

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO
TIRA**

SILVÂNIA MARIA DA SILVA AMORIM CRUZ

GARANHUNS/PE

2016

SILVÂNIA MARIA DA SILVA AMORIM CRUZ

**MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO
TIRA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *campus* Garanhuns, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Clara Catanho Cavalcanti.

GARANHUNS/PE

2016

MULTIMODALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO GÊNERO TIRA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *campus* Garanhuns, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 21 de novembro de 2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Clara Catanho Cavalcanti/ UPE/IFPE

Orientadora

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho/ UECE

1º examinador

Profa. Dra. Nadiana Lima da Silva / UFPE

2º examinador

Garanhuns - PE

2016



Fonte: site da internet¹

¹ Disponível em: <<http://tirasdemafalda.tumblr.com/>> Acesso em ago. 2015.

AGRADECIMENTOS

Ao Sagrado Coração de Jesus e à Maria Santíssima, pela proteção, amparo, sabedoria, saúde e coragem.

Aos meus pais, pelo amor sempre demonstrado, o que me guiou para direção correta e me ensinou a ter fé na vida.

Aos meus amados filho e marido, pelo amor, apoio, confiança e motivação incondicional.

À minha querida orientadora, Clara Catanho, por acreditar que eu era capaz e pela orientação. Só tenho a agradecer pelos seus ensinamentos, palavras de incentivo, paciência e dedicação. Tenho orgulho em dizer que fui sua orientanda.

Aos professores do curso PROFLETRAS, pelos ensinamentos, incentivo, amizade e dedicação.

Às professoras Ângela Dionísio e Jaciara Gomes, pela contribuição ímpar durante a qualificação, respondendo minhas dúvidas e me incentivando a acreditar que tudo daria certo.

Ao professor Valdinar Custódio Filho, pela disponibilidade e gentileza em responder a todas as minhas solicitações e por aceitar fazer parte da minha pré-banca e banca.

À professora Nadiana Lima, pela cooperação com sugestões tão significativas.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido, que foi de fundamental importância para a realização do curso.

Às amigas Antônia Medeiros, Girlândia Cavalcanti, Ladjane Pereira e Luzia Cristina, quatro irmãs que encontrei e quero ter presentes pelo resto da minha vida. Obrigada pelos incentivos, por acreditar que tudo daria certo no final, pelo ouvido que escutou tantas reclamações e pelas risadas que amenizavam o *stress* diário. Amigas e companheiras sempre dispostas a ajudar, vocês foram fundamentais nesses dois anos de trabalho, desde os pequenos até os grandes problemas. Amo vocês.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

O crescente uso de diferentes recursos da linguagem nos mais variados contextos torna proeminente a investigação sobre multimodalidade e suas possíveis aplicações ao ensino-aprendizagem. Partimos da premissa de que o arcabouço teórico da Linguística Textual (KOCH; ELIAS, 2007), (KOCH, 2003, 2004, 2006, 2010), (MARCUSCHI, 1996, 2008, 2010), (ELIAS, 2014), (CAVALCANTE, 2013), (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010), aliado à teoria da multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001, 2003, 2005), (DIONÍSIO, 2005, 2006, 2011, 2014); e aos estudos retóricos de gêneros (BAZERMAN, 2006, 2011) e (MILLER, 2009, 2012) pode ser válido para descrever as produções com maior complexidade composicional no que se refere ao uso de diferentes modos de linguagem. Com base nessa premissa, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, voltada para a análise de como os recursos semióticos do gênero tira são trabalhados nas atividades de leitura propostas pelos livros didáticos do 6º ao 9º ano da coleção *Tecendo linguagens*, da editora IBEP. Os resultados apontam para um tratamento reducionista dos recursos semióticos. As atividades oferecidas pela coleção demonstram maior valoração do escrito em detrimento de aspectos que envolvam a leitura em conjunto de todos os recursos utilizados, enquanto atividade de interação, dentro de um contexto de produção e de uso. Concluímos que há carência no tratamento das questões que envolvem o ensino-aprendizagem desse gênero, o que justifica a apresentação de nossa proposta de intervenção pedagógica na culminância deste trabalho. A referida proposta tem, portanto, como objetivo geral apresentar atividades de compreensão da tira para cada ano do Ensino Fundamental II, com a intenção de contribuir de alguma forma para o trabalho pedagógico em sala de aula, de maneira a ressignificar o ato de ler, partindo da análise e reflexão dos variados recursos da linguagem, responsáveis pela construção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade; Leitura; Gênero tira; Ensino.

ABSTRACT

The growing use of different language features in the more varied contexts makes prominent the investigation of multimodality and its possible applications to the teaching-learning. We start from the premise of Textual Linguistics theoretical framework (KOCH; ELIAS, 2007), (KOCH, 2003, 2004, 2006, 2010), (MARCUSCHI, 1996, 2008, 2010), (ELIAS, 2014), (CAVALCANTE, 2013), (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010), combined with the multimodality theory (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2001, 2003, 2005), (DIONISIO, 2005, 2006, 2009, 2011, 2014); and Rhetoricians Genre Studies (BAZERMAN, 2006, 2011) and (MILLER, 2009, 2012) may be valid to describe how productions with large compositional complexity related to the use of different kinds of language. Based on this premise, we developed a search in a qualitative character, facing it how the genre strip semiotic analysis resources are worked on proposed activities by 6th to 9th level reading textbook *Tecendo linguagens* collection, editora IBEP. The results indicate a reductionist treatment of semiotic resources. The offered activities for the collection demonstrate increased valuation to writing over aspects what involve reading used as interaction activity, within the context of production and use. We concluded that there is a lack in the treatment of the issues surrounding the teaching-learning in this genre, what justifies the presentation of our proposal of pedagogical intervention in the culmination of this work. The said proposal aims to introduce a strip understanding activity for each year of the elementary school, with the intention to contribute somehow to educational work in classroom. Our proposal has, therefore, as general objective to present understanding activities of comic strips to every grade of middle school, intending to contribute to pedagogical work in classroom, in order to reframe reading, based on analysis and reflection of the varied features of language that are responsible of the construction of meaning.

Keywords: Multimodality; Reading; Genre strip; Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Organização teórica da dissertação	13
Figura 2:	Cardápio da Revista <i>Superinteressante</i>	17
Figura 3:	Categorias de análise da pesquisa.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Distribuição das tiras nas seções e subseções do livro didático do 6º ano.....	56
Quadro 2 -	Distribuição das tiras nas seções e subseções do livro didático do 7º ano.....	56
Quadro 3 -	Distribuição das tiras nas seções e subseções do livro didático do 8º ano.....	56
Quadro 4 -	Distribuição das tiras nas seções e subseções do livro didático do 9º ano.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	15
LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	15
1.1 A leitura na perspectiva sociointeracionista.....	15
1.2 Leitura e multimodalidade.....	22
1.3 Multiletramentos e o livro didático de Português	25
CAPÍTULO II	32
CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E ENSINO DE GÊNEROS	32
2.1 Linguística Textual e a investigação da multimodalidade	32
2.2 Ensino de gêneros textuais	34
2.3 Gênero como ação social.....	37
2.4 O gênero tira e a multimodalidade.....	41
CAPÍTULO III.....	51
ATIVIDADES DE LEITURA COM O GÊNERO TIRA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE	51
3.1 A perspectiva metodológica adotada	51
3.2 Contexto da pesquisa.....	52
3.3 Procedimentos de análise	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS - O FIM DE UM COMEÇO.....	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE.....	81

INTRODUÇÃO

Notamos cada vez mais o uso de vários modos de linguagem na comunicação da sociedade, seja no meio impresso ou digital. Esse cenário exige do professor repensar as estratégias de leitura dos textos estudados em sala de aula e os objetivos desse estudo, de modo a possibilitar a leitura conjunta dos vários recursos semióticos utilizados para compreender as informações dadas sobre o mundo que cerca nossos alunos.

Consoante Dionísio (2011), embora a combinação de várias linguagens não seja um fenômeno recente, fenômeno esse que alguns autores (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; DIONÍSIO, 2011) denominam multimodalidade, o uso de combinações vem se acentuando, evidenciando as diferentes formas como este conceito se concretiza nas abrangentes maneiras de uso das linguagens oral, escrita, sonora e visual. Consideramos importante essa visão de usos diversos de linguagem, pois, nas ações sociais de comunicação, os diferentes recursos funcionam em conjunto, sendo que cada modo interfere na realização de significados; desse modo, a construção de sentidos envolve a leitura da diversidade de recursos semióticos.

Beaugrande (1997, p.10) define texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, e não apenas a sequência de palavras que são faladas ou escritas”. Marcuschi (2008, p.80), baseando-se no conceito de Beaugrande (1997) acerca do que é texto, alega que é “construído numa orientação multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música)”. Nesta mesma linha, Cavalcante (2013, p. 20) apadrinhando as definições anteriores, afirma que “o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”.

Percebemos que a noção de texto, segundo esses três autores, é ampla e abrange bem mais que os elementos linguísticos; está relacionada ao conhecimento de mundo, às práticas comunicativas, à cultura e à história do falante. Acreditamos, pois, que a concepção mais adequada para conceituar o texto é tratando-o como um lugar de interação, adotando uma dimensão sociocognitivo-interacional de língua, priorizando os sujeitos e seus conhecimentos.

Devemos considerar, contudo, que o conceito de texto, durante muito tempo, esteve relacionado somente ao plano verbal, ou seja, à escrita e à oralidade. Os demais elementos como imagens, cores, letras, disposição gráfica, etc. não eram considerados, nas análises, como participantes do processo de leitura e, portanto, do processo de construção de sentidos.

É fato que textos, alguns com maior complexidade composicional no que se refere à diversidade de linguagem, outros menos, são constantemente usados em sala de aula, aqui enfatizando as aulas de Língua Portuguesa; são filmes, canções, charges, gráficos, fábulas, contos, etc. Ficamos, então, preocupados sobre como algo tão presente na vida dos nossos alunos é discutido nas aulas, assim, perguntamo-nos *como os diferentes recursos da linguagem são abordados nas atividades de leitura propostas pela coleção Tecendo linguagens*.

Em meio a essa questão, o objetivo geral desse trabalho é apresentar sugestões de atividades com o gênero tira, que ressignifiquem o ato de ler, partindo da análise e reflexão dos variados recursos da linguagem, responsáveis pela construção de sentidos.

A escolha da coleção *Tecendo linguagens* da editora IBEP deu-se pela razão de ser a usada pelas escolas do município de Tuparetama, onde leciono há 10 anos. Dessa maneira, ressaltamos essa escolha pela valorização da nossa realidade escolar, pois, subscrevemos o que prega o Profletras quanto à necessidade de formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação em sua sala de aula, de forma crítica e responsável, refletindo a respeito dos diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Com isso, esperamos defender a ideia de que a construção de sentidos procede da percepção e análise das funções exercidas pelos variados modos de linguagem.

Interessamo-nos pelo gênero tira por tratar de temas atemporais, marcado pela crítica de costumes e reflexão sobre a condição humana, o que se manifesta, entre outros recursos, pelo uso de balões como indicadores de sentimentos humanos como alegria, tristeza, medo, surpresa, etc. Ou seja, todos os recursos utilizados podem ser importantes para o processo de compreensão textual. Outrossim, a tira apresenta grande recorrência nos livros didáticos. Ademais, através de um trabalho interdisciplinar possibilitado pela diversidade de temas que aborda, pode permitir ao leitor refletir de maneira crítica, humorística e até sarcástica a respeito de problemas que permeiam seu cotidiano, além da possibilidade de percepção e reflexão dos posicionamentos, escolhas e ideologias de seus produtores.

Acreditamos que, para a formação do leitor, é necessário que ele, conhecedor dos usos da linguagem, seja capaz de fazer leitura crítica: apreciando, reconhecendo, comparando e transformando; seja competente em realizar inferências, observar implicações e julgar “verdades”.

Fundamentamos nossas análises na teoria da Linguística Textual (KOCH e ELIAS (2007), KOCH (2003, 2004, 2006, 2010), MARCUSCHI (1996, 2008, 2010), CAVALCANTE (2013, 2014), CAVALCANTE e CUSTÓDIO FILHO (2010)); na Teoria da

Multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN (1996 (2006), 1997 (2005)), DIONÍSIO (2006, 2011, 2014)); e nos Estudos Retóricos de Gêneros (BAZERMAN, (1994, 2006, 2015) e MILLER, (1984, 2009, 2012)), considerando que se trata de propostas teóricas que se complementam ao considerarem que todos os recursos de linguagem são fundamentais e contribuem para o processo de compreensão do propósito comunicativo dos textos.

Por conseguinte, concordamos com a redefinição do conceito de texto que Cavalcante e Custódio Filho (2010, p.64) propõem para o conceito inicialmente apresentado por Koch (2004):

A produção de linguagem [verbal e não verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos [lingüísticos] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

O posicionamento dos autores legitima que palavra e imagem (sons, gestos, expressões faciais, cores, etc.) complementam-se ou não, opõem-se ou não, agregam-se ou não, de acordo com a situação sociocomunicativa, de acordo com a intencionalidade de seu produtor. Portanto, a análise dos elementos, como um todo que constrói significados, é fundamental para a compreensão leitora.

Falar de leitor a partir do quadro teórico que embasa esta pesquisa é falar em um sujeito ativo, que constrói significados por meio da interação entre ele, o autor e o texto, ou seja, a construção de sentidos requer uma “*leitura autoral*, uma leitura significativa, não a melhor ou a ‘correta’, mas aquela que permite olhar os textos para além do que manifestam de forma explícita em sua superfície” (CAVALCANTI, 2015, p.13).

Portanto, baseamo-nos nas teorias apresentadas conforme organização a seguir:

Figura 1 - Organização teórica da dissertação:



Fonte: Elaborada pela autora.

Sendo assim, na compreensão de textos, além da competência linguística e do conhecimento acerca dos gêneros textuais que circulam nas várias esferas sociais, importa conhecer, também, como os recursos semióticos funcionam e se integram, uma vez que esses podem possibilitar ao estudante a compreensão dos sentidos difundidos pelos textos, com posicionamento crítico e com maior domínio desses recursos de que dispõe a linguagem.

Uma pesquisa dessa natureza justifica-se pelas contribuições que o procedimento de análise pode proporcionar a um processo de ensino-aprendizagem o qual valorize a habilidade de construir significados a partir dos elementos que compõem o gênero tira, como imagens, cores, balões, letras, contorno dos quadrinhos, forma dos quadrinhos, apêndice, etc., tomando esses componentes de significação como construtos semióticos imprescindíveis para a compreensão. Para tanto, pactuamos com Ramos (2007) ao acreditarmos que os elementos não verbais fazem parte do escopo da Linguística Textual, posto que a leitura de tais elementos envolve fatores como retomadas e inferências, dispositivos concebidos por estudiosos da referida área. No bojo dessa concepção, compreendemos que a construção de sentidos se efetua na leitura integrada dos elementos linguísticos e não linguísticos.

Em vista disso, para a realização de nossa pesquisa, delimitamos como objetivos específicos:

- apresentar instrumentos teóricos e metodológicos para reorientar possíveis abordagens pedagógicas, relativas à leitura, fragmentadas e superficiais.

- analisar como os recursos - balão, legenda, formatação da letra, onomatopeia, cor, representações do tempo e do espaço, coturno e forma dos quadrinhos e apêndice - contribuem para a construção de sentidos no processo de leitura do gênero tira.

Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e de natureza exploratória. Para fins metodológicos, realizamos um levantamento quantitativo que ofereceu subsídios para a análise qualitativa.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, discorreremos sobre o processo de leitura, baseados em uma perspectiva sociointeracionista; discutimos acerca da multimodalidade; assim como fazemos uma reflexão sobre multiletramentos e o livro didático de Português.

No segundo capítulo, tecemos considerações sobre a concepção e o ensino de gêneros textuais, a partir dos Estudos Retóricos de Gênero e da Linguística Textual; tratamos, também, do gênero tira e seus aspectos multimodais.

No terceiro e último capítulo, evidenciamos a perspectiva metodológica adotada, o contexto da pesquisa e os procedimentos de análise do *corpus*, composto pelas atividades de leitura com o gênero tira; concluímos com nossa proposta de intervenção pedagógica, ou seja, com sugestões de atividades que possam contribuir para reflexões acerca da relevância dos recursos semióticos para a construção de sentidos.

Finalizando o trabalho, apresentamos as considerações finais sobre nosso estudo, seguidas das referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções. Ler é um verbo de valência múltipla: não se lê apenas adverbialmente, mas também direta e indiretamente, de modo acusativo e ablativo. Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém (LEFFA, 1999, p. 36).

1.1 A leitura na perspectiva sociointeracionista

Durante muitos séculos, a leitura foi vista como prática de poucos no Brasil, de acordo com Soares (1998), somente após a década de 1960, a maior parte da classe popular conquistou seu direito à escolarização, trazendo para a escola diferentes padrões culturais e variantes linguísticas. De acordo com a autora, nessa época, a prática e a repetição levavam o aluno à aprendizagem. Suas dúvidas e aspirações eram ignoradas pelos modelos apresentados no material didático, os quais deveriam ser reproduzidos pelos professores. Tal material apresentava a leitura como um processo de decodificação, partindo-se de letra por letra, palavra por palavra para, assim, o leitor chegar ao conteúdo do texto lido. Intensas críticas a esse material, assim como às práticas pedagógicas baseadas nesses exercícios de repetição e de reconhecimento de estruturas, foram feitas, uma vez que não condiziam com as necessidades sociais, pois não havia a análise crítica do texto lido, nem o paralelo entre a leitura e a realidade do leitor.

Desde a década de 1970, a leitura tem sido tema de inúmeras pesquisas, no entanto, ainda se faz necessário estudar este processo, principalmente ao considerarmos esse ato como uma atividade que vai além dos signos linguísticos, uma vez que envolve outras formas de representação da linguagem tais como imagens, sons, movimento, cores, gestos, etc.

Embora haja avanços quanto ao ensino de leitura, a língua, por vezes, ainda é analisada apenas morfosintaticamente, posto que é vista, por muitos livros didáticos, como um código, conforme afirma Marcuschi (2008, p.240): “os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua simplesmente como um código, ou um sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes”.

Em oposição à referida visão, subscrevemos o que Koch e Elias (2007, p. 10-11, grifos das autoras) preconizam:

[...] **na concepção interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. [...] A leitura é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base em elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Dessa forma, o texto é um lugar repleto de diversos implícitos, os quais só poderão ser desvendados a partir do contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Portanto, a leitura é um processo ativo de construção de sentidos, pois o leitor é um coautor, buscando a compreensão textual de acordo com o seu propósito: “a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos **objetivos da leitura**” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 19, grifo das autoras).

Logo, o ato de ler envolve aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais, o que demanda do leitor a elaboração de estratégias que o auxiliem na concretização dos seus propósitos (CAVALCANTE, 2014).

Segundo Cavalcante (2014, p.181), o leitor deve ser um estrategista, o que supõe que ele

i) se posicione responsivamente diante do texto; ii) produza inferências para o preenchimento das lacunas; iii) siga as orientações do autor manifestadas na materialidade linguística do texto; iv) estabeleça a relação entre o verbal e o não verbal; v) defina um objetivo para a leitura e vi) construa um sentido para o texto.

Dessa maneira, caso não utilizemos estratégias que revelem as diferentes habilidades de leitura de um texto, a construção de sentidos pode ser prejudicada. Nesse panorama, a consideração do contexto é fundamental. Embora um texto permita variadas leituras, essas são finitas e, como afirma Marcuschi, (1996, p. 88), leitura significa “atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida”.

