionando como aliadas

para o processo de ensino e aprendizagem, e tem tido grande aceitação nos materiais didáticos. Essa afirmação comprova que o gênero **tira** tem sido transposto de seu suporte original (jornal) para outros suportes como o LD, por exemplo.

A **tira cômica** ou **tira** tem sido e é a mais difundida nos diversos suportes, principalmente, nos jornais mundiais. É um texto narrativo curto, composto de um ou mais quadrinhos, que apresenta personagens fixos ou não e temática ligada ao humor. Apresenta uma situação inesperada nos últimos quadrinhos para gerar o humor e aguçar a curiosidade do leitor.

As **tiras** são produzidas a partir da junção do gênero oral espontâneo com a escrita. Nessa junção, há a presença de elementos visuais e verbais. Por ter esse formato visual, elas permitem recursos mais atraentes para a representação de características comuns na interação face a face, que muitas vezes, não estão presentes em uma comunicação verbal comum. Por isso, é tão importante estar atento aos aspectos multimodais desse gênero.

As **tiras** caracterizam-se pela linguagem não-verbal, ou seja, pelos desenhos e pelas representações gráficas (MENDONÇA, 2005). Logo, esse é um gênero discursivo altamente multimodal, pois as imagens, elementos constitutivos do gênero, são capazes de fazer com que os enunciados apresentem diversos significados ao leitor, por meio da relação texto/imagem.

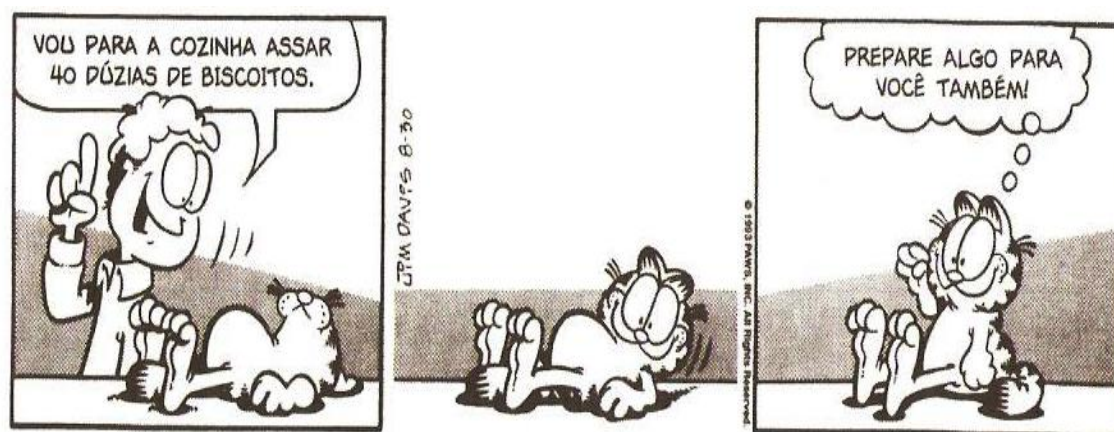


Figura 1.4 – Narrativa de *Garfield* provoca desfecho inesperado, característica do gênero tira cômica.

(RAMOS, 2009, p. 25)

Dessa forma, na tira cômica predomina o texto humorístico, que retrata personagens e histórias fictícias (RAMOS, 2009).

Embora a tira cômica seja muito difundida e conhecida pelos leitores, existem outros gêneros de **tira**. Ramos (2009) classifica-a em **tiras seriadas** e **tiras cômicas seriadas**. As primeiras, chamadas também de **tiras de aventuras**, são veiculadas em jornais diários. Cada **tira**, publicada diariamente, relata parte de uma história maior. Nela o quadrinista relata a história em poucos quadrinhos, no máximo cinco, e busca prender o leitor à história por meio do suspense e da informação no último quadrinho, com o objetivo de fazer com que o leitor acompanhe o desenrolar de toda história durante a semana. As segundas estão, justamente, segundo Ramos (2009, p.27), “na exata fronteira que separa a tira cômica da tira seriada”, uma vez que utilizam em seu texto elementos constituintes das tiras cômicas (desfecho inesperado), causando o efeito humorístico, mas também utilizam a forma de reproduzir a história em capítulos, típico da tira de aventuras ou seriadas.

Ressaltamos, então, a importância do trabalho com os diversos gêneros em contexto escolar, e em particular, com as **tiras**, pois o uso desse material na sala de aula pode se transformar em um recurso didático-pedagógico importante, uma vez que contribui para aumentar a motivação, a curiosidade dos alunos, estimulando-os a serem mais críticos, atentos, reflexivos e engajados ao contexto em que estão inseridos.

2.2.4. A Linguagem das Tiras

Neste tópico, achamos conveniente listar todos os recursos possíveis da linguagem das **tiras**, uma vez que, se encontrado algum deles nas **tiras** que serão analisadas, teremos subsídios suficientes para fazermos as análises com segurança.

A linguagem dos **tiras** é riquíssima, composta pelos códigos verbais e visuais. Por um lado, a **linguagem verbal** expressa a fala ou pensamento das personagens (balões), a voz do narrador (legenda), os sons (onomatopéias) e os elementos gráficos. Por outro lado, a **linguagem visual ou icônica** é representada por imagens desenhadas, que aparecem nas HQs em uma sequência de quadros, que veiculam uma mensagem ficcional ou real ao leitor. À linguagem visual estão

relacionados o enquadramento, planos, ângulos de visão, formato dos quadrinhos, gesticulação e criação de personagens, montagem de **tiras** e páginas, utilização de figuras cinéticas, ideogramas e as metáforas visuais (VERGUEIRO, 2009).

Com o surgimento dos balões, nos séculos XIII e XIV, os quadrinhistas começaram a utilizá-los para indicar falas no discurso direto e para representar uma maneira visual de a personagem se comunicar em primeira pessoa. Com o decorrer dos anos, os balões ganharam novas formas e contornos, representando também o pensamento. Segundo Acevedo (1990), os balões são constituídos por dois elementos: o **continente (corpo e rabicho/apêndice)**, responsável pelas diferentes cargas semânticas/expressivas dos quadrinhos, que pode ser observado por meio da linha que contorna o balão e do contexto em que aparecem; e o **conteúdo** – linguagem escrita ou imagem (RAMOS, 2009, p.36).

Ramos (2009, p.33) define balão como “uma forma de representação da fala e do pensamento, geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão)”. O balão de pensamento cria uma situação de monólogo (pensamento descrito em palavras), já os balões de fala geram situações de interação (solilóquio – fala em voz alta, tendo a si próprio como interlocutor).

Segundo Ramos (2009, p.37-41), Cagnin (1975) propõe alguns nomes para as diversas formas existentes de balões⁵:

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



Figura 2.5 – Balão de fala.

⁵ Todas as figuras e as explicações sobre as formas de balões foram retiradas de Ramos (2009, p.37-41).

- **Balão-pensamento:** contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; possui o formato de uma nuvem; indica pensamento;



Figura 2.6 – Balão-pensamento.

- **Balão-cochicho:** linha pontilhada; possui indicação de tom de voz baixo;



Figura 2.7 – Balão-cochicho.

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



Figura 2.8 – Balão-berro.

- **Balão-trêmulo:** linhas tortas; sugere medo ou voz tenebrosa;



Figura 2.9 – Balão-trêmulo.

- **Balão-de-linhas-quebradas** (balão-faíscas elétricas): para indicar fala vinda de aparelhos eletrônicos;



Figura 2.10 – Balão-de-linhas-quebradas.

- **Balão-vibrado:** indica voz tremida;



Figura 2.11 – Balão-vibrado.

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



Figura 2.12 – Balão-glacial.

- **Balão-uníssono:** reúne fala de diferentes personagens;



Figura 2.13 – Balão-uníssono.

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



Figura 2.14 – Balão-zero.

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



Figura 2.15 – Balões-intercalados.

- **Balão-mudo:** não contém fala; em geral, aparece com um sinal gráfico (como os pontos);

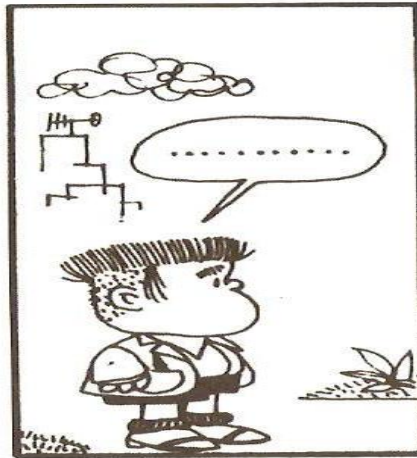


Figura 2.16 – Balão-mudo.

- **Balão-composto⁶:** indica múltiplos momentos de fala de um mesmo personagem;



Figura 2.18 – Balão-composto.

- **Balão-sonho:** mostra em imagens o conteúdo do sonho da personagem;

⁶ Ramos (2009) discorda do termo utilizado por Cagnin (1975) balões-duplos (indica, em princípio, dois momentos de fala), pois acredita que, na prática, podemos utilizar múltiplos momentos de manifestação verbal da figura representada, por isso, Ramos (2009) utiliza a nomenclatura: Balão-composto.



Figura 2.19 – Balão-sonho.

- **Balão de apêndice cortado:** é usado para indicar a voz de um emissor que não aparece no quadrinho;



Figura 2.20 – Balão de apêndice cortado.

- **Balões-especiais:** ocorrem quando assumem a forma de uma figura e conotam o sentido visualmente representado.



Figura 2.21 – Balões-especiais.

Com o advento das tecnologias, principalmente o computador, foram criados diversos recursos para as HQs, o que possibilitou a criação de balões específicos para cada personagem da trama, por isso, é difícil contabilizar, de forma precisa, o número de formas de balões existentes. O importante, segundo Ramos (2009), é compreender o balão como “fonte riquíssima de recursos, inclusive de metalinguagem” - linguagem usada para descrever outra(s) linguagem(ns)-, uma vez que o conteúdo expresso nos balões possibilita aos professores trabalharem as características de cada personagem, o vocabulário, as gírias, os níveis da fala (formal e informal) etc. Para Ramos (2009, p.43) a metalinguagem é de particular interesse para as **tiras cômicas**. É muito usada como recurso de humor.

O **apêndice** ou rabicho está intimamente ligado ao balão. É ele quem indica a personagem que está falando ou pensando. Os apêndices são intermediadores entre o balão e a personagem, ou seja, entre as partes verbais e não verbais do texto. Assim como o contorno do balão, os apêndices mudam, quando objetivam demonstrar diferenças de sentido na fala. Eles podem ter características próprias ou, apenas, acompanhar o contorno do balão. Dessa forma, os apêndices indicam diferentes valores expressivos da fala e do pensamento e apresentam diversos formatos, cada qual sugerindo um efeito de sentido diferente:

- Formato de seta



Figura 2.30 – Na tira de *Piratas do Tietê*, setas indicam o que está escrito no papel deixado nos carros.

- Formato de corações



Figura 2.31 – *Zé Carioca*: apêndice com corações.

- Formato de mão



Figura 2.32 – *Pato Donald*: apêndice com mão.

A **legenda** é, também, um recurso da linguagem quadrinhística (RAMOS, 2009; VERGUEIRO, 2009; EGUTI, 2001; CAGNIN, 1975). Ela representa a voz do narrador onisciente/personagem antes mesmo da fala das personagens da trama, ou seja, existem diferentes vozes presentes na legenda. As cores presentes também contribuem para a identificação de quem é a fala contida na legenda, pois a **cor** é um elemento que caracteriza a linguagem dos quadrinhos, seja para indicar movimento em supervelocidade, seja para caracterizar um personagem (chapeuzinho vermelho) etc. A legenda, assim como o balão, pode aparecer sem contorno, sendo denominada legenda-zero. A legenda e a nota de rodapé, geralmente, são utilizadas para direcionar o leitor para os fatos que estão ocorrendo.

Segundo Eguti (2001), os quadrinhos tendem a representar uma conversa natural, bem próxima da oralidade, por isso, os balões indicam a mudança de fala das personagens durante o diálogo. O número de palavras sugere se o turno é **simétrico** (número proporcional de fala entre as personagens) ou **assimétrico** (quando há predomínio de fala de uma das personagens do quadrinho). Segundo a autora, esses turnos de conversa são estratégias utilizadas pela personagem durante a comunicação.

Aliado à simetria e assimetria dos turnos, existe, ainda, o **assalto de turno**; que ocorre quando uma personagem anseia por falar, mas é impedida, ou, ainda, quando há uma sobreposição de vozes (pessoa toma a fala da outra) ou de pensamento com fala. Podemos identificar essa sobreposição, quando um balão surge sobre o outro durante o diálogo entre as personagens. Esse recurso é evidenciado pelo uso de reticências que denunciam a interrupção da fala da personagem.



Figura 3.11 – Hugo, representação de assalto de turno no primeiro e segundo quadrinhos.

(RAMOS, 2009, p.65)

Nestes turnos de fala, as personagens utilizam diversos **recursos gráficos** que representam os elementos da conversa, Ramos (2009, p.65-67), com base em Eguti (2001), cita alguns desses elementos:

- **Sucessão de pontos:** sugere pausa ou hesitação.
- **Balão-composto:** representação da fala e do pensamento de um mesmo personagem (indica que houve um ligeiro silêncio entre uma sequência de fala e outra).
- **Repetições de sílabas ou palavras:** indicam engasgos, sugerem reformulação do conteúdo dito, reforço (ênfase) para intensificar alguma emoção.
- **Repetição de consoantes:** representa gagueira, surpresa ou incompreensão.
- **Hífen separando sílabas:** indica fala silabada.
- **Silêncio:** representado pela ausência de balões, balões sem fala ou com o uso de pontos.

Além dos recursos gráficos, que representam os elementos da conversação, existem os **marcadores conversacionais**, que são próprios da linguagem oral e possuem um caráter multifuncional, já que funcionam como organizadores da interação comunicativa e articuladores dos textos. Segundo Ramos (2009, p.68-73), alguns exemplos desses marcadores seriam:

- He, He; AH, AH; RÁ, RÁ (indicam risadas), que, podem, ainda, ser representadas por meio de parênteses (gargalhada) ou chaves [gargalhada].



Figura 3.26
Gargalhadas zombam de *Mônica*.



Figura 3.27
Cutucada de *Fradinho* faz homem rir.
(RAMOS, 2009, p.71)

- Blá-Blá (indica fala em excesso);



Figura 3.22 – “Blá-blá” indica fala. (RAMOS, 2009, p.69)

- Bzzz, bzzz (onomatopéia: sugere conversa ao pé do ouvido, segredo)



Figura 3.23 – “Bzzzz” simula conversa secreta. (RAMOS, 2009, p.70)

As **onomatopéias**, recurso muito utilizado nos quadrinhos por gerar determinados valores expressivos, estão presentes dentro ou fora dos balões, seja para prolongar um som (eco), mudar a cor, tamanho ou o formato da letra em um determinado contexto, seja para sugerir movimento (indicando queda de um corpo, por exemplo);

- Palavrões e discussões (caracteres desconhecidos ou signos icônicos – pregos, caveiras, estrelas etc.



Figura 3.24
Caracteres indicam bronca.

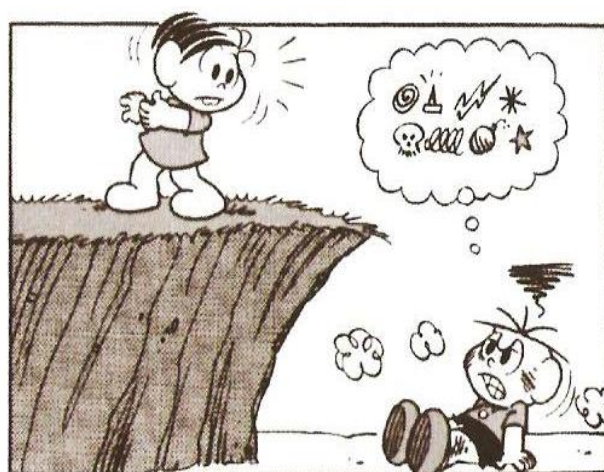


Figura 3.25
Representação de pensamentos ruins.

(RAMOS, 2009, p.70)

A linguagem oral dos quadrinhos (tamanho, tipo de letra etc.) nos possibilita, também, observar aspectos específicos do próprio quadrinho. Segundo Ramos (2009), as **letras** expressam diferentes valores expressivos. A letra mais utilizada nos quadrinhos é a letra de forma tradicional, preta, sem negrito, pois expressa neutralidade. Já as que não seguem esse padrão, geralmente, expressam outros sentidos, como:

- **Letras com tamanho menor:** indicam fala sussurrada ou em tonalidade mais baixa;
- **Negrito das letras:** sugere tom de voz mais alto ou uma fala mais emocional. Destaca determinado termo ou expressão, dando ênfase;
- **Mudança de cor na escrita da palavra ou um traço sublinhando o termo:** indica ênfase ou destaque de determinado termo ou expressão;
- **Formato da letra:** caracteriza cada uma das personagens ou a sua nacionalidade (palavras em outras línguas);

- **Palavras escritas sem espaço entre elas:** indicam fala mais rápida que o normal Ramos (2009 p.56-60).

Um **quadrinho ou vinheta** é composto por cenário, por fragmentos do espaço e do tempo e por personagens. Todos esses elementos se agrupam dentro de um conjunto de linhas, apresentando formatos de retângulo, quadrado, círculo etc. Os quadrinistas sintetizam por meio de palavras e/ou imagens uma história. Segundo Vergueiro (2009, p.35), “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”. Logo, um único quadrinho pode expressar diferentes momentos, que, lidos juntos, passarão a idéia de uma determinada ação.

Nesse sentido, cada formato de quadrinho ou vinheta tem a finalidade de expressar algum sentido: pensamento de uma personagem, gerar humor, fuga de algum personagem, aproximar uma imagem (vinheta-flash ou vinheta-relâmpago), dentre outros (RAMOS, 2009). Então, os quadrinhos possuem uma borda, ou uma **linha de contorno** que recebe diferentes nomes: Acevedo (1990) e Vergueiro (1985, 2009) chamam a área lateral de *linha demarcatória*; Santos (2002) prefere o termo *requadro*; Eisner (1989) define a borda como o *contorno do quadrinho* e Franco (2004) usa *moldura do quadrinho* (RAMOS, 2009, p.98).

