

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCHLA – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROLING – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

SANDRA HELENA DE ANDRADE

A TIRA NO LIVRO DIDÁTICO: TEXTO OU PRETEXTO?

**João Pessoa
2009**

SANDRA HELENA DE ANDRADE

A TIRA NO LIVRO DIDÁTICO: TEXTO OU PRETEXTO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do título de Mestre em Linguística.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira.

**João Pessoa
2009**

A553t *Andrade, Sandra Helena de.*

**A tira no livro didático: texto ou pretexto ?/ Sandra Helena de
Andrade. - - João Pessoa: UFPB, 2009.**

109 f.

*Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA.*

1.Linguística. 2.Gênero textual. 3.Livro didático. 4.Multimodalidade.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

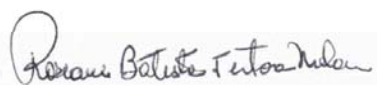
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
SANDRA HELENA DE ANDRADE**

Aos vinte e um dias do mês de agosto de dois mil e nove (28/08/2009), às nove horas, realizou-se na Sala 515 - CCHLA a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada **"A tira no livro didático: texto ou pretexto"**, apresentada pelo(a) mestrando(a) *Sandra Helena de Andrade*, Graduado(a) em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas de Olinda/PE, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGÜÍSTICA, área de concentração Lingüística e Ensino, segundo encaminhamento da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A profª. Regina Celi Mendes Pereira, na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB) e Roseane Batista Feitosa Nicolau (IESP). Dando início aos trabalhos, a senhora Presidente, Profa. Regina Celi Mendes Pereira, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi argüida pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de argüição, os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, à qual foi atribuído o conceito **APROVADA**. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e assinada pela Senhora Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 21 de agosto de 2009.


Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira
Presidente da Banca Examinadora


Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento
Examinador


Profa. Dra. Roseane Batista F. Nicolau
Examinadora

DEDICATÓRIA

À minha mãe que tanto me incentivou na minha vida acadêmica e a quem dedico todas as minhas vitórias, ao meu companheiro e aos meus filhos pela compreensão e por me acompanharem nesta árdua, mas gratificante caminhada. E a todos que, de uma forma ou de outra, torceram por mim e me impulsionaram nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu força e saúde para vencer mais esse desafio.

Aos colegas do mestrado em Linguística, pelo carinho e amizade durante esta jornada.

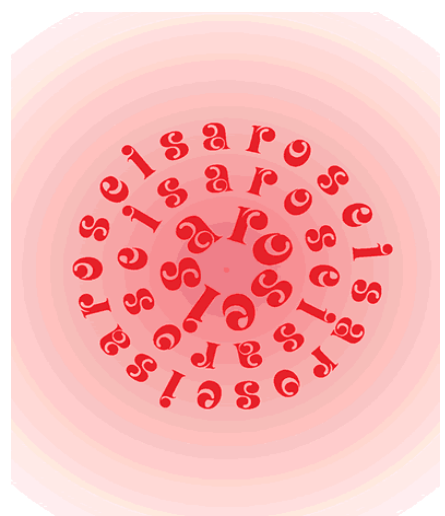
Ao amigo Paulo Roberto, por dividir comigo as alegrias e angústias desse momento da minha vida.

A toda a minha família e a todos os meus amigos, pelo incentivo, carinho e confiança.

A todos os que fazem o PROLING.

À Doutora Regina, em especial, sempre solidária, atenciosa e gentil!! Obrigada pelo voto de confiança, pela atenção, pelo atendimento sempre carinhoso.