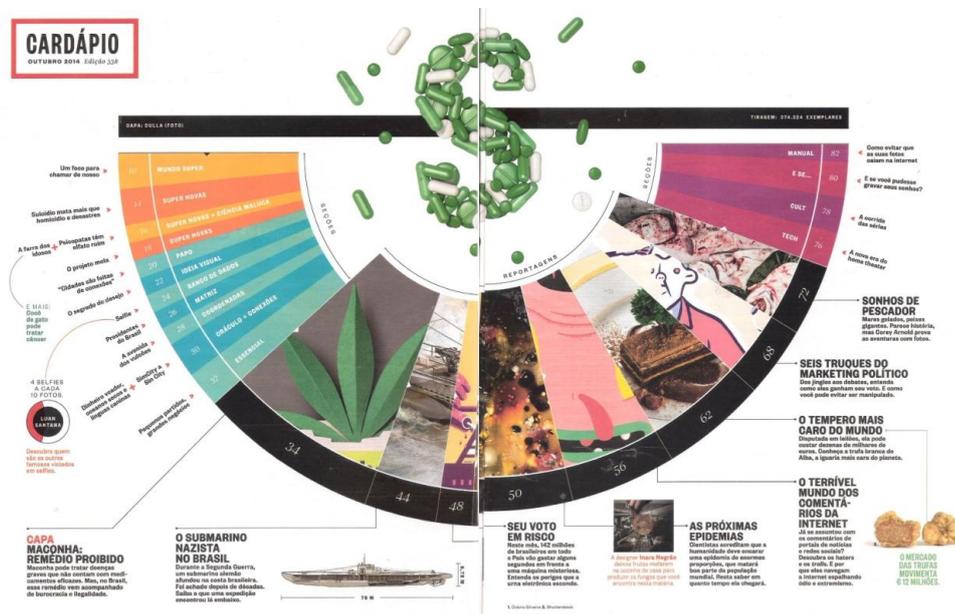
Assim, nós, professores, devemos buscar um leitor cooperativo e maduro, que, através de seu convívio com os diferentes textos, atue em interlocução com o autor, dando sentido ao texto, inferindo relações de sentidos possíveis, constatando os objetivos do autor, para então concordar ou não com ele e, a partir daí, tomar decisões quanto ao papel do texto em sua vida.

Nessa perspectiva, a compreensão leitora pressupõe a integração do conhecimento prévio do leitor com as informações apresentadas pelo texto. Em função do grau de dificuldade ou facilidade que o texto oferece, o leitor define suas estratégias. Dentre elas, uma que, eventualmente, pode ser considerada durante a análise textual em sala de aula é a seleção do trajeto de leitura. Kress e van Leeuwen (2006, p.36) afirmam:

Os trajetos de leitura podem ser circulares, diagonais, espirais, etc. Assim que essa possibilidade estiver aberta, assim que houver uma escolha entre percursos de leitura diferentemente configurados, então tais configurações podem elas próprias se tornar a fonte do sentido. Se o trajeto de leitura for circular, pode-se lê-lo de dentro para fora, em círculos concêntricos, a partir de uma mensagem central que forma o coração, digamos, do universo cultural. Se o percurso de leitura for linear e horizontal, ele constitui uma progressão, movendo-se inexoravelmente para frente, direto para o futuro (ou para trás, direto para a “origem” de todas as coisas). Se ele é vertical, percebe-se que o senso de hierarquia é significativo, um movimento do geral para o específico, do “título” para a “nota de rodapé”. A própria configuração do trajeto de leitura transmite uma significativa mensagem cultural.

Vejamos um exemplo (figura 2) de como, dependendo da construção textual, o trajeto de leitura pode variar. A seguir, apresentamos a imagem em uma versão menor para facilitar a visualização e a compreensão do texto conforme apresentado por uma revista, nas duas páginas seguintes, apresentamos a mesma imagem em tamanho maior:

Figura 2 - Cardápio da Revista *Superinteressante*

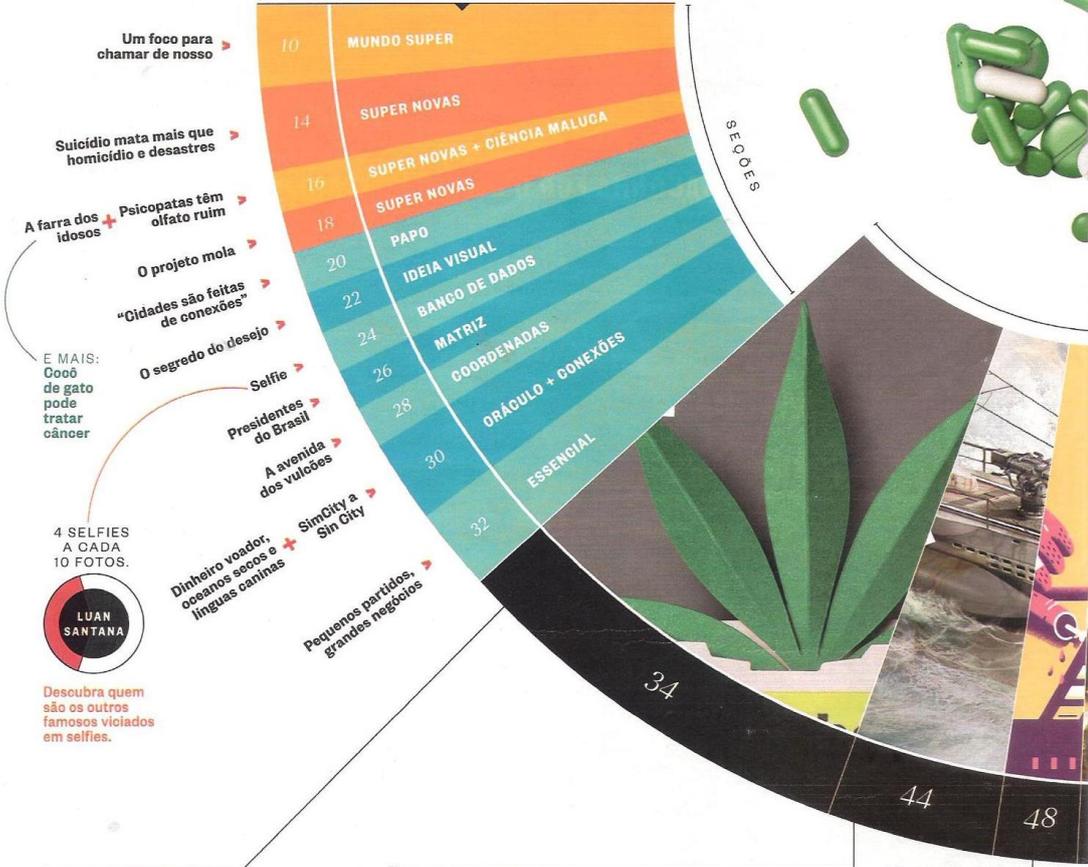


Fonte: Revista *Superinteressante*, outubro de 2014, p. 5/6.

CARDÁPIO

OUTUBRO 2014 Edição 338

CAPA: DULLA (FOTO)

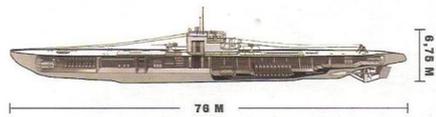


CAPA MAÇONHA: REMÉDIO PROIBIDO

Maçonha pode tratar doenças graves que não contam com medicamentos eficazes. Mas, no Brasil, esse remédio vem acompanhado de burocracia e ilegalidade.

O SUBMARINO NAZISTA NO BRASIL

Durante a Segunda Guerra, um submarino alemão afundou na costa brasileira. Foi achado depois de décadas. Saiba o que uma expedição encontrou lá embaixo.



TIRAGEM: 374.324 EXEMPLARES

SEÇÕES	MANUAL	E SE...	CULT	TECH
	82	80	78	76

REPORTAGENS

50 **SEU VOTO EM RISCO**
Neste mês, 142 milhões de brasileiros em todo o País vão gastar alguns segundos em frente a uma máquina misteriosa. Entenda os perigos que a urna eletrônica esconde.

56 **AS PRÓXIMAS EPIDEMIAS**
Cientistas acreditam que a humanidade deve encarar uma epidemia de enormes proporções, que matará boa parte da população mundial. Resta saber em quanto tempo ela chegará.

62 **O TEMPERO MAIS CARO DO MUNDO**
Disputada em leilões, ela pode custar dezenas de milhares de euros. Conheça a trufa branca de Alba, a iguaria mais cara do planeta.

68 **O TERRÍVEL MUNDO DOS COMENTÁRIOS DA INTERNET**
Já se assuntou com os comentários de portais de notícias e redes sociais? Descubra os haters e os trolls. E por que eles navegam a internet espalhando ódio e extremismo.

72 **SONHOS DE PESCADOR**
Mares gelados, peixes gigantes. Parece história, mas Corey Arnold prova as aventuras com fotos.

76 **TECH**

78 **CULT**

80 **E SE...**

82 **MANUAL**

Como evitar que as suas fotos caiam na internet

E se você pudesse gravar seus sonhos?

A corrida das séries

A nova era do home theater

1. Otávio Silveira 2. Shutterstock

O MERCADO DAS TRUFAS MOVIMENTA € 12 MILHÕES.

Essa ideia de sumário como um cardápio, a partir do qual o cliente/leitor pode constatar as opções disponíveis e, assim, escolher o que vai consumir/ler primeiro, comprova a preocupação constante da mídia (impressa ou digital) em atrair mais leitores, usando para isso mudanças em seus projetos gráficos. Nesse exemplo, o conteúdo da revista é mostrado graficamente, revelando não só uma lista de seções e páginas, mas também os assuntos que compõem aquela edição.

Não estamos declarando que a leitura de um gráfico, infográfico ou tabela seja mais fácil ou mais rápida que a leitura de qualquer outro texto; estamos afirmando que essa maneira de expor a informação possibilita enxergar padrões e relações que, de outra maneira, provavelmente, ficariam velados.

Temos um “leque” montado com a representação das seções, das reportagens e guias da revista *Superinteressante* de outubro de 2014. Essas representações são separadas por cores e ilustrações que são retomadas nas referidas páginas; a largura de cada dobradura do leque é relativa ao quantitativo de páginas que ocupa; a matéria central tem destaque através da ilustração (um S formado com cápsulas de remédios) no centro do leque.

Percebemos, a partir de nossa análise, que esse sumário/cardápio é detentor de uma linguagem que foge ao cotidiano, podendo causar à primeira vista um estranhamento no leitor, mas que é um texto firmado pela forma e disposição através das quais o sentido se materializa, além de dispor de outros recursos como a formatação das letras e as setas que direcionam ao título e/ou um pequeno resumo das reportagens. Pode haver, também, a deslinearização da leitura, fazendo com que o leitor percorra outros caminhos (por exemplo, um trajeto de leitura semicircular).

Isso posto, vemos como são fundamentais os papéis da leitura, assim como da produção escrita, nas aulas de Língua Portuguesa, papéis que vão muito além do conteúdo gramatical, uma vez que tanto aquele que escreve quanto o que lê são atores sociais que, através do texto, fazem escolhas dentro de seu repertório de linguagens com o intento de comunicar.

Com base nos conhecimentos acumulados em outras práticas comunicativas e nas pistas verbais (figuras de linguagem, seleção lexical, disposição de termos, etc.) e não verbais (cor, imagens, formatação, etc.) deixadas na superfície textual, o leitor elabora suas estratégias para a construção de sentidos, enquanto que as referidas escolhas na produção do texto são as estratégias utilizadas pelo autor, por isso a afirmação de que o autor e o leitor são estrategistas, envolvidos em um verdadeiro jogo da linguagem (KOCH, 2006). Por conseguinte, no universo pedagógico, é fundamental que o aluno perceba que as escolhas

feitas não são aleatórias, mas carregadas de crenças, valores, ideologias e que, a partir dessa percepção, ele possa agir sobre o que lê, concordando, discordando, acrescentando, opinando, refletindo de maneira crítica.

É importante destacar que as estratégias não são um fim em si mesmas, mas um meio que pode ajudar o leitor a compreender o texto, orientando sobre o caminho mais adequado a ser seguido, a fim de alcançar seu objetivo. De acordo com Solé (1998, p. 69), as estratégias “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Para a autora, o leitor ativa seus esquemas mentais e elabora hipóteses sobre o conteúdo do texto, fazendo, assim, previsões sobre possíveis informações que poderá encontrar. Ao iniciar a leitura, ele vai comprovando ou excluindo suas hipóteses iniciais, ao mesmo tempo em que vai elaborando outras. Esses conhecimentos são resultados da interação social, e por meio deles o leitor se vê construindo representações da realidade.

Nessa perspectiva, é necessário ensinar estratégias de leitura, para que haja a compreensão leitora, ou seja, para formar leitores autônomos de diferentes tipos de textos, com capacidade para ler, compreender e, assim, aprender a partir dos textos lidos. Para isso, é útil propor uma abordagem a partir de atividades que possibilitem ao aluno reconhecer os gêneros, compreender seus usos, suas finalidades e perceber como se organizam, ou seja, perceber os gêneros como práticas de ação social. (Falaremos mais a respeito de gêneros como ação social no Capítulo 2)

Destacamos, então, que a Linguística Textual tem contribuído significativamente com seu escopo voltado para o texto e a construção de sentido. Koch (2003, p.87, grifo da autora) declara que

O texto é visto, pois, como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos é preciso desvendar para compreender melhor esse ‘milagre’ que se repete a cada nova interlocução – a interação pela linguagem, linguagem que, como dizia Carlos Franchi, é *atividade constitutiva*.

Logo, temos três elementos igualmente fundamentais: o produtor, o leitor e o texto. O produtor é aquele que de acordo com determinadas condições (o que dizer; para que dizer; para quem dizer) elabora seu “projeto de dizer” (KOCH, 2006, p.19).

O leitor, perfazendo o caminho do autor, faz-se coautor, o que acontece por meio de seu repertório extratextual e das pistas que o texto lhe apresenta. Sendo um sujeito cognitivo, torna-se um (re)construtor de significado nessa relação entre o leitor e o autor do texto, sujeitos sociais, através de um processo dinâmico e mutável.

É esta visão de texto que acreditamos ser relevante para o âmbito escolar, uma vez que, se o carro-chefe das aulas de língua portuguesa é o texto, é preciso usá-lo como um meio de interação, e não como um produto a ser imitado ou assimilado passivamente.

Com efeito, a prática pedagógica da leitura e da construção de sentidos não poderia estar desprendida desse princípio sociointeracionista, uma vez que a interação produz efeitos de sentidos que estão investidos de significância para os sujeitos e pelos sujeitos. Uma prática pedagógica baseada nessa concepção pode possibilitar a produção de conhecimentos de maneira crítica e concreta.

1.2 Leitura e multimodalidade

Os textos produzidos e divulgados pela mídia desencadearam a discussão a respeito do uso da linguagem multimodal. Atualmente, a mudança do enfoque, até então dado apenas à escrita/fala, fez surgir outra perspectiva de estudo do discurso que diz respeito à investigação, dentro da Linguística Textual, de imagens, sons, gestos, cores, movimentos, diagramação, entre outros. Assim, os diferentes recursos semióticos começam a tomar parte nas análises sobre a composição do texto, sendo tratados como elementos que também contribuem para a produção de sentidos.

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, p. 3),

As estruturas visuais formam significados, assim como as estruturas linguísticas e por meio disso apontam para diferentes interpretações e para diferentes formas de interação social. Os significados que podem ser expressos pela língua e pela comunicação visual demonstram que certas coisas podem ser expressas verbalmente e visualmente. Outras podem ser ditas, apenas, visualmente, e outras, somente, verbalmente. Mas quando algo pode ser dito de ambas as maneiras, o modo pelo qual será expresso tanto verbal quanto visual será diferente.

Quando falamos em multimodalidade, falamos no uso de mais de um modo da linguagem, sob este enfoque, todos os textos, sejam eles orais ou escritos, são multimodais:

a multimodalidade pressupõe que a representação e a comunicação sempre se baseiam em uma multiplicidade de modos, todos contribuindo para o significado. Ela se concentra na análise e descrição do repertório completo de recursos geradores de sentido usados pelas pessoas (recursos visuais, falados, gestuais, escritos, tridimensionais, entre outros, dependendo do domínio da representação) em diferentes contextos, e no desenvolvimento de meios que mostram como esses são organizados para gerar sentido (DIONÍSIO, 2011, p.48).

Somos bombardeados diariamente por inúmeras informações, dos mais variados meios de comunicação, constituídas por diferentes modos de enunciação, o que exige de nós, leitores, maior preparo e senso crítico para lidar com essa realidade textual.

A leitura eficaz dos recursos multissemióticos nas práticas sociais de comunicação concebe um encontro crítico e reflexivo, entre o leitor/ouvinte e o texto, um encontro fundamentado no diálogo, na percepção das informações e ideias propagadas, relacionando-as com os contextos de uso, avaliando-as como válidas ou não para a construção de significados. Em vista disso, ao explorar as múltiplas linguagens, o aluno tem a oportunidade não só de reconhecer os diversos modos de que a sociedade se utiliza para representar o mundo, mas a oportunidade de reconhecer-se como parte integrante desse mundo e, assim, analisá-lo com coerência e criticidade.

Uma prática pedagógica baseada na concepção de que os sentidos do texto podem ser construídos por meio das relações entre os elementos que o constituem e da interação do leitor com esse texto é, portanto, necessária, pois auxilia a entender o funcionamento dos textos aos quais somos expostos diariamente, fundamentados não apenas em seu conteúdo, mas também em como, onde, para quem e com que objetivo são expressos, desse modo, fugindo da superficialidade e não se limitando à literalidade.

Pela leitura, interagimos com ideias, sentimentos, opiniões, ideologias, ou seja, interagimos com o outro e com o mundo. Assim sendo, é imprescindível um ensino voltado para os multiletramentos, aqui em destaque o letramento visual, a partir do qual acreditamos oferecer ao sujeito habilidades interpretativas que o auxiliem a agir sobre as diferentes linguagens semióticas do mundo contemporâneo.

Kress e Van Leeuwen (1996), ao sugerirem um aprofundamento nos estudos dos textos não verbais, declaram que o ver é entendido como menos complexo que o ler. Todavia, ler uma imagem implica perceber as escolhas feitas: cores, tamanhos, formatos, símbolos, etc., pois toda escolha é feita para construir significados, isto é, nada é por acaso.

Segundo Vieira (2007, p.24),

Atualmente, as habilidades textuais devem acompanhar os avanços tecnológicos, e a qualidade mais valorizada nos sujeitos do letramento é a capacidade de mover-se rapidamente entre diferentes letramentos. Por essa razão, as práticas textuais compõem-se de diferentes linguagens semióticas [...] cujo desempenho dos autores deve ser competente tanto na produção como na interpretação de textos de diferentes gêneros [...].

Ao analisarmos um texto multissemiótico, é necessário ir além de seus aspectos linguísticos, o que não significa desconsiderar tais aspectos, mas acrescentar a esse estudo a

análise dos demais elementos, de modo a selecionar e organizar as informações relevantes para a construção da significação, além da observação da integração das informações verbais e não verbais, relacionando-as no ato de construção dos sentidos do texto em seu contexto de uso.