Ramos (2009, p.98) ressalta que apesar de todos esses termos estarem corretos, precisamos estar atentos ao uso de determinado contorno para retratar ou analisar corretamente determinada situação, já que os contornos dos quadrinhos denotam sentidos e funções diferentes: i) “marcam graficamente a área da narrativa (que ocorre dentro da vinheta); ii) indicam o momento em que se passa aquele trecho da história”. O contorno mais utilizado nos quadrinhos é a linha reta ou linha contínua, pois representam o momento real, presente, verossímil vivenciado pelas personagens da trama. Os demais contornos indicam: o **tracejado**, a cena ocorre no passado; o **ondulado**, flashback (sonhos ou algo imaginado pelas personagens); os **cantos arredondados** indicam cena do passado (interseção das linhas demarcatórias com uma curva); o **contorno desenhado** indica narração de evento passado e a **ausência do contorno** não dificulta a leitura do quadrinho, pois o leitor infere a presença do contorno facilmente.

Assim, a ausência de contorno nos quadrinhos, uma mesma cena dividida em vinhetas ou uma vinheta que sucede a outra com novas informações à história (cenário de fundo igual em todas as vinhetas e mudança de posição, apenas, das personagens) são recursos que possibilitam ao leitor ir além dos limites dos quadrinhos, faz com que ele entenda que parte da ação da narrativa ocorre fora dele, ou seja, o leitor terá que ir além da estrutura subjacente ao texto.

É importante observar, ainda, que são as personagens dos quadrinhos que transmitem, por meio das expressões faciais e pelos movimentos, o desenvolver da ação da narrativa. Acevedo (1990), Cagnin (1975) e Ramos (2009) afirmam que é preciso fazer a leitura das expressões faciais e emocionais das personagens para que haja a compreensão efetiva dos quadrinhos. Alguns desenhistas destacam o movimento no nariz, das bochechas, da testa, das sobrancelhas, das pálpebras, dos olhos, das pupilas e da boca. Cada quadrinista, tem, então, uma forma de expressar os sentimentos/emoções e movimentos de cada personagem da história.



Figura 6.3 – Diferentes possibilidades de expressões faciais em cena de *Já fomos a Liga da Justiça*.

(RAMOS, 2009, p. 109)

Segundo Vergueiro (2009), Eco (1993) e Santos (2002), os quadrinhos são repletos de **Metáforas visuais**: Pregos, raio, estrela, bomba, caveira e outros signos: sugerem palavrões ou termos/pensamentos agressivos; Corações: indicam amor ou paixão; Nota musical: indica assobio ou canto; Letra “z” escrita uma ou várias vezes: conota sono; Lâmpada: sugere que o personagem teve uma ideia (RAMOS, 2009,

p.112-114), que aparecem nos quadrinhos e contribuem para transmitir o estado emocional (ideias ou sentimentos) das personagens. Esses elementos funcionam como realçadores das expressões faciais, garantindo, assim, mais precisão à interpretação do texto.



Figura 6.4 – Desenhos em volta da personagem da tira *Juventude* indicam expressividades diferentes.

(RAMOS, 2009, p. 110)

Os sentidos das Metáforas visuais, geralmente, são atribuídos ao contexto situacional da história, uma vez que uma determinada metáfora pode ser utilizada diversas vezes em um quadrinho, mas, denotando sentidos diferentes. Um exemplo disso, segundo Ramos (2009, p.110-111), são as gotas, que dependendo do contexto em que estão inseridas, denotam: preocupação, desespero, entusiasmo, esforço físico excessivo etc.

Além da leitura das expressões faciais das personagens e das metáforas visuais presentes nos quadrinhos, o leitor deverá observar, atentamente, os movimentos (gestos e posturas corporais) que as personagens realizam ao longo da história. Uma linha circular, por exemplo, indica trajetória de luta entre duas personagens. Dessa forma, “a imagem do personagem, independentemente, do estilo do desenho, possui uma gama de informações. A roupa, o cabelo, os detalhes e o formato do rosto, o tamanho do corpo das personagens, tudo é informação visual” (RAMOS, 2009, p.123). Por isso, é tão importante estar sempre atento aos aspectos multimodais.

A ideia de movimento da personagem está intimamente relacionada ao tempo, por pequena que seja a duração, e ao espaço onde se desenvolve a narração da história. Segundo Ramos (2009), o tempo é percebido na linguagem dos quadrinhos por

meio da disposição dos balões, dos quadrinhos, da imagem da personagem (vinhetas indicando o envelhecimento de uma personagem, por exemplo). Quanto mais vinhetas o quadrinista utiliza para descrever uma história, maior será a sensação de prolongamento do tempo da história pelo leitor (RAMOS, 2009, p. 129). Nesse sentido, quadrinhos que apresentam redução temporal tendem a criar baixo grau de inferências e, conseqüentemente, são altamente descritivos.

Cagnin (1975 p. 131-133) lista as maneiras como o tempo pode aparecer nos quadrinhos:

- **Sequência de um antes e um depois:** ocorre quando se omitem elementos de uma sequência por meio da elipse. A comparação entre os dois momentos possibilita a percepção de sucessão temporal.

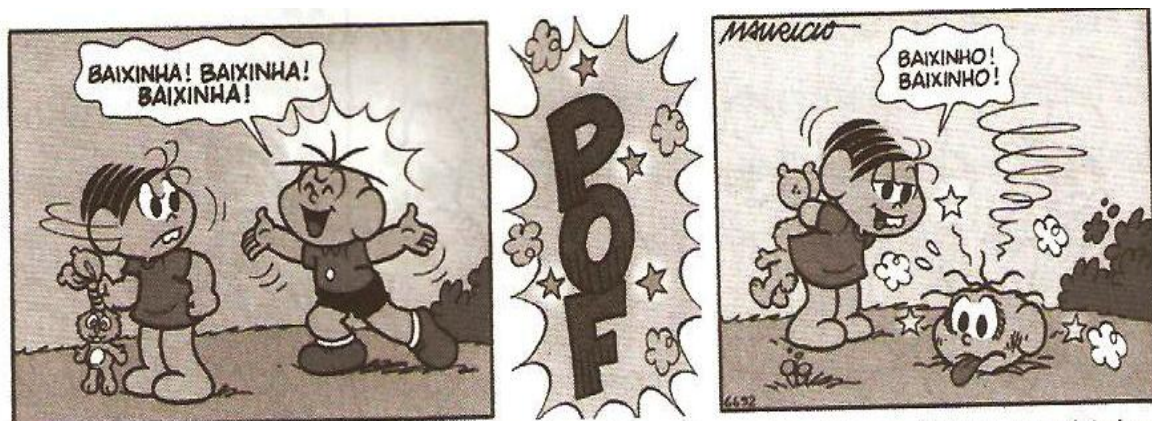


Figura 7.5 – Sucessão de um antes e um depois entre o primeiro e o último quadrinho.

(RAMOS, 2009, p. 132)

- **Época histórica:** é a representação do período histórico vivido pelas personagens. O signo visual icônico é o elemento central para se perceber o momento histórico (por meio de roupas, cenário etc.).



Figura 7.6 – Roupas, chapéus e armas representam época dos vikings nas tiras de Hagar.

(RAMOS, 2009, p. 132)

- **Astronômico:** são os recursos utilizados, como utilização do sol ou da lua, para indicar os períodos do dia.



Figura 7.7 – Tira de Mônica mostra o ciclo de um dia, do entardecer ao nascer do sol.

(RAMOS, 2009, p. 132)

- **Meteorológico:** trata-se do clima (calor, frio etc.), mostrado por meio do cenário e das roupas dos personagens.

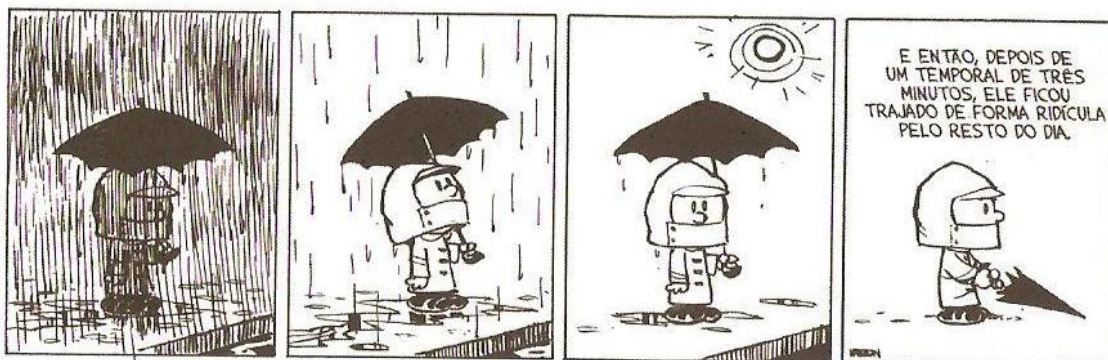


Figura 7.8 – Chuva, guarda-chuva e roupa: elementos visuais indicam passagem de um temporal.

- **Tempo da narração:** é o momento da representação da ação em si, que se torna presente enquanto o quadrinho é lido. Todos os quadrinhos possuem esse elemento.
- **Tempo de leitura:** embora o leitor tenha contato com todos os quadrinhos da página, há uma certa linearidade na leitura. Segundo Cagnin (1975), um quadrinho agrega três momentos de tempo de leitura: futuro (parte ainda não lida), presente (momento da leitura), passado (após a leitura) (RAMOS, 2009, p. 131-133).

Barbieri (1998) e Cirne (1975) discordam dessa classificação feita por Cagnin (1975), pois acreditam que o tempo narrado e o tempo de leitura estão relacionados, ou seja, quanto mais texto verbal os balões de diálogos apresentarem, mais tempo o leitor gastará para lê-los, o que faz com que o tempo narrativo da história seja maior. Cabe ressaltar, ainda, que nem todos os quadrinhos apresentam as seis formas de indicação de tempo, e elas não ocorrem, necessariamente, em uma ordem canônica, como apresentado anteriormente.

Além do tempo, os elementos espaciais como: distância, proporção, volume, também colaboram para a leitura dos quadrinhos, pois eles possibilitam ao leitor identificar os diferentes ângulos e planos de visão existentes nos quadrinhos. Ramos (2009) lista alguns **planos de visão**⁷ que devem ser observados nos quadrinhos:

- **Plano geral ou panorâmico:** vê-se a figura humana por completo. É amplo o bastante para englobar o cenário e os personagens representados, mas não é possível identificar quem é a personagem.
- **Plano total ou de conjunto:** a personagem é representada de maneira mais próxima. Reduz-se a importância do ambiente que a cerca e a personagem passa a ganhar mais atenção.
- **Plano americano:** mostra as personagens dos joelhos para cima. Acevedo (1990) o chama de plano de conversação [...], pois o foco é o rosto da pessoa, o que facilita o diálogo.

⁷ “Os planos de visão representam a forma como o autor deseja que a cena seja observada” (VERGUEIRO, 2009, p.43).

- **Plano médio ou aproximado:** mostra as personagens da cintura para cima. Há reforço nos traços do rosto do personagem. É a partir deste plano que ficam mais evidentes os recursos de expressão facial. Esse plano é muito usado para diálogos.
- **Primeiro plano:** mostra as personagens dos ombros para cima. O foco está nas expressões faciais.
- **Plano de detalhe, pormenor ou close-up:** a atenção está nos detalhes do rosto da personagem ou nos objetos.
- **Plano em perspectiva:** ocorre quando há uma soma de diferentes planos (RAMOS, 2009, p. 137-142).

Além dos diversos planos de visões listados, temos, também, os diferentes **ângulos de visão**: **médio**: a “cena é observada como se ocorresse à altura dos olhos do leitor”; **superior**: visão de cima para baixo; **inferior**: visão de baixo para cima (RAMOS, 2009, p.142-143).

Tendo em vista que o entendimento dos diversos aspectos da linguagem das **tiras** é de suma importância para a compreensão do gênero, pensamos que a utilização, pelo professor, das **tiras** no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa seja importante. Isso pode ser feito por meio de estratégias didáticas criadas por ele, com o intuito de possibilitar ao aluno “enxergar” os implícitos presentes nas **tiras**; levá-lo a refletir sobre o contexto e a situação que a **tira** cria, além de fazer com que esse aluno compreenda tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Por isso, acreditamos que o gênero **tira** é um dos gêneros que devem ser utilizados e explorados nas aulas de Língua Portuguesa.

Capítulo III

Análise dos Dados

3.1. O Espaço e o Contexto das tiras nos LDLP: uma análise

Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é perceber o espaço destinado ao gênero **tira** nos LDLP analisados, quando comparados aos outros gêneros discursivos que aparecem nesse material, apresentamos e discutimos gráficos e quadros com todos os gêneros encontrados, a fim de demonstrarmos a representatividade desse gênero no contexto analisado.

Gráfico I: Gêneros Encontrados na Coleção I: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2003)

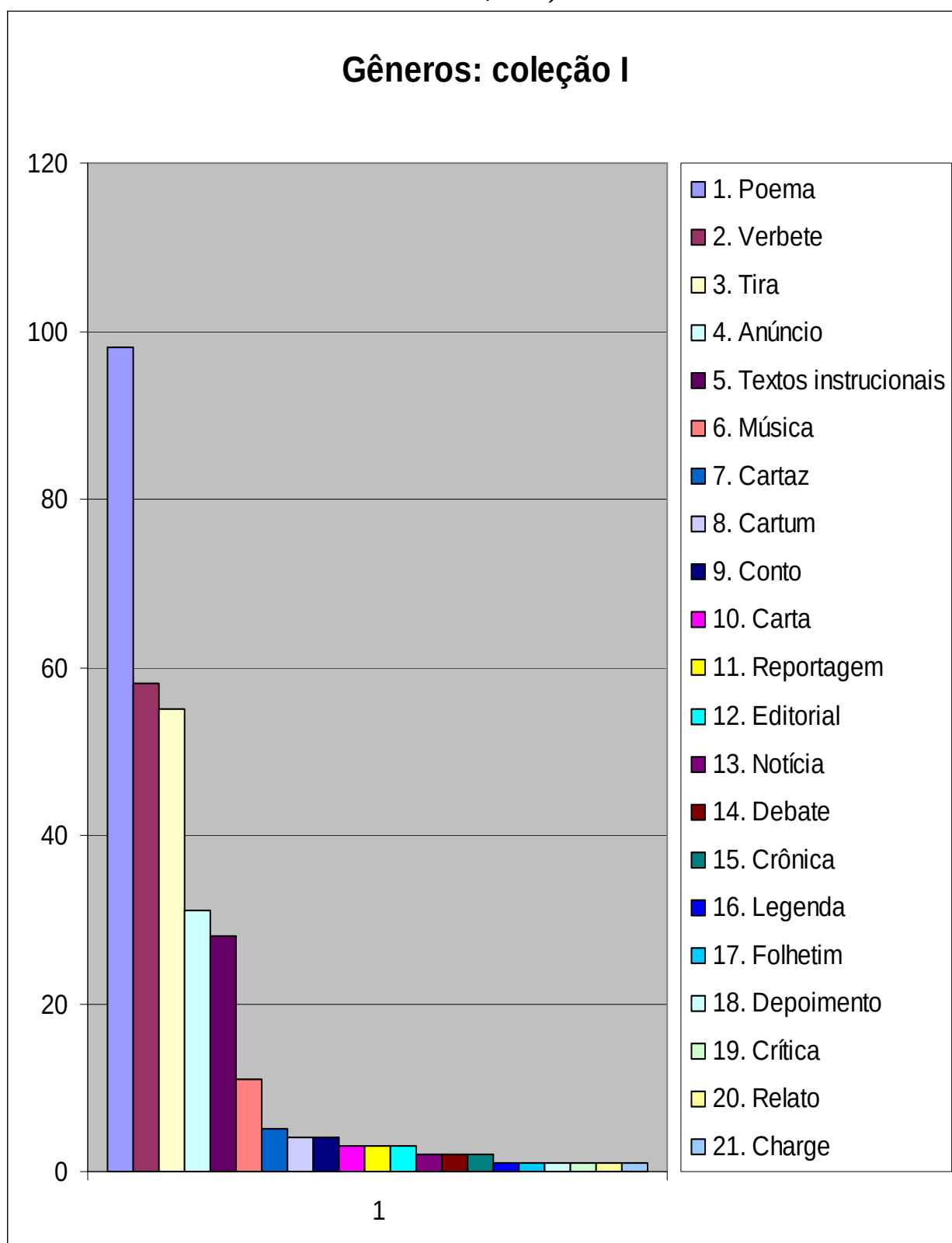
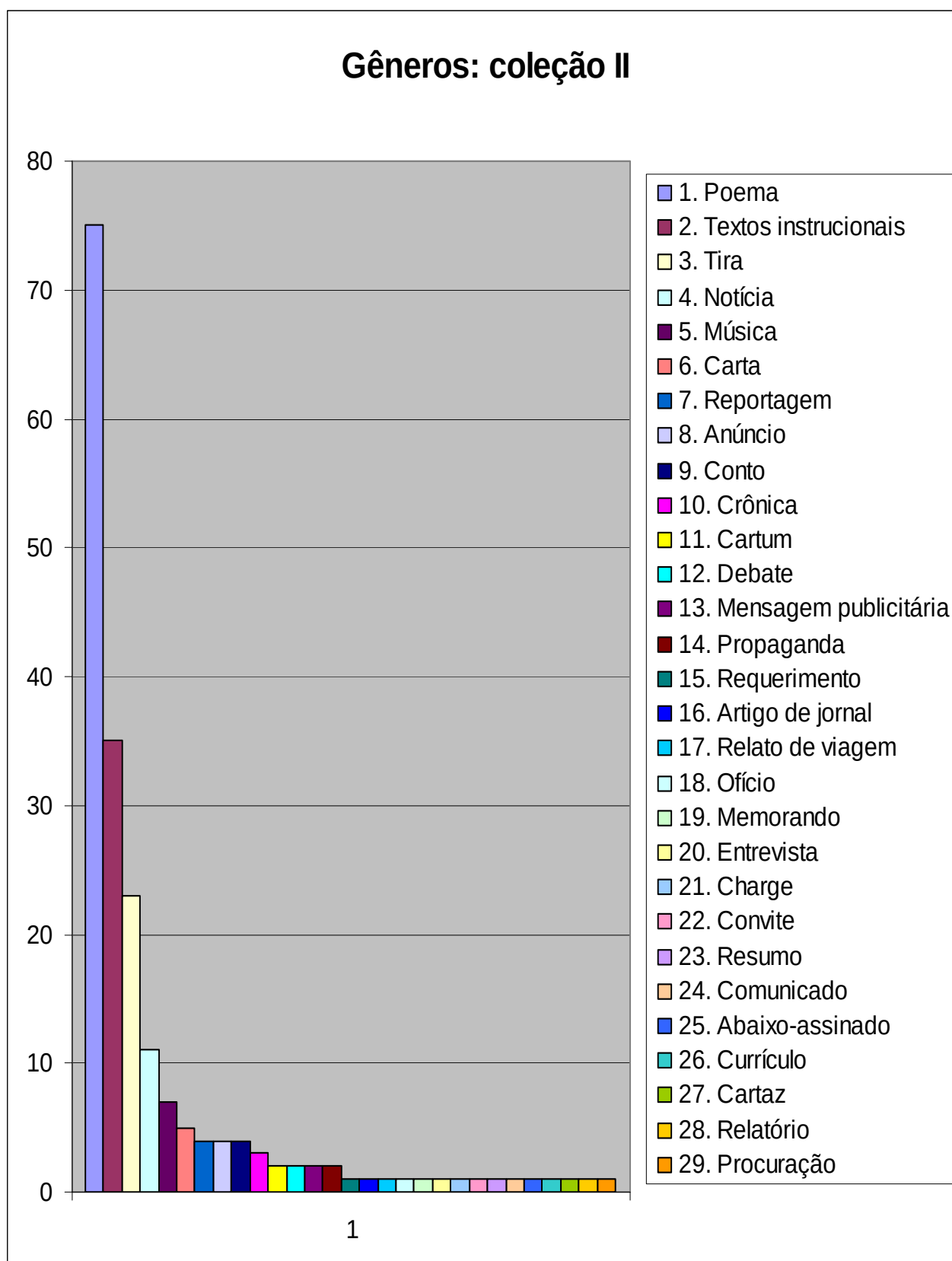


Gráfico II: Gêneros Encontrados na Coleção II: Português Maia (MAIA, 2005)



Para uma visualização mais detalhada dos dados encontrados, apresentamos os quadros 06 e 07.