Rosa para Gertrude



Augusto de Campos

*"O nosso pensar passa pelas imagens.
O nosso sentir não as ignora.
O nosso agir habituou-se a lidar com elas."*

José Carlos Abrantes

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo geral analisar como o livro didático de língua portuguesa (LDP) utiliza os gêneros multimodais, em particular a tira, investigando se esse gênero é explorado levando-se em consideração seus aspectos semântico-discursivo e pragmáticos ou se é utilizado apenas como pretexto para análise gramatical. A pesquisa documental, de caráter qualitativo-interpretativo, tenta responder as seguintes questões: 1) Que tratamento tem sido dado pelo livro didático de Português ao gênero tira tratamento de texto ou de pretexto?; 2) Existe orientação sendo dada ao professor para o trabalho com textos multimodais no LDP?; 3) As atividades propostas pelo livro didático para as tiras levam o aluno à leitura crítica de todos os modos semióticos presentes no texto (verbal e não-verbal)? e 4) Que concepções de linguagem são apresentadas nos enunciados das atividades propostas pelos autores? Nossa análise teve como *corpus* uma coleção de livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos), recomendados pelo MEC no Programa Nacional do Livro Didático de 2008 (PNLD/08) - *Português: Linguagens* dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Para tanto, fizemos o percurso histórico da concepção de gênero – na retórica, na poética e na linguística, a partir de Bakhtin (2006 [1992]), Marcuschi (2005, 2006, 2008), no conceito de gênero como ação social de Bazerman (2005) e seguimos a perspectiva sociointeracionista delineada nos trabalhos de Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2007) que retomam a concepção de gênero de Bakhtin, dando a esta um lugar de destaque no ensino de língua. A nossa análise nos permitiu constatar que a tira aparece em todos os capítulos do LDP e tem grande potencial pedagógico por constituírem-se verdadeiras formas sociocomunicativas; contudo são apresentadas mutiladas e, nas atividades em que elas são usadas, não são as características sócio-discursivas do gênero que são exploradas. Isto é 70,91% das tiras presentes nas atividades do LDP analisado são usadas como pretexto para gramática e para ortografia, levando-nos a concluir que, em relação ao tratamento concedido a este gênero, o LDP adota uma concepção de ensino tradicional da língua.

Palavras-chave: Gênero textual, livro didático, tira, multimodalidade.

ABSTRACT

This Master's degree dissertation aims at analysing how Portuguese language textbooks (PLT) use multimodal genres, in particular the newspaper comic strip, investigating whether the genre is used taking into consideration their semantic-discourse and pragmatic aspects or if it is used only as an excuse for grammatical analysis. The text research, which was of qualitative-interpretative in nature, attempts to answer the following questions: 1) How was the newspaper comic strip genre dealt with in the Portuguese language textbook, as text or as pretext?; 2) Is there guidance given to the teacher on dealing with multimodal texts in the PLT?; 3) Do the suggested activities in the textbook for the comic strips lead the learner to a critical reading of all the semiotic modes in the text (verbal and non-verbal)? and 4) What concepts of language are presented in the heading of the activities suggested by the authors? The corpus of our analysis was a collection of textbooks from the 5th to the 8th grade of elementary school (3rd and 4th cycles), recommended by the Ministry of Education in the 2008 National Textbook Programme (PNLD/08) – *Portuguese: Language* by Willian Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães. In order to do that, we traced the historical concept of the genre – in Rhetoric, Poetry and Linguistics, from Bakhtin (2006 [1992]), Marcuschi (2005, 2006, 2008), in the Bazerman's (2005) concept of genre as social action and we followed the socio-interactionist perspective outlined in the works of Bronckart (2003), Dolz and Schneuwly (2007) who take the genre concept of Bakhtin, granting it a place of relevance in language teaching. Our analysis allowed us to verify that comic strips appear in every single chapter in the PLT and has great pedagogic potential for they are constituted of true socio-communicative formats. However, they are presented in a mutilated manner and, in the activities in which they are used, it is not the socio-discursive characteristics of the genre which are used. That is, 70.91% of the comic strips in the activities of the PLT in question are used as pretext for grammar and spelling exercises, which leads us to conclude that, in relation to the treatment given to this genre, the PLT adopts traditional conception of language teaching.