Compreendemos que as experiências visuais com desenhos, colagens, fotos, rabiscos e outros são adquiridas através de nossas práticas sociais, uma vez que estamos inseridos em um contexto sociocultural específico e nossas interpretações são produzidas a partir desses referenciais. Isso significa que os aspectos semióticos utilizados nos textos são impregnados de significados socioculturais, valores, crenças e relações de poder. Logo, entendemos que a imagem, assim como outros recursos da linguagem, não é um elemento extratextual, mas parte integrante do texto e, portanto, deve ser analisada a partir do seu contexto de uso sociocognitivo interacional.

Percebemos que a Linguística Textual, embora com avanços e já admitindo a relevância da multimodalidade, ainda não oferece embasamento teórico suficiente quanto à construção de sentidos do texto com maior complexidade composicional no que se refere à diversidade de linguagem, como a tira, em que o visual (imagem, cor, disposição do texto, formatação das letras, etc.) é essencial para a tessitura textual, pois os elementos que a compõem são também responsáveis por retomadas, recategorizações, progressão, ou seja, são fulcrais para a coesão e coerência do texto.

Podemos pensar, então, na relação entre a Linguística Textual, a teoria de gêneros e a multimodalidade, em razão desse fenômeno (a multimodalidade) expressar-se nos diversos gêneros textuais que circulam nos variados meios de nossa sociedade, suscitando a necessidade de desenvolver o letramento multimodal, cuja premissa, como já dissemos, é a de que o sentido de todo texto é produzido, interpretado e reconstruído não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas por vários outros modos.

Diante desse entendimento, consideramos que os modos de composição textual vão além do linguístico, de forma que a noção de letramento relacionada apenas à capacidade de leitura e escrita de textos verbais já não atende a todos os tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005, p. 159). Em um mesmo evento comunicativo, vários modos representam, conjuntamente, os sentidos da mensagem, sendo que diferentes aspectos de sentido são difundidos de diferentes maneiras por cada modo.

A respeito do letramento visual, Kress e van Leuween (1996) fazem as seguintes observações: a) as imagens visuais podem ser lidas assim como um texto verbal; b) a multiplicidade de significados dos textos multimodais deve ser regulada de acordo com seus contextos sociais.

Essa ideia é importante para o nosso trabalho, uma vez que refletiremos sobre como promover a consciência, na sala de aula, em relação ao gênero como ação social, o que implica considerar, de modo geral, que, nos textos, as imagens não são apenas figuras ilustrativas.

1.3 Multiletramentos e o livro didático de Português

Com o advento da expansão da educação no Brasil, marcado pelo fim da oligarquia e surgimento do capitalismo industrial, o livro didático (doravante LD) começou a desempenhar um papel de prestígio na sala de aula, ora sendo usado pelo aluno, ora como material de pesquisa pelo professor.

No que concerne aos aspectos multimodais dos livros didáticos em nosso país, temos que, a partir do fim dos anos 1960, o LD adquire uma leve tendência à cor. Destacavam-se em algumas imagens os tons terra, marrom, laranja e vermelho, sempre acompanhando o preto. Posteriormente, surge a cor nos subtítulos, no sublinhado das palavras, das frases, ou mesmo nas numerações, também em marrom, que indicam a quantidade de linhas do texto. Nessa época, a imagem servia como uma espécie de motivação para a leitura do aluno e não acrescentava nenhuma informação diferente ou complementar ao texto verbal.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, há uma explosão de cores, fotografias, desenhos, entre outros, rompendo de vez com o branco e preto, como podemos observar no exemplo a seguir:

Comemoração do Dia das Mães

J o g r a l

A MAMÃE

"Meu filho, já são sete horas!"
É assim que a mamãe me chama;
Peço-lhe a bênção sorrindo
E salto logo da cama.

Tomo banho, escovo os dentes,
Me visto e, já nesta altura,
A mamãe tem preparado
Café com leite e mistura.

"Mais este copo de leite",
Vai ela logo falando;
"É um ótimo alimento
Para quem está estudando!"

Aquela maçã bonita
Que eu ontem comprei na feira,
É pra comer no recreio,
Está na sua lancheira.

Verifiquei sua bolsa,
Tudo limpinho, arrumado,
O caderno está em ordem,
O lápis bem apontado.

Na rua, olhe o sinal
Quando for atravessar;
Repare se está fechado,
Veja bem para passar!"

Ao meio-dia, de novo,
Eis a mamãe preocupada;
Só quando chego da escola
É que fica sossegada.

Beija-me e pede sorrindo
Para eu contar-lhe tudo:
Se estava boa a maçã,
Se aprendi muito no estudo.

"Guardé a bolsa e lave as mãos",
Ela fala com carinho,
"E agora vamos comer
Que o almoço está quentinho!"

Depois do almoço, a mamãe
Logo traz a sobremesa,
Ora um doce, ora uma fruta,
Sempre tem uma surpresa!

"Na vida", diz a mamãe,
"Não se deve só estudar",
Por isso, depois do almoço
Ela deixa-me brincar.

Mas tudo isto com medida:
Também tenho obrigações,
Depois que brinco bastante
Vou fazer minhas lições.

À noite, conta-me histórias
Muito lindas, engraçadas,
Onde há príncipes valentes,
Gigantes, bruxas e fadas . . .



Walter Nieble de Freitas,
Simplicidade, EDICEL.

Fonte: Português Dinâmico, 3ª série/ Silva e Bertolin. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 1987, p.33.

Os anos 1990, por sua vez, mostram maior cuidado e requinte com o aspecto gráfico, diferentemente da poluição visual criticada durante os anos anteriores. Finalmente, começamos a desfrutar de melhor qualidade na correlação entre os diferentes modos da linguagem nos livros didáticos. Vejamos no exemplar de texto trazido pelo livro didático da década de 90

**CARLOS
DRUMMOND DE
ANDRADE**



Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira, Minas Gerais, em 31 de outubro de 1902, e faleceu no Rio de Janeiro, em 17 de agosto de 1987.

Numa entrevista concedida à revista Veja, em 19 de novembro de 1980, assim o poeta falou de seu trabalho: “Acho minha obra uma obra falha, uma obra que podia ser melhor. Ela não teve um desenvolvimento assim consciente, lógico. Fui levado pela intuição e pelo instinto, pelas emoções do momento. Não creio muito na validade dessa obra. Acho o seguinte: como sou um homem do meu tempo, exprimi paixões e emoções do meu tempo, e isso naturalmente tocou as pessoas”.

O PRAZER DO TEXTO

A INFÂNCIA É A ÉPOCA DAS GRANDES DESCOBERTAS, DAS GRANDES AVENTURAS PARA O CONHECIMENTO DO MUNDO. NESSE CAMINHO DE PERCEÇÃO CADA VEZ MAIS ACENTUADA, PARECEMOS SEMPRE NECESSITAR DE ALGO MAIS. É O QUE NOS MOSTRA O POEMA A SEGUIR.

PROCURAR

O QUÊ

O que a gente procura muito e sempre não é isto nem aquilo. É outra coisa.

Se me perguntam que coisa é essa, não respondo, porque não é da conta de ninguém o que estou procurando.

Mesmo que quisesse responder, eu não podia. Não sei o que procuro. Deve ser por isso mesmo que procuro.

Me chamam de bobo porque vivo olhando aqui e ali, nos ninhos, nos caramujos, nas panelas, nas folhas de bananeira, nas gretas do muro, nos espaços vazios.

Até agora não encontrei nada. Ou encontrei coisas que não eram a coisa procurada sem saber, e desejada.

Meu irmão diz que não tenho mesmo jeito, porque não sinto o prazer dos outros na água do açude, na comida, na manja, e procuro inventar um prazer que ninguém sentiu ainda.

Ele tem experiência de mato e de cidade, sabe explorar os mundos, as horas. Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível.

Um dia descubro. Vai ser fácil, existente, de pegar na mão e sentir. Não sei o que é. Não imagino forma, cor, tamanho. Nesse dia vou rir de todos.

Ou não. A coisa que me espera, não poderei mostrar a ninguém. Há de ser invisível para todo mundo, menos para mim, que de tanto procurar fiquei com merecimento de achar e direito de esconder.

(Carlos Drummond de Andrade)



VAMOS TRABALHAR O TEXTO

1. Retire, do texto, três palavras que indicam a primeira pessoa do singular.
2. É possível caracterizar a pessoa que nos fala no poema?
3. A pessoa que nos fala procura algo indefinido. Qual a palavra usada para nomear o que está sendo procurado?
4. Qual a atitude em relação às perguntas das pessoas?
5. O que a pessoa que fala acaba admitindo sobre o que tanto procura?
6. Por que nosso eterno investigador é chamado de bobo?
7. O que pensa o irmão da pessoa que fala?
8. Retire do texto a passagem em que o eu afirma não se dar bem com o que o mundo oferece, sentindo necessidade de procurar coisas novas.
9. Qual o contraste estabelecido com o irmão?
10. Que certeza tem o eu do poema?
11. Por que a pessoa que fala constata que não poderá rir de todos?
12. E você? Já terminou essa eterna busca? Já resolveu essa insatisfação, já encontrou a eterna outra coisa? Escreva um pequeno texto relatando essa busca.



Os autores da coleção analisada neste trabalho (*Tecendo linguagens*, 6º ao 9º ano, Editora IBEP) afirmam que

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno: leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade [...]: desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre o gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.) (Manual do professor, 2012, p.09). (grifos nossos)

Destacamos aqui a expressão “saliências textuais” usada pelo LD, uma vez que diferentes modos de linguagem (como a imagem) e até mesmo alguns gêneros (prefácio, índice) recebem esse nome, de acordo com a citação do manual, o qual não contém nenhum referencial teórico sobre essa questão.

O termo “saliência”, para Kress e van Leeuwen (1996), de acordo com a Gramática do Design Visual, refere-se a estruturas visuais que realizam sistemas de significação cultural. O que intentamos mostrar com essa observação é que o uso de outras linguagens na construção do texto e, conseqüentemente, na construção dos sentidos, contempla bem mais que “saliências textuais”, referindo-se a usos que representam manifestações semióticas dentro de um contexto de interação e, por isso, são passíveis de análise.

É necessária uma reflexão teórica acerca do uso dos modos de linguagens, e tal reflexão deve atingir os materiais didáticos utilizados nas escolas, pois

a linguagem, seja na fala, seja na escrita, sempre existiu como apenas um modo dentre uma amostra de modos envolvidos na produção de textos, falados ou escritos. Um texto falado nunca é somente verbal, mas também visual, combinado com modos tais como expressão facial, gesto, postura e outras formas de autoapresentação. Um texto escrito, igualmente, envolve mais que a linguagem: ele é escrito em algo, em algum material [...] e ele é escrito com alguma coisa [...]; com letras formadas em tipos de fonte, influenciadas por considerações estéticas, psicológicas, pragmáticas, entre outras, e com um layout imposto pela substância material, seja na página, na tela do computador, na placa de metal polido (KRESS e van LEEUWEN, 2006, p.41).

Reiteramos, então, que a construção de sentidos de textos requer compreender que a linguagem e todos os seus modos de produção, como a imagem e tantos outros recursos, são manifestações da competência comunicativa e precisam ter mais espaço no ensino de línguas.

Cope e Kalantzis (2008) afirmam que se faz necessária a formulação de uma pedagogia para os multiletramentos, em que todos os modos de linguagem sejam valorizados e o aprendiz seja o protagonista em um processo dinâmico de produção e transformação de

conhecimentos. Os multiletramentos são recrutados para a concretização de uma proposta que considera a aprendizagem de leitura e escrita de textos multimodais, uma vez que todas as formas de interação integram diferentes linguagens.

Para Rojo e Moura (2012, p. 13), o conceito de multiletramentos está relacionado à multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de composições dos textos. Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, é necessária uma pedagogia que possibilite ao aluno selecionar e avaliar as informações, refletir sobre as escolhas feitas e sobre os usos de recursos tais como áudio, imagem (estática ou móvel), edição e diagramação, dentre outras atividades exigidas para a construção de sentidos.

Assim, temos não somente a ampliação e revisão do conceito de letramento, como também a noção de gênero e, conseqüentemente, a necessidade de ampliação das estratégias de leitura usadas no processo de ensino.

Conforme Dionísio (2014, p.112/113), diante deste quadro,

não se defende uma mudança de perfil de professor de língua portuguesa para um *expert* em design da informação ou em tecnologia digital, mas sim, defende-se a consciência de que o professor de língua materna (assim como os demais professores de língua) deve saber que conhecimentos sobre os recursos semióticos constituintes de um texto, favorecidos pelas potencialidades de suportes textuais que os veiculam, devem ser inseridos nos itens de textualidade.

Com isso, a participação ativa e exitosa nas práticas sociais definidas pela diversidade cultural, linguística e tecnológica exige saberes múltiplos e, no cenário escolar, essa demanda exige pedagogias que consigam dar conta dessa diversidade. Podemos, para isso, buscar um ensino que possibilite aos alunos perceberem a linguagem como gênero, entendendo que os eventos comunicativos têm composição multimodal.

A esse respeito, precisamos considerar, enquanto professores, em que medida e como os saberes que fazem parte do letramento multimodal são apresentados e contextualizados nos livros didáticos que usamos diariamente.

De acordo com os Parâmetros de Formação Docente em Línguas (2014, p.66), a leitura é o eixo central do currículo e, a formação do professor enquanto formador de leitores é igualmente importante, pois

Muitos manuais didáticos propõem práticas de leitura coerentes com o modelo proposto pelos documentos em estudo. No entanto, ainda se observam equívocos, inconsistências para os quais o olhar do professor deve estar atento.

Isso nos faz refletir sobre o modo como a leitura vem sendo abordada no ensino de línguas. Não podemos restringir esse ensino apenas aos aspectos linguísticos do texto, dado que o potencial que podemos extrair dessa atividade vai além de propor ao aluno que retire informações e/ou as reproduzam. Não que essas questões não sejam importantes, mas não são as únicas. É necessário que nosso aluno seja orientado a (re)construir os sentidos do texto, seja ele escrito ou oral, com maior ou menor agrupamento de modos de linguagem. Ainda é insatisfatória a preocupação com a construção da textualidade, com a construção de sentidos, com os modos de dizer, com a junção de diferentes linguagens.

Diante de uma sociedade que oferta gêneros cada vez mais complexos em sua composição quanto ao uso de diferentes recursos da linguagem, é necessário pesquisar, compreender e adotar uma pedagogia voltada para o letramento multissemiótico, levar nossos alunos a refletirem sobre o que se escolheu dizer com palavras ou com imagens; o que se escolheu destacar; onde se escolheu colocar cada informação; o que se escolheu deixar implícito.

Portanto, faz-se necessário construir elos entre as várias semioses e desenvolver habilidades específicas para aquisição de competências múltiplas. Dessa forma, entendemos que as aulas de Língua Portuguesa devem ser contextualizadas em relação aos usos efetivos da linguagem em sociedade, atendendo às necessidades vivenciais dos nossos alunos e sua busca pelo conhecimento, o qual se efetua por meio dessa interação.

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES E ENSINO DE GÊNEROS

Somente porque escrevemos em gêneros, e tentamos responder às expectativas de outros, criando espaços mediadores, reconhecíveis para a comunicação, não significa que abrimos mão da nossa oportunidade de criar novidades e responder ao nosso tempo. Ao contrário, são aqueles espaços mediadores que nos dão os próprios meios para enunciar nós mesmos e novos modos e momentos de ser, de representar nós mesmos e os mundos em que vivemos (BAZERMAN, 2006, p. 77).

2.1 Linguística Textual e a investigação da multimodalidade

A Linguística Textual surgiu na década de 1960 na Europa, e se disseminou no Brasil na década de 1970. Conforme os textos de Koch (2004) e Bentes (2010) sobre o percurso histórico da Linguística Textual (a partir de agora LT) podemos resumir o referido trajeto em:

- I. Análise transfrástica – período em que se partia da frase para o texto.
- II. Gramáticas de texto – o texto é a unidade linguística mais elevada e se subdivide em unidades menores, as quais devem ser consideradas pela função que exercem na estruturação da unidade textual.
- III. Teoria do texto – surge uma nova concepção de língua (sistema real, determinado pelo contexto comunicativo) e de texto (não mais um produto e sim um processo).

Assim, o texto passa a ser o objeto de análise da LT, em seus diferentes modos de organização, no interior de uma enunciação constituída sócio-historicamente.

Após tantas mudanças ao logo desse percurso, acreditamos ainda ser necessário rever o conceito de texto. Dessa maneira, concordamos com Custódio Filho (2011, p. 57) quando destaca a precisão de

reavaliar o conceito de texto à luz das relações entre conteúdo verbal e outros modos de enunciação, particularmente, o conteúdo imagético das práticas multimodais; com isso, defendemos que a conceituação de texto, tal como comumente se vê em LT, precisa avançar no que diz respeito ao reconhecimento dos componentes da materialidade textual.

A LT pode oferecer ao professor importantes contribuições para a realização do trabalho em sala de aula, analisando todos os recursos linguísticos utilizados, pois todos cooperam para a construção da textualidade através dos seus eixos temáticos: a referenciação; a intertextualidade; os fatores de coerência, incluindo o desenvolvimento do tópico textual; e

a argumentação (CAVALCANTE, 2013). Assim, um dos desafios da LT é “construir uma resposta teórico-metodológica própria sobre o assunto (leitura de todos os recursos semióticos), assumindo os elementos não verbais como fundamentais e inescapavelmente constitutivos de textos de várias esferas sociais e comunicativas” (BENTES, 2010, p.402).

A esse respeito, Ramos (2007) afirma que incluir os signos não verbais às questões estudadas pela LT é necessário para, por exemplo, compreender e esclarecer como acontecem os processos de leitura da história em quadrinhos, que, sendo narrada quadrinho após quadrinho, pode ser analisada a partir de reflexões sobre os processos das atividades de produção, como o processo de referenciação e de inferenciação. Vejamos o exemplo a seguir:



Fonte: Livro didático do 6º ano. Coleção Tecendo Linguagens, 2012, p.205.

Na tira, temos o personagem Calvin, um garoto de seis anos que tem como companheiro Haroldo, um tigre sábio, mas que para os outros não é nada além de um bichinho de pelúcia. São tiras que abordam questões referentes ao setor político, social, econômico, cultural, ecológico, e outros. A nosso ver, é importante apresentar as condições históricas de produção das tirinhas do Calvin & Haroldo e pensá-las enquanto material para ser usado e refletido em sala de aula.

Quanto às condições de produção, Calvin e Haroldo são personagens de Bill Watterson, escritor americano. Os personagens nasceram na década de 1980, mais especificamente em 1984, quando os americanos passavam por crises econômicas e políticas e sofriam com o combate entre capitalismo e socialismo. Viviam em um cenário desenhado pelas Guerras Mundiais, com bombas atômicas, mortes, revolução tecnológica e científica.

Têm como origem nomes históricos: Calvin foi inspirado em João Calvino, reformador religioso, que escreveu sobre a perversidade total do homem, que nascera para fazer mal ao próximo. E Haroldo foi inspirado em Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVII, que pregava o conceito “o homem é o lobo do homem”, ou seja, predador de si mesmo.

Podemos pensar em Calvin como uma figura humana tentando combater os próprios pensamentos contra sua espécie e, para isso, conta com a ajuda de um grande amigo de pelúcia, que para ele está vivo e é muito sábio.

A leitura da tira envolve o processo sociocognitivo interacional de produção de sentido que se constrói, também, a partir da junção e da articulação dos elementos multimodais. No caso das tiras, essa combinação entre as informações verbovisuais é responsável pelo estabelecimento da coesão.

No caso em pauta, Calvin e seu tigre, Haroldo, são apresentados na primeira cena e retomados no quadrinho subsequente, em um processo referencial semelhante ao usado nos textos exclusivamente escritos. Logo, os objetos de discurso de ordem visual são recuperados anaforicamente na cena seguinte.