Quadro 06: Relação de Gêneros encontrados na Coleção I: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2003)

Gêneros	Número	Porcentual
1. Poema	98	31,7%
2. Verbete	58	18,7%
3. Tira	49	16%
4. Anúncio	31	10%
5. Textos instrucionais	28	9%
6. Música	11	3,5%
7. Cartaz	5	1,6%
8. Cartum	4	1,2%
9. Conto	4	1,2%
10. Carta	3	0,9%
11. Reportagem	3	0,9%
12. Editorial	3	0,9%
13. Notícia	2	0,6%
14. Debate	2	0,6%
15. Crônica	2	0,6%
16. Legenda	1	0,3%
17. Folhetim	1	0,3%
18. Depoimento	1	0,3%
19. Crítica	1	0,3%
20. Relato	1	0,3%
21. Charge	1	0,3%
	Total: 309 textos de gêneros	100%

Quadro 07: Relação de Gêneros encontrados na Coleção II: Português Maia (MAIA, 2005)

Gêneros	Número	Porcentual
1. Poema	75	39,8%
2. Textos instrucionais	35	18,6%
3. Tira	17	9%
4. Notícia	11	5,8%
5. Música	7	3,7%
6. Carta	5	2,6%
7. Reportagem	4	2,1%
8. Anúncio	4	2,1%
9. Conto	4	2,1%
10. Crônica	3	1,5%
11. Cartum	2	1%
12. Debate	2	1%
13. Mensagem publicitária	2	1%
14. Propaganda	2	1%
15. Requerimento	1	0,5%
16. Artigo de jornal	1	0,5%
17. Relato de viagem	1	0,5%
18. Ofício	1	0,5%
19. Memorando	1	0,5%
20. Entrevista	1	0,5%
21. Charge	1	0,5%
22. Convite	1	0,5%
23. Resumo	1	0,5%
24. Comunicado	1	0,5%
25. Abaixo-assinado	1	0,5%
26. Currículo	1	0,5%
27. Cartaz	1	0,5%
28. Relatório	1	0,5%
29. Procuração	1	0,5%
	Total: 188 textos de gêneros	100%

Podemos afirmar, com base nos gráficos 01 e 02 e nas quadros 06 e 07 que, diferentemente da coleção I, a coleção II apresenta uma diversidade um pouco maior de gêneros, uma vez que, nesta coleção, listamos 29 gêneros diferentes (poemas, **tiras**, notícias, música, carta, reportagem, anúncio, cartum, debate, dentre outros). Ao passo que na coleção I listamos 21 diferentes gêneros.

Na coleção I contabilizamos 309 textos de gêneros e na coleção II, 188. Isso nos possibilita afirmar que a coleção I apresenta maior número de gêneros, mas eles se repetem, enquanto na coleção II há menos gêneros, porém a diversidade é maior.

Com o intuito de demonstrar a representatividade do gênero discursivo **tira** diante do universo de gêneros encontrados nos LDLP analisados, apresentamos os gráficos que seguem:

Gráfico III: Total de Gêneros presentes na Coleção I: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2003)

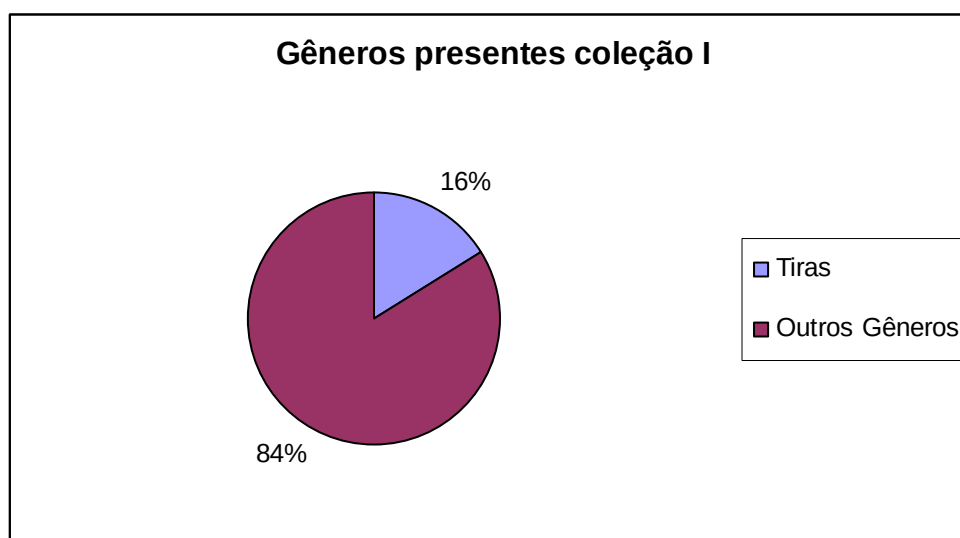
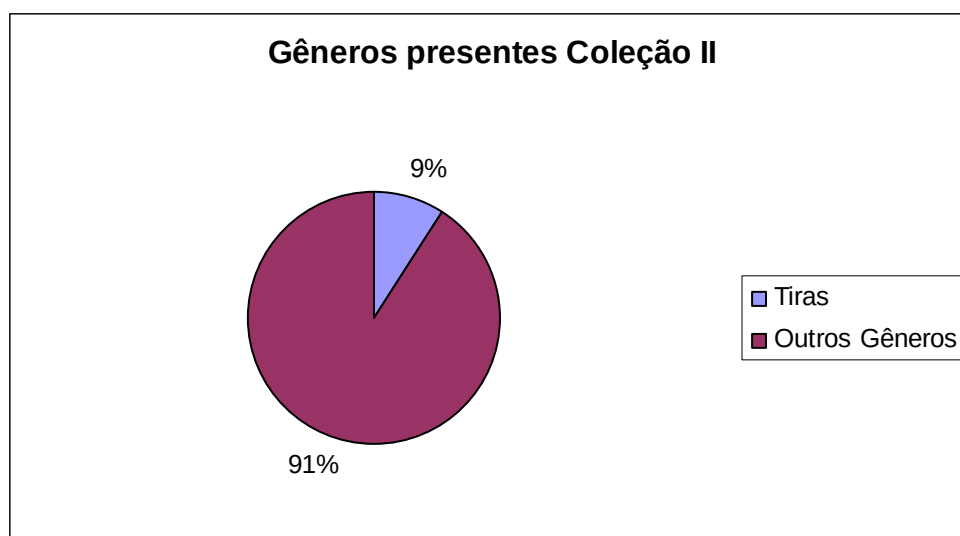


Gráfico IV: Total de Gêneros presentes na Coleção II: Português Maia (MAIA, 2005)



Observando os dados presentes nesses gráficos, é possível percebermos a representatividade do gênero **tira** nos LDLP analisados. Do total dos textos de gêneros presentes na coleção I (309), 16% são **tiras**, o que corresponde a 49 **tiras**. Esse resultado nos mostra que a **tira** é o terceiro gênero mais representativo no material analisado (ver quadro 06). Na coleção II, de 100% (188 textos de gêneros) presentes, 9% (17) são **tiras**, que também ocupam a terceira posição no quadro dos gêneros mais presentes da coleção II (ver quadro 07). Podemos afirmar então, que as **tiras**, em ambos os LDLP considerados, aparecem com grande frequência, o que demonstra que o gênero é bem aceito pelos autores desses materiais de ensino.

O gênero mais representativo da coleção I é o poema (98), que representa 31,7%. Em segundo lugar, aparece o verbete (58) com 18,7%, depois, o gênero **tira** (49) com 16%. Na coleção II, o poema também se destaca (75) com 39,8%. Em segundo lugar, aparecem os textos instrucionais (35) que somam 18,6% e, em terceiro lugar, estão as **tiras** (17) que representam 9% do total de gêneros que aparecem no material selecionado para análise.

Como dito anteriormente, um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa (PCNEM, 2000) é o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. O ensino deve estar voltado para a formação ética, intelectual e o pensamento crítico do aluno, o que justifica a presença da Literatura no Ensino Médio. O fato de os poemas aparecerem

como o gênero mais representativo nos LDLP analisados nos permite afirmar que esse material didático segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma vez que o quadro 03 (sugere gêneros para a prática de compreensão e produção de textos) deste trabalho, apresenta o poema como um dos gêneros sugeridos para a prática de compreensão e produção de textos no Ensino Médio.

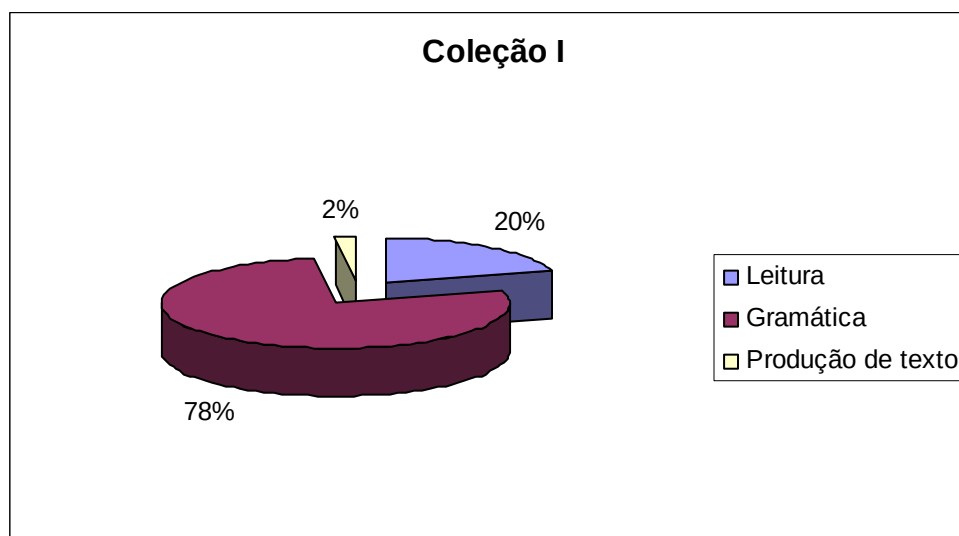
De acordo com os PCNEM (2000), a literatura é uma disciplina que deve ser privilegiada no Ensino Médio a fim de que o aluno se torne crítico e reflexivo. Logo, é importante que os professores elaborem atividades com vistas a um ensino progressivo, que atenda, efetivamente, às necessidades do aluno, a fim de que ele amplie seus conhecimentos acerca dos conteúdos e competências já adquiridos ao longo da vida escolar.

Assim como o poema, a **tira** também é um gênero indicado pelos PCN (2000) para a prática de escuta, leitura, compreensão e produção de textos, tanto do ensino Fundamental quanto do Médio (ver quadros 01, 02 e 03), o que também justifica o fato de a **tira** ser um gênero de grande representatividade no material didático analisado. Os PCN+ (BRASIL, 2002. p.113) também entendem que o gênero **tira** deve ser privilegiado no processo de ensino e aprendizagem dos alunos: “textos narrativos são uma boa escolha nessa fase, além de notícias curtas de jornais e revistas, *charges* e quadrinhos [...]”.

Os PCNEM (2000. p.129) defendem, então, que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem”. Dessa forma, é função da escola formar um aluno crítico, ativo, reflexivo, capaz de compreender e utilizar as diversas possibilidades de expressão linguística, possibilitando-lhe a aquisição e o desenvolvimento das competências: textuais, gramaticais e interativas. Para que isso, de fato, ocorra é necessário que os materiais didáticos também privilegiem o trabalho com os gêneros discursivos.

Visando ao cumprimento de mais um dos objetivos desta pesquisa, ‘verificar o contexto em que as **tiras** aparecem nos LDLP selecionados’, apresentamos os gráficos a seguir com os resultados encontrados.

Gráfico V: Seção em que as tiras são veiculadas na Coleção I: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2003)



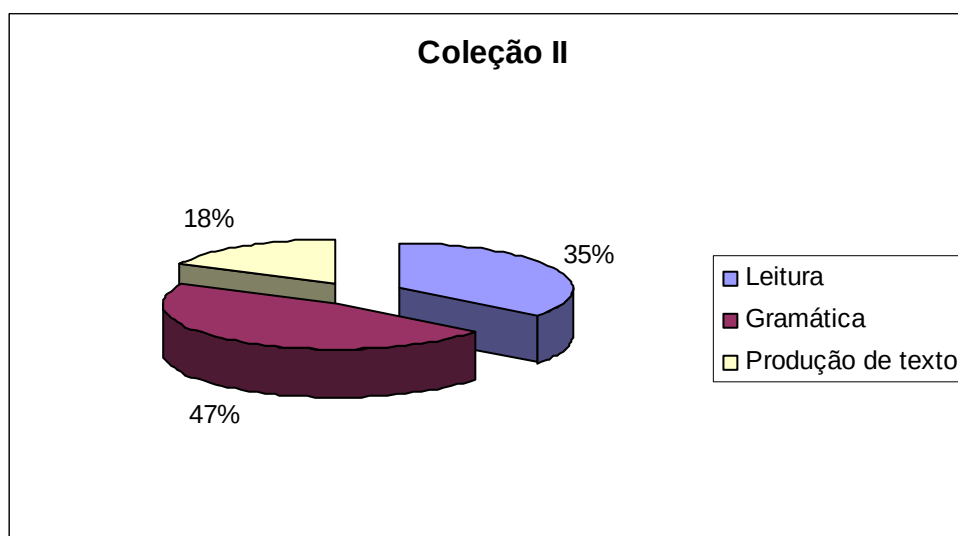
Por meio do gráfico acima, podemos perceber que dos 100% (49 **tiras**) de **tiras** veiculadas na Coleção I, 78% (38 **tiras**) trabalham aspectos gramaticais, 20% (10 **tiras**) com a leitura e 2% (01 **tira**) com a produção textual. Esses dados, ao revelarem o quanto é comum a utilização das **tiras** para o trabalho com a gramática, nos fazem questionar o(s) motivo(s) de a **tira**, um gênero que proporciona uma análise multifuncional, ser tão utilizada pelos autores de LDLP para o trabalho sistemático com a gramática. Isso significa ignorar a riqueza que a **tira** possui, tendo em vista sua diversidade de recursos verbais e não verbais. Segundo os PCN (2000), é de extrema importância que as práticas tradicionais e cristalizadas de gramática em sala de aula sejam substituídas por **práticas de leituras** em que o professor privilegie não a língua como sendo um sistema isolado e irreal, mas como uma estrutura concreta da enunciação, a fim de que o aluno perceba e compreenda o texto, nesse caso a **tira**, como algo imerso em práticas sociais vivenciadas no dia a dia.

Possenti (1999) também acredita que não temos necessidade alguma de ensinar aos nossos alunos a gramática nas escolas, se a razão principal para isso for o domínio da variedade padrão da língua ou tornar os alunos bons leitores e escritores razoáveis. O importante, segundo o autor, é que o aluno saiba que existem vários tipos de gramática e que o trabalho com cada tipo tem resultados diferentes para objetivos diversos. Diante disso, não vemos problemas no ensino de gramática por meio das **tiras**,

mas na forma como esse ensino é conduzido pelos LDLP, uma vez que, por meio dos dados obtidos nesta pesquisa, pudemos perceber que os materiais didáticos analisados continuam ignorando a leitura das peculiaridades do gênero, ou seja, os aspectos multimodais, o que revela pouca preocupação com o gênero em si.

Podemos afirmar, ainda, com base nos dados apresentados no gráfico V, que, em se tratando do trabalho oferecido para o gênero **tira**, há quase ausência de atividades que contemplem a produção e a compreensão de textos. Isso demonstra que os LDLP analisados continuam atraídos pelo ensino descritivo e prescritivo da língua, o que é comprovado pelo número de **tiras** veiculadas na seção gramática (38 de 49 **tiras** consideradas).

Gráfico VI: Seção em que as tiras são veiculadas na Coleção II: Português Maia (MAIA, 2005)



Por meio do gráfico VI, podemos perceber que do total de 17 **tiras** veiculadas na Coleção II, 47% (8 **tiras**) trabalham aspectos gramaticais, 35% (6 **tiras**) a leitura e 18% (3 **tiras**) a produção textual. Esses dados revelam que nesta coleção, as **tiras** também são muito utilizadas para o trabalho com a gramática.