Keywords: Text genre, textbooks, newspaper comic strips, multimodality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- LD** - Livro didático
- LDP** - Livro didático de Língua Portuguesa
- MP** - Manual do Professor
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Quantidade de tiras por volume.....78
- Tabela 2** – Quantidade de tiras modificadas (MUTILADAS) por volume.....82
- Tabela 3** – Quantidade de tiras como pretexto para gramática ou para ortografia não mutiladas por volume.....86
- Tabela 4** – Quantidade total de tiras como pretexto para gramática ou para ortografia por volume (mutiladas e não mutiladas).....86
- Tabela 5** – Quantidade de tiras exploração semântica/significação.....89
- Tabela 6** – Quantidade de tiras exploradas do ponto de vista das imagens.....92
- Tabela 7** – Quantidade de tiras em sua função sócio-comunicativa sem intervenção por volume.....94

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Hieróglifo egípcio e o pictograma chinês (EISNER, 2001, p. 15).....	31
Figura 02 - Coletânea de Mafalda (QUINO, 2001)	33
Figura 03 - As tiras clássicas da Mônica, vol.1 (MAURÍCIO DE SOUSA, 2007).....	33
Figura 04 - Nhô-Quim briga com o próprio reflexo no espelho.....	35
Figura 05 - Página de Zé Caipora.....	36
Figura 06 - Primeira sequência de Yellow Kid (1895).....	37
Figura 07 - Richard F. Outcault, "The Yellow Kid's New Phonograph Clock"	37
Figura 08 - Os Sobrinhos do Capitão.....	38
Figura 09 - Mutt e Jeff.....	39
Figura 10 - Pafúncio.....	39
Figura 11 - Pafúncio.....	39
Figura 12 - Washington Tubbs II.....	40
Figura 13 - Dick Tracy:.....	41
Figura 14 - Níquel Náusea (FERNANDO GONSALES) - Volume 6, p.139.....	41
Figura 15 - Níquel Náusea (FERNANDO GONSALES) - Volume 5, p.201.....	42
Figura 16 - Graúna , Os fradinhos, Capitão Zeferino e Bode Orelana.....	42
Figura 17 - Turma da Mônica.....	43
Figura 18 - Os cobras.....	43
Figura 19 - Tira de Laerte, Volume 5, p. 215.....	47
Figura 20 - Contorno dos quadrinhos (EISNER, 2001, p. 44).....	50
Figura 21 - Tira de Nik - Volume 6, p.25.....	51
Figura 22 - Tamanho dos quadrinhos (EISNER, 2001, p. 28).....	51
Figura 23 - Níquel Náusea (FERNANDO GONSALES) - Volume 8, p. 44.....	52