Apesar de nem todas as pessoas terem conhecimento suficiente acerca desses elementos, em geral, elas conseguem construir sentido. Porém, tendo a oportunidade de refletir sobre isso, a probabilidade de restrições e incompletudes pode ser menor.

2.2 Ensino de gêneros textuais

No capítulo anterior, vimos que há a necessidade de um trabalho pedagógico a partir dos gêneros, é imprescindível perceber que, por meio da linguagem, é possível extrapolar os limites da forma linguística. Nesse sentido, esta pesquisa, reconhece os gêneros como instrumentos para o ensino da linguagem, concebendo-os em sua funcionalidade na comunicação de acordo com a cultura de seus interlocutores, com suas especificidades e diferenças, desmistificando a concepção de que são determinados apenas por suas formas e estruturas. Marcuschi (2008, p.154) afirma que, ao dominarmos um gênero, “não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Destarte, destacamos a importância de materiais didáticos que proponham atividades que destacam a funcionalidade dos gêneros em situações de comunicação e não apenas sua estrutura e/ou aspectos gramaticais.

Ou seja, o aluno precisa entender que, cada vez que um autor produz um texto, ele seleciona um gênero e os recursos semióticos da linguagem em função do que deseja comunicar, do efeito que deseja causar no interlocutor e da ação que deseja gerar no meio em que está inserido. Por isso, falar em construção de sentidos envolve a leitura de uma série de elementos semióticos que se articulam para produzir coerência a partir de uma situação interacional.

Segundo Koch (2003), os gêneros podem ser vistos como suportes das atividades de linguagem. A autora conceitua gênero a partir de três dimensões:

- a) conteúdos e conhecimentos que se tornam expressáveis a partir deles;
- b) estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos identificados como pertencentes a determinado gênero;
- c) configurações específicas de unidades de linguagem, traços, especialmente, da posição enunciativa do enunciador, bem como dos conjuntos particulares de sequências textuais que constituem sua estrutura.

Assim, a concepção de gênero está centrada na premência das situações de interação social, ele vai surgindo e se concretizando a partir da comunicação humana, não sendo possível controlá-lo. À medida que as manifestações da linguagem vão se modificando, os gêneros também sofrem, naturalmente, alterações.

A profusão de imagens, nas práticas de escrita, reflete tais mudanças não somente da construção do gênero como também do discurso, colocando em evidência a linguagem visual. O uso de recursos visuais tem ocasionado diferentes efeitos nas formas e nas características dos gêneros, evidenciando, ainda mais, a multimodalidade.

Cada vez mais, a combinação de material visual com a escrita é usada. São novas imagens (estáticas ou móveis), novos layouts, sequências sonoras. Todos esses recursos utilizados na produção dos gêneros textuais exercem uma função retórica (BAZERMAN, 2015) na construção de sentido dos textos. São escolhas que vão além da ilustração e de formas de expressão para veicular informações. São, sobretudo, textos construídos para referir nossas relações com a sociedade, assim como o que essa sociedade representa.

Segundo Koch (2006, p.41-42), “nossa cognição é o resultado das nossas ações e das nossas capacidades sensório-motoras”, então, apoiada na perspectiva sócio-cognitivo-interacionista, defende que tais ações não se realizam, somente, na nossa mente, mas são um conjunto de ações praticadas por nós enquanto usuários da língua.

Nesta concepção, os sujeitos são considerados como os próprios construtores de textos, em vista disso, entender como ocorre a aprendizagem da língua em determinadas situações comunicativas e fazer com que o aluno adquira a competência comunicativa em diversos contextos sociais é necessário. Logo, os gêneros devem ser o ponto de partida do trabalho escolar, afinal, não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, dado que ela só acontece por meio deles.

Ainda segundo Koch (2010, p.61),

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino do gênero seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos.

Destacamos aqui o que afirma Devitt (2004) em relação ao ensino de gêneros, que condiz com a assertiva de Koch²; é preciso fazer o aluno refletir sobre sua consciência de gênero, para isso observando o contexto e a situação de produção e instituindo elos entre seus participantes e os padrões textuais. Para Devitt (p.201), o ensino da consciência de gênero tem como objetivos possibilitar ao aluno entender os elos já citados e sua repercussão ideológica, além de compreender que, para alguns gêneros, determinadas escolhas não são cabíveis. Nessa perspectiva, defende que devemos levar nosso aluno a

interpretar o que encontram, discernindo especialmente os elementos requeridos dos opcionais e a natureza retórica do gênero, para compreender seu contexto e funções para seus usuários, a fim de evitar cópia formulada de um modelo.

Ao aprenderem um gênero novo, com base no que Devitt (2004) chama de gênero antecedente, os alunos desenvolvem, também, sua consciência de natureza retórica e sua capacidade para se adequar a diferentes propósitos e situações. Desse modo, a consciência de gênero se fundamenta no que já vivenciamos, conhecemos e fazemos.

Para Devitt (2004, p.203), “os critérios para a escolha de gêneros devem incluir quais gêneros melhor suplementam os repertórios de gênero dos discentes que podem servir como gêneros antecedentes especialmente ricos”. Essa afirmação condiz com o que Bazerman (2006, p. 23) declara: “quando viajamos por novos domínios comunicativos, construímos nossa percepção deles começando com as formas que conhecemos”.

Nesse sentido, os objetivos da consciência crítica de gênero consistem em levar os discentes a compreenderem as entrelaçadas relações entre contextos e formas, além de inferirem as marcas ideológicas dos gêneros e perceberem as restrições e escolhas que os gêneros tornam ou não possíveis. Trata-se, então, de uma abordagem do gênero como contexto, em que o aluno não apenas adiciona novos gêneros a seu repertório, mas aprende a criticar os gêneros que conhece e os que vai tendo acesso, dessa forma tendo a possibilidade de modificá-los mediante o que precisa para suprir suas necessidades.

Nas situações de comunicação, sabemos que o nosso texto precisa corresponder às expectativas do nosso interlocutor, à situação sociointerativa e à prática social em que

² Acreditamos ser importante enfatizar que, embora as autoras tenham bases teóricas distintas, essas abordagens têm em comum a percepção de que os gêneros são essencialmente ligados às esferas da vida social.

estamos inseridos. Assim, os textos que produzimos se encontram interligados a outros, compartilhando conteúdos, ideologias e semelhanças composicionais, isto é, a situação discursivo-enunciativa em que nos encontramos vai definir e será definida pelo gênero.

A Linguística Textual tem adotado o pressuposto de que a classificação formal deve ser deixada de lado em prol da valorização do aspecto estrutural, social, interativo, dinâmico, cognitivo e processual dos gêneros.

Seguindo essa tendência, Marcuschi (2010, p. 19) considera que

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Essa definição de Marcuschi foi fundamentada nos estudos de Miller (1984) e de Bazerman (1994). Os autores aludidos acreditam que a pesquisa que envolve os gêneros deve ter como foco o funcionamento da língua e os estudos sociais e culturais, como veremos a seguir.

2.3 Gênero como ação social

O termo gênero tem acompanhado os estudos da língua e do discurso no ocidente desde a Antiguidade greco-latina. Era mais utilizado pela retórica e pela literatura, estava relacionado aos gêneros épico, lírico e dramático. Mikhail Bakhtin, no entanto, empregou-o em sentido mais amplo, alegando que todos os textos utilizados pela sociedade pertencem a um gênero. Por isso, acreditamos ser relevante conjurar, brevemente, algumas ideias desse filósofo que reverberaram na concepção de língua como fenômeno social, histórico e ideológico.

Para Bakhtin, o enunciado está relacionado às relações dialógicas, as quais são diferentes das relações puramente linguísticas, ou seja, ao contrário da palavra e da sentença, unidades de linguagem, o enunciado está associado a situações concretas de comunicação e, portanto, é um fenômeno social da interação verbal.

O filósofo afirma que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo

temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262) (Grifos do autor).

Resumidamente, o gênero é enunciado pelo fato de ser matéria linguística, é relativamente estável porque está inserido em um contexto determinado, tem temática e interlocutor estabelecidos. Quanto ao relativamente estável, indica que a estabilidade não é completa, em razão de o gênero ser modificado de acordo com a situação de comunicação.

Sendo assim, Bakhtin preconiza que a enunciação, que é de natureza social, sempre leva a um ato de interação. Logo, desconsiderar a natureza social e dialógica do enunciado é desconectar o elo entre a linguagem e a vida.

A perspectiva sociorretórica, de modo geral, evidencia os gêneros como ações sociais colocadas à disposição da comunicação e reconhece a importância do papel ativo do indivíduo como o produtor desses gêneros.

Para Bazerman (2011, p.17),

Os gêneros são coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, têm começo, meio e fim, ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido. Portanto, dois elementos que eu enfatizo nos gêneros é que eles são categorias de reconhecimento psicossocial e categorias de enunciados.

Dado o exposto, podemos concluir que é pelo uso de textos, realizadores de gêneros, que organizamos nossas ações no mundo e, também, atribuímos significado aos fatos sociais enredados em nossas atividades diárias. Assim, os gêneros unificam e organizam as práticas sociais.

Os gêneros são encarregados de ordenar a experiência humana, dando-lhe sentido. São instrumentos pelos quais descobrimos e compreendemos o mundo e nele agimos. Dessa forma, é importante estimular os alunos a produzir e analisar eventos linguísticos, a fim de que identifiquem as características de gênero em cada um.

Para Miller, há algumas características para a compreensão de gêneros como mutáveis e evolutivos:

1. O gênero se refere a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala de ação retórica; como ação, adquire significado da situação e do contexto social em que essa situação surgiu.
2. Como ação significante, o gênero é interpretável por meio de regras; regras de gênero ocorrem num nível relativamente alto de uma hierarquia de regras para interações simbólicas.

3. O gênero é distinto de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. O gênero é uma forma num nível particular, que é a fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica.
4. O gênero serve como a substância de formas em níveis mais altos; como padrões recorrentes do uso linguístico, os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural.
5. Um gênero é um meio retórico para a mediação das intenções privadas e da exigência social; ele é motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente. (MILLER, 2012, p.39)

Dessa maneira, as ações humanas só podem ser interpretadas quando considerado o contexto situacional, isto é, elas são históricas, situadas no tempo e no espaço, tendente a um determinado público. Logo, o importante para Miller não é classificar o gênero, mas saber como ele funciona.

Ou seja, se os gêneros abrangem um conjunto de textos produzidos socialmente, é preciso haver algumas similaridades, algumas repetições para que a produção seja identificada por outros e futuramente reconhecida como integrante de determinado grupo de gêneros. Os textos são, portanto, construídos e agrupados de acordo com as recorrências de produção social.

Em conformidade com o exposto, Bazerman (2006) conceitua os textos como ações de nossa vontade, produzidos através de nossas aspirações e intenções, e os gêneros como formas de vida, frames para a ação social. Eles delineiam nossos pensamentos e as comunicações por meio das quais interagimos. O autor afirma que “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e dependentes de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social” (p. 22).

Desse modo, identificamos um gênero pela sua circulação no contexto social, por suas características textuais familiares. Ainda de acordo com Bazerman (2006, p.22),

cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social. [...] cada texto estabelece condições que, de alguma forma, são levadas em consideração em atividades subsequentes. Os textos [...] criam realidades, ou fatos, já que ambos, alunos e professores, vivem naquilo que eles explicitamente afirmam e nas estruturas de relações e atividades que implicitamente estabelecem [...]. Cada texto cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala.

Pensando no trabalho com gêneros em sala de aula, Bazerman, enquanto educador, destaca a importância de o professor ter a percepção de que o aluno já traz para a escola vivências externas ao ambiente escolar. São, pois, os gêneros que utiliza no convívio familiar e em situações corriqueiras relevantes para um trabalho em que os estudantes percebam que diferentes situações exigem diferentes gêneros, com diferentes posições, ideias e objetivos.

Assim, preocupamo-nos em tornar essas informações favoráveis ao letramento, defendendo a ideia de que o aluno capaz de reconhecer os gêneros pode ser capaz, também, de ler mais integralmente um texto, além de escrever de forma mais efetiva para o leitor que aspira atingir.

Destacamos aqui que ensinar competências de leitura e escrita na perspectiva de gêneros como ação social é percebê-las para além da escolarização, é proporcionar ao aluno refletir sobre os fins que podem alcançar com essas formas e métodos, tais como elogiar, pedir desculpas, declarar-se, explicar algo, etc. (MILLER, 2009).

Ademais, aprender gêneros é compreender como participar das ações que permeiam as diferentes esferas sociais que existem fora do ambiente escolar. Logo, as simulações que acontecem na tentativa de imitar o uso real dos gêneros são necessárias e importantes. Além disso, a maior contribuição que essa abordagem teórica traz, ao nosso ver, é a possibilidade de enriquecimento da nossa visão de gênero e, conseqüentemente, melhoria da nossa prática enquanto professores.

Dean (2008) indica cinco princípios como orientadores de metodologias talvez mais produtivas na aprendizagem de competências e habilidades necessárias para o uso efetivo dos gêneros. Apresentamos, a seguir, o que consideramos essencial a cada princípio:

1. Conexão entre gênero, texto e contexto – procuramos evitar que os alunos vejam o gênero como fórmula, a interação é o foco. Gênero e contexto estão sempre interligados.
2. Equilíbrio entre criatividade e flexibilidade – no trabalho com exemplares de gêneros devemos ter o cuidado para que o aluno não os use como fórmula.
3. Consideração do caráter retórico da linguagem – a retórica acontece quando falantes e escritores percebem a situação e as estratégias para cada ação comunicativa.
4. Prática intensiva da reflexão – devemos levar o aluno a perceber o gênero para além da forma, identificando ideologias nele implícitas.
5. Observação de critérios para escolha de gêneros – a seleção de determinados gêneros facilita e desenvolve determinadas perspectivas mais do que outras.

Podemos observar que a preocupação dos referidos princípios parece dizer respeito ao desenvolvimento da consciência do que já citamos anteriormente: situações diferentes pedem gêneros diferentes.

Devitt (2004, p.9) considera que “estudar gêneros é estudar como pessoas usam linguagem para estabelecer seus papéis no mundo”. A estudiosa defende que uma teoria de gêneros deve conjecturar propósitos, participantes e temas, pois, para ela, “compreender

gêneros implica compreender a situação retórica e seu contexto social” (p.13). Afirma ainda que “os gêneros são ações sociais e retóricas, operando à medida que as pessoas interagem com outras e de maneira proposital” (p.14).

Assim, os gêneros podem ser concebidos como instrumentos essenciais para qualquer tipo de situação comunicativa. Seu uso nas práticas sociais e a maneira como os compreendemos interferem em nossas ações diante da atividade discursiva, assim como os fatores sociais, históricos e culturais motivam e geram mudanças em nossa maneira de (inter)agir.

Entendemos como os gêneros resultam das práticas sociais, realizando os objetivos específicos da situação comunicativa que é apresentada, regulando, assim, o funcionamento da linguagem em nosso cotidiano, linguagem cada vez mais complexa quanto a sua composição. Kress e van Leeuwen (1996, p. 270) argumentam que “a linguagem escrita sozinha não é mais suficiente como cerne de atenção para os envolvidos na construção e reconstrução social do significado”. Defendem a concepção de linguagem como prática de produção de significados e se aproximam das teorias de Bazerman (1994) e Miller (1984), os quais, como já alegado, reconhecem o gênero como prática social e levam em consideração questões relacionadas às condições de produção e recepção dos gêneros.

Constatamos a presença de textos cada vez mais multimodais, circulando nas diversas situações comunicativas da vida social. São textos em que coexistem diferentes recursos semióticos, como o visual, o sonoro, o gestual, etc., conferindo significados específicos à linguagem.

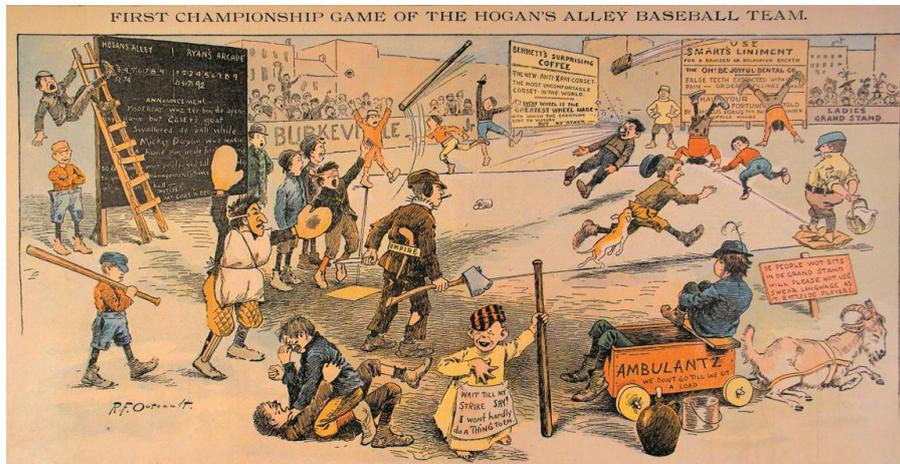
Postulada por Kress e van Leeuwen, a teoria da multimodalidade ancora-se na noção de uso de uma diversidade de recursos semióticos utilizados na produção de textos em contextos sociais concretos.

Discutiremos, no tópico seguinte, a construção multimodal da tira, produto das mudanças sociais, culturais e da diversidade linguística, que acarretou em mudanças significativas na construção de discursos e deve, portanto, ser discutida e analisada no trabalho em sala de aula.

2.4 O gênero tira e a multimodalidade

Foi nos EUA, em 1895, que surgiram os primeiros quadrinhos. Eram publicados nos jornais de domingo e traziam histórias engraçadas, acompanhadas de personagens caricaturais.

O primeiro herói da história em quadrinhos (a partir daqui HQs) moderna foi criado pelo artista americano Richard Outcault, publicado no jornal *New York World* e teve como título *Yellow Kid*. Fez tanto sucesso que todos os jornais de Nova York brigaram para ter em seu jornal o “primeiro herói dos quadrinhos” (MENDONÇA, 2010, p. 210). Vejamos um exemplar.



Fonte: Site da internet³.

Outcault tinha como objetivo satirizar o modo de vida de imigrantes que viviam em cortiços. Fez um enorme sucesso a imagem de um menino que vestia um tipo de vestido trazendo, quase sempre, enunciados estampados referentes a suas falas. Mais tarde, Richard Outcault ficou conhecido como o criador do gênero tira.

Desde seu surgimento, as tirinhas enfrentaram grande resistência até serem percebidas como são hoje. Por algum tempo, pais, professores e estudiosos alegavam que as tiras afastavam os alunos de leituras mais próximas à realidade, as quais eram essenciais no desenvolvimento cognitivo e social de crianças e adolescentes.

Após a inclusão dos quadrinhos no Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), em 2006, obras desse gênero começaram a ser distribuídas às instituições educacionais públicas do país. Desde então, as HQs e suas subdivisões (MENDONÇA, 2010), tiras ou tirinhas, têm se propagado em diferentes suportes, atingindo um amplo e diversificado público.