Nas duas coleções, contabilizamos 46 **tiras** cuja preocupação está voltada para aspectos gramaticais da língua, 16 **tiras** voltadas para o trabalho com a leitura e 04 **tiras** para produção de texto. Isso demonstra, de fato, que as **tiras** são mais utilizadas

pelos LDLP analisados para o ensino dos aspectos gramaticais, ou seja, há, ainda, uma prioridade pelo ensino da gramática em detrimento da leitura e da produção textual desse gênero nesses materiais.

Sabemos que é de extrema importância dar ênfase em sala de aula à leitura, análise e produção de tipos diferentes de textos, como também aos diferentes gêneros, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos, pois além de contribuírem positivamente para o domínio de uma língua, também justificam a presença do texto no ensino de Língua Portuguesa nas escolas. (GERALDI, 1984).

Travaglia (2003) também considera o trabalho de ensino e aprendizagem da língua por meio de textos muito mais produtivo, eficiente e útil, pois, assim, é possível explorar as características das diversas situações de enunciação presentes nos textos. Então, saber ler e explorar os aspectos multimodais da **tira** com os alunos é contribuir para que eles não sejam apenas decodificadores dos textos que leem e/ou produzem, mas que sejam, prioritária e suficientemente, sujeitos capazes de fazer uma leitura crítica de quaisquer textos que lhes forem apresentados.

3.2. As **Tiras do corpus**: uma proposta de análise

Para a apresentação e análise das 16 **tiras** encontradas na seção leitura dos LDLP selecionados: i) Verificamos como esse material didático aborda as **tiras** no processo de ensino e aprendizagem; ii) Listamos, durante a análise, as atividades/exercícios propostos pelos LDLP para se trabalharem as **tiras**; iii) Verificamos se o trabalho proposto para as **tiras** contempla os aspectos verbais e não verbais do gênero e; iv) Se a **tira** é tratada como gênero multimodal.

Assim, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e auxiliar o professor na sua prática pedagógica, apresentamos uma proposta de leitura do gênero **tira** que privilegia seus aspectos verbais e não verbais, considerando as características típicas do gênero. Lembramos que, para essa proposta, nos baseamos, principalmente, em Dolz e Schneuwly (2004), na multimodalidade e na linguagem das **tiras**. No entanto, uma ou outra teoria pode ser recorrente, ou não, durante a proposta tendo em vista a peculiaridade de cada **tira**.

Tira 01



(Dik Browne. *O melhor de Hagar*. Porto Alegre: L&PM, 1996. v. 1, p. 35.)

Cereja e Magalhães (2003) utilizam esta **tira** para demonstrarem como as personagens Helga e Hagar se comunicam e interagem ao longo do diálogo. Para isso, os autores utilizam três questões interpretativas a respeito da **tira**.

- 1- A **tira** nos mostra as personagens Hagar e Helga, marido e mulher.
 - a) O que eles estão fazendo?
 - b) Em resumo, qual é o assunto da conversa de Hagar nos três primeiros quadrinhos?
- 2- A reclamação de Hagar provoca uma reação em Helga, que lhe diz “Estou grávida”. Considerando a situação, qual foi a intenção dela ao dizer isso ao marido?
- 3- Numa situação de comunicação, há, pelo menos, duas pessoas interagindo por meio da linguagem: o locutor ou emissor, aquele que fala, e o locutário ou receptor, aquele com quem se fala. Para que a comunicação se realize com sucesso, é necessário que cada um deles compreenda bem o que o outro diz. Pelo comportamento de Hagar, é possível dizer que ele ouviu o que Helga lhe disse. Entretanto, Hagar teria compreendido a intenção dela? Por quê?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.14)

Na primeira questão proposta pelos autores do LDLP analisado, o aluno, simplesmente, deve responder que as personagens estavam conversando e que nos três primeiros quadrinhos Hagar reclama da falta de emoção na vida, pois essa lhe parece monótona, sem surpresas e novidades. A segunda questão exige que o aluno utilize seu conhecimento de mundo, faça inferências sobre a fala de Helga para perceber a intenção

pretendida pela personagem, que era provocar emoção no marido e brincar com ele, já que ele demonstra estar cansado da rotina do dia a dia. Na última questão, o aluno deve responder que Hagar não compreendeu a intenção da esposa, pois “levou a sério” o que ela lhe disse: *Estou grávida*. Quando Hagar ouviu esse enunciado, ficou tão assustado e emocionado que saiu do chão e atravessou o teto. Esse fato pode ser observado nas imagens do último quadrinho (05), onde o quadrinhista demonstra a saída de cena da personagem Hagar, por meio de imagens.

Os autores do LDLP analisado utilizou a **tira** para explicar o conceito de interlocutores (emissor e receptor) e de linguagem, eles fazem menção à **tira** para exemplificar a teoria. Na situação de comunicação da **tira**, Hagar e Helga falaram, movimentaram o corpo, fizeram uso de sons, palavras, gestos (movimento do corpo, cabeça, face), ou seja, para explicar a teoria, Cereja e Magalhães (2003) utilizaram tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Logo, as imagens, a fala e a escrita que funcionam como constitutivas do próprio texto, já que a **tira** é materializada por meio da linguagem verbal ou não verbal (DIONÍSIO, 2008), são exploradas pelos autores dos LDLP em questão.

Os autores ressaltam, ainda, a **linguagem mista**, que combina unidades próprias de diferentes linguagens (imagens e palavras). Segundo Cereja e Magalhães (2003), a linguagem verbal é mais eficaz, porque transmite a informação de maneira mais objetiva e completa, enquanto a linguagem visual é mais econômica, uma vez que veicula a informação com maior rapidez.

Como dito anteriormente, Mayer (2001) acredita que estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens do que com palavras apenas. Vergueiro (2009, p. 22) comunga dessa ideia quando afirma que “palavras e imagens, juntas, ensinam de forma mais eficiente”, ou seja, um ensino que leva em conta as duas modalidades (imagem/texto) facilita o aprendizado e a compreensão de conceitos e teorias, uma vez que, a leitura do verbal e do não verbal colabora para a compreensão global do texto pelo aluno. Dessa forma, o uso desta **tira** na sala de aula funciona como apoio fundamental ao professor, uma vez que permite aos alunos aprenderem os conteúdos de forma integrada e não fragmentada (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Embora os autores do LDLP analisados tenham trabalhado diversos aspectos que compõem a **tira**, poderíamos, ainda, pensar, mais uma vez, na reação de Hagar quando sua esposa brinca estar grávida. O fato de a esposa estar grávida não seria

motivo de alegria? O que levou o esposo a ficar tão surpreso a ponto abrir um buraco no teto?

Podemos dizer, então, que parte da construção do entendimento da **tira** é feita a partir da consideração do texto, de forma explícita, graças às imagens e às falas. Entretanto, há outra parte que está implícita, e que, somente ao fazer uso de conhecimentos previamente estabelecidos sobre o contexto em que estão inseridas as personagens, é que se torna possível o entendimento do humor da **tira**. Assim, é o implícito que leva o leitor a refletir sobre essa situação de humor que a **tira** cria, além de fazê-lo compreender a essência do que é de fato dito, ou seja, explícito na **tira**.

O fato de Helga dizer *tava brincando*, no último quadrinho (05), também, poderia ter sido explorado nas atividades propostas pelo LDLP, pois essa seria uma ótima oportunidade de mostrar aos alunos como a personagem Helga pronuncia o verbo *estar* (quadrinho 05), ou seja, ela faz “economia” da linguagem, o que é típico da linguagem oral.

Outra alternativa seria utilizar a **tira** como texto motivador para a produção textual, uma vez que ela trata de um tema polêmico: a gravidez. O professor promoveria um debate na sala de aula, apresentando o gênero **tira** de forma detalhada aos alunos, ressaltando pontos importantes sobre o tema gravidez, e pediria aos alunos que produzissem um texto sobre o gênero trabalhado. Dessa forma, além de o professor trabalhar a linguagem escrita, estaria trabalhando também, a linguagem oral. Assim, ao longo do trabalho, os alunos poderiam desenvolver a escrita, a oralidade, a análise linguístico-gramatical, além de poderem adquirir maior autonomia e poder de auto-avaliação. Para que o professor tenha um direcionamento nesse trabalho, ele poderia usar a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), apresentada e discutida no tópico 1.3.2.

Tira 02

Unico Dono



(Folha de S. Paulo, 22/9/1996.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.105).

Esta **tira** é utilizada no LDLP para mostrar aos alunos que o uso da linguagem verbal e os efeitos de sentido são determinados pela situação comunicativa. A **tira** retrata uma situação em que duas personagens interagem por meio da linguagem, sendo que o primeiro a falar é o locutor e seu parceiro é o locutário. O conjunto das falas que as personagens da **tira** produzem nessa situação comunicativa constitui o texto (unidade linguística concreta).

Cereja e Magalhães (2003) chamam a atenção dos alunos para os elementos que compõem o 1º e o 2º quadrinhos. Segundo os autores, esses elementos estabelecem a situação comunicativa na **tira**, ou seja, um carro está à venda e um homem, dirigindo-se a outro, faz comentários sobre o carro. Os autores propõem as seguintes questões aos alunos: “Que tipo de comentários o homem mais alto faz sobre o carro? Esses comentários levam-nos a crer que a personagem desempenha no contexto o papel de vendedor ou de comprador? Por quê?” (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.105).

Para responder a primeira e a segunda questão, o aluno terá que usar seu conhecimento de mundo, fazer inferências, por meio das pistas deixadas ao longo das vinhetas. Feito isso, perceberá que o homem mais alto não quer vender o carro de maneira alguma, pois tem grande estima por ele, por isso, faz comentários tão depreciativos sobre o veículo. Assim, a atitude do vendedor, em depreciar seu próprio

carro ao longo da **tira**, leva o interlocutor a perceber que nem sempre o que dizemos demonstra a nossa real intenção e nem sempre conseguimos convencer o outro com nossos argumentos. É necessário, também, que o aluno tenha conhecimento acerca de venda e compra de automóveis. Normalmente, na nossa cultura, quem deprecia o objeto a ser comprado é o comprador, com o intuito de ganhar um desconto.

No 4º quadrinho, passamos a ter conhecimento de uma informação nova sobre a situação comunicativa da **tira**, que atribui sentidos diferentes ao diálogo. Os autores questionam:

- a) Qual é essa informação?
- b) Portanto, qual era a intenção comunicativa do homem mais alto, desde o 1º quadrinho?
- c) Pela resposta do homem mais baixo (“Tudo bem. Mas eu quero comprar mesmo assim”), é possível afirmar que ele acreditou nos comentários do homem mais alto?
- d) Considerando que o texto é uma tira de quadrinhos, por que Laerte só revela essa informação no último quadrinho?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.105).

Desde o 1º quadrinho, a personagem mais alta depreciava seu próprio carro, a fim de que a outra personagem desistisse da compra. Então, é somente no 4º quadrinho que o leitor consegue perceber que a personagem mais alta é que é a vendedora do carro. Como o comprador percebe a real intenção do dono do carro (não vendê-lo) ele discorda dos comentários feitos pelo dono do automóvel ao mostrar o carro e, por isso, opta por comprá-lo mesmo assim.

É o implícito (o dono não quer vender o seu carro) que leva o leitor a refletir sobre a situação de humor que a **tira** cria, além de fazê-lo compreender a essência do que é de fato dito, ou seja, explícito na **tira**. Por isso, é só no último quadrinho que o quadrinista revela quem são, de fato, o vendedor e o comprador do carro. Esse é o desfecho da história, o que cria o humor na **tira**.

Quando a personagem mais alta diz no último quadrinho: **Não!! Eu amo ele**. O emprego do pronome ele não está de acordo com a variedade padrão da língua. Apesar disso, é possível dizer que essa construção é adequada à situação comunicativa em que foi utilizada. Os autores pedem aos alunos que expliquem esse uso do pronome “ele”. Os alunos terão que dizer, primeiramente, que se trata de uma situação de comunicação oral e informal, em que a língua é empregada com menos rigor; em segundo lugar, porque, conforme se vê no último quadrinho, a personagem está descontrolada e perde, portanto, o controle de sua fala.

Esta **tira** comprova que esse gênero na sala de aula é uma excelente oportunidade de ensinar a língua nos “diversos usos autênticos no dia a dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2005, p. 35). Isso significa que o ensino por meio dos gêneros discursivos oportuniza aos alunos criar e interpretar a língua em diversas situações comunicativas, além de possibilitá-los perceber as peculiaridades de cada gênero estudado.

Verificamos, então, que Cereja e Magalhães (2003) fazem um bom trabalho com esta **tira**, pois fazem com que o aluno acione conhecimentos de mundo, faça inferências, use seu conhecimento partilhado para responder às questões propostas. No entanto, por ser uma **tira** que aparece na seção **leitura** do LDLP analisado, pensamos que outros aspectos também poderiam ter sido abordados. Além disso, os autores dão pouca atenção aos aspectos multimodais da **tira**.

Dionísio (2008) afirma que é preciso reconhecer a importância da leitura e da interpretação dos aspectos multimodais (representação verbal e pictorial da informação) nos gêneros discursivos pois, segundo a autora, o ensino da linguagem por meio desses elementos contribuirá para a formação de cidadãos capazes de ler não apenas a linguagem verbal presente no texto, mas também, os significados e as implicações discursivas perceptíveis pelos aspectos multimodais. Esta **tira** possibilita isso aos alunos.

No 1º, 2º e 3º quadrinhos, o quadrinista utiliza o **Balão-composto**, que indica múltiplos momentos de fala da personagem mais alta. Na **tira** não houve mudança constante de fala das personagens durante o diálogo, por isso, há o predomínio de fala da personagem alta nos quadrinhos (**turno assimétrico**). Segundo Eguti (2001), esses turnos de conversa são estratégias utilizadas pela personagem durante a comunicação.

O tamanho da letra, o negrito e o balão-glacial, no último quadrinho, nos possibilitam observar, também, aspectos específicos do próprio quadrinho. A expressão **NÃO!! EU AMO ELE!!** aparece em negrito e em tamanho maior de letra, o que sugere um tom de voz mais alto e uma fala mais emocional da personagem. O uso do **balão-glacial** pelo quadrinista reforça o choro, a tristeza, o descontentamento e o desespero da personagem mais alta em realizar a venda de seu carro. A **expressão facial** triste e desesperada da personagem também nos possibilita afirmar que ele não queria vender o carro.

Além disso, podemos perceber que o 3º quadrinho aparece sem a linha de **contorno**. Segundo Ramos (2009), isso não dificulta a leitura do quadrinho, pois o leitor infere a presença do contorno facilmente. Esse é um recurso que possibilita ao leitor ir além dos limites do quadrinho, fazendo com que parte da ação da narrativa ocorra fora dele (KRESS E VAN LEEUWEN,1996). Não podemos negar que é importante reconhecer a **tira** como uma “fonte riquíssima de recursos”, um texto multimodal, já que o conteúdo expresso nos balões e nos quadrinhos possibilita aos professores trabalharem as características de cada personagem, o vocabulário, as gírias, os níveis da fala (formal e informal), as expressões faciais etc.

Esta **tira** seria, então, uma ótima opção para o trabalho com os recursos de expressão visual com os alunos, uma vez que, ao longo da **tira**, as expressões faciais da personagem mais alta se modificam.

No último quadrinho, a personagem aparece debruçada sobre o carro. Poderíamos perguntar: o que isso significa? Como a personagem poderia demonstrar outros sentimentos como: medo, insegurança, frustração, alegria, por exemplo? Por que ele tinha um “amor” tão grande por um carro velho? Por que a personagem se arrepende de vender o carro? Será que ele é uma pessoa materialista? Todas essas questões podem ser trabalhadas com os alunos na sala de aula, para que eles percebam como os elementos não verbais também contribuem para a compreensão do contexto e do sentido do texto.

Tira 03



(Pais&Teens, fev./mar./abr. 1998.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.107)

Cereja e Magalhães (2003) utilizam a **tira** 03 para explicarem o conceito de textualidade, ou seja, para mostrarem as relações existentes entre palavras, frases e ideias, pois é isso, segundo esses autores, que faz um texto apresentar textualidade, ou seja, ser um todo significativo e não um aglomerado de palavras e frases desconexas.

No início da explicação, os autores dizem que esta **tira** é formada por uma sequência de seis quadrinhos que devem ser lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo. Se o leitor não obedecer a essa sequência, certamente, o sentido global e o humor da **tira** ficarão comprometidos. Diante disso, Cereja e Magalhães (2003) explicam que um texto (unidade de sentido) não é apenas o resultado da soma de suas partes, e sim, uma organização interna específica dotada de sentido.

Durante a explicação, os autores chamam a atenção dos alunos para o 2º balão da **tira**, quando a mãe do garoto diz: *Aí, ele quis colocar outro e mais outro, e outro...* Cereja e Magalhães (2003) utilizam este enunciado para explicar que a palavra *Aí* faz referência ao texto do 1º balão (*Quando meu filho pôs o primeiro piercing... Dei a maior força!*) dando uma ideia de sequência temporal, que poderia ser substituída por: posteriormente, algum tempo depois. Mostram, também, que o pronome *ele*, presente

no 2º quadrinho, refere-se ao *filho*, mencionado no 1º balão, e o pronome *outro*, citado três vezes, refere-se ao *piercing*, também mencionado anteriormente no texto.

No 4º quadrinho, a mãe do garoto diz: *Mas eu alertei... que ele poderia ter problemas*. Segundo os autores do LDLP em questão, nesta sentença há uma relação de oposição entre as ideias e a que ela vai expressar em seguida, por meio do *mas*, ou seja, a mãe apoiava a ideia de o filho usar *piercings* e, em contrapartida, lembrava-o sempre da possibilidade de ter problemas.

Como podemos perceber, esta **tira** foi utilizada, somente para explicar o conceito de textualidade. No entanto, estando esta **tira** presente na seção **leitura** do LDLP, pensamos que tanto os elementos verbais quanto os não verbais que a constituem poderiam ter sido explorados, o que não foi feito.

Ao longo das vinhetas, a mãe do garoto transmite, por meio de movimentos e gestos, o desenvolver da ação narrativa. Acevedo (1990), Cagnin (1975) e Ramos (2009) afirmam que é importante fazer a leitura das **expressões faciais** e emocionais das personagens para que haja a compreensão efetiva dos quadrinhos. Nesta **tira**, o quadrinista destaca a ação da mãe do garoto na cozinha, preparando, no decorrer da narrativa, uma galinha.