Figura 24 - Gaturro - Volume 6, p. 57.....	53
Figura 25 - Tira de Laerte - Volume 05, p. 75.....	53
Figura 26 - Contornos de balões (EISNER, 2001, p. 27).....	54
Figura 27 - Deus segundo Laerte - Volume 06, p. 53.....	54
Figura 28 - Níquel Náusea (FERNANDO GONSALES) - Volume 6, p.130.....	55
Figura 29 - Letreiramento (EISNER, 2001, p. 12).....	55
Figura 30 - O irmãozinho da Mafalda (QUINO) - Volume 8, p.251.....	56
Figura 31 - Plano geral - volume 5, p. 212, quadro 1.....	57
Figura 32 - Plano total - volume 7, p. 236, quadro 1.....	57
Figura 33 - Plano americano - volume 6, p.166, quadro 1.....	57
Figura 34 - Plano médio ou aproximado – volume 5, p. 212, quadro 1.....	58
Figura 35 - Primeiro plano - volume 7, p. 236, quadro 2.....	58
Figura 36 - Plano em detalhe - volume 8, p. 102, quadro 2.....	58
Figura 37 - Tira de Laerte - Volume 5, p.30.....	60
Figura 38 - Selo Código de Ética.....	64
Figura 39 - Capa do Gibi Gasparzinho, trazendo o selo de aprovado.....	64
Figura 40 - LDP, vol. 5	76
Figura 41 - LDP, vol. 6.....	76
Figura 42 - LDP, vol. 7.....	76
Figura 43 - LDP, vol. 8.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO 1: GÊNEROS TEXTUAIS: DAS ORIGENS À ESCOLA	17
1.1 O QUE SÃO GÊNEROS (DISCURSIVOS/TEXTUAIS)?.....	18
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS COMO AÇÕES SOCIAIS.....	22
1.3 OS PCN: PROPOSTA DE TRABALHO COM GÊNEROS.....	24
1.4 GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA.....	26
 CAPÍTULO 2: TIRA: UM GÊNERO JORNALÍSTICO TRANSPOSTO PARA O CONTEXTO ESCOLAR	30
2.1 A HISTÓRIA DE UM GÊNERO TEXTUAL.....	33
2.2 TIRA: UM GÊNERO MULTIMODAL.....	45
2.3 A LINGUAGEM DAS TIRAS – A QUADRINIZAÇÃO.....	46
2.3.1 Aspectos da “Linguagem Quadrinhística”.....	49
2.4 A LEITURA DO NÃO-VERBAL E O CONTEXTO ESCOLAR.....	60
2.4.1 Uma Leitura Banida da Escola.....	62
2.4.1.1 A censura no Brasil.....	63
2.4.2 O Início da Valorização.....	65
 CAPÍTULO 3: O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E A ANÁLISE DAS TIRAS NESSE SUPORTE.....	68
3.1 UM POUCO DE HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	68
3.2 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS NÃO-VERBAIS.....	72
3.2.1 Autoridade, Autoria e Autonomia.....	74
3.3 ANÁLISE DA TIRA NO LDP.....	76
3.4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	94
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
 REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

“Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, simpósio universal.”

Mikhail Bakhtin

Uma imagem vale mais do que mil palavras? Achamos que não. Como bem diz Laje (1987, p. 07), “Uma imagem pode conter informação que não cabe em mil palavras e uma palavra pode resumir o conhecimento de mil imagens”. Sem a palavra, seríamos incapazes de grandes realizações culturais como a Filosofia, a Ciência, a Literatura. Para Perrotti (2005), a palavra permite a transformação do subjetivo em objetivo, da intenção em realização, do querer em fazer.

Por outro lado, não podemos negar que os gêneros textuais constituídos por várias modalidades de linguagem - os chamados gêneros multimodais – aqueles que unem em sua construção composicional o signo verbal e o signo visual apresentando harmonia entre palavras, imagens, gestos, gráficos, entonações, animações etc. (DIONÍSIO, 2006) - crescem a cada dia. Não vale mais a pena escolher entre a primazia da palavra ou da imagem. Entre uma e outra, o melhor é ficar com ambas, em harmonia, pois a língua está situada no emaranhado das relações humanas e, ao tentar representar o contexto social, os textos configuram-se de tal forma que, como diz Dionísio (2006, p.131):

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.

A fala e a escrita não são nossos únicos sistemas de comunicação. O mundo contemporâneo está repleto de imagens apresentadas através da imprensa, da fotografia, dos computadores e da televisão. Estamos mergulhados em um universo em que o aspecto visual é preponderante. De acordo com a teoria da semiótica social (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996

apud DIONÍSIO, 2006), um texto pode ser formado por um ou vários modos semióticos - palavras e imagens, por exemplo - daí resultando a noção de multimodalidade. Uma das características do gênero selecionado para análise é o importante papel do visual na produção de sentidos. Para Mendonça (2005, p. 195), não há gêneros quadrinizados sem a presença da imagem, por isso é necessário estudá-los, considerando o visual não como mero complemento do texto verbal ou simples adereço, mas como essencial na construção de significados. Diante desta evidência, é urgente que a imagem (texto não-verbal) tenha um papel de igual importância no âmbito escolar, como acontece com o texto verbal, não só para que este ambiente seja mais coerente com o mundo do aluno/leitor, mas também para prepará-lo para a leitura crítica dos gêneros multimodais.