As tiras podem retratar, de maneira sarcástica, irônica, divertida, simples, concisa, humorística, diferentes temas e conteúdos, o que faz desse gênero uma excelente ferramenta

³Disponível em < https://cartoons.osu.edu/digital_albums/yellowkid/1896/1896.htm.> Acesso em jul. 2016.

pedagógica, como afirma Vergueiro (2014) ao elencar alguns tópicos referentes ao uso das tiras:

- Os alunos querem/gostam de ler os quadrinhos;
- Os recursos multimodais analisados em conjunto ensinam de maneira mais eficaz em relação à análise apenas do verbal;
- A comunicação enriquece-se com o uso dos referidos recursos;
- Os quadrinhos favorecem o desenvolvimento do gosto pela leitura;
- O vocabulário dos alunos é enriquecido;
- O caráter elíptico leva o leitor a pensar e imaginar, por meio da supressão de signos que podem ser subentendidos pelo contexto.
- Os quadrinhos podem ser usados em qualquer ano escolar e com temas diversos.

Dado o exposto, a tira é um poderoso recurso que pode ser utilizado em sala de aula. Além de permitir o trabalho de análise linguística, também possibilita ao aluno perceber todos os recursos semióticos como discurso, ou seja, são usados para representar ideologias, valores, ideias, sentimentos. Ademais, alguns fatores contribuem para cativar o leitor: roteiro curioso, personagens que se comunicam através de diálogos próximos aos do dia a dia, enredo curto e com desfecho quase sempre surpreendente.

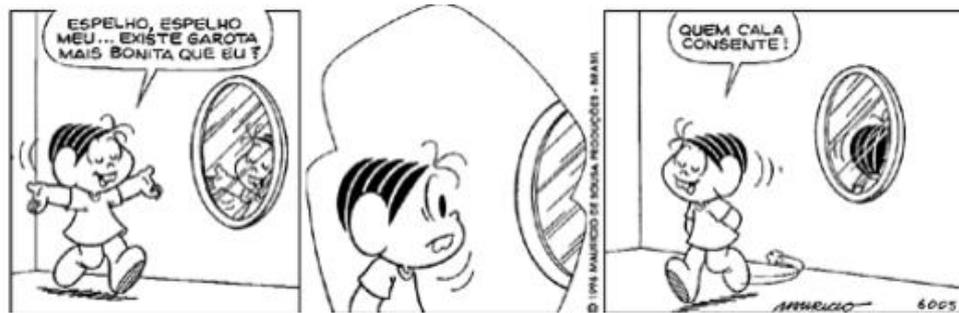
As tiras circulam em diversos suportes, apresentando um enorme número de títulos e exemplares. Representam, hoje, um meio de comunicação de massa reconhecido mundialmente (RAMOS e VERGUEIRO, 2009; 2014).

De acordo com Cirne (2000, p.23) as tiras são narrativas gráfico-visuais sequenciadas por sucessivos cortes, os quais são responsáveis pela organização espaço-temporal a ser preenchida pelo imaginário do leitor.

Esse gênero é composto, além da linguagem verbo-visual, por quadrinhos ou vinhetas, planos, ângulos de visão, metáforas visuais, balões, legendas, onomatopeias e figuras cinéticas. Ainda segundo o autor, há recursos que também podem contribuir para a compreensão do aluno. Vejamos alguns deles:

- O quadro ou requadro, ou seja, a moldura da história, onde encontramos os desenhos da cena.

Exemplar de quadro ou requadro



Fonte: Site da internet⁴.

O espaço de cada cena constitui o quadro, ou requadro entre os profissionais da área. Podem ganhar formatos diferentes (circulares, trêmulas, etc.). Existem aqueles em que as linhas não existem efetivamente, cabendo ao leitor a tarefa de imaginá-las.

- Os recordatórios, painéis que indicam o tempo/espaço, ou um acontecimento que acontece em paralelo, assim como informa sobre o que não ficou evidente no desenho nem foi dito pelos personagens.

Exemplar de recordatório



Fonte: Site da internet⁵.

É um painel sem rabicho, geralmente utilizado pelo narrador para tratar de algo não visível no quadrinho. Também pode aparecer para apresentar pensamentos dos personagens.

- As linhas cinéticas, representadas pelos riscos que apontam os movimentos dos personagens.

⁴Disponível em < <http://www.monica.com.br/comics/tinhas/tira89.htm>.> Acesso em mai. 2016.

⁵Disponível em < <https://splashpages.wordpress.com/2015/11/21/entrevista-memoria-de-um-esclerosado-de-rafael-correa/>> Acesso em mai.2016.

Exemplar de linhas cinéticas



Fonte: Site da internet⁶.

- As metáforas visuais que indicam sentimentos ou acontecimentos como, por exemplo, quando um personagem diz xingamentos, usam-se as metáforas “cobras, lagartos e outros”.

Exemplar de metáforas visuais



Fonte: Site da internet⁷

Quanto aos balões, Ramos e Vergueiro (2014, p. 37-41) propõe algumas nomenclaturas:

- Balão-fala



⁶Disponível em < <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/index.php?a=41> > Acesso em abr. 2016.

⁷Disponível em < <http://sequenciadidaticadeportugues2014.blogspot.com.br/p/historia-em-quadrinhos.html> > Acesso em abr. 2016.

- Balão-pensamento



- Balão-cochicho



- Balão-berro



- Balão-trêmulo - indica medo, excitação



- Balão de linhas quebradas - indica a fala/sons vindos de aparelhos eletrônicos



- Balão-vidrado - indica voz tremida



- Balão-glacial - sugere desprezo ou choro



- Balão-uníssono - reúne fala de diferentes personagens



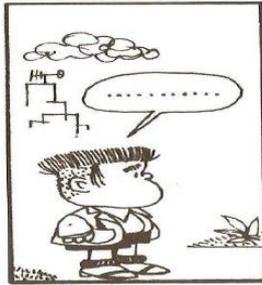
- Balão-zero ou ausência de balão



- Balões-intercalados - indicam a fala de mais de um personagem



- Balão-mudo - em geral aparece com sinais gráficos, que podem sugerir surpresa, admiração, dúvida, etc.



- Balões-duplos – Cagnin (1975) usa esse termo para indicar dois momentos de fala, o que difere de Ramos (2014, p.40). Este usa o termo balão-composto, pois acredita em “múltiplos momentos de manifestação verbal”.



Há também o apêndice ou rabicho que vem atrelado ao balão. Indica uma variedade de significados, às vezes, apresentam características próprias, como podemos verificar nos exemplos abaixo retirados de Ramos (2014, p.48-49):

- Formato de seta



- Formato de coração



- Formato de mão



Para Ramos (2014, p.43), o importante, no trabalho pedagógico, é ressaltar o uso de balões como “fonte riquíssima de recursos, inclusive de metalinguagem”. Além desses e outros recursos gráficos, há também os marcadores conversacionais, responsáveis pela interação e articulação textual.

Com o exposto, queremos evidenciar quão proveitoso pode ser o trabalho em sala de aula com o gênero tira, uma vez que as atividades de leitura podem permitir ao aluno ser capaz de perceber o humor e/ou a crítica evidenciada pelo gênero, constatando as possíveis ocorrências de intertextualidade, os implícitos, o contexto sócio-histórico em que atuam e, assim, explorando os diversos modos de linguagem e sua importância para a construção de sentidos.

Preocuparmo-nos com a necessidade de instrumentalizar nossos alunos para leitura de textos e discursos de uma cultura multimodal, levando-os a quebrar alguns padrões e estereótipos rotulados pela mídia e pela sociedade em geral. Como afirma Vieira (2007, p. 27),

Devemos discutir imagens reais em que o personagem principal possa ter outros atributos e que, mesmo não tendo a força requerida dos heróis, possa fugir do estereótipo de beleza e ser gorda, por exemplo; que as crianças da história possam sentir raiva, tédio, ou fazer algumas travessuras, mas nem por isso serem rotuladas de más ou feias. [...] A criança deve ter acesso a diferentes visões de mundo, cabendo a ela realizar suas escolhas e não as receber de modo pré-fabricado, com todos os valores e crenças prontos e definidos antecipadamente.

Nesta mesma linha, Kress e van Leeuwen (1997) declara que as imagens exercem funções restritas à linguagem, no entanto, quando fazem isso, incorporam aos textos um novo modelo, impondo aos seus produtores e, acreditamos que, conseqüentemente, aos seus leitores, uma nova postura diante os signos, a fim de que consigam participar da transformação, da reconstrução e também integrar-se ativamente da formação ideológica desses novos parâmetros textuais.

As tiras, por exemplo, que apresentam em sua constituição variados recursos da linguagem, exigem uma leitura para além do escrito, requerem também a leitura da postura das personagens, do cenário, das expressões, das cores, das letras, dos balões ou mesmo do conjunto de tudo isso, para, assim, construir sentidos. Não saber ler e interpretar tais recursos, nesse caso, pode comprometer a compreensão da mensagem pretendida.

Toda a descrição de elementos atribuídos a quadrinhos presentes em tiras e HQs só é possível porque os estudiosos da área conseguem analisar o gênero amplamente, em diferentes contextos de uso. Acreditamos que o trabalho em sala de aula com os gêneros de maior complexidade composicional quanto ao uso dos modos da linguagem, aqui especificamente a tira, é uma iniciativa que pode suprir as atuais necessidades dos alunos, além de oportunizar o multiletramento.

CAPÍTULO III

ATIVIDADES DE LEITURA COM O GÊNERO TIRA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.13).

3.1 A perspectiva metodológica adotada

A escolha do método para a realização de uma pesquisa é essencial, uma vez que ele será o responsável pela produção dos dados e, conseqüentemente, pela exploração desses.

Consideramos que os estudos baseados em bibliografia permitem-nos extrair dela parte da análise, selecionando-a e interpretando-a, de acordo com os objetivos da investigação proposta. Portanto, é o tratamento metodológico de pesquisa bibliográfica que evidenciaremos ao longo deste estudo.

Consideramos como base a abordagem de natureza qualitativa, e, assim, tomamos como *locus* de pesquisa a coleção de livros didáticos *Tecendo linguagens* do 6º ao 9º ano. Baseados em algumas hipóteses construídas na reflexão sobre as teorias que embasam a presente pesquisa, delimitamos como *corpus* de análise as atividades de leitura com o gênero tira, verificando como os diferentes recursos da linguagem são abordados (ou não) por essas atividades.

Segundo Flick (2004, p.222), na pesquisa qualitativa, trabalhamos especialmente com o texto, ele afirma que “mais cedo ou mais tarde, na pesquisa qualitativa, os textos tornam-se a base do trabalho interpretativo e das inferências feitas a partir de materiais empíricos. O ponto de partida é a compreensão interpretativa dos textos”.

Esperamos defender a ideia de que a construção de sentidos procede da percepção e análise das funções exercidas pelos variados modos de linguagem, aqui, nomeadamente na análise do gênero tira.

Interessamo-nos pela tira por considerarmos a função primordial que exercem os recursos que a compõem para o processo de compreensão textual, além de sua recorrência nos livros didáticos. Possui entre outros aspectos o de humor, ironia, crítica, além de frequentemente despertar a reflexão do leitor, fazendo com que ele construa suas próprias

inferências em relação ao tema abordado, percebendo posicionamentos, escolhas e ideologias a respeito de assuntos que fazem parte do cotidiano do aluno.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 12), “Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa”. Concordando com as autoras e, diante de uma sociedade cada vez mais multimodal, perguntamo-nos como os diferentes recursos da linguagem são abordados nas atividades de leitura propostas pelo livro didático.

Como esta pesquisa apresenta preocupação em articular a discussão teórica com a prática pedagógica, após a análise das atividades e as reflexões fomentadas pelas linhas teóricas aqui referidas, pretendemos elaborar e apresentar atividades para serem trabalhadas por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, como possibilidade de estímulo a leituras que orientem para a capacidade de percepção e reflexão sobre a apresentação multifacetada das informações que se encontram nas várias esferas sociais.

3.2 Contexto da pesquisa

Tendo em vista que as atividades de leitura precisam se adequar à realidade comunicativa da sociedade contemporânea e com vistas a cooperar para uma percepção mais reflexiva e crítica dos alunos, pretendemos contribuir propondo à comunidade acadêmica a discussão sobre como as atividades de leitura com o gênero tira são organizadas pelo livro didático e, principalmente, levar à comunidade de professores da qual fazemos parte a apresentação de um material didático com sugestões de atividades que aliem a Linguística Textual à teoria de gêneros com a consciência da multimodalidade textual.

Levando-se em consideração a importância dos gêneros para a formação dos alunos, no que se refere a habilidades comunicativas, acreditamos que, além de atividades que levem ao aprofundamento de suas características enquanto gênero, são necessárias atividades que levem os alunos à interpretação, reflexão e criticidade quanto à situação de produção e, claro, ao uso dos diferentes modos de linguagem.

Como explica Marcuschi (2008, p.41),

O gênero é fundamental na escola. É ele que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e os objetos escolares [...]. No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que os alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com a função e, conseqüentemente, o texto seja visto como formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para a escrita).

É essa desconsideração que, por vezes, ainda observamos nas atividades propostas pelos livros didáticos. Consideramos que os alunos devem ser estimulados à leitura de gêneros, refletindo sobre suas estruturas, suas funções, seu caráter multimodal e seus usos, de maneira que concebam as diversas situações comunicativas da sociedade, ou seja, atividades baseadas essencialmente nos gêneros.

Também para Travaglia (2010, p.327),

Os problemas no trabalho com leituras e escrita na escola são consequência, principalmente, de dois fatores: não considerar os textos integrados a gêneros específicos, com características, estrutura, intencionalidade bem definidas; não perceber a leitura e a escrita como processos que só ocorrem na interação com o texto.

Em consequência, essas atividades pouco contribuem para o desenvolvimento das capacidades voltadas ao letramento visual⁸ dos estudantes. São necessárias atividades que possibilitem ao aluno se apropriar de diversificadas formas de letramentos para que possa responder às exigências contemporâneas de leitura, posicionando-se criticamente nas mais diversas situações ou contextos.

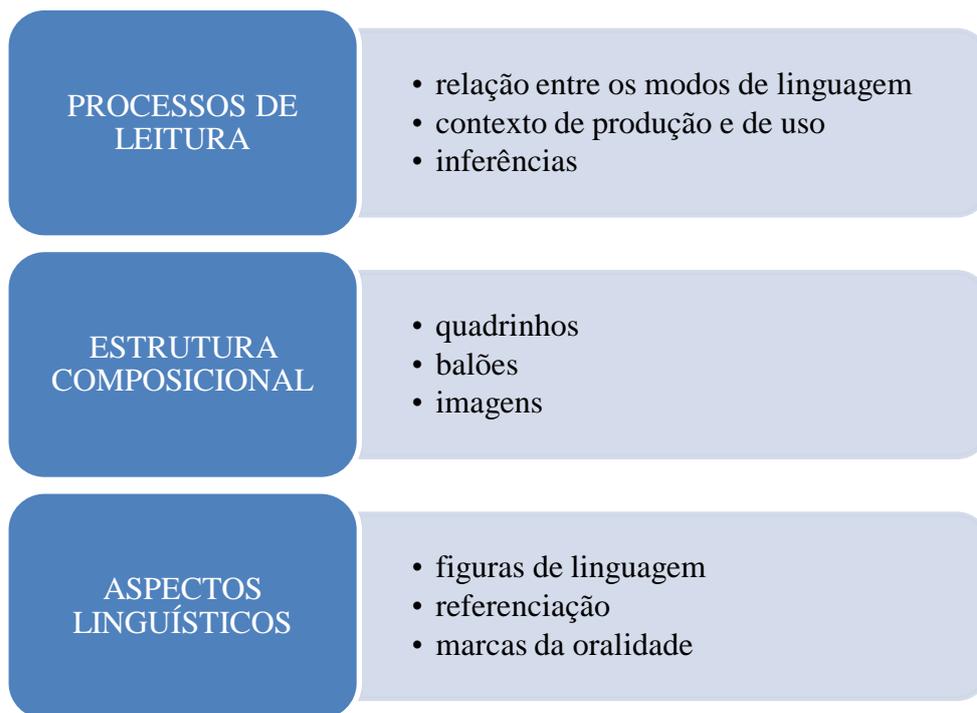
De acordo com os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012, p. 64),

Além de atividade sociocognitiva, a leitura é também empreendimento interativo mediado pelo texto, que implica diálogo e negociação entre os interlocutores. [...] Práticas de formação de leitores devem propor o exercício cotidiano daquilo que faz um leitor proficiente quando lê: o exercício de investigar o contexto de produção do texto, sua “agenda comunicativa” (quem escreve?, em que suporte?, com que objetivo? etc.); o de selecionar pistas interpretativas relevantes (imagens, formatação do texto, títulos e subtítulos, recorrências lexicais etc.); o de levantar hipóteses de leitura e checá-las; o de confirmar ou descartar hipóteses iniciais; o de retornar a partes do texto ou mesmo relê-lo para refinar a compreensão; o exercício de inferir o significado de termos desconhecidos em atenção ao contexto local ou à morfologia da palavra etc.

Destarte, decodificar apenas não é suficiente, é necessário preparar os alunos para se utilizarem das diversas formas de expressão comunicativa, tais como situar-se dentro do contexto abordado e apreender o significado dos diferentes modos da linguagem. Dado o exposto, adotamos as categorias de análise elencadas a seguir:

⁸Segundo Dionísio (2011) letramento visual está relacionado à organização social das comunidades, logo, com a organização dos gêneros textuais.

Figura 03 - Categorias de análise da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

A categoria processos de leitura refere-se ao ato de ler como um ato não centralizado na escrita, uma vez que esta se constitui como um modo de linguagem dentre outros que coexistem e, juntos, constroem sentidos. A partir dessa categoria, buscamos analisar como as atividades oportunizam ao aluno refletir sobre a função sociocomunicativa do gênero tira que, como todo gênero, desempenha um papel em determinada situação social, ou seja, tem seu modo de produção, recepção e circulação entre seus interlocutores, além de carregar consigo especificidades que são importantes abordar durante a leitura.

Quanto às inferências, acreditamos que a competência de compreendê-las é fundamental na produção de significados, uma vez que os sentidos atribuídos ao texto são resultado das retomadas de conhecimentos prévios que formam a estrutura cognitiva do leitor e que são ativados no momento da leitura, por meio de diversas estratégias cognitivas, dentre elas, a inferência.

A segunda categoria, estrutura composicional, diz respeito aos elementos caracterizadores do gênero tira. Dentre esses vários elementos, escolhemos os quadrinhos, os balões e as imagens por constatarmos que são os menos recorrentes nos exercícios de leitura com tira. Tal constatação ocorreu durante a pré-análise das atividades, que aconteceu na etapa de construção do projeto de qualificação. Os quadrinhos são essenciais na construção da tira, responsáveis pela delimitação do espaço e do tempo de cada cena, eles podem ter diferentes

formatos e contornos, inclusive vir sem as linhas explicitamente demarcadas, cabendo ao aluno-leitor idealizá-las. Os balões, assim como as imagens, orientam os leitores quanto à percepção das ações, dos sentimentos e dos diálogos constituintes da narrativa assim, atuam como marcas que ajudam a significar o texto verbal, ou a ausência desse.

Por último, temos a categoria aspectos linguísticos, que, em alusão às categorias de análise da Linguística Textual, investigará a referenciação, por acreditamos que os alunos precisam entender que os textos trazem alguns elementos referenciais que não podem ser interpretados por si próprios. Eles têm que ser relacionados a outros elementos no discurso para serem compreendidos. Dessa forma, aproxima mais o leitor desse processo de negociação para a construção e reconstrução dos referentes e, conseqüentemente, da coerência e compreensão textual.

Outro aspecto refere-se às figuras de linguagem usadas como recursos da fala ou da escrita com o objetivo de (des)qualificar, julgar, reforçar crenças, ironizar, comparar, etc. Possibilitar ao aluno refletir sobre seus usos é oportunizar ter mais de uma interpretação, segundo o plano de leitura em que for analisada.