Além disso, é importante observar que no 1º, 2º, 4º e 5º quadrinhos, o **plano de visão** que o quadrinista utiliza é o **médio ou aproximado**, que focaliza a mãe do garoto da cintura para cima, com o intuito de reforçar os movimentos e os traços do rosto da personagem ao longo das vinhetas. No entanto, no 3º quadrinho o quadrinista opta por utilizar o **primeiro plano de visão**, por meio do qual a mãe do garoto é focalizada dos ombros para cima, a fim de que as expressões faciais da mulher ganhem mais destaque. Nesta **tira**, há, também, o predomínio da fala da mãe do garoto ao longo das vinhetas, por isso, temos o **turno assimétrico** (EGUTI; 2001; VERGUEIRO, 2009)

A fala do filho aparece no 5º quadrinho, por meio da expressão **MÃE!!** A personagem, no entanto, não é apresentada. Para isso, o quadrinista utiliza o **Balão-berro** (apresenta extremidades para fora, como uma explosão) que sugere o tom de voz alto do menino ao chamar a mãe (RAMOS, 2009). O garoto estava desesperado porque um de seus *piercings* tinha se enroscado novamente. A fala do menino, presente na última vinheta, nos leva a entender que essa situação é corriqueira no seu dia a dia. Só no último quadrinho o quadrinista revela a imagem do garoto, que aparece cheio de *piercings* pelo corpo, tentando desenroscar um deles.

Tendo em vista que os PCNEM (2000) veem a linguagem como uma atividade discursiva, o gênero como objeto de ensino e a gramática como o conhecimento das regras internalizadas pelo falante, não entendemos por que os LDLP continuam valorizando tanto as regras gramaticais, como acontece nessa **tira**. É necessário que os Livros didáticos elaborem atividades que possibilitem ao aluno refletir a própria língua, uma vez que, é essa reflexão lhes permitirá maiores oportunidades de construção de novas habilidades linguísticas em diversos contextos.

Diante de um tema tão polêmico (uso de *piercings*) ao qual a **tira** faz referência, o professor poderia promover um debate com os alunos na sala de aula, sobre as diversas opiniões existentes sobre o uso desse adereço no corpo. Discutir os cuidados que devem ser tomados na colocação de um *piercing* para não se adquirir doenças como AIDS e hepatite; conscientizá-los quanto às consequências que este adereço pode trazer ao corpo. Depois, o professor poderá solicitar aos alunos que produzam um texto, argumentado se o *piercing* enfeita ou agride o corpo de quem o usa.

Para isso, os professores poderão utilizar a sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) para nortear o trabalho, uma vez que esses autores propõem que o ensino da língua seja feito por meio das Sequências Didáticas, que devem ser organizadas e sistematizadas com base em textos e/ou atividades que permitam que os alunos elaborem conceitos a respeito do funcionamento da linguagem, isto é, que tenham a capacidade de produzir e interpretar diferentes textos, tendo em vista as particularidades, a progressão temática e lógica dos diferentes gêneros discursivos.

Tira 04

HAGAR

DIK BROWNE



(Folha de S. Paulo, fev. 1994.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.26).

Cereja e Magalhães (2003) não contextualizam o uso desta **tira**. Os autores propõem duas atividades para o trabalho com ela:

- 1- No 1º balão, Hagar diz que seu filho é “afiado como uma lâmina”.
 - a) A que se refere Hagar com a palavra *afiado*?
 - b) Hagar a empregou no sentido denotativo ou conotativo?
 - c) Como o amigo de Hagar captou o sentido dessa palavra: denotativa ou conotativamente?
- 2- Certos provérbios e expressões populares fazem uso da conotação. Procure captar o sentido de cada um desses provérbios e reescreva-os em linguagem denotativa.
 - a) Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
 - b) Não atire pérolas aos porcos.
 - c) Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão.
 - d) Mais vale um pássaro na mão do dois voando.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.26).

Na alternativa (a) da questão 01, os autores apenas pedem aos alunos que expliquem a que se refere o emprego da palavra *afiado*, utilizada pela personagem Hagar. Para responder a esta questão, não é necessário que o aluno se esforce muito, basta que ele consulte um dicionário para que perceba que uma das acepções de *afiado* é preparado. Dessa forma, podemos dizer que esse exercício não contempla o contexto de produção, o perfil psicológico dos personagens, nem os aspectos multimodais da **tira**.

Na **tira**, Hagar (viking guerreiro) conversa com um amigo e elogia seu filho Hamlet. Mas, na verdade, Hamlet é um filho que o envergonha muito, pois ele não luta, não briga, não “xinga” como um viking deveria fazer. Por isso, Hagar não o considera um filho exemplar. Hamlet é intelectual, gosta de ler, filosofar e estudar. Seu objetivo é ser médico ou advogado e isso vai contra o gosto do pai⁸.

Dessa forma, o modo como foi proposta a alternativa (a) da questão 01 não possibilita ao aluno entender, de fato, o propósito da atividade, uma vez que não houve contextualização das personagens na atividade proposta pelo LDLP analisado, para o entendimento global do texto. Para que o aluno entenda esta tira, ele terá que ter conhecimento do perfil das personagens para entender por que o pai elogia o filho, mesmo não o considerando exemplar, ou seja, ele é falso quando faz isso. Então, a dimensão argumentativa do subentendido nesta **tira** leva o interlocutor à adesão da idéia de que nem sempre as pessoas são verdadeiras, às vezes elas preferem mentir para manter o status social de família exemplar.

A sutileza inferencial, então, requer que o leitor perceba as marcas pontuadas, tanto no que se refere ao aspecto verbal quanto ao aspecto não verbal. A produção do implícito, no que se refere ao subentendido, ativa a designação de costumes e das referências morais, afetivas, comportamentais e intelectuais de uma pessoa ou da sociedade em geral (DUCROT, 1987). Por isso, o pai prefere elogiar o filho, o que é típico de uma família unida e feliz.

Nas alternativas (b) e (c) da questão 01, os autores trabalham o sentido denotativo e conotativo. No entanto, para que o aluno, de fato, consiga fazer a atividade proposta, ele, primeiramente, terá que perceber a ironia velada na fala de Hagar: *Meu Hamlet é afiado como uma lâmina!* o que significa que ele finge achar o filho exemplar, mas, na verdade, não se conforma com o comportamento do filho.

Para que o leitor compreenda a **tira**, é preciso que ele faça inferências, que utilize seu conhecimento de mundo para compreender e interpretar o que está implícito no texto, ou seja, cabe ao receptor textual ir além da estrutura linguística e descobrir a(s) intenção(ões) do enunciador. Mas, da forma como as questões, relacionadas a esta **tira**, foram elaboradas pelos autores, dificilmente, o aluno a compreenderá por completo.

Na questão 02, Cereja e Magalhães (2003) trabalham com a conotação em alguns provérbios e expressões populares. Pedem aos alunos que procurem captar o

⁸ O Perfil das personagens foi retirado do site http://pt.wikipedia.org/wiki/Hagar,_o_Horr%C3%ADvel.

sentido de cada um dos provérbios e reescrevê-los na linguagem denotativa, ou seja, o objetivo deste exercício é fazer com que o aluno compreenda a diferença da linguagem conotativa e denotativa, mas esses autores não fazem nenhuma referência à **tira** 04, ou seja, na questão 02, os autores não fazem nenhuma relação do exercício com a tira, uma vez que a atividade aparece de forma descontextualizada.

Estando essa **tira** proposta na seção **leitura**, seria importante que os autores considerassem a história das personagens para que o aluno entendesse o porquê de o pai dizer que o filho *É afiado como uma lâmina*. Além disso, por meio de inferências podemos perceber que o amigo de Hagar não entendeu o sentido da palavra afiado utilizado por Hagar, uma vez que perguntou ao amigo *Não dói quando você o abraça?*.

De acordo com os PCNEM (2000), o importante no processo de ensino e aprendizado é que o aluno se desenvolva tanto linguisticamente quanto intelectualmente. Para que isso ocorra, os materiais didáticos devem propor atividades que levem o aluno à reflexão sobre a própria língua, uma vez que essa ação lhe permitirá maiores oportunidades de construção de novas habilidades linguísticas, o que contribuirá para o seu desempenho para falar, escrever, ler e escutar em diversos contextos

Esta tira, portanto, seria uma ótima alternativa para que os professores trabalhassem a influência dos pais na escolha profissional do filho. O professor poderia sugerir que os alunos ficassem em círculo na sala de aula, e, cada um, relatasse à turma o que seus pais dizem a respeito das profissões, quais delas a sociedade considera mais importantes, com mais status. Assim, o professor teria a oportunidade de avaliar o conhecimento linguístico dos alunos, além de lhes possibilitar praticar a linguagem oral. Ele poderia, ainda, convidar algum palestrante para tratar do tema com os alunos, para que eles conheçam outros gêneros, neste caso, a palestra.

Tira 05



(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.17)

Não há um trabalho efetivo com esta **tira** no LDLP, uma vez que ela aparece no material de forma ilustrativa. Cereja e Magalhães (2003) não fazem menção a ela e nem propõem atividade com esta **tira**. Diante disso, propomos uma leitura.

O **cenário** onde se desenrola a história é o mesmo em todos os quadrinhos. No 1º, 2º e 3º quadrinhos, as personagens dizem apenas *Podicrê*. Ao longo dos quadrinhos uma das personagens da tira observa o grupo de amigos que “conversam”. Ao tentar interagir e participar da “conversa”, ele é ignorado pelo grupo de amigos, que sequer corresponde à tentativa de comunicação e o deixa falando sozinho. Assim, no último quadrinho a personagem indignada diz: *É super difícil participar dessas conversas!* Há, então, uma diversidade multimodal, que tem implicação direta na **tira**, já que ela utiliza-se de múltiplas linguagens, no caso, a verbal e a não verbal, para se constituir (MENDONÇA, 2005).

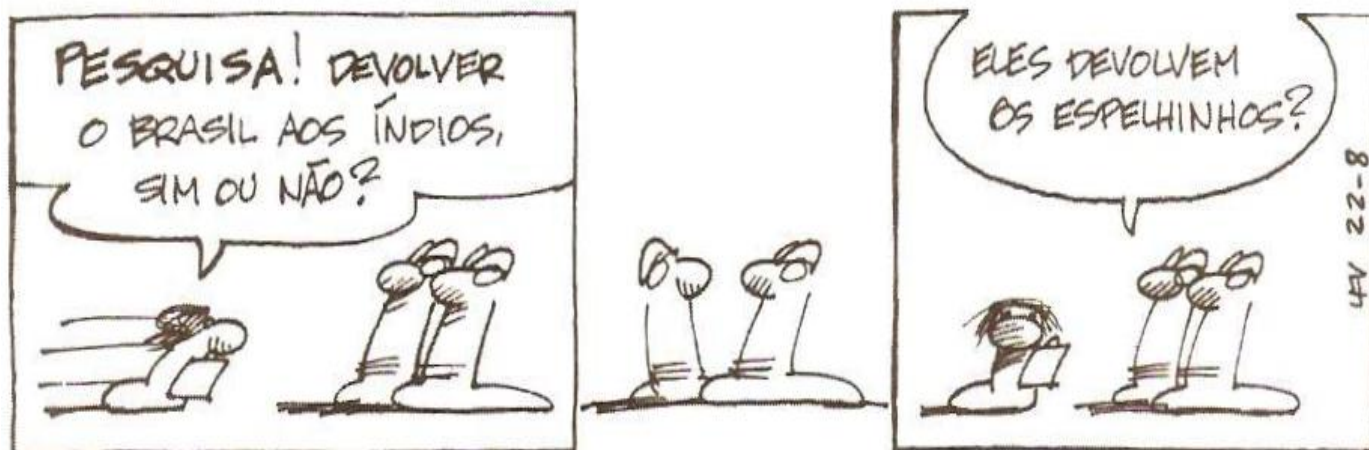
Esta **tira** demonstra que a linguagem que utilizamos não diz respeito apenas às ideias do interlocutor, pois ela transmite, também, diversas informações sobre ele, uma vez que certas palavras ou expressões que utilizamos no dia a dia denunciam quem somos socialmente: nível social, valores, região em que nascemos etc. Dessa forma, a língua que utilizamos para nossa interação é um instrumento poderoso de ação social, que pode facilitar ou dificultar o nosso relacionamento com as pessoas. Assim, esta **tira**

satiriza a dificuldade que alguns jovens de hoje têm para elaborar enunciados mais complexos, ou seja, demonstra a dificuldade que eles têm de se adequarem a determinadas situações comunicativas. Logo, é fundamental que o aluno perceba que ambas as modalidades de língua, oral e escrita, possuem normas, que ambas são importantes, cada qual com a sua função e o seu momento adequado de uso, não que, necessariamente, para ser um bom falante, a fala deva se aproximar ao máximo da língua escrita.

Os PCNEM de Língua Portuguesa (2000) apontam para a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa ser pautado no conhecimento das singularidades e necessidades dos alunos, de maior familiaridade, por parte principalmente do professor, com o ambiente escolar, bem como das particularidades da linguagem inerentes em cada aluno. O Ensino Médio é um período de profundas transformações na vida do adolescente, que se refletem nos campos social, emocional, corporal, psicológico e linguístico desse sujeito.

Tendo em vista que a tira coloca em discussão a questão da linguagem utilizada por alguns grupos sociais, ela poderia ser utilizada para trabalhar a linguagem que os alunos utilizam dentro e fora da sala de aula, por exemplo. O professor pediria aos alunos que listassem as gírias e expressões mais utilizadas por eles para que, em um segundo momento, possa discutir com eles as variedades linguísticas, pois ensinar a Língua Portuguesa é intervir diretamente na formação do indivíduo. É dentro dessa perspectiva que o ensino dos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa apresenta seus benefícios, uma vez que permite ao aluno adequar-se às mais diversas situações de comunicação, sem deixar de lado as práticas linguísticas que utiliza fora do ambiente escolar (TRAVAGLIA, 2003; POSSENTI, 1999).

Tira 06



(O Estado de S. Paulo, 22/8/1993.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p.77)

Como acontece na tira 05, novamente Cereja e Magalhães (2003) não contextualizam esta **tira** no LDLP, por isso, não há um trabalho efetivo de **leitura** com ela.

Os autores do LDLP poderiam ter explorado a riqueza de detalhes que esta tira apresenta. No 1º quadrinho uma das personagens pergunta: *Devolver o Brasil aos índios, sim ou não?* No 2º quadrinho, o quadrinista utiliza a **sequência temporal de um antes e um depois**, por meio da elipse, uma vez que omite elementos de uma sequência, ou seja, nesse quadrinho o quadrinista apenas mostra as personagens, não há diálogo entre elas e o leitor terá que ler todos os quadrinhos, inclusive esse que aparece como elipse, para compreender a tira. Por meio da comparação entre os dois momentos (1º e 3º quadrinhos), o leitor consegue perceber a sucessão temporal dos acontecimentos da **tira**, ou seja, no 2º quadrinho as personagens fixaram o olhar uma na outra e pensaram em uma resposta plausível para a pergunta feita no 1º quadrinho (RAMOS, 2009; CAGNIN, 1975; KRESS E VAN LEEUWEN, 1996).

No último quadrinho, quando as personagens questionam: *Eles devolvem os espelhinhos?* O contexto da frase, o conhecimento de mundo e enciclopédico do leitor levam-no à ativação de pistas que permitem entender que as personagens não são de nacionalidade brasileira, uma vez que, certamente, um brasileiro não perguntaria isso a outro brasileiro.

Logo, para que o aluno compreenda esta tira, ele terá que acionar seu conhecimento de mundo e enciclopédico acerca do processo de povoamento, exploração

e dominação realizados pelos portugueses no Brasil (colonização brasileira), no século XVI. Neste período, os índios ajudavam os brancos a localizar e derrubar árvores (Pau-Brasil) em troca de colares de contas, espelinhos, facões, machados etc, por isso a brincadeira do quadrinista.

Esta **tira** pode ser um material rico para o estudo da nossa história de país colonizado. Além disso, o professor poderia pedir aos alunos que realizassem uma pesquisa acerca do tema e das fases da literatura, principalmente do Quinhentismo, pois esse é um período da literatura que está intimamente relacionado à colonização brasileira. Em seguida, o professor poderia propor um seminário aos alunos, para que apresentassem aos colegas as informações obtidas por meio da pesquisa. Assim, o professor estaria proporcionando aos alunos o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que o trabalho com gêneros é uma forma de dar conta do ensino tanto da oralidade quanto da escrita em seus diversos usos.

Tira 07



SOUZA, Maurício de. *Chico Bento*, n. 401, junho 2002, p. 4.

A **tira** 07 é utilizada por Maia (2005) no LDLP analisado para trabalhar a variedade linguística. Para isso, o autor explica que a variedade linguística usada pela personagem Chico Bento é o “falar caipira”. Em seguida, propõe algumas questões sobre a **tira**:

01: Em relação à fala de Chico Bento, seria incorreto afirmar que:

- a) Não é objeto de preconceito linguístico de falantes urbanos;
- b) Reproduz situação de diálogo informal;
- c) Não cumpre a sua função comunicativa;
- d) Não é empregada na redação de leis e decretos.

02: Indique no seu caderno quais das características seguintes pertencem à linguagem falada informal.

- a) É espontânea.
- b) Evita a improvisação.
- c) É mais precisa e elaborada.
- d) Requer a presença dos interlocutores.
- e) É repetitiva.
- f) É planejada.
- g) Utiliza recursos extralinguísticos.