Em função disso, a noção de letramento tem sofrido modificações a partir da crescente preocupação com a imagem presente no cotidiano do leitor. Segundo Dionísio (2006, p. 131), esta revisitação do conceito de letramento está atrelada às novas tecnologias, mais propriamente à expansão da mídia eletrônica. Se até pouco tempo atrás significava saber ler e escrever, hoje essa noção procura incluir a habilidade de lidar com a multiplicidade e integração de todos os modos de fazer sentido que acompanham as mudanças no mundo. A mesma autora diz que hoje o termo letramento está sendo empregado em sentido amplo, abrangendo “as variedades terminológicas como letramento científico, letramento visual, novo letramento, letramento midiático etc.” (DIONÍSIO, 2006, p. 131).

O leitor sente-se atraído pelas imagens. Trata-se de uma sociedade cada vez mais visual e a questão de como a interação imagem e palavra constitui determinados gêneros, especialmente os midiáticos, vem sendo investigada por pesquisadores da linguagem, tais como Kress (2004) e, aqui no Brasil, Dionísio (2006), Mendonça (2005), (2008) entre outros. As histórias em quadrinhos, em particular, são estudadas por Calazans (2005), Vergueiro (2007), Ramos (2005, 2006, 2008, 2009), Cirne (2000).

Kress (2003, p. 86 apud MARCUSCHI, 2006, p. 32) ressalta que:

[...] não podemos ignorar que hoje vivemos uma ‘era de novos meios’ de comunicação e que a teoria de gêneros não pode esquecer isto. Não temos apenas uma escrita alfabética no ocidente, ‘mas uma escrita alfabética no contexto de outros modos co-ocorrentes’ que se afiguram relevantes para o processo comunicativo. Assim, além dos modos linguísticos, isto é fala e a escrita, temos de dar conta dos demais modos a eles integrados, tais como som, imagem, gestos, imagens em movimento etc.

Dessa forma, com base em leituras que fizemos e em nossa vivência profissional, decidimos investigar como a tira é trabalhada no contexto escolar, especificamente nos materiais didáticos. A fim de direcionar a pesquisa, foram estabelecidas algumas perguntas que são: Afinal, que tratamento tem sido dado pelo livro didático ao gênero tira, tratamento de texto ou de pretexto? Existe orientação sendo dada ao professor para o trabalho com textos multimodais (tiras) no LDP? As atividades propostas pelo livro didático para as tiras levam o aluno à leitura crítica de todos os modos semióticos presentes no texto (verbal e não-verbal)? Que concepções de linguagem são apresentadas nos enunciados das atividades propostas pelos autores?

A proposta do ensino com gêneros, inserida no livro didático pelos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) (1998), baseada nos estudos de Bakhtin, em diálogo com outras concepções do estudo do ensino de língua que privilegia o texto, trouxe para a sala de aula uma variedade enorme de textos que circulam nos mais diversos espaços sociais, tendo como princípio uma nova concepção de linguagem e língua. Por outro lado, esqueceu-se de analisar que o gênero, quando transposto para o livro didático, perde qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (SCHNEUWLY e DOLZ, 2007).

Adotamos os seguintes conceitos:

- 1 - Os gêneros textuais são formas de funcionamento da língua e da linguagem sendo elaborados de acordo com as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo se encontra e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e instrumentos necessários para suas atividades de escrita e de leitura. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2007, p. 75).
- 2 - Não só o texto verbal é importante para a construção discursiva, mas os diversos componentes multimodais (imagem, som, cores) são fontes de linguagem constitutivas para a compreensão textual. (DIONISIO, 2006).
- 3 - Os gêneros textuais são fenômenos sociais, dinâmicos, plásticos e se moldam através das necessidades sociais. (BAZERMAN, 2005; MARCUSCHI, 2005, 2008).