Quanto às marcas da oralidade, foram escolhidas como aspecto a ser verificado por crermos que, através do reconhecimento das diferenças entre linguagem oral e escrita, bem como da relação de interdependência entre ambas, o aluno poderá diferenciar e observar como há outros recursos semióticos que compõem a fala e podem interferir na construção do sentido e, assim, desenvolver sua competência comunicativa.

3.3 Procedimentos de análise

Analisaremos como os diferentes recursos da linguagem são explorados nas atividades de leitura com o gênero tira, sugeridas pela coleção de livros didáticos *Tecendo linguagens*, publicada pela editora IBEP, em 2012, de autoria de Tânia Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de O. Silva, Cícero de O. Silva e Lucy Aparecida M. Araújo. Salientamos que não sentimos a necessidade de uma avaliação da organização geral da coleção, uma vez que o objetivo do presente trabalho não é analisar o livro em si, mas sim as atividades de leitura com o referido gênero.

Construímos um *corpus* com 17 atividades, divididas em seções e subseções. Percebemos que a distinção entre essas seções e subseções tem a intenção de enfatizar o tratamento que será dado à tira, embora nem sempre o que os autores sugerem como objetivo seja o proposto nas atividades como veremos a seguir. Primeiramente, vejamos como elas (as atividades) estão distribuídas para cada ano do Ensino Fundamental II.

Quadro 1 - Distribuição das tiras nas seções e subseções do livro didático do 6º ANO

SEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	QUANTITATIVO
Reflexão sobre o uso da língua	03
Na trilha da oralidade	01
SUBSEÇÃO	QUANTITATIVO
Aplicando conhecimentos	06
Texto e construção	02
Por dentro do texto	03

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Distribuição das tiras nas seções e subseções do livro didático do 7º ANO

SEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	QUANTITATIVO
Reflexão sobre o uso da língua	02
SUBSEÇÃO	QUANTITATIVO
Aplicando conhecimentos	04
Texto e contexto	01
Por dentro do texto	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Distribuição das tiras nas seções e subseções do livro didático do 8º ANO

SEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	QUANTITATIVO
Reflexão sobre o uso da língua	02
SUBSEÇÃO	QUANTITATIVO
De olho no vocabulário	02

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Distribuição das tiras nas seções e subseções do livro didático do 9º ANO

SUBSEÇÃO	QUANTITATIVO
Aplicando conhecimentos	03
Por dentro do texto	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Algumas atividades seguem o mesmo padrão: apresentação da tira seguida de perguntas para identificação de informações implícitas e/ou explícitas no texto, além de questões de cunho gramatical como constataremos nas figuras relacionadas a seguir, o que tornaria repetitiva a análise. Destacamos que, conforme apresentado nos quadros acima relacionados, nem todas as seções e subseções são contempladas em todos os anos, algumas, inclusive, aparecem apenas uma vez em toda a coleção.

Outro aspecto que merece destaque a nosso ver é que, obviamente, nem todas as atividades necessitam explorar todas as categorias escolhidas para a análise desse trabalho. Algumas sequer possibilitam tal análise por não trazerem em sua constituição os referidos elementos. Elegemos tanto na análise quanto na proposta de atividades os aspectos que, possivelmente, poderiam comprometer a compreensão da tira se não explorados.

Vejamos o que propõe o manual do professor para cada seção e subseção elencada.

➤ Seção Reflexão sobre o uso da língua

Segundo os autores da coleção em análise, nesta seção,

Privilegia-se a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais (OLIVEIRA et al, 2012, p.31).

Apesar da afirmação acima mencionada, os autores propõem atividades de análise da língua, apresentando a nomenclatura oficial (oração, conjunção, verbo, substantivo, etc.), bem como as regras gramaticais. Vejamos o exemplo.

8. A tira a seguir usa o modo imperativo afirmativo e negativo. Leia e divirta-se.

Fernando Gonzales. Níquel Náusea. Folha de S.Paulo, 19 dez. 1993. Ilustrada.

a) Copie os verbos que estão na forma negativa e afirmativa do imperativo.
 b) Identifique a pessoa do discurso a que esses verbos se referem: tu, nós, vós, você ou vocês.

Escondam-se (vocês); imperativo afirmativo
 Não passe (você); imperativo negativo
 Use (você); imperativo afirmativo

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 8º ano, 2012, p.169.

Ao propor esse exercício, os autores não possibilitam uma leitura através da qual os alunos reflitam sobre os modos que constituem a tira, nem como se relacionam. Não há nenhuma questão referente à inferência, são todas do tipo cópia (MARCUSCHI, 1996) e a tira

foi usada como pretexto para um exercício de gramática. Por isso, podemos dizer que a atividade de leitura da tira, nesse exemplar, limitou-se à identificação e a reescrita de informações explícitas na superfície do texto.

A discussão da distribuição espacial dos quadrinhos e seus contornos, a leitura e reflexão das imagens (personagens, cenário, expressões, movimentos) e a identificação dos tipos de balões e suas funções (fala, uníssono e a legenda), poderiam ser analisados como recursos a mais na produção de sentidos do gênero, no entanto, não foram mencionados nas questões.

Poderíamos, ainda, explorar o contexto de produção da tira; quem escreveu, para quem foi escrito, para que foi escrito, quando foi escrito, onde foi escrito, de que trata o texto e, assim, tecer considerações sobre sua função sociocomunicativa.

Outro exemplo retirado do livro:

5. Da história em quadrinhos a seguir, transcreva uma oração subordinada adverbial que transmita a ideia de tempo e outra com a ideia de condição.

HAGAR – Dik Browne

©2006 King Features Syndicate/Press

Folha de S.Paulo, 16 maio 2005.

Oração subordinada adverbial que indica tempo: "enquanto pratica".
 Oração subordinada adverbial que indica uma condição: "se não praticar".

a) Reescreva o primeiro balão de fala, substituindo a conjunção **se** por outra que não altere o sentido da fala de Hagar. *Resposta possível: Hamlet, você nunca vai ser um viking de verdade! Você não pratica.*

b) A conjunção **se**, na história em quadrinhos, foi importante para Hagar comunicar ao filho o que queria? Por quê? *Sim, porque ela expressa uma relação de condição, sem a qual o filho não se tornaria um viking.*

c) Qual era a condição, segundo Hagar? *Praticar a luta.*

6. Reescreva a fala de Hagar, utilizando períodos simples, sem alterar o sentido do que a personagem quer dizer. Em seguida, responda: qual dos períodos permitiu uma comunicação mais enxuta, o simples ou o composto? *Sugestão: Hamlet, assim você nunca vai ser um viking de verdade! Você precisa praticar! O período composto permite uma comunicação mais enxuta.*

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 6º ano, 2012, p.206.

Embora a elaboração das perguntas permita ao aluno mais que localizar informações, ainda fica evidente uma atividade voltada para a decodificação na medida em que não explora possíveis inferências quanto à temática, ou aos personagens, nem o gênero em sua função sociocomunicativa, refletindo sobre sua condição de produção, ou os efeitos de sentidos promovidos pela relação entre os recursos semióticos utilizados.

Verificamos, ainda, que as atividades tratam o texto como unidade linguística que se organiza a partir de elementos gramaticais (período simples, período composto, conjunção), um fim em si mesmo. Poderíamos explorar a composição da tira; personagens, cores, letras, balões, contorno dos quadros. Além de realizar uma análise comparativa entre o pai Hagar (guerreiro respeitado por todo o povo Viking) e o filho Hamlet (jovem estudioso, tímido e

limpo – característica que chama a atenção pelos costumes higiênicos dos vikings) no último quadrinho, inferindo os possíveis significados para a imagem de Hagar com a espada e o escudo e Hamlet com a espada e o livro. Mesmo não sendo essa exploração o objetivo da seção, acreditamos que, obviamente a análise gramatical é importante e deve partir de textos, entretanto, uma análise mais globalizante poderia possibilitar ao aluno uma compreensão também mais abrangente.

Neste outro exemplar,

2. Observe a tirinha a seguir:

a) Leia esta informação, baseada na narrativa da tirinha:



Disponível em: <<http://www.monica.com.br/cookpage/cookpage.cgi?!pag=comics/tirinhas/tira244>>. Acesso em: fev. 2012.

Quais substantivos foram usados nesta frase? *Mônica, livro, Magali.*

Mônica estava lendo um livro quando Magali a assustou.

b) Qual foi a intenção de Magali ao assustar Mônica?
Magali queria que Mônica, ao se assustar, saltasse para cima da macieira, de onde poderia lhe jogar maçãs.

c) Agora é a sua vez de formular uma frase a partir da história contada na tirinha! Em sua frase, use um substantivo derivado de maçã. *Resposta pessoal.*

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 6º ano, 2012, p.27.

Percebemos que o exercício tem como foco a exploração de categorias gramaticais, inclusive de modo isolado, em detrimento de questionamentos sobre a construção da linguagem, a partir de seus diferentes modos e de sua relevância comunicativa.

Na análise da tira, é importante promover reflexões a respeito das preferências, do leitor, do suporte, ou seja, preparar o aluno para compreender e fazer uso das diversas formas de expressão comunicativa. O gênero será relevante se estudado como enunciado e não apenas como uma unidade da língua, como observado na atividade supra-analisada.

Dentre as categorias de análise, observamos que a questão ‘b’ induz o aluno a demonstrar sua competência em inferir, uma vez que ele deve deduzir, através da leitura das imagens, que o objetivo de Magali era que Mônica subisse na macieira e lhe desse as maçãs. A característica mais marcante da personagem criada por Maurício de Sousa, Magali, é o apetite insaciável, uma informação que está fora do texto, mas que pode colaborar para a interpretação da tira.

A seguir mais um exemplo:

4. Leia outro texto.

a) Nesse caso, por que não foi possível que o garoto lesse a mensagem do bilhete?

b) O que seria preciso para que o rato conseguisse se comunicar com o garoto?

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 7º ano, 2012, p.23.

Na atividade, que foge do padrão da seção, o aluno precisa ativar seus conhecimentos prévios. Por meio da relação entre seu conhecimento de mundo e as pistas utilizadas pelo autor no texto, o leitor realiza suas inferências e pode construir sentidos. Por isso, podemos dizer que essa atividade traz pressupostos os processos de leitura que envolvem a relação entre os modos de linguagem e as inferências. Quanto ao contexto de produção e de uso, não verificamos nenhum questionamento.

Também não há perguntas sobre o uso dos três tipos de balões utilizados. No último quadrinho, por exemplo, poderíamos explorar o balão que vem com um apêndice ou rabicho em forma de seta. Tal apêndice pode indicar uma variedade de significados. É usado como um apontamento, ou seja, mostra o que o personagem está lendo no papel. Discutir com os alunos sobre o que pode representar a variedade de balões de que o autor pode fazer uso é relevante na medida em que fazem parte da estrutura composicional da tira e todos os elementos dessa estrutura contribuem para a produção de significados.

➤ Subseção Aplicando conhecimentos

Como o próprio nome sugere, é um espaço para mais exercícios sobre o assunto estudado ao longo das seções. Vejamos alguns exemplos das atividades propostas nessa subseção

1. Leia esta tira de Mafalda.



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- a) O que a personagem Mafalda está fazendo? *Ouvindo notícia de rádio.*
- b) Que tipo de reação a personagem teve ao final da tira? *Ela ficou indignada com a notícia que ouviu.*
- c) Retire da tira uma oração na voz passiva. *Bombas de grande poder foram lançadas pela aviação.*
- d) Identifique o agente da passiva. *Pela aviação.*
- e) Identifique o sujeito paciente. *Bombas de grande poder.*
- f) Escreva a oração na voz ativa, fazendo as necessárias adequações. *A aviação lançou bombas de grande poder.*

Fonte: Livro didático *Tecendo Linguagens*, 9º ano, 2012, p.27.

Nesse exemplo, percebemos que as duas primeiras perguntas (o que a personagem Mafalda está fazendo e que tipo de reação a personagem teve ao final da tira) exigem do aluno a leitura conjunta do escrito e das imagens. O enfoque aqui dado prima pela construção de sentidos a partir do texto, ao contrário das demais perguntas (letras ‘c’, ‘d’, ‘e’ e ‘f’) que são de reconhecimento. Adentra por um viés de cunho prescritivo e recorre, assim, à identificação e à classificação de termos que compõem estruturas frasais.

Poderíamos explorar com os alunos o contexto de produção, essencial para a compreensão do estatuto do texto e, por conseguinte, de sua coerência. Associando as imagens ao conteúdo verbal e ao conhecimento de mundo, os alunos podem perceber, no texto, uma representação do comportamento violento de parte da humanidade que vem, gradativamente, destruindo-se.

Também seriam interessantes abordagens que levassem os alunos a:

- analisar os balões que trazem letras em diferentes formatos e cada um tem um significado diferente;
- refletir sobre a intenção ao empregar a onomatopeia;
- explorar os processos de referenciação e as inferências fundamentais para entender o viés crítico e irônico assumido pelo enunciador, a partir do qual se estabelece o humor da tira.

2. Leia a seguinte tira de Angeli.

CHICLETE COM BANANA - Angeli



Angeli. Chiclete com banana. Folha de S. Paulo, 22 jul. 2005.

a) Copie da tira todos os substantivos próprios.

Alancastro, Belnário, Dedê Zambini, Corriola.

b) Copie todos os substantivos comuns. Artes, advogado, curso, paisagismo, flanelinha.

c) Por que os substantivos próprios são importantes nesse texto?

Porque identificam, dão nome as pessoas.

d) E os comuns, por que são importantes?

Porque são nomes que identificam a área profissional em que as três primeiras personagens estão se formando. No caso da quarta personagem, o substantivo flanelinha indica a atividade profissional em que ela atua.

e) Que substantivos da tira você copiou com letra maiúscula no início? E com letra minúscula?

Justifique por que você usou letra maiúscula ou minúscula para escrever esses substantivos.

Os substantivos próprios Alancastro, Belnário, Dedê Zambini, Corriola, com letras maiúsculas; artes, advogado, curso, paisagismo, flanelinha. Professor, e possivelmente outros alunos também copiou um dos substantivos comuns com maiúscula por se tratar da primeira palavra que aparece no início da resposta nesse caso, vale a pena esclarecer aos alunos que eles foram escritos dessa maneira por causa da sua posição na frase.

3. Em seu caderno, escreva o nome e a profissão de cinco pessoas que você conhece. Depois, grife os substantivos próprios e circule os substantivos comuns. Em seguida, confira se usou letra maiúscula ou minúscula de maneira adequada. Resposta pessoal

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 6º ano, 2012, p.22.

No exemplo, mais uma tira usada como pretexto para exercitar conhecimentos gramaticais. Esses exercícios demonstram maior valoração da competência gramatical. Não consideram os papéis que os sujeitos praticam na situação sociocomunicativa, determinados por fatores como os interlocutores, a linguagem empregada, o tema, a finalidade do texto e os personagens.

Por meio das categorias aplicadas, poderíamos partir da reflexão de que a interação entre as modalidades empregadas, dentro de um contexto, constitui significados e revela intenções. Não há nenhum questionamento que permita ao aluno compreender que a utilização de diferentes recursos é voltada para a construção de objetos, os quais garantem a pertinência das ideias. Outrossim, poderíamos discutir sobre como cada imagem remete ao texto escrito e vice-versa, além das prováveis intenções com a escolha da ausência de balões e das linhas do contorno dos quadrinhos:

2. Leia esta tira de Calvin.

EI, FORMIGA... VOCÊ TRABALHA FEITO LOUCA, E O QUE GANHA COM ISSO?
 O QUE SEU FORMIGUEIRO FEZ POR VOCÊ ULTIMAMENTE?
 VOCÊ NÃO DEVE NADA A NINGUÉM! DEIXE AS OUTRAS FORMIGAS PROCURAREM COMIDA PRA ELAS PRÓPRIAS! DESCUBRA-SE! EXPRESSE SUA INDIVIDUALIDADE!
 SE ELAS ESTIVEREM ME ENTENDENDO, NUNCA MAIS TEREMOS PROBLEMAS COM FORMIGAS.

a) Explique a afirmação de Calvin: "Se elas estiverem me entendendo, nunca mais teremos problemas com formigas".
 b) No terceiro quadrinho da tira encontramos três pronomes indefinidos. Identifique-os.
 c) Observe o pronome indefinido da frase "Deixe as **outras** formigas procurarem comida pra elas próprias!". Se retirarmos o pronome **outras**, a frase mantém o sentido original? Explique.

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 7º ano, 2012, p.85.

Na questão da letra 'a' o aluno precisa usar um conjunto de conhecimentos (linguístico, social, cognitivo) que colaboram para fazer inferências e compreender o significado da afirmação de Calvin. Quanto às demais perguntas são, assim como a maioria das perguntas até então analisadas, de natureza gramatical.

O estudo nesse exercício poderia direcionar o aluno-leitor a analisar como se relacionam os movimentos de Calvin, suas expressões faciais e sua fala. Questionar sobre como alguns elementos são retomados ao longo da narrativa e qual a função dessa retomada. Além de indagações a respeito do uso de expressões e marcas características da oralidade, levando o aluno a refletir sobre as escolhas feitas pelo autor e a adequação dessas escolhas ao gênero.

➤ Subseção Texto e construção

O gênero tira apareceu apenas uma vez nessa subseção em toda a coleção. Aqui, o aluno deve responder a questões sobre a estrutura do gênero. No entanto, quando apresentada a tira, o questionamento é sobre sentido literal e figurado de uma determinada palavra.

Exemplar de tira

5. Observe o uso da palavra **crânio** na tira.

SOU UM **CRÂNIO**! INVENTEI O SAPATO SALTADOR!
 E VOU TESTÁ-LO AGORA MESMO.
 TÓIN POFI
 AI, AI, AI, AI... ACHO QUE FRATUREI O **CRÂNIO**.

a) Leia os verbetes a seguir e observe o sentido da palavra **crânio** no dicionário.

crâ.nio s.m. **1** (Anat.) caixa óssea que encerra e protege o encéfalo, no homem e nos vertebrados: *Tenho aqui um rapaz com fratura na base do crânio.* **2** cabeça: *A calvície despontava, desnudando-lhe o crânio liso.* **3** cérebro. **4** quem é muito inteligente; gênio: *Esse moço é um crânio.*

Domingos Paschoal Cegalla. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

crânio

■ substantivo masculino

1 Rubrica: anatomia geral.

caixa óssea que contém e protege o encéfalo

1.1 conjunto dos ossos que formam a cabeça de um vertebrado, esp. do homem quando morto

Ex.: encontrou, no cemitério, vários c. espalhados pelos canteiros

2 Derivação: por extensão de sentido, sentido figurado.

o cérebro, a fonte do pensamento

Ex.: era preciso colocar o c. para funcionar

3 Derivação: por metonímia. Regionalismo: Brasil. Uso: informal.

peessoa de notável inteligência Ex.: naquela turma só havia crânios

4 Rubrica: anatomia zoológica.

nos insetos, a parte quitinizada da cabeça

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Monousuário 2.0, jan. 2007. Copyright 2001.

b) Releia a tira anterior e responda: em que sentidos a palavra **crânio** foi usada?

No primeiro quadrinho, tem o sentido de "inteligente, gênio". No último quadrinho, a palavra foi usada no sentido real, de parte do corpo humano.

c) Forme duas frases com a palavra **crânio**: uma com o sentido de parte do corpo e outra com o sentido de inteligente, genial.