(MAIA, 2005, p. 16)

Diante das questões propostas pelo autor, podemos afirmar que, mais uma vez, o LDLP não realiza um trabalho com os aspectos multimodais do gênero **tira**, que poderia ter sido utilizada, por exemplo, para trabalhar com os alunos a questão da adequação e da inadequação da linguagem utilizada em determinadas situações sociais. Travaglia (2003) e Neves (2004) acreditam que é muito importante no processo de ensino e aprendizagem da língua, que os professores de Língua Portuguesa passem a contemplar em suas aulas os fenômenos de variação e mudança linguística de modo mais consistente e embasado, para que o aluno se sinta motivado a apreender quaisquer conteúdos e a se expressar em quaisquer modalidades linguísticas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Na **tira** 07, há dois personagens: Chico Bento, personagem típica da zona rural, e seu primo, personagem típica da zona urbana. Isso pode ser percebido pelas diferenças visuais das personagens. Chico Bento, além de utilizar uma linguagem mais “caipira”, *Só praque ocê é da cidade, acha qui pode mangá da minha cara, é?* (O quadrinista caracterizou Chico Bento pelo modo de falar peculiar da “roça”, o que pode ser percebido pela exclusão dos primeiros sons de *ocê*, *praque* e pela gíria *mangá da minha cara*), usa chapéu e botinas: acessórios característicos de quem reside no campo. Por outro lado, seu primo apresenta-se “arrumadinho” e utiliza uma linguagem mais próxima à norma culta.

No ensino de Língua Portuguesa, o professor deve destacar que as diferenças de falares são, antes de tudo, um instrumento de identidade de um falante ou grupo social. Portanto, o respeito para com essas variedades linguísticas é a atitude

desejada por parte de todos os falantes, mesmo porque, o prestígio que muitas variedades ganham, em detrimento de outras, é resultado de fatores de ordem política, econômica e social, como lembra Camacho (2001). O combate a esse preconceito, muito mais social do que linguístico, deve começar na escola, pelo conhecimento profundo e pela mudança de atitude de muitos professores acerca da inegável variação linguística existente em todo o território nacional.

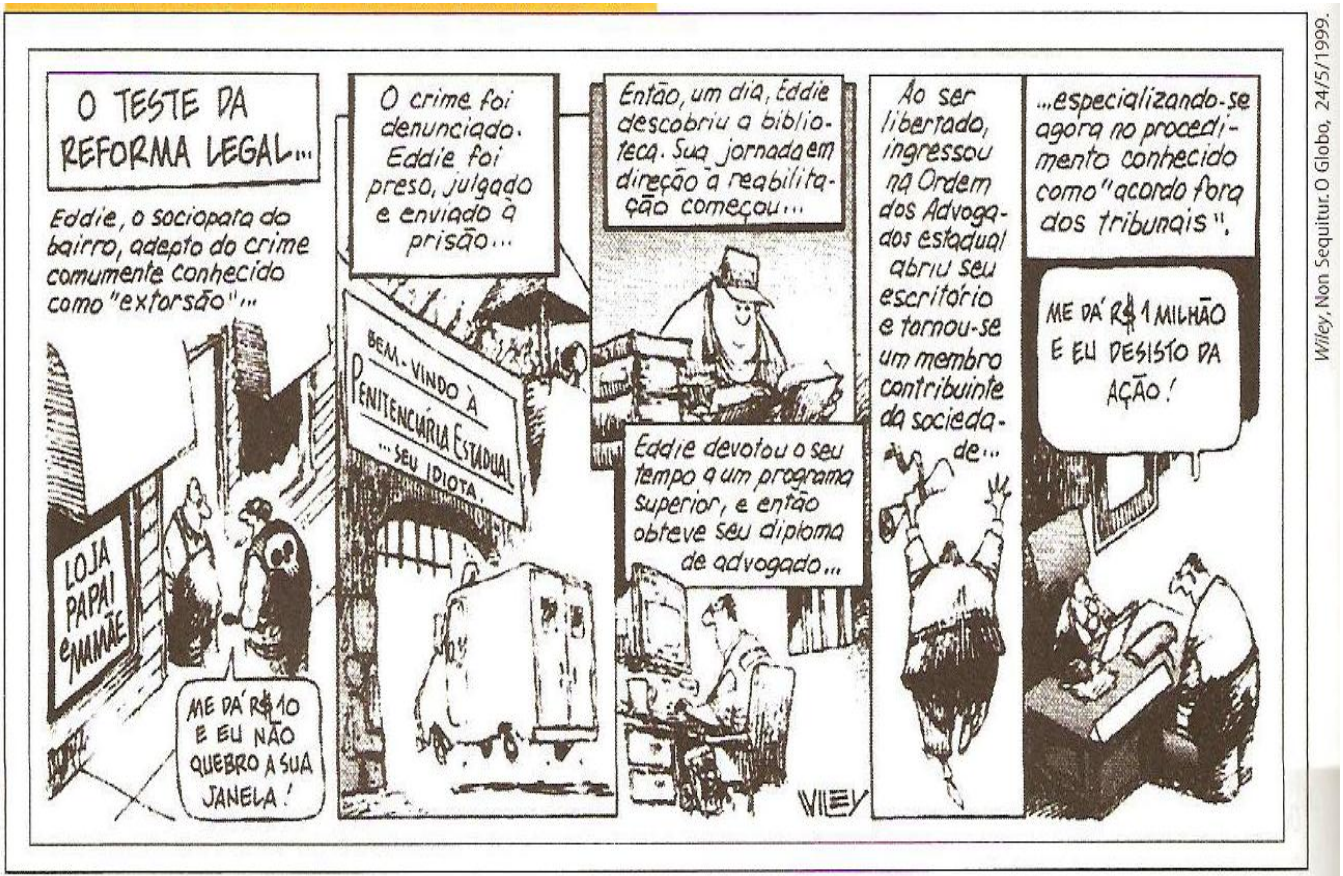
Dessa forma, esta **tira** seria uma boa opção para trabalhar com os alunos a questão da variação linguística. Primeiramente, o professor trabalharia os aspectos verbais do texto e, depois, analisaria os aspectos não verbais da **tira**.

Além disso, poderia ser trabalhada a questão do adequado/inadequado linguisticamente. Segundo Travaglia (2003) e Possenti (1999), o trabalho com a norma padrão deve ser feito de forma a fazer com que o aluno a encare como uma variedade a mais a ser aprendida, para ser usada em situações específicas de comunicação. Mas, o aluno não deve desprezar o seu dialeto do dia a dia, mesmo porque o objetivo de ensino de Língua Portuguesa, ao propor o estudo da norma padrão, não é que o aluno substitua a variedade que já possui, mas que tenha um leque de possibilidades comunicativas a seu dispor, que possam ser utilizadas em situações reais de uso da língua.

Tendo em vista que nesta **tira** há expressões tanto da linguagem oral quanto da escrita, uma proposta de trabalho poderia ser mostrar ao aluno que a fala e a escrita são modalidades linguísticas complementares (VERGUEIRO, 2009). O professor pode propor aos alunos que façam um levantamento das marcas de oralidade presentes na **tira**. E, em seguida, que façam uma exposição na sala de aula dessas marcas, explicando-as aos colegas. Os alunos perceberão que, na escrita, também, há presença da fala e vice-versa e compreenderão, assim, que a fala e a escrita são complementares e não opostas.

Dessa forma, deve ser muito claro, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, que a passagem do domínio do lar para o da escola é a transição da cultura oral para a cultura predominantemente escrita. Cabe, então, ao professor saber lidar com essa realidade, pois a formalidade de muitos professores, associada ao rigor no momento das avaliações, por exemplo, contribui para o sentimento de medo e insegurança linguística dos alunos, o que pode impedi-los de se expressarem, e, isso, em um contexto que prioriza a expressão, a comunicação e a produção oral e escrita, é inadmissível.

Tira 08



(MAIA, 2005, p. 108)

Maia (2005) utiliza esta **tira** para trabalhar elementos da narrativa, como: situação inicial, ação perturbadora, ação modificadora, desenlace, situação final, ponto de vista da narrativa, protagonista e personagem plana ou estacionária (aquela que não muda no decorrer da narrativa). Para isso, o autor propõe as seguintes questões:

1- A tirinha cômica de Wiley, que ironiza o exercício da profissão por alguns advogados, nos permite observar alguns elementos da narrativa. Identifique-os.

- a) Situação inicial
- b) Ação perturbadora
- c) Ação modificadora
- d) Desenlace
- e) Situação final

2- Responda:

- a) Qual o ponto de vista da narrativa?
- b) Quem é o protagonista?

- c) Considerar Eddie uma personagem típica seria ofender advogados honestos. Portanto, você o classificaria, quanto à caracterização, em indivíduo ou caricatura?
- d) O método de apresentação da personagem é implícito ou explícito?
- e) O ponto de vista da narrativa é interno, externo ou onisciente?
- f) Por que se pode dizer que a personagem Eddie é plana (ou estacionária) do ponto de vista psicológico?

(MAIA, 2005, p. 108)

Nesta **tira**, o narrador relata que havia no bairro um homem, chamado Eddie, que cometia crimes de extorsão e demonstrava excessivo desprezo pelas obrigações sociais e falta de consideração com os sentimentos dos outros. Tendo em vista que é o narrador quem relata a maior parte da trama, há o predomínio do **turno assimétrico** na **tira**, ou seja, há pouca fala de Eddie no desenrolar da história. Há, ainda, um envolvimento do narrador com o contexto da sua produção, porque ele atua sobre categorias opinativas e reflexivas, cujo espaço de constituição reside na persuasão e no convencimento, por meio da seleção, organização e mobilização de estratégias que levam o leitor a crer que Eddie continuaria adepto ao crime, mesmo depois de ter se formado para advogado.

No início da narrativa, a personagem Eddie tenta coagir o dono de uma loja dizendo: *Me dá R\$10 e eu não quebro a sua janela!* No entanto, o dono da loja não dá o dinheiro a ele, que acaba preso por ser denunciado. Na cadeia, Eddie se dedicou aos estudos e se formou advogado. Ao sair da prisão, ingressou na ordem dos advogados e tornou-se dono de seu próprio escritório e novo membro contribuinte da sociedade. O contexto do enunciado *Me dá R\$ 1 milhão e eu desisto da ação*, no último quadrinho, nos leva à ativação de pistas que nos permitem entender que, mesmo depois de Eddie receber o título de advogado, continuou corrupto, só que agora um criminoso legal. Parte da construção do entendimento da **tira** é feita graças ao texto, de forma explícita e graças às imagens e às falas. Entretanto, há uma parte que está implícita (o dono da loja não cedeu à chantagem e, então, Eddie acabou preso pelo crime; Eddie, mesmo depois de se tornar advogado, continuou extorquindo).

Somente ao fazer uso de conhecimentos previamente estabelecidos sobre o contexto em que estão inseridas as personagens é que se torna possível o entendimento do humor da **tira**, pois é o implícito que vai levar o leitor a refletir sobre essa situação de humor que a tira cria.

Esta **tira** é rica em detalhes que podem ser explorados tanto pelo LDLP quanto pelo professor na sala de aula. As **formas de apresentação do quadrinho** nesta **tira** merecem ser observadas, uma vez que o quadrinista optou por utilizar uma série de pequenos quadrinhos para sugerir ao leitor o desenrolar da narrativa. Segundo Ramos (2009), geralmente o quadrinista utiliza essa estratégia para demonstrar que a personagem está sendo monitorada por diversas câmeras presentes na cena.

A **legenda** em todos os quadrinhos (RAMOS, 2009; VERGUEIRO, 2009; EGUTI, 2001; CAGNIN, 1975) é, também, um recurso presente na linguagem desta **tira**, pois ela representa a voz do narrador onisciente antes mesmo da fala da personagem da trama. Dessa forma, na tira 08, as legendas são utilizadas para direcionar o leitor para os fatos que estão ocorrendo com a personagem Eddie.

Além disso, é importante observar, também, o ponto a partir do qual a ação é observada, ou seja, os diferentes **ângulos de visão** dos quadrinhos. Em todos os quadrinhos, o ângulo utilizado pelo quadrinista é o médio, a partir do qual a cena é observada à altura dos olhos do leitor, exceto no quadrinho que se sobrepõe ao quadrinho 03, onde o ângulo de visão utilizado é o inferior, uma vez que vemos a personagem de baixo para cima (RAMOS (2009), VERGUEIRO (2009)).

Ao longo dos quadrinhos, o cenário se modifica, mostrando a mudança histórica que ocorre na narrativa (CAGNIN, 1975). A ideia de movimento da personagem está intimamente relacionada ao tempo, por pequena que seja a duração, e ao espaço em que se desenvolve a narração da história. Segundo Ramos (2009, p. 129), o tempo é percebido na linguagem das HQs por meio da disposição dos balões, dos quadrinhos, da imagem da personagem (vinhetas indicando o envelhecimento de uma personagem). “Quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior a sensação e o prolongamento do tempo”. Nesse sentido, a **tira** 08 tende a apresentar um prolongamento temporal, tornando-se altamente descritiva.

Esta **tira** faz uma crítica “velada” aos advogados corruptos, uma vez que muitos argumentos e atitudes apresentados pelo narrador direcionam o leitor a fazer essa leitura. Nesse sentido, a **leitura** dos aspectos multimodais nesta **tira** se torna fundamental, tendo em vista a implicação discursiva que o elemento multimodal possibilita ao texto verbal (FERREIRA; BORTOLUZZI, 2006, p. 15).

Segundo Dionísio (2008), o formato e a disposição gráfica dos textos também são aspectos multimodais. Desse modo, não devemos pensar a multimodalidade somente como aspectos visuais como os desenhos, fotografias e

caricaturas, por exemplo. A **tira** 08, então, é um exemplo disso, já que sua estrutura e a forma do conteúdo do texto diferem da maioria das **tiras**. Então, esta **tira** seria uma ótima alternativa para se trabalhar a questão da legenda, da narrativa, do jargão dos advogados, os verbos, os elementos de coesão, aspectos gramaticais.

Tira 09



(Luis Fernando Verissimo. *As cobras*. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 102.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 200)

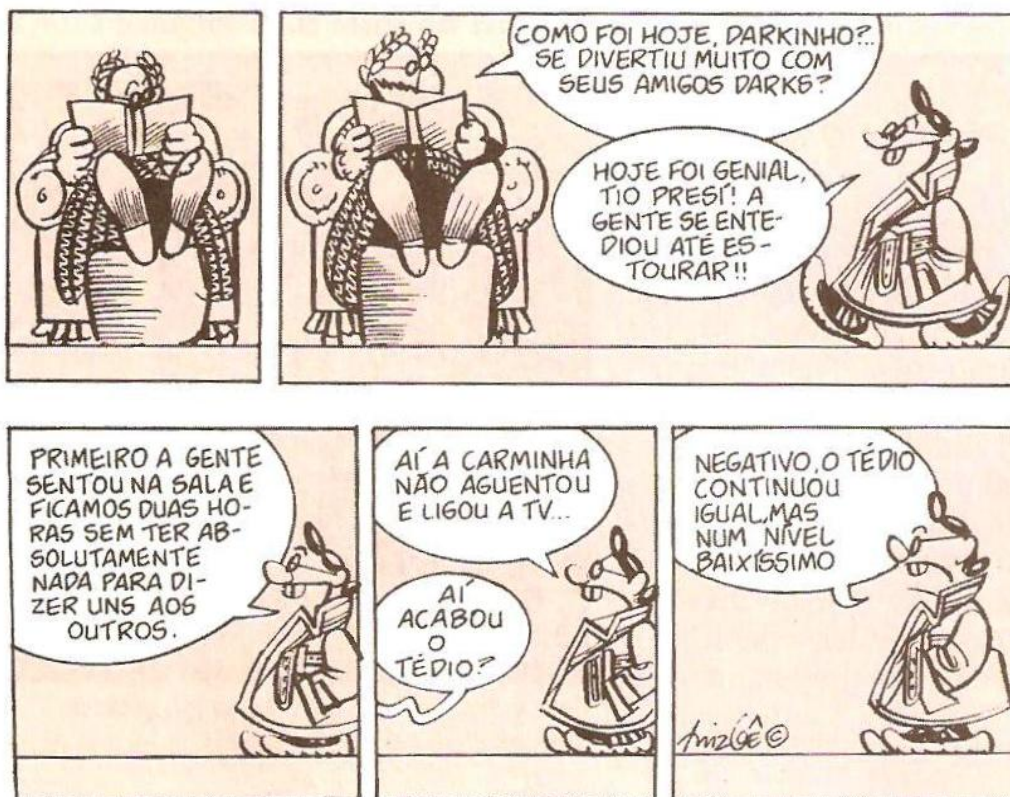
Cereja e Magalhães (2003) não contextualizam o uso da **tira** 09. Não há um trabalho efetivo de leitura com esta **tira**, uma vez que ela aparece, no LDLP analisado, de forma ilustrativa.

A **tira** é composta por três quadrinhos. No 1º uma das personagens diz: *Como técnico, meu trabalho se baseia no binômio técnica, força e disciplina*. Por meio dessa expressão podemos perceber a seriedade e o compromisso que o técnico tem com seu trabalho. No entanto, no 2º quadrinho uma das personagens observa: *isso dá trinômio*. O quadrinista sublinha parte da palavra *trinômio* com o intuito de enfatizá-la, destacá-la das demais. O balão de fala no segundo quadrinho aparece aberto possibilitando ao leitor fazer outras leituras que vão além do texto da **tira** (RAMOS, 2009).

No 3º quadrinho, o técnico responde com ironia à personagem do 2º quadrinho: *E não tolero o literalismo em questões semânticas*, explorando o conceito do termo semântico para criar o humor da **tira**. Assim, quando o técnico diz que não tolera o literalismo semântico, cabe ao leitor compreender que ele não está preocupado com a exatidão das palavras e significados (binômio ou trinômio) e, sim, com os resultados que a equipe dará se seguir, com seriedade, os critérios colocados pelo técnico (técnica, força e disciplina).

O trabalho com as tiras faz com que, a compreensão e o real aprendizado da Língua Portuguesa se tornem mais eficientes e produtivos quando o aluno tem acesso às diversas situações de comunicação. Assim, com a introdução do gênero **tira** nas práticas pedagógicas, a língua pode ser estudada, ensinada e aprendida em pleno funcionamento, e o aluno torna-se um conhecedor das possibilidades de adequação da linguagem, bem como dos objetivos específicos da sua aprendizagem (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Tira 10



(Álvares de Azevedo & Gê. *Mal dos séculos*. São Paulo: Melhoramentos. p. 20.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 226)

Nesta **tira**, não há fala de personagens no 1º quadrinho. No 2º quadrinho, o tio (Presí) pergunta para Darkinho se ele tinha se divertido muito naquele dia com seus amigos darks. E ele prontamente lhe responde que o dia tinha sido genial, que ele tinham se entediado até estourar. Com o uso da expressão *até estourar*, Darkinho quer demonstrar que ele e os amigos se entediaram muito. O fato de Darkinho dizer ao tio que o dia tinha sido genial, uma vez que ele e os amigos haviam se entediado até estourar, não condiz com nossa cultura, uma vez que o tédio representa falta de ânimo, falta de energia, o oposto, portanto de diversão e entretenimento.