Nessa perspectiva, nosso objetivo geral de pesquisa é analisar como o livro didático de língua portuguesa (LDP) utiliza os gêneros multimodais, em particular a tira, investigando se esse gênero é explorado levando-se em consideração seus aspectos semântico-discursivo e pragmáticos ou se é utilizado apenas como pretexto para análise gramatical. Para isso, parece essencial proceder uma verificação em torno de sua constituição, seus limites, bem como estabelecer relações entre os estilos dos gêneros; além de discutir em uma perspectiva bakhtiniana as noções teóricas de gênero discursivo e de linguagem, em diálogo com outras

concepções dos estudos do gênero textual e do ensino de língua, no que tange as possibilidades de leitura do texto não-verbal no Livro Didático de Português, doravante LDP.

Como objetivos específicos desta pesquisa, enumeramos os seguintes: Analisar se as determinações dos PCN e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto à utilização de gêneros são seguidas pelo LDP, investigar a utilização do gênero tira como estratégia de didatização, verificar que concepções de língua e linguagem são defendidas pelos autores nos enunciados das atividades propostas, analisar se há coerência entre o que os autores se propõem a fazer nos manuais para o professor e o que realmente se encontra no livro didático, e quais as orientações apresentadas para a leitura da tira.

O *corpus* a ser pesquisado serão os livros didáticos utilizados nas séries do ensino fundamental (5ª a 8ª série) / (3º e 4º ciclos), para a análise das ideias propostas nesta pesquisa, por representar uma etapa mediadora entre a primeira fase do Fundamental e o Ensino médio. O objeto de estudo deste trabalho é a tira presente no Livro Didático, gênero da história em quadrinhos. É um gênero que tem características bem específicas e que se constitui de elementos verbais e não-verbais, o qual, por essa constituição, denominamos de gênero multimodal.

A observação das tiras enquanto gênero nessa pesquisa será realizada no livro *Português: Linguagens* dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, por ser o material adotado pelas escolas estaduais de Pernambuco, com o qual trabalhamos na Escola Estadual Themistocles de Andrade em Olinda-PE, além de ter sido avaliado e aprovado pelo PNLD/2008. Partimos das hipóteses de que as tiras são gêneros multimodais, importantes e favoráveis para a prática de leitura e de análises linguísticas e estão presentes nesse LDP, sendo trabalhadas como gênero textual e não como pretexto. Além disso, se foi um LDP elaborado por escritores conhecidos por não apresentarem uma abordagem tradicional de ensino de língua, aprovado e indicado pelo PNLD (2008) aos professores, então trata-se de um excelente instrumento didático-pedagógico para o professor.

A escolha do Livro Didático como objeto de investigação recai não somente sobre as questões mencionadas, mas também se justifica pelos seguintes motivos: é, na maioria dos casos, o único material disponível para o trabalho em sala de aula na escola pública; e a única fonte de leitura para a maioria dos alunos de escolas públicas. A metodologia empregada no desenvolvimento desta pesquisa se configura como documental de cunho qualitativo - apesar de quantificarmos alguns dados - e interpretativo, pois visa compreender como se dá o tratamento com o gênero escolhido. Segundo Marcuschi (2001, p. 38), as investigações de