Respostas pessoais. Na formação de frases, cuidar para que os alunos elaborem frases coerentes, enriquecidas com adjetivos e advérbios, e não limitadas a sujeito, predicado e alguns adjuntos adnominais. A identificação e o uso da linguagem figurada são muito importantes, tanto para a compreensão da leitura como para a produção de textos. Ao longo do ano, aproveitar as oportunidades para desenvolver a distinção entre sentido próprio e sentido figurado e seus respectivos usos.

6. Que elementos são responsáveis para a construção do humor na tira?

O emprego da palavra **crânio** no sentido real (como parte do corpo humano) e no sentido figurado (gênio).

Fonte: Livro didático *Tecendo Linguagens*, 6º ano, 2012, p.46/47.

A atividade de compreensão resume-se à identificação dos dois sentidos da palavra ‘crânio’. Somente a última questão indaga sobre um importante aspecto do gênero tira: o humor, essencial para o cumprimento do seu propósito comunicativo. Poderíamos indagar o aluno sobre os sentidos pretendidos com o uso das figuras de linguagem onomatopeia e metáfora, além das marcas da oralidade presentes no último quadrinho. Outro questionamento poderia ser a respeito do papel da referenciação na construção da coerência e como os modos de linguagem se relacionam e com qual propósito.

➤ Seção Na trilha da oralidade

A seção apresenta atividades que segundo o manual do professor permitirá ao aluno estabelecer relações entre o oral e o escrito.

Além do reconhecimento das características gerais dos gêneros orais e sua recriação, há também um estudo das características estruturais e linguísticas do texto falado, sendo um dos exercícios principais o procedimento de retextualização (OLIVEIRA et al, 2012, p.33).

Na trilha da oralidade

Antes de conversar com toda a turma sobre as atividades propostas a seguir, sente-se com um colega e procure responder às questões com base na leitura da tira do Menino Maluquinho. Depois, com a orientação do professor, partilhem as respostas com os outros colegas.



Ziraldo. As melhores tiradas do Menino Maluquinho. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

1. As palavras de Maluquinho se dirigiam à menina? Como você percebeu isso?
Não. Porque ele passa direto por ela e se dirige às flores.
2. Então, o que fez a menina se enganar?
A maneira como ele fala e as palavras que ele usa, além do fato de ele passar muito perto dela, esticando os braços na direção da garota.
3. A fala de Maluquinho faz você se lembrar de que tipo de declaração? *Uma declaração de amor.*
4. Além da fala, que outros elementos levam o leitor a concluir que se trata de uma declaração do tipo que você identificou na questão 3?
As palavras e a expressão física: gestos, maneira de andar e olhar, a emoção representada pelas palavras em destaque nos quadrinhos e o ponto de exclamação etc.
5. Leia em voz alta o primeiro quadrinho. Como foi que a maioria dos seus colegas leu a frase?
Professor, seria importante que vários alunos lessem a frase, cada um a seu tempo. Seria importante também que todos os alunos se ouvissem e prestassem atenção ao modo como a maioria leu a fala do quadrinho. Sugira-se que os alunos lerão em tom quase declamatório, em voz mais alta que a normal. O objetivo do exercício elevar os alunos a perceberem que a entonação, o modo de dizer algo também constrói seu significado.
6. Leia novamente a primeira fala de Maluquinho modificada.



- a) Nesse caso, você acha que a menina continuaria a entender da mesma maneira o que o menino diz? Por quê?
Espera-se que o aluno reconheça que não. Ao usar essas palavras em tom de pergunta, a menina não poderia tomá-las como uma declaração de amor.
- b) O que faz com que possamos compreender o que os outros querem dizer são somente as palavras? Explique sua resposta.
Não são apenas as palavras, mas como elas são ditas, por exemplo, a entonação, a combinação delas, a expressão facial e corporal de quem falou e até mesmo a situação de comunicação em que foram usadas.

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 2012, 6º ano, p.60.

Na atividade proposta, constatamos o trabalho com a reflexão da modalidade oral e como a entonação aliada às expressões facial e corporal interfere na construção de sentidos, trabalhando, portanto, a relação entre os modos de linguagem. As perguntas são do tipo inferenciais e subjetivas, estabelecendo relações entre as informações disponibilizadas no texto e os conhecimentos prévios dos alunos.

Nos processos de leitura, o contexto de produção e de uso da tira poderiam ter sido trabalhados, assim como a contextualização do personagem, menino Maluquinho, conhecido por suas atitudes birutas e inesperadas, responsáveis pela comicidade das suas histórias.

➤ Subseção Por dentro do texto

Os autores argumentam que é um espaço dedicado à interpretação. “Momento de verificar se o texto e as informações que ele apresenta foram compreendidos e se foi bem interpretado aquilo que não está escrito”. (OLIVEIRA et al, 2012, p.4).

8. Leia esta história em quadrinhos.

• Explique como a história de Bidu estabelece intertextualidade com a “Canção do exílio” e qual é a novidade do texto que provoca humor. A história de Bidu, assim como o HQ anterior, traz elementos da “Canção do exílio” na linguagem. No entanto, a novidade é a inclusão de um elemento da linguagem do cotidiano da palavra palmeiras.

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 2012, 9º ano, p.172.

O exercício traz somente uma questão e nela já identifica o texto com o qual a tira estabelece intertextualidade. Mesmo o aluno não conhecendo esse texto-fonte, sua compreensão pode não ser comprometida, podendo apenas tornar-se complicada com a presença de um tópico característico do texto retomado (o termo sabiá).

Se houvesse questões relacionando o contexto de produção com o cotidiano do aluno, que trouxessem para debate a temática abordada, as questões se tornariam mais significativas para se compreender que os discursos dialogam uns com os outros e que as palavras trazem o tom apreciativo do seu enunciador.

Poderiam também ser sugeridas questões concernentes à estrutura composicional da tira, os modos de linguagem e suas relações na construção de significados.

12. Leia a tira seguinte:

Fernando Gonsales, 27 jan. 2012. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/niquel/>. Acesso em: 13 fev. 2012.

a) Considerando o contexto, podemos afirmar que o nome do cachorro é uma metáfora? Justifique.

b) A partir da leitura da tira, produza uma frase criando uma comparação.

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 2012, 7º ano, p.50.

Nesse exercício o aluno precisa inferir o sentido da palavra ‘faísca’, baseando-se, para tanto, no contexto. Seria pertinente acrescentar questões que possibilitassem ao aluno perceber as marcas da oralidade, aspecto linguístico característico do gênero tira, assim como os processos de referenciação.

Tira 1

EL, KAVA! VOCÊ SABIA QUE OS CARAÍBAS CHAMAM JACÓ DE LUA... E A M'BOI DE COBRA?

E AQUILO, PAPA-CAPIM? COMO OS CARAÍBAS CHAMAM AQUILO?

PROGRESSO!

Tira 2

OBA, OBA! PRANTANDO UMA ÁRVORE NOVA, CHICO?!

ESSA AÍ É DI QUE? DI GOIABA? DI JACA? DI MANGA?

NÃO! DI ISPERANÇA...

POR DENTRO DO TEXTO

- Na tira 1, a expressão facial da personagem Papa-Capim vai mudando de um quadrinho para o outro. E na tira 2, há mudança na expressão do amigo de Chico Bento? Por que isso aconteceu?
Sim, ambos estavam sorridentes no primeiro quadrinho e mudam sua expressão quando são surpreendidos por uma área desmatada.
- O final de cada tira apresenta uma imagem que chama a atenção do leitor para um problema ambiental. Qual é ele?
O desmatamento.
- Em uma das tiras a personagem busca solucionar o problema apresentado. Identifique em que tira isso ocorre e diga qual foi a solução apresentada pela personagem.
Na tira 2, Chico Bento planta uma muda de árvore.
- Na tira 1, por que a personagem usou a palavra progresso para se referir a esse problema?
Pois está associando o progresso à destruição da natureza.

Fonte: Livro didático Tecendo Linguagens, 2012, 6º ano, p.216.

Percebemos que as atividades contemplam parte das categorias aplicadas. Através da análise e da relação entre o escrito e as imagens, o aluno pode responder as questões. O aluno-leitor também é levado a utilizar a estratégia de comparar informações advindas dos textos, mobilizando seus conhecimentos prévios para produzir sentidos.

Acrescentaríamos ao exercício questões referentes ao uso dos balões. No primeiro quadro, o balão-trêmulo que indica o tom de voz mais alto usado por Zé Lelé, representando excitação em sua fala. Já a resposta de Chico Bento vem em um balão com linhas normais, indicando seu tom de voz também normal e com expressão de seriedade. Discutir com os alunos sobre a escolha do autor pelos personagens Papa-Capim (um índio que vive nas florestas do sul da Bahia, ama a natureza e entende os animais) e Chico Bento (um menino

que mora no interior paulista e que também ama a natureza). Poderíamos questionar sobre as distintas falas das histórias que se passam em diferentes contextos e o autor busca retratá-las com suas particularidades. Um debate sobre a adequação da linguagem utilizada, tendo em vista o contexto de produção das tiras. Igualmente relevantes seriam questionamentos sobre a referenciação e sua contribuição para a produção de sentidos pelos alunos.

Texto 5 - Tira



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Na tira de Mafalda, quem é o doente? Como você chegou a essa conclusão?
O doente é o planeta Terra. Ela colocou um globo terrestre para repousar em uma cama de boneca.
2. O que revela a atitude de Mafalda?
A atitude de Mafalda revela sua opinião sobre o mundo: o mundo está mal, precisando de cuidados. O "estar mal" pode estar relacionado aos problemas mundiais.
3. Observe o uso dos verbos na tira de Mafalda e responda: ela está falando a respeito do presente, passado ou futuro? Justifique sua resposta. *Ela está falando do presente, do hoje, de como o planeta está no momento.*

Fonte: Livro didático *Tecendo Linguagens*, 2012, 6º ano, p.218.

Assim como no exemplar anterior, aqui, o aluno deve fazer uso, ao mesmo tempo, das pistas que o autor deixa no texto e de seus conhecimentos de mundo, relacionando os diferentes modos da linguagem para responder as perguntas. Entretanto, não verificamos nenhum questionamento acerca do contexto de produção e de uso da tira de Mafalda, uma menina que tem uma postura e um discurso, principalmente político, que nem todo adulto tem. Também consideramos importante oportunizar aos alunos compreenderem visualmente os elementos que produzem sentidos da linguagem oral, para tanto discutindo sobre as marcas da oralidade presentes na tira.

➤ Subseção Texto e contexto

Essa subseção aparece apenas uma vez em toda a coleção. Nela, os alunos devem responder questões referentes à temática abordada pelo gênero e identificar recursos que tornam a tira engraçada.

TEXTO E CONTEXTO

1. Leia o quadrinho a seguir e divirta-se.



Ziraldo. *O menino maluquinho: as melhores tiras*, 1. Porto Alegre: L&PM, 1995.

- Que emoção expressa a fala da personagem do primeiro quadrinho?
- Por que ela teve essa reação? Que ideia a personagem tem sobre o valor que as crianças dão à leitura?

2. Você acha que os alunos leem só por obrigação? É possível associar prazer ao ato de ler? Justifique sua opinião. Dê exemplos.

3. O humor da tira está na resposta da bibliotecária. Entretanto, essa fala expressa um preconceito. Identifique-o.

4. Agora, imagine que a personagem que entrou na biblioteca seja a autora do texto "A troca". O que ela falaria, na sua opinião, ao ver os garotos lendo em plenas férias?

5. Que recursos torna a tira engraçada?

Fonte: Livro didático *Tecendo Linguagens*, 2012, 7º ano, p.135.

As questões apresentadas dividem-se em inferenciais e subjetivas. Há a possibilidade de relacionar os diferentes modos de linguagem, fazendo inferências quanto ao preconceito citado. Destacamos as perguntas para a verificação dos conhecimentos prévios do aluno acerca do tema trazido pelo texto e a que solicita a identificação dos recursos responsáveis pelo humor da tira.

A referenciação, que é um recurso a mais na produção de sentidos do gênero, não foi explorada. Sugerimos que as expressões referencias utilizadas para identificar os personagens devem ser discutidas, a fim de que os alunos reflitam sobre as escolhas linguísticas efetuadas, bem como os propósitos de tais escolhas.

Para que essa atividade atendesse de forma satisfatória às categorias de análise, a atividade deveria trazer questões sobre o contexto da tira do menino Maluquinho, um personagem alegre, aventureiro e com uma imaginação muito criativa, criado por Ziraldo. Sua turma é composta de vários personagens, destacaremos, aqui, os principais que aparecem no exemplo: Junim é um dos melhores amigos de Maluquinho. É conhecido por seu pessimismo e mal-humor. Como é o mais baixo da turma, sempre é zoadado pelos demais. Sugiuro Fernando é vizinho do menino Maluquinho. Sugiuro é descendente de japoneses e é o mais obediente, quieto e aplicado nos estudos de toda a turma.

Acreditamos que tais informações contribuiriam para que o aluno compreendesse a fala da bibliotecária no último quadrinho. Ainda poderíamos elaborar perguntas sobre as marcas da oralidade presentes na tira.

➤ Subseção De olho no vocabulário

Aqui os autores trazem trechos do livro *Oficina de leitura* de Kleiman (1996) e afirmam que sua leitura é “indispensável”. Baseados nesse livro, eles criaram essa subseção com o objetivo de levar o aluno a descobrir o significado de novas palavras de maneira diferente daquela “tarefa burocrática de procura de palavras num dicionário [...]” (p.26), assim “ajudando-o (o aluno) no estabelecimento de um diálogo efetivamente rico entre ele e o texto” (p.27).

2. Leia esta história em quadrinhos.



a) Que palavra do texto apresenta mais de uma possibilidade de significado?

A palavra **iluminar**.

b) A personagem da história compreendeu a fala do Irmão Olaf de maneira adequada? Identifique a palavra responsável pela confusão de sentido.

Não. A palavra que causou confusão à personagem é **iluminar**. Ele a compreendeu no sentido literal, mas o frei a usou no sentido religioso, de orientação espiritual, discernimento, esclarecimento.

c) O recurso da polissemia contribuiu para causar humor no texto? Explique sua resposta.

Sim, o fato de a palavra **iluminar** apresentar mais de um significado contribuiu para a construção do humor, pois é por causa desse recurso que a personagem **pode** interpretá-la de outra maneira.

3. Leia mais uma história em quadrinhos.



a) Explique a polissemia da história considerando a relação que a palavra **pilha** apresenta com chocalho, ideias e livros na história em quadrinhos.

A palavra **pilha** apresenta mais de um significado: 1- palavra relacionada à energia; 2- coletivo de livro.

b) Explique a relação entre o título do texto e o fato de ele apresentar polissemia.

Foi a duplicidade (polissemia) de sentido da palavra **pilha** que permitiu que esse texto se tornasse uma anedota, uma piada de cobras.

4. Crie duas frases para cada palavra a seguir de modo a demonstrar a polissemia destes termos.

Respostas pessoais.

coberta

banco

cortar

terra

desarmar

Nas atividades propostas, verificamos a preocupação com o léxico. Os exercícios conduzem os alunos a acionar seu repertório semântico para recuperar, entre diferentes significados, relações básicas. Se recuperadas, como entre pilha (tipo de bateria) e pilha (substantivo coletivo de livros), eles provavelmente conseguirão fazer as inferências necessárias para a identificação do efeito de humor.

Levando em consideração as categorias de análise deste trabalho, não verificamos nenhum questionamento que leve o aluno a refletir sobre os tipos de balões (fala, pensamento e duplos) nem sobre a distribuição espacial das imagens no quadrinho, o que, na tira de Suriá, contribui para o suspense gerado e o humor revelado apenas nos últimos quadrinhos. Tampouco sobre o contexto de produção que poderia ter sido explorado principalmente na primeira tira com a escolha do personagem da turma do Hagar, Eddie Sortudo.

Eddie é o melhor amigo de Hagar, é educado o suficiente para ler e falar em outras línguas, contrariando seu comportamento em relação a ordens, pedidos ou qualquer outro modo de interação, pois, por vezes, não compreende o que é dito. Poderíamos discutir com os alunos a escolha desse personagem dentre os demais da turma de Hagar.

Como a nossa principal proposta era analisar 17 atividades de leitura com o gênero tira para averiguarmos como elas exploram os diferentes recursos da linguagem, dentro das categorias listadas na figura 03, aqui, concluímos a análise chegando às considerações abaixo.

Constatamos que o trabalho com a leitura de tiras apresenta certo reducionismo nos exercícios propostos, predominando perguntas do tipo cópia e de natureza gramatical. Nem todas as questões instigam à reflexão e despertam o senso crítico do aluno. A análise dos dados comprova ainda que a ênfase das atividades volta-se para os elementos linguísticos (modos e pessoas verbais, orações subordinadas adverbiais, voz passiva, tipos de substantivo, por exemplo).

Baseados nas categorias escolhidas para análise, observamos que, quanto aos processos de leitura, uma parte significativa das atividades, sete delas, apresentaram questões que levam o aluno a relacionar os modos da linguagem como, por exemplo, as expressões faciais com a fala do personagem.

Quanto à exploração do contexto de produção e de uso da tira, não identificamos nenhum questionamento, o que é preocupante, pois é importante que o aluno tenha consciência de que todo texto existe dentro de um contexto que exige determinadas adequações em suas situações tanto de produção quanto de uso.

Em relação ao trabalho com inferência, percebemos que ocorreu em 10 das 17 atividades observadas, sempre demandando que os alunos atentassem para elementos

explícitos e implícitos do texto, através da mobilização de diferentes tipos de conhecimentos prévios.

Na categoria estrutura composicional, verificamos que os quadrinhos não foram apreciados nos exercícios, assim como os balões. São dois recursos relevantes para a construção de sentidos. Os balões, como já afirmamos na fundamentação do nosso trabalho, podem indicar o diálogo, ou uma variedade de ações e sentimentos dos personagens, o que, certamente, precisa ser considerado para a compreensão textual. Os quadrinhos nem sempre são quadrinhos, nem sempre têm contornos. A presença, a ausência, o formato são escolhas intencionais. Possibilitar ao aluno refletir sobre isso é relevante para que ele possa, de fato, ser um leitor e não um “ledor” (SANTOS, 2016).

Quanto às imagens, foram abordadas, porém, sempre em relação à observação da fisionomia e da atitude dos personagens. Sentimos falta da análise do cenário, das cores, de sua distribuição nos quadrinhos e das linhas cinéticas. Acreditamos que são elementos tão expressivos quanto todos os outros que compõem a tira.

A respeito dos aspectos linguísticos, constatamos que as figuras de linguagem (metáfora e comparação) foram exploradas em uma atividade. O fenômeno da referenciação foi observado, também em uma atividade e as marcas da oralidade em nenhum exercício. Esses três aspectos foram selecionados por, como afirmamos em 3.2, acreditarmos que são recorrentes e, portanto, pertinentes para exploração nas atividades de compreensão textual.

Dos nove tópicos elencados para as três categorias de análise, quatro deles não foram explorados (contexto de produção e de uso; quadrinhos; balões; marcas da oralidade). Além disso, o 8º ano não foi contemplado com nenhuma atividade dentre essas categorias.

Reafirmamos que as atividades propostas pela coletânea têm sua relevância, no entanto, a análise somente sob esse aspecto torna “reduzidora a concepção de leitura” (SILVA, 1999, p.12), conforme esse autor, “por reduzidora quero dizer ‘simplista’, ou seja, que despreza elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual”.