No 3º quadrinho, o sobrinho relata ao tio o que havia feito: *Primeiro a gente sentou na sala e ficamos duas horas sem ter absolutamente nada para dizer uns aos outros*. Neste quadrinho é focalizado apenas o sobrinho, o tio não é retratado pelo quadrinista, ou seja, o foco do quadrinista está em Darkinho.

No 4º quadrinho, o tio também não aparece, mas a sua fala é representada por um **balão de apêndice cortado**, que “indica a voz de um emissor que não aparece no quadrinho” (RAMOS, 2009, p.41). Neste quadrinho, Darkinho diz ao tio: *Aí a Carminha não aguentou e ligou a TV...* E Presí então pergunta: *Aí acabou o tédio?* E Darkinho responde: *Negativo. O tédio continuou igual, mas num nível baixíssimo*. Além disso, no texto da tira há o **turno assimétrico** de fala, uma vez que predomina a fala de Darkinho.

Por meio da **tira**, subentende-se que Darkinho considera a TV entediante e de baixo nível, uma vez que nenhum programa conseguiu animá-lo, mesmo com ela, o tédio continuava. A dimensão argumentativa do implícito na **tira**, então, objetiva fazer com que o interlocutor reflita sobre a importância da televisão na sociedade.

É possível perceber, ainda, por meio de roupas antigas, o suspensório do tio, os sapatos de Darkinho, a **época histórica** vivida pelas personagens da **tira**, ou seja, são personagens que viveram num momento histórico bem anterior ao atual.

Para que o aluno compreenda esta **tira**, é necessário que a ele seja apresentado um contexto histórico das personagens, pois como a **tira** foi exposta no LDLP, fica difícil para o aluno compreendê-la. Não houve um trabalho com os aspectos verbais e não verbais da **tira**, não havendo, portanto, um trabalho efetivo de leitura com ela. Os autores não fazem menção à tira em momento algum da unidade em que aparece. Logo, a exploração dos aspectos multimodais nesta tira é fundamental, tendo

em vista a implicação discursiva que os elementos multimodais possibilitam ao texto verbal (FERREIRA; BORTOLUZZI, 2006, p. 15).

Tira 11



(Angeli, Chiclete. São Paulo: Circo, 1991. v.4, p.23)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 264)

Esta tira é utilizada por Cereja e Magalhães (2003) para ilustrar o conceito de **pontuação**. Diante disso, podemos afirmar que o que é priorizado nesta **tira** é o aprendizado de regras cristalizadas pela gramática normativa no que diz respeito à pontuação. Sabemos que a pontuação é uma das características da linguagem dos quadrinhos, porém, uma **tira** que é veiculada na seção **leitura** não pode deixar de tratar outros aspectos mais relevantes para sua compreensão.

De acordo com Travaglia (2003), é importante que o ensino de gramática esteja voltado, preferencialmente, para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, a partir das quais seja privilegiada a internalização de regras e princípios de uso da língua para que essas estejam à disposição do usuário quando ele necessitar, ou seja, nos diversos eventos de comunicação a que esteja exposto. Essa internalização de regras, segundo o autor, é possível a partir do trabalho com os gêneros orais e escritos, bem como por meio da reflexão sobre os diversos recursos linguísticos possíveis para o efetivo domínio da língua.

Esta **tira** é composta por três quadrinhos. A cena se passa em um bar e três personagens participam dela. No 1º quadrinho, duas personagens dizem: **CERVEJA!** E a outra logo diz: *Só tem chopp!* Diante dessa expressão, podemos observar que a palavra *cerveja* é apresentada ao leitor com letras maiores e em negrito, revelando que as personagens estavam falando em tom de voz alto. O balão (**Balão-uníssono**) reúne a fala das duas personagens que estão atrás do balcão (RAMOS, 2009).

No 2º quadrinho, as personagens, que estão à frente do balcão, exclamam: **CHOPP!!** E, o homem que está dentro do balcão diz: *Tá quente!* Neste quadrinho a palavra *Chopp* também está em negrito e em letra maiúscula, denotando ênfase e tom de voz alto das personagens.

No último quadrinho, as personagens exclamam novamente: **CHOPP QUENTE!!** E a personagem, que está dentro do balcão do bar, nem responde com tamanha indignação e descontentamento, isso é retratado pela presença do **Balão-mudo**, que, geralmente, não contém fala e aparece com um sinal gráfico (RAMOS, 2009).

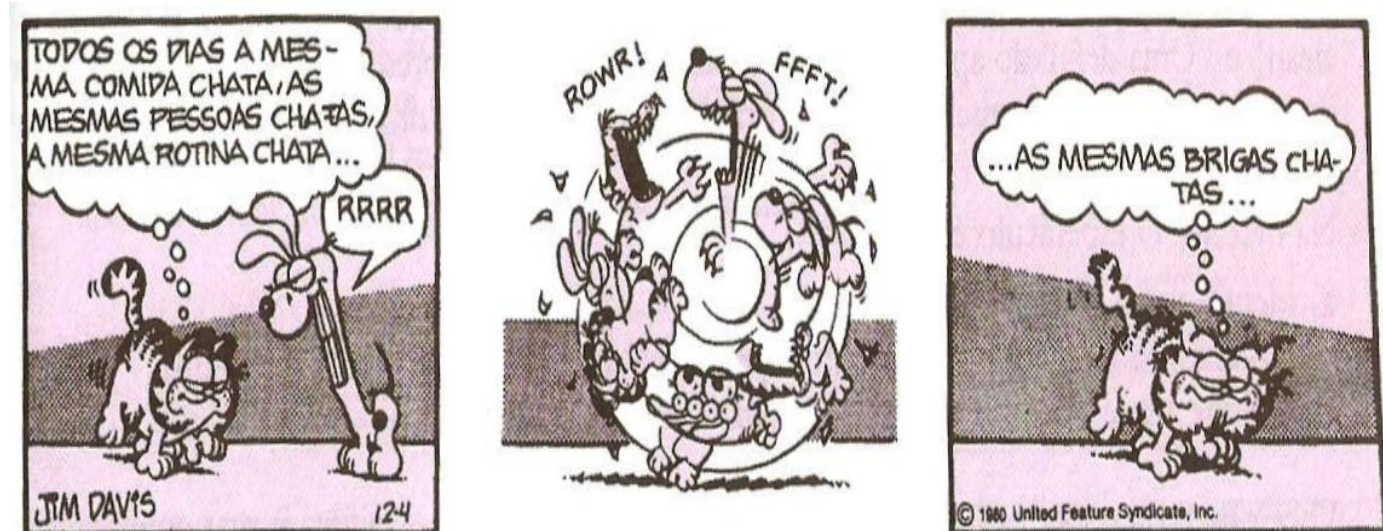
As personagens dos quadrinhos transmitem, ainda, por meio das expressões faciais e pelos movimentos, o desenvolver da ação da narrativa. Acevedo (1990), Cagnin (1975) e Ramos (2009) afirmam que é preciso fazer a leitura das expressões faciais e emocionais das personagens para que haja a compreensão efetiva dos quadrinhos. Nesta tira, o quadrinista destaca as expressões faciais da personagem que está dentro do balcão, transmitindo o desespero, o descontentamento e a tristeza da personagem. Segundo Dionísio (2005), a maneira como as personagens se comportam nos textos orais (expressões faciais, gestos, entonação de voz etc.) também deve ser considerada durante a **leitura** de um texto, uma vez que isso contribui, significativamente, para a compreensão textual.

Além da leitura das expressões faciais das personagens, podemos observar, também, os movimentos que as personagens que estão à frente do balcão fazem com as mãos no decorrer das vinhetas. Elas batem as mãos no balcão, demonstrando indignação e descontentamento pela *cerveja* e o *chopp* estarem quentes, pois o que se espera de um bar é que as bebidas estejam geladas.

Dessa forma, podemos dizer que a forma como esta **tira** foi exposta no LDLP analisado dificulta a compreensão global do texto, uma vez que o contexto de produção da **tira** e o perfil das personagens não são apresentados ao leitor. Logo, podemos afirmar que não há um trabalho efetivo de leitura com esta **tira**, ou seja,

novamente como em outras **tiras** analisadas, há um descaso pela leitura da linguagem verbal e não verbal do gênero.

Tira 12



(Garfield leva o bolo. São Paulo: Cedibra.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 271)

Nesta **tira**, o **cenário** e o **plano de visão** são os mesmos em todos os quadrinhos. O **Balão-pensamento**, utilizado para representar o pensamento das personagens, tem o contorno ondulado, o **apêndice** é formado por bolhas e possui o formato de uma nuvem.

No primeiro quadrinho, Garfield, um gato preguiçoso, guloso, sarcástico, está chateado com a rotina do dia a dia e pensa: *Todos os dias a mesma comida chata, as mesmas pessoas chatas, a mesma rotina chata...* Esse enunciado demonstra o descontentamento do gato, o seu desânimo quanto ao dia a dia sempre sem surpresas. As vírgulas e as reticências também reforçam essa ideia de que tudo se repete dia após dia, sem nenhuma novidade. Uma outra personagem ainda aparece neste quadrinho, Odie, um cão idiota que está sempre babando⁹.

⁹ O Perfil das personagens foi retirado do site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Garfield>

No 2º quadrinho, o tempo aparece com a **sequência de um antes e um depois**, ou seja, omitem-se elementos de uma sequência por meio da elipse. A comparação entre os dois momentos (1º e 3º quadrinhos) possibilita a percepção de sucessão temporal e isso acontece entre o primeiro e último quadrinho. Assim, é possível inferir, por meio do pensamento de Garfield no último quadrinho: ... *as mesmas brigas chatas...* e as reclamações do 1º quadrinho, que as brigas entre ele e o cachorro são rotineiras.

Nesta **tira**, por meio das atividades propostas por Cereja e Magalhães (2003) no LDLP analisado, podemos perceber que os autores encontraram um pretexto para o ensino de pontuação, pois, mais uma vez, ignoram os outros aspectos multimodais que aparecem na **tira**.

Leia esta tira de Jim Davis:

- a) Na tira, Garfield reclama de várias coisas. O que, na verdade, o incomoda?
- b) Observe o emprego das vírgulas e das reticências nas falas do gato. De que modo esses sinais de pontuação confirmam e reiteram aquilo de que reclama Garfield?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 271)

Tendo em vista que a **tira** evidencia a questão de um gato enfrentar problemas típicos da raça humana, como: cansaço, tédio e reclamar o tempo todo da rotina que o entedia e estressa, esta tira seria uma ótima alternativa para o trabalho com os alunos. Primeiramente, o professor discutiria o tema com os estudantes e, em seguida, pediria a eles que redigissem um texto de opinião, por exemplo, acerca do tema: **A rotina é algo saudável ou entediante no nosso dia a dia?** Com este tema, o professor pode trabalhar, ainda, outros gêneros, como: palestra, seminário, dentre outros.

Para que o professor tenha um direcionamento na escolha do gênero a ser trabalhado na sala de aula, ele poderia consultar o agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), apresentada e discutida no tópico 1.3.2, uma vez que, os agrupamentos de gêneros possibilitam aos professores trabalhar diversos gêneros na sala de aula, tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem que os alunos possuem. Isso fará com que o aluno domine cada vez mais as particularidades de cada gênero trabalhado no espaço escolar.

Tira 13



ANGELL. Luke & Tantra: Sangue de bom. São Paulo, Devir/Jacarandá, 2000, p. 17.

(MAIA, 2005, p. 14)

Nesta **tira** há três personagens: Orelha, um garoto despojado, que usa um vocabulário bastante peculiar; Luke, uma menina inteligente, culta e bastante crítica e Tantra, personagem de baixa estatura, apaixonada por Orelha.¹⁰

No 1º quadrinho, a personagem de menor estatura cumprimenta o Orelha: *Aí, Orelha?* E ele apenas responde?: *Aí!*. No 2º quadrinho, Tantra pergunta a ele se ele estava *beleza* e ele responde *beleza*. Neste quadrinho, o quadrinista utiliza, também, o **Balão-composto**, que indica outros momentos de fala da personagem. Esta **tira** evidencia, portanto, a importância dos conhecimentos prévios do leitor e sua capacidade de perceber o subentendido de que, muitas vezes, uma conversa não prossegue pelo fato de não haver interesse por parte de uma das pessoas. Assim, a dimensão argumentativa do subentendido utilizado na construção da **tira**, objetiva levar o interlocutor a perceber que Orelha não dá importância ao sentimento de Tantra, uma vez que ele a ignora e não interage com ela durante a tentativa de comunicação da personagem.

No 3º quadrinho, Luke e Tantra começam a caminhar e Tantra, então, pergunta à amiga *o que achou do Orelha* e ela responde *cabeça!* Esta expressão nos possibilita perceber a ironia da personagem Luke quando responde à amiga, tendo em

¹⁰O perfil das personagens foi retirado do site: http://pt.wikipedia.org/wiki/Luke_e_Tantra.

vista que ela, sendo inteligente, culta e bastante crítica, percebe o descaso de Orelha em relação ao sentimento da amiga.

Os **planos de visão**, também colaboram para a leitura dos quadrinhos. Nesta **tira**, o quadrinista usa, no 1º quadrinho, o **Plano americano**, uma vez que mostra as personagens do joelho para cima. Já no 2º e 3º quadrinhos, o quadrinista utiliza o **Primeiro plano**, que retrata as personagens dos ombros para cima. O foco está nas expressões faciais das personagens.

Tendo em vista que nenhum trabalho foi realizado e nada foi dito sobre esta tira ao longo de toda a unidade em que aparece, podemos afirmar que Maia (2005) utiliza esta **tira** de forma meramente ilustrativa no material didático.

Considerando que o verdadeiro papel da escola é oferecer condições para que o aluno aprenda as variedades linguísticas que ainda não conhece e não ensinar uma única variedade da língua com o objetivo de preencher o lugar da(s) outra(s), esta **tira** seria uma boa oportunidade para trabalhar como os alunos a questão das gírias e dos jargões utilizados pelos jovens e pela sociedade em geral.

Se a escola é um local onde os alunos devem ter acesso à cultura, educação, então, para que o aluno tenha maior facilidade no aperfeiçoamento da gramática internalizada, a escola deve expor esse aluno, o maior número de vezes possível, às experiências linguísticas mais comuns a todas as variedades linguísticas, dando prioridade à leitura, à escrita e à linguagem oral. Essas são formas eficientes para que o ele aprenda a língua e a gramática de maneira significativa e perceba que o importante é não se pautar no ensino de nomenclaturas e análise sintática e morfológica, que não resultam numa aprendizagem efetiva. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa não deve ser simplesmente uma transmissão de conteúdos prontos e/ou memorização de regras gramaticais, e sim um auxílio para que os alunos possam construir e adquirir conhecimentos (POSSENTI, 1999; TRAVAGLIA, 2003; NEVES, 1990).

Tira 14



Miguel Paiva, *O Globo*, 3/6/2002.

(MAIA, 2005, p. 16)

Esta **tira** é utilizada por Maia (2005) simplesmente com o objetivo de mostrar que o verbo **assistir** com o sentido de “presenciar, ver” é transitivo indireto devendo, então, ser seguido pela preposição *a*. Dessa forma, o “certo” seria assistir ao jogo. Assim, a personagem transgride as normas da gramática quando diz: *Meu Deus! Perdi a hora e não assisti o jogo!*

Diante dos comentários feitos pelo autor deste LDLP analisado, percebemos que há uma valorização das regras gramaticais pelo autor ao trabalhar com esta tira, pois não houve um trabalho com os aspectos multimodais da **tira**, o que significa ignorar a riqueza que a **tira** apresenta, tendo em vista a multiplicidade de elementos que poderiam ser explorados pelo professor na sala de aula.

No 1º quadrinho, não há texto não verbal, o que não é muito comum nas **tiras**. Neste quadrinho, o quadrinista apenas informa ao leitor o tema da **tira**: um jogo de futebol entre Brasil e Turquia.

No 2º quadrinho, o quadrinista utiliza o **Plano de visão total ou de conjunto** (CAGNIN, 1975), o que dá ênfase às expressões faciais de tristeza e desespero da personagem por não ter assistido ao jogo. Provavelmente, a personagem estava dormindo (pois, o cenário apresentado na tira mostra a personagem na cama). Ele

acorda assustado, lembrando-se de que havia perdido o jogo em função de ter perdido a hora.

Quando a personagem diz: *Nem me digam quanto foi, não quero saber!* O contexto do enunciado nos leva à ativação de pistas que nos permitem entender que o garoto havia ficado tão triste por não ter assistido ao jogo, que nem lhe interessava, mais saber o placar final. Então, a dimensão argumentativa do subentendido, nesta **tira**, nos leva a perceber o quanto um jogo de futebol é importante para o público masculino.

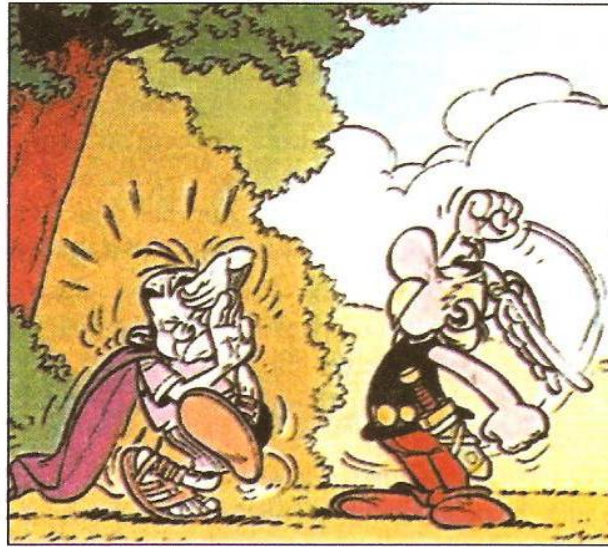
O pressuposto na **tira** é utilizado como um recurso argumentativo, porque quando o locutor introduz no discurso que não assistiu ao jogo, o interlocutor torna-se cúmplice de um ponto de vista, uma vez que o pressuposto não é posto em discussão, mas apresentado como uma verdade inquestionável, ou seja, ele, realmente, tinha perdido a hora e por isso não assistiu ao jogo (DUCROT, 1987). Dessa forma, a dimensão argumentativa nesta **tira** objetiva aprisionar o leitor em uma pressuposição criada pelo produtor da tira, já que o pressuposto é imposto como verdadeiro e indiscutível.