A coleção demonstra uma iniciativa muito tímida quanto à análise reflexiva dos variados modos de uso da linguagem. As atividades sugeridas pelos livros didáticos conduzem os alunos, quase que exclusivamente, à interpretação da modalidade escrita, pouco explorando os demais recursos semióticos como componentes de sentido do texto, nem a relação que este mantém com quem o produz, nem com a situação em que foi produzido, nem com quem o lê, nem sua relação com outros textos. Assim como houve escolha de palavras e de estruturas sintáticas, houve preferência por imagens, letras, balões, cenários, elementos que

apontam para as diferentes formas de interpretar a realidade, de compartilhar experiências e de interação social.

Vemos, assim, que a produção de qualquer texto envolve escolhas, intencionalidade, contexto, interação, suporte, modos de linguagem, aspectos que precisam ser discutidos e analisados nas atividades de leitura de modo a contribuir para um uso mais eficaz e consciente dos gêneros.

Pareceu-nos oportuno finalizar este trabalho com algumas sugestões de atividades (ver em apêndice), as quais podem ser modificadas de acordo com a necessidade e a realidade de cada sala de aula. As sugestões, claro, partem das categorias de análise já citadas, no entanto, sabemos que as possibilidades são muitas. Fica, então, nosso convite aos professores e nossa certeza de que é apenas mais um caminho dentre tantos possíveis para explorar a construção de sentidos dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - O FIM DE UM COMEÇO

Nesta pesquisa, analisamos a forma como os diferentes recursos da linguagem são abordados nas atividades de leitura com o gênero tira da coletânea *Tecendo linguagens*, do Ensino Fundamental II, de maneira a conduzir ou não os alunos à construção e compreensão de sentidos de todos os modos semióticos presentes nesse gênero.

No primeiro capítulo, apresentamos a perspectiva de leitura adotada, bem como algumas considerações sobre o livro didático de Português, relevante instrumento para o trabalho do professor.

No segundo capítulo, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, definimos o método qualitativo seguido na pesquisa; enumeramos as categorias que serviriam de base para a análise e apresentamos a nossa proposta pedagógica para o trabalho de leitura com a tira.

Partimos de pressupostos relacionados ao conceito de multimodalidade, ressaltando que os vários modos de linguagem operam na produção de textos, especificamente o gênero tira, e contribuem, conjuntamente, para a construção de sentidos. Focalizamos também a concepção de gênero como ação social por considerarmos que tanto o autor quanto o leitor são atores sociais, inseridos historicamente e culturalmente, participando e interagindo por meio dos gêneros em diversas situações sociocomunicativas. Aliado a esses conceitos, recorreremos à Linguística Textual, pois compreendemos que a construção de sentidos realiza-se na leitura dos elementos linguísticos e não linguísticos de maneira integrada.

Subsidiados por tais pressupostos, esperamos ter colaborado para o entendimento de que, para a formação leitora do nosso aluno, é necessário perceber os textos para além da linguagem escrita ou oral, uma vez que ela é constituída de diferentes modos, todos carregados de significados.

Uma preocupação fundante para a realização deste trabalho foi mostrar que a leitura na escola não precisa seguir modelos, sequer resumir-se à prática de identificação e cópia de informações trazidas pelos textos. Mais que isso, o professor precisa, em complementaridade às atividades propostas pelo livro didático, mediar a leitura enquanto processo de interação entre interlocutores situados social, temporal e historicamente e, dessa maneira, propiciar a compreensão da função sociocomunicativa que o gênero exerce.

Como professora, preciso destacar a importância desse trabalho para a minha prática pedagógica; poder pesquisar sobre uma temática que faz parte, não apenas do meu dia a dia na

sala de aula, mas também dos meus colegas, é oportunizar a tão almejada aliança entre teoria e prática.

Ao final da pesquisa, é possível, nessas considerações finais, retomar e responder a pergunta de pesquisa constante na Introdução: *como os diferentes recursos da linguagem são abordados nas atividades de leitura propostas pela coleção Tecendo linguagens*. Primeiramente, a investigação aqui empreendida demonstrou que as atividades de leitura abordam, parcialmente, os diferentes recursos da linguagem que constituem a tira. Apesar de a coletânea demonstrar uma ampliação do conceito de texto, reconhecendo que esse gênero pode ser formado pela combinação de linguagens, pudemos observar que a maioria das atividades era descontextualizada e priorizava a análise de aspectos gramaticais, com perguntas que privilegiavam a extração de informações, sendo muitas delas questões de cópias.

Percebemos algumas discrepâncias entre teoria e prática na coletânea. Ainda que os autores proponham um trabalho com a leitura de modo reflexivo, de maneira a “criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, discursiva, sua capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado ao contexto, às diferentes situações e práticas sociais” (Manual do professor, p.8), nem todas as questões estão de acordo com esse conceito, ao contrário, apresentam questões apenas de compreensão do texto e não oportunizam ao aluno estender a leitura da palavra à leitura de mundo.

O trabalho com a multimodalidade revela que a coleção percebe a escrita como um recurso específico e não mais o único que deve ser explorado nas atividades, porém, de maneira ainda tímida, ou seja, há a percepção de que é importante considerar outras semioses na análise do texto, no entanto, essa análise precisa ser mais sistematizada e frequente, de maneira a possibilitar aos alunos reconhecerem esses diferentes modos que carregam consigo valores e ideologias, e a leitura eficiente do conjunto desses modos é necessária para a construção de sentidos. Tal análise apontou ainda que os livros não desenvolveram suas atividades de forma que a tira pudesse ser concebida como gênero, visto que serviram em quase todas as atividades para a identificação/cópia de informações, palavras, ideias e sentidos.

Acreditamos que o ideal seria que pudéssemos enxergar a leitura de qualquer gênero não como mais um exercício, mas como práticas de comunicação, permeadas de uma multiplicidade de fenômenos e recursos. Longe de quisermos sugerir uma solução simplista para o problema (temos consciência de sua complexidade), na verdade, o que quisemos

demonstrar, nesta pesquisa, é que o livro didático sozinho não tem condições de atender às exigências postas pelo letramento visual, é necessária a intervenção do professor.

Diante do exposto, espera-se que o presente estudo contribua para uma reflexão e/ou renovação da prática de leitura, produzindo interações significativas e produtoras de sentido através dos diferentes modos da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, C. Systems of genre and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A. MEDWAY, P. (Org.). **Rethinking genre**. Londres: Taylor & Francis, 1994.
- _____. **Gênero, agência e escrita**. Tradução Judith Hoffnagel, Ângela Dionísio, Pietra Acunha. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Retórica da ação letrada**. Tradução Adail Sobral, Ângela Dionísio, Judith Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang U. **Introduction to text linguistics**. Londres e Nova York: Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge of Society**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.
- BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). Enfrentando desafios no campo dos estudos do texto. In: **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 389-428.
- CAGNIN, A. L. **Os quadrinhos**. São Paulo: Ática, 1975.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (Org.) **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.
- CAVALCANTI, J. R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2015.
- CIRNE, M. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**, v.1. Nova York: Springer, 2008, p. 195-211.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- DEAN, D. **Genre theory: teaching, writing, and being**. Urban, Illinois: National Council of Teachers of English, 2008.
- DEVITT, A. J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 131-143.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.), 4.ed. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

_____. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres: Routledge, 2006 (1996).

_____. **Before writing: rethinking the paths to literacy**. Londres, Nova York: Routledge, 2005 (1997).

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-39.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-224.

MILLER, C. R. Genre as social action, 1984. In: **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 56-72, 2015.

_____. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: MILLER, C. R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: PPGL-UFPE, 2009, p. 45-58.

_____. **Gênero textual, agência e tecnologia.** Tradução Ângela Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Concepções. 2012.

_____. **Parâmetros de formação docente: Línguas, Arte e Educação Física.** In: Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco –, 2014.

RAMOS, P. **Tiras e piadas: duas leituras, um efeito de humor.** 224f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

RAMOS, P.; VERGUEIRO, W. **Sim, você pode usar quadrinhos na escola.** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17º, Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.cole.educacao.ws/resumos_det.php?resumo=16>. Acesso em 27 dez. 2015.

_____. **A leitura dos quadrinhos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

SANTOS, L. W. Texto e ensino de língua portuguesa: leitura, produção e análise linguística. Minicurso Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Recife, 2016.

SILVA, E. T. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino.** Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999

SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 61-125.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. et al. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 315-353.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA; VERGUEIRO. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 07-30.

VIEIRA, J. A. (et. al.) **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

APÊNDICE

Proposta Pedagógica

MULTIMODALIDADE...
para que te quero?

Caro(a) professor(a),

Pretendemos sugerir atividades que valorizem a visão multissemiótica da linguagem, de maneira que os alunos explorem seus modos e, assim, construam sentidos.

De modo algum, queremos dizer que essas sugestões são a solução para todos os problemas referentes à leitura e compreensão, menos ainda que são receitas prescritivas que devem ser seguidas. O importante é você, professor, perceber que há outras possibilidades e que pode adaptar cada sugestão à realidade de sua sala de aula.

Por Silvana Amorim

Todas as atividades abordarão conteúdos sugeridos pelo currículo de Português para o ensino fundamental II, com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco. As expectativas de aprendizagem são as mesmas indicadas pelo documento.

Consideramos importante que, em algumas atividades, você, professor, discuta com os alunos os elementos da situação de produção da tira, pois, a partir da análise do contexto, eles poderão depreender significados e construir sentidos. A seguir, algumas perguntas que podem orientar sua discussão com a turma:

- 1) De que fato ou tema trata o texto?
- 2) Para que foi escrito?
- 3) Quem escreveu?
- 4) Para quem foi escrito?
- 5) Onde foi escrito?
- 6) Quando foi escrito?
- 7) Quem são os personagens?

Sugestão 1: 6º ano

→ Expectativas de aprendizagem

- Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita.
- Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens.

→ Descrição da atividade

Leia o texto a seguir e responda ao que se pede nas questões.



Fonte: Site da internet ⁹

- 1) A tira é um gênero que traz o diálogo apresentado por escrito nos balões, em discurso direto, o que se aproxima de uma realização oral. A esse respeito, responda.
 - a) Cite exemplos de palavras e expressões presentes na tira para representar marcas da oralidade.
 - b) Que efeito de sentido o uso dessas marcas provoca no leitor?
 - c) Essas marcas da oralidade poderiam ser substituídas por outras palavras, ou expressões mais formais sem alteração dos efeitos de sentidos pretendidos pelo autor da tira? O propósito comunicativo do gênero continuaria o mesmo? Comente.
- 2) Observe a fisionomia das personagens e procure identificar o estado de espírito de cada uma, nos diferentes momentos da narrativa.
- 3) No último quadrinho, o que indica a expressão 'ZUM'?
- 4) Por que Cebolinha reagiu dessa maneira?
- 5) Você sabe o que é o contorno dos quadrinhos e para que serve?

⁹Disponível em <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/tirinhas/>> Acesso em set. 2016.

→ **Comentário**

A questão da oralidade deve ser trazida para sala de aula, levando os alunos a percebê-la como ferramenta de aproximação da linguagem oral e escrita, identificando os usos de sua língua. As tiras trabalham a aproximação natural da língua escrita, ou a oralização da escrita, e a análise da conjugação desses e outros modos de uso da linguagem é importante para a construção de sentidos.



Professor,
Vejam alguns exemplos de aspectos que podem
representar marcas da oralidade:
Repetição da pontuação como recurso de ênfase;
Repetição de nomes; Uso excessivo de conectivos; Uso de
conjunções típicas da fala; Redundâncias; Contração de
preposições; Coloquialismo.



Professor, que tal refletir com os alunos que os efeitos de sentido pretendidos com certas transgressões às regras gramaticais é intencional, ou seja, tem um propósito. São estratégias usadas em diferentes gêneros para construir significados.

QUER SABER +

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19746>

<http://pibidletrasuea.blogspot.com.br/2012/03/genero-textual-tirinhas-aula-01.html>

Sugestão 2: 7º ano

→ Expectativas de aprendizagem

- Reconhecer efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos gráficos (itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados, dentre outros).
- Relacionar recursos verbais e não verbais na produção de sentido do texto.

→ Descrição da atividade

Leia a tira a seguir e responda ao que se pede.



Fonte: Site da internet¹⁰

- 1) Observando os quadrinhos, onde, provavelmente, Mafalda está? Quais elementos da tira ajudaram na constatação de sua resposta?
- 2) A tira apresenta dois tipos de balões. Qual a função de cada um?
- 3) Identificamos que, ao longo da história, as letras dos balões sofrem alterações. Quais os efeitos de sentido pretendidos com a formatação da letra no:
 - a) primeiro quadrinho?
 - b) segundo quadrinho?
 - c) terceiro quadrinho?
 - d) quarto quadrinho?
- 4) Além dos balões e da formatação da letra que outro(s) elemento(s) contribuiu/contribuíram para a descoberta dos efeitos de sentidos inferidos na questão anterior?
- 5) Linhas cinéticas são mais um dentre os recursos gráficos que os autores de tiras utilizam para reforçar a **sensação** de movimento em uma imagem estática. São as

¹⁰Disponível em <<http://clubedamafalda.blogspot.com.br/>> Acesso em jun. 2016.

linhas utilizadas para simular a saída de algo, ou alguém de um ponto a outro. Sabendo disso,

- Em quais quadrinhos podemos identificar o uso desse recurso?
- Por que elas foram utilizadas?
- Que movimentos elas estão indicando?

→ **Comentário**

A tira é constituída por uma série de recursos gráficos que, conjuntamente, contribuem para a construção de sentidos. São balões, legendas, letras, cores, imagens, linhas cinéticas, apêndices, contornos, sinais de pontuação, entre outros. Com essa atividade, esperamos que o aluno seja capaz de reconhecer e relacionar o uso desses recursos e, assim, construir e compreender os sentidos e o propósito comunicativo expressos nesse gênero.



*Professor,
É importante discutir com os alunos algumas características da personagem Mafalda, a fim de que eles identifiquem o humor da tira e, assim, compreendam a função sociocomunicativa desse gênero.*

Mafalda é uma personagem criada em 1962 pelo cartunista argentino Quino. Filha de pais de classe média, é uma criança de apenas 6 anos que tem um olhar muito crítico para questões econômicas e sociais do mundo. Detesta desigualdades, injustiças e violência. Também odeia sopa. Segundo seu criador, a sopa é uma alegoria aos governos militares; odiados, mas que têm de ser tolerados.

QUER SABER +

<http://tirasdemaafalda.tumblr.com/>

<http://clubedamaafalda.blogspot.com.br/>



Sugestão 3: 8º ano

→ Expectativas de aprendizagem:

- Identificar e analisar processos figurativos da linguagem.
- Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.

→ Descrição da atividade

Leia os textos a seguir e responda ao que se pede.

Texto 1



Fonte: Site da internet¹¹

Texto 2



Fonte: Site da internet¹²

- 1) A personificação, ou prosopopeia, é uma figura de linguagem que ocorre quando há atribuição de ações, qualidades ou sentimentos humanos a seres inanimados ou

¹¹Disponível em < <http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2016/09/tiras-n7723-turma-do-penadinho-mauricio.html>> Acesso em jun. 2016.

¹²Disponível em < <http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2016/09/tiras-n7724-turma-do-penadinho-mauricio.html>> Acesso em jun. 2016.

irracionais. Podemos identificar nos textos acima a presença dessa figura? Justifique sua resposta.

- 2) No texto 1, a partir do trecho "...aquele machado ali é mais perigoso que a sua foice!", podemos inferir que o verdadeiro perigo está no instrumento (machado)? Por quê?
- 3) As duas tirinhas complementam-se, opõem-se ou se diferenciam quanto à temática abordada? Comente.
- 4) Explique a contraposição de ideias que aparece no texto 2 em relação às causas da morte dos personagens que conversam com Penadinho.
- 5) Considerando que, originalmente, as tiras 1 e 2 foram publicadas em gibis, responda:
 - a) Qual o público-alvo desse gênero?
 - b) Qual o objetivo comunicativo específico dos dois textos?

→ **Comentário**

A realização da atividade permite que o aluno reflita sobre as especificidades do gênero tira, além da possibilidade de análise de processos figurativos da linguagem.



*Professor,
Desconhecer o contexto de produção da tira não
implica a incompreensão dos sentidos expressos em
sua superfície, sejam eles metafóricos ou literais,
porém, enfatizamos a possibilidade de coexistência
de dupla interpretação.*

As histórias da turma do Penadinho apresentam [monstros](#) e assombrações buscando diversão no [cemitério](#), onde vivem. De maneira divertida, traz personagens que remetem a histórias de terror que costumamos ouvir na infância: Frank, Lobi, [Zé Caveirinha](#), Diabão, Muminho, entre outros.



QUER **SABER** +

<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/penadinho/>

<http://pt-br.monica.wikia.com/wiki/Penadinho>

Sugestão 4: 9º ano

→ Expectativas de aprendizagem:

- Identificar elementos da narrativa e seu papel na construção de sentidos para o texto: personagens, espaço, enredo, desfecho.
- Analisar recursos de referenciação na construção do texto narrativo.



Fonte: Site da internet¹³

- 1) No decorrer dos acontecimentos, há uma mudança que abalou a situação inicial da narrativa? Identifique-a.
- 2) Complete o quadro com a organização composicional da tira lida.

Organização composicional	Quadrinhos
Personagens	
Espaço	
Situação inicial	
Complicação	
Desfecho	

- 3) Qual a relação entre a atitude de Helga no último quadrinho e a pergunta de Hagar no terceiro quadrinho?
- 4) A que se refere o pronome “isso” no último quadrinho?
- 5) A quem se referem as expressões relacionadas a seguir:
 - a) Está vindo _____

¹³Disponível em <<http://centraldastiras.blogspot.com.br/search/label/Hagar>> Acesso em out. 2016.

b) Vai demorar _____

c) Vai ficar _____

→ **Comentário**

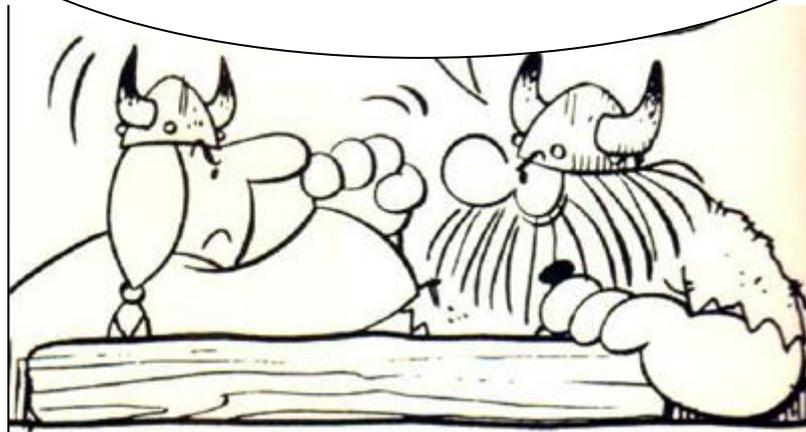
Com esse exercício, esperamos que o aluno seja capaz de reconhecer os elementos constituintes da narrativa, além de mobilizar conhecimentos quanto ao papel dos referentes para a coesão textual.



*Professor,
Para ajudar na construção de sentidos, é importante saber um pouco sobre as personagens envolvidas nas tiras de Hagar, o Horrível, criada em 1973 por Dik Browne (Dik é apelido de Richard Arthur).*

Eu sou um guerreiro cruel, um marido adorável,
um pai dedicado e um pagador de impostos
relutante.

Ela é uma esposa exigente e uma mãe dedicada.
Lá fora, causo terror e, aqui em casa, Helga é quem
dita as ordens.



QUER SABER +

mauriciovitali.blogspot.com/2009/06/principais-personagens-de-hagar.html

tirashq.com.br/dik-browne/