Diante dos diversos recursos da linguagem dos quadrinhos presentes nesta **tira**, não vemos motivos para que os autores do LDLP analisados explorem somente a regência verbal, como acontece, afinal, isso é muito pouco diante de uma **tira** tão rica semântica e argumentativamente.

A análise desta tira faz com que concordemos com Possenti (1999, p.29) quando ele diz “o preconceito é mais grave e profundo no que se refere a variedades de uma mesma língua do que na comparação de uma língua com outras”. Permitimos que pessoas de outros dialetos falem diferente, porém não permitimos que as pessoas falem nossa língua diferentemente da forma estabelecida pelo padrão normativo. Dessa forma, os erros que não aceitamos só são considerados realmente erros, quando são analisados pelas regras sociais, caso contrário são variações ou modificações da língua.

Dessa forma, para que possamos dominar uma língua, é importante que tenhamos o hábito de praticar atividades significativas, contextualizadoras, efetivas, não meramente resolver exercícios com os alunos. A escola, bem como o professor, deve priorizar a leitura e a escrita, pois essas atividades são de suma importância para o desenvolvimento de habilidades linguísticas do aluno, e não pensar somente em listas de exercícios e em avaliação, como acontece em muitas instituições escolares brasileiras.

Tira 15



GOSCINNY e UDERZO. *A cizânia*. Rio de Janeiro, Record, 1986. p. 44.

(MAIA, 2005, p. 25)

Com esta **tira**, Maia (2005) objetivou trabalhar a questão do significante (sons da fala, imagem gráfica, desenho) e do significado (idéia, conceito mental, imagem mental). Logo, o autor propõe algumas atividades:

1- O gesto de Asterix, considerado como um signo, pode ser analisado como: significante ou significado.

- a) Descreva o significante.
- b) Analise o significado.

2- Em relação ao segundo quadrinho, responda:

- a) Qual o significado universal do gesto de Asterix?
- b) Quais os códigos usados por Asterix?
- c) O que podemos deduzir do comportamento de Detritus?

(MAIA, 2005, p. 25)

O significante é o punho levantado de Asterix, enquanto o significado é a ameaça que ele causa a Detritus. O movimento que Asterix faz com o braço reforça sua bravura. Para que o aluno responda às questões propostas pelo LDLP, ele terá que fazer uma leitura atenta das cenas na **tira**, principalmente, quanto aos aspectos não verbais do texto.

Se no 1º quadrinho não há a presença de **falas e balões**, em contrapartida, no 2º quadrinho há. Asterix diz: *Obrigado, Detritus!* Mas a personagem não entende por que Asterix lhe agradece, uma vez que o ameaça. Podemos perceber isso por meio do balão que é representado com um ponto de interrogação, o que denota dúvida e indignação quanto ao agradecimento do colega.

Podemos observar que esta **tira** apresenta duas personagens: Asterix e Detritus. No entanto, o autor do LDLP analisado não contextualiza a tira, nem apresenta o perfil das personagens, logo, não é possível entender o sentido global desta tira.

Asterix é um herói que luta para que sua aldeia de gauleses não seja invadida por tropas romanas. Detritus, por sua vez, pertence às tropas romanas e é enviado à aldeia dos gauleses para disseminar a discórdia, mas não consegue, pois Asterix adquire poderes ao beber uma poção mágica e defende seu povo com bravura¹¹.

Pensando, então, na importância do ensino da **tira** estar atrelado aos aspectos verbais e não verbais, primeiramente, é importante, segundo Dionísio (2008), que tanto professores quanto alunos estejam conscientes do que sejam os aspectos verbais e não verbais, para que e como podem ser usados, como inseri-los e utilizá-los em sala de aula, uma vez que a multimodalidade das **tiras** é revelada durante o processo de interação oral ou escrita entre falante/ouvinte, escritor/leitor.

¹¹ O perfil das personagens foi retirado do site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Asterix>.

NÍQUEL NÁUSEA

FERNANDO GONSALES



Folha de S. Paulo, 30/3/1992. (Folha Ilustrada)

(MAIA, 2005, p. 224)

Novamente, o autor do LDLP analisado, utiliza essa **tira** de forma meramente ilustrativa, uma vez que não fazem menção a ela.

Esta **tira** é composta por três quadrinhos. No primeiro, níquel Náusea (o ratinho) pergunta à barata Fliti¹²: *Qual é o coletivo de Abelha?* E ela responde *Enxame!* No segundo quadrinho, o ratinho pergunta e o *coletivo de cachorro?* Fliti diz que é *matilha*. No último quadrinho a cena da **tira** é modificada, o quadrinista apresenta muitas pessoas penduradas dentro do ônibus e nesse cenário, o rato esmagado pela multidão de pessoas pergunta e o *coletivo de humano?* E a barata também esmagada responde que é *ônibus!*

O implícito é que vai levar o leitor a refletir sobre a situação de humor que a **tira**. O fato de a barata dizer que o coletivo de **humano** é **ônibus** que surte o efeito cômico nessa **tira**. O subentendido na **tira** é construído com intuito de criticar a superlotação dos ônibus nas cidades, uma vez que é grande o número de pessoas que precisam do transporte coletivo para trabalhar, estudar etc. No entanto, este serviço não oferece segurança nem comodidade aos seus usuários.

¹² O perfil das personagens foi retirado do site: <http://www2.uol.com.br/niquel/personagens.shtml>.

O professor poderia utilizar esta tira para discutir com os alunos acerca dos meios de transportes da cidade, principalmente, o transporte coletivo, tratando da superlotação, do desconforto, do desrespeito à dignidade de idosos e gestantes, por exemplo. Depois disso, o professor pediria aos alunos que redigissem uma carta de reclamação ao Secretário de transportes da cidade, reivindicando melhorias no transporte. Com isso, ele teria a oportunidade de trabalhar a produção oral e escrita dos alunos. Para que o professor tenha um direcionamento neste trabalho, poderia utilizar, ainda, a sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), apresentada no tópico 1.3.2.

CONCLUSÃO

Tendo como apoio a fundamentação teórica, apresentada e discutida nos capítulos II e III e considerando os resultados obtidos nesta pesquisa, podemos concluir que:

As **tiras** aparecem com grande frequência nos LDLP analisados. Isso pôde ser confirmado por meio do levantamento quantitativo de todos os gêneros presentes na coleção I: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2003) o que totalizou 309 textos de gêneros, dos quais, 16% (49) são **tiras**; e na coleção II: Português Maia (MAIA, 2005) de 100% dos gêneros presentes (188 textos de gêneros), 9% (17) são **tiras**. Esses resultados comprovam que, nas duas coleções, as **tiras** ocupam o terceiro lugar entre os gêneros mais representativos do material analisado, o que demonstra que o gênero é bem aceito pelos autores dos Livros Didáticos.

Constatamos, também, que as **tiras** aparecem em número expressivo na seção gramática dos LDLP analisados. De 49 **tiras** veiculadas na Coleção I, 38 foram utilizadas para trabalhar aspectos gramaticais, 10 a leitura e 01 a produção textual. Na coleção II, do total de 17 **tiras**, 08 foram utilizadas para trabalhar aspectos gramaticais, 06 a leitura e 03 a produção textual. Esses dados revelam que as **tiras** continuam sendo mais utilizadas para o trabalho com a gramática do que para a leitura ou para a produção textual, independentemente da seção onde ela apareça.

Não vemos problemas no ensino de gramática por meio das **tiras**, mas questionamos a forma como esse ensino é conduzido pelos LDLP, uma vez que pudemos perceber, ao longo desta pesquisa, que os LDLP continuam ignorando a **leitura** das peculiaridades do gênero (expressões faciais, gestos, entonação de voz etc.), ou seja, os aspectos verbais e não verbais das **tiras**, o que significa ignorar toda a riqueza discursivo-argumentativa do gênero.

Percebemos, ainda, que há quase ausência de atividades com as **tiras** que contemplem a produção e a compreensão de textos. Isso demonstra que os LDLP analisados continuam atraídos pelo ensino descritivo e prescritivo da língua, o que pode ser comprovado pelo número de **tiras** veiculadas na seção gramática.

Ao verificarmos como os LDLP lidam com as **tiras** no processo de ensino e aprendizagem, percebemos que o trabalho proposto pelos LDLP analisados não contempla, na maioria das vezes, os aspectos verbais e não verbais do gênero **tira**, uma

vez que, das 16 **tiras** analisadas, apenas três (01, 02 e 15) contemplam, de forma superficial, esses aspectos, 6 **tiras** (05, 06, 09, 10, 13, 16) figuram como ilustrativas nos LDLP analisados e as demais **tiras** (03, 04, 07, 08, 11, 12, 14) são utilizadas para trabalhar os seguintes temas: textualidade, emprego de palavras, variedade linguística, narrativa, conceito de pontuação, verbo, ou seja, mesmo estas **tiras** estando na seção leitura dos LD analisados, elas são utilizadas para o ensino de aspectos gramaticais, desconsiderando assim, a importância da leitura dos aspectos multimodais do gênero **tira**. Logo, nos LDLP analisados, as tiras não são tomadas como objeto de ensino como proposto pelos PCN (2003).

Dessa forma, as atividades/exercícios propostos pelos autores dos LDLP analisados não contemplam o contexto de produção das **tiras**, o perfil psicológico dos personagens, dão pouca atenção aos elementos verbais e aos não verbais do gênero **tira**, não o tratando como gênero multimodal. Além disso, os autores ignoram que esse gênero estabelece relações estreitas com as práticas sociais nas quais estamos envolvidos, posto que, os exercícios e atividades propostos pelos LDLP analisados não orientam os professores a realizarem uma atividade de leitura com as **tiras**, o que, de fato, contribuiria com o trabalho do professor.

Esta pesquisa mostra, portanto, que o trabalho de leitura com o gênero **tira** proposto por alguns LDLP ainda é pouco eficiente, uma vez que muitos autores priorizam as nomenclaturas, e não trabalham, ainda, com a noção de gênero, orientada pelos PCN. Assim, confirmamos nossa hipótese de que as **tiras** se fazem presentes nos LDLP, mas as especificidades do gênero não são abordadas, ou seja, muitas vezes, as **tiras** são meramente ilustrativas no material analisado.

Apesar dos inegáveis benefícios do gênero **tira** quando utilizado em contexto escolar, infelizmente, percebemos uma tendência dos LDLP de priorizar o ensino de seus aspectos formais e estruturais, desconsiderando, muitas vezes, os aspectos verbais, interacionais e multimodais, que são imprescindíveis para que alunos e professores valorizem mais a função do texto (BEZERRA (2005); DIONÍSIO (2008)). Assim, é impossível fazer com que o aluno adquira as capacidades de compreender, produzir e ler bem uma tira, se a ele não é possibilitada a compreensão total (forma e função).

Saber ler e explorar os aspectos multimodais da **tira** com os alunos é contribuir para que eles não sejam apenas decodificadores dos textos que leem e/ou

produzem, mas que sejam, prioritariamente e suficientemente, sujeitos capazes de fazer uma leitura crítica de quaisquer textos que lhes forem apresentados.

Tendo em vista que o entendimento dos aspectos multimodais é de suma importância para a compreensão global do gênero **tira**, pensamos que a utilização das **tiras** na sala de aula, tanto pelo LD quanto pelo professor é importante, uma vez que elas possuem caráter globalizador, ou seja, são acessíveis a leitores do mundo inteiro e podem ser trabalhada tanto nas séries iniciais quanto nas mais avançadas. Além disso, as **tiras** são capazes de proporcionar um trabalho interdisciplinar na escola. Assim, o uso das **tiras** na sala de aula pode se transformar em um recurso didático-pedagógico importante, uma vez que contribui para aumentar a motivação, a curiosidade e o desafio dos alunos, estimulando-os a serem mais críticos, atentos, reflexivos e engajados ao contexto em que estão inseridos. Por isso, acreditamos que o gênero **tira** é um dos gêneros que devem ser utilizados e explorados nas aulas de Língua Portuguesa.

Esperamos que este trabalho possa, por meio da proposta didática sugerida para a prática de leitura de **tiras**, auxiliar o professor na sua prática pedagógica e contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, ampliando e melhorando as práticas de leitura que visam à formação de leitores mais proficientes.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. São Paulo: Global, 1190. (tradução Silvio Neves Ferreira)
- ADAM, J. M. Des genres à La généricité. In: **Langages** 153, março, 2004.
- ASTERIX; DETRITUS. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ast%C3%A9rix>. Acesso em: 15 de fev. 2011.
- BARBIERI, Daniele. **Los lenguajes del cómic**. Barcelona: Paidós, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da criação verbal**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1979. p. 261-302. (Tradução brasileira de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira).
- BAZERMAN, Charles. The life of genre, the life in the classroom. In: W. BISHOP & H. OSTROOM (ed.). **Genre and writing: issues, arguments, alternatives**. Portsmouth: Heinemann, 1997.
- _____. BESSON, M. J. e BRONCKART, J.P. Vygotsky et l'école. **Psychologie et Education**. 1995, p.39-50.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE.1997. 140 p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE.1998. 139 p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa (Ensino Médio). Brasília: MEC/SEE. 2003. 71 p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa (Ensino Médio). Brasília: MEC/SEE. 2000. 71 p.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244 p.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Conteúdo Básico Comum** – Língua Portuguesa. Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio, 1998. 160p.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2006. 239p.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975. 236p.

_____. **A linguagem dos quadrinhos**: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. 4.ed. ver. e amp. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **BUM! A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: Parte II. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, p. 49-75, 2001.

CARVALHO, Silvia Mendes de. **O Gênero Discursivo Tira em Atividades de Leitura de Sala de Aula**. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Ciências e Letras da Universidade de Taubaté, Universidade de Taubaté, Taubaté. 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2003. 512 p. (Ensino Médio/Volume único).

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *ETD – Educação Temática Digital*, v.3, n.2, p.19-26, Campinas: Unicamp, jun.2002.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: Acir Karwoski;Beatriz Gaydeczka;Karim Brito. (org.). **Gêneros Textuais: reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 131-144.

_____. Ângela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: Acir Karwoski;Beatriz Gaydeczka;Karim Brito. (org.). **Gêneros Textuais: reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 119-132.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

_____; PASQUIER, A. e BRONCKART, J. P. **L’acquisition des discours: Émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières?** Études de Linguistique Appliquée. 1993, p.23-37.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993 (tradução Pérola Carvalho, coleção debates).

EGUTI, Clarícia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. São Paulo, 2001. 183f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo**. As idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006. 136p.

FRANCO, Edgar Silveira. **Hqtrônica**: do suporte papel à rede internet. São Paulo: Annablume; Fpesp, 2004.

FERREIRA, Janaina Carvalho; BORTOLUZZI, Valeria Iensen (2007). Estudos em multimodalidade: A multimodalidade em capas de revista de auto-ajuda. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil - de 15 a 18 de agosto de 2006.

GERALDI, João. Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. Cascavel-PR: Assoeste, 1984. 136 p.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GARFIELD. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Garfield>. Acesso em: 15 de fev. 2011.

HAGAR. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hagar,_o_Horr%C3%ADvel. Acesso em: 08 fev. 2011.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood et al. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974. 349 p. (Tradução de Myriam Freire Morau).

HENNING, G. (1986). Quantitative methods in language acquisition research. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 701-08. 1986.

HYMES, Dell. **Foundations in Sociolinguistics**. Filadélfia: University of Filadélfia Press, 1974. 246 p.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

INNOCENTE, Lenaide Gonçalves. **A tira em quadrinho no jornal do Brasil e no Diário Catarinense: um estudo de gênero**. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado) -

Programa de Pós-graduação em ciência da linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina. 2005.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LEEUEWEN, Theo Van. Ten Reasons Why Linguistics Should Pay Attention to Visual Communication. In: P. LEVINE & R. SCOLLON. **Discourse & Tecnology: Multimodal Discourse Analisis**. Georgetown: Georgetown University Press. 2004.

LUKE; TANTRA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Luke_e_Tantra. Acesso em: 12 fev. 2011.

MAIA, João Domingues. **Português Maia**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2005. 480p. (Ensino Médio/Volume único).

MAYER, Richard. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MENDONÇA, Márcia. Rodrigues. Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, v., p. 194-207.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros Textuais: reflexão e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 15-28.

_____. **Ciência em Quadrinhos: Recurso Didático em Cartilhas Educativas**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Dissertação de Mestrado. Recife, PE. 2008.

MENEGASSI, Renilson José; MOTERANI, Natalia Gonçalves. **A reescrita do gênero discursivo tira em quadrinhos em uma sequência didática**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR. 2010. Disponível em: <http://www.cielli.com.br/downloads/578.pdf>. Acesso em: 8 de dez. 2010.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990

_____. Maria Helena Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 2ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NEPOMUCENO, Terezinha. **Sob a ótica dos quadrinhos: uma proposta textual-discursiva para o gênero tira.** 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2005. NÍQUEL NAÚSEA. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/personagens.shtml>. Acesso em: 15 de fev. 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas-SP: ALB/ Mercado de Letras, 1999. 95 p.

RAMOS, Paulo: **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.

_____. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009. 157p.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: **O livro didático de Português.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 160p.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA. Roth Désirée (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005, p.152-183.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA. Roth Désirée (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005, p.184-207.

_____. O livro didático de Língua Portuguesa. In: **O livro didático em questão.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **Para reler os quadrinhos Disney:** linguagem, evolução e análise de HQs. São Paulo: Paulinas, 2002.

TODOROV, Tzvetan. A origem dos gêneros. In: _____. **Os gêneros do discurso.** 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p.43-58.

TRAVAGLIA, Luiz. Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 245 p.

_____. **Gramática: Ensino plural.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 239 p.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Histórias em quadrinhos:** seu papel na indústria de comunicação de massa. São Paulo, 1985. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências de Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de Artes.

_____. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). 3.ed. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009. p.31-64.

_____. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). 3.ed. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009. p.31-64. p.7-29.

_____. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). 3.ed. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009. p.65-85.