uma pesquisa qualitativa “não visam em primeiro lugar a produzir soluções para certos problemas, mas a explicar ou entender esses problemas”.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos, assim dispostos: no capítulo primeiro, abordamos os pressupostos dos gêneros, mostrando suas origens e as discussões primeiras no âmbito literário. Depois, fazemos um amplo panorama dos gêneros em Bakhtin como também em Bronckart e em Marcuschi. Analisamos os gêneros como proposta dos PCN e sua aplicabilidade na escola. Além disso, discutimos o gênero textual e a importância do trabalho com ele no espaço escolar. No capítulo seguinte, começando com uma retrospectiva histórica das Histórias em Quadrinhos (HQs), apresentamos os aspectos da linguagem dos quadrinhos e discutimos o espaço do gênero tira no contexto da escola. No último capítulo, mostraremos um pouco da história do livro didático no Brasil, a questão da autoridade, autoria e autonomia no LDP e o resultado de nossa análise, assim como pretendemos responder a perguntas como: As atividades de leitura do gênero tira propostas pelo livro didático auxiliam a formação do leitor? Os aspectos referentes ao texto multimodal contemplados pelo livro são pertinentes e suficientes para contemplar as especificidades do gênero textual tira?

Logo, esperamos que essa pesquisa venha a contribuir para que os livros didáticos de português apresentem uma proposta de ensino de leitura dos gêneros multimodais – em particular as tiras – a qual possibilite a exploração de recursos verbais e não-verbais e que exija competências variadas do leitor, pois se isso não ocorrer, os gêneros multimodais continuarão como pretexto para o ensino tradicional de gramática ou como mera ilustração nas atividades.

CAPÍTULO 1

GÊNEROS TEXTUAIS: DAS ORIGENS À ESCOLA

“Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.”

Luiz Antônio Marcuschi

A caracterização e a explicação dos gêneros ocorrem, pela primeira vez, na Grécia, por Platão, em *A República* e por Aristóteles, na *Poética*, em dois ramos de atividades sócio-culturais, respectivamente na literatura e na oratória. Como afirma Marcuschi (2008, p. 147), o estudo sobre os gêneros textuais não é novo, já que é Platão o primeiro a fazer referência aos gêneros. No seu livro *A República*, o autor tenta fundamentar e caracterizar os gêneros literários, o que é considerado um marco fundamental da teoria dos gêneros literários. Mas é só com Aristóteles, apresentando suas idéias sobre gêneros literários na *Poética*, que as categorias por ele desenvolvidas passaram também a dizer respeito a categorias literárias bastante sólidas que foram se ampliando e subdividindo. Aristóteles é o pioneiro na classificação de gêneros discursivos, pois descreve em sua Retórica três tipos de discurso: o forense ou jurídico, responsável pela acusação ou pela defesa e reflete-se sobre o passado; o deliberativo ou político, que se preocuparia com a persuasão, com o aconselhamento, e voltava-se para o futuro e o demonstrativo (epidítico) ou de ocasião, que se preocuparia com o elogio ou a censura, situa-se na ação presente. Surge a partir daí uma teoria sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso (MARCUSCHI, 2008).

A discussão sobre gênero, iniciada por Platão e firmada com Aristóteles, foi orientadora dos estudos sobre o tema desenvolvidos ao longo de 2000 anos, que passam por Horácio e Quintiliano na Idade Média, no Renascimento e na Modernidade, até o início do século XX. Esses estudos iniciais contribuíram para a compreensão de que existiam recursos distintos para serem usados em cada contexto de linguagem e que estaria relacionada à situação, à realidade. Hoje a noção de gênero se ampliou, numa perspectiva diferente da aristotélica, já não mais se vincula apenas à literatura, mas para toda a produção textual falada ou escrita, como lembra Swales (1990 apud MARCUSCHI, 2008, p. 147).

O vocábulo gênero é compreendido, etimologicamente, como família, raça ou conjunto de seres dotados de características comuns. Desta forma, a palavra “gênero” foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com um sentido especificamente literário, identificando os gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos da literatura, como o romance, a novela, o conto, o drama etc.

Desde Platão até Hegel, no século XVIII, a teoria dos gêneros foi compreendida como objeto essencial da Literatura. Na atualidade, são muitos os estudos sobre os gêneros textuais, mas em perspectiva diferente da aristotélica, segundo Bhatia (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 149). Conforme Bakhtin (2006 [1992], p. 280), a Literatura passou a classificar os gêneros pelo viés artístico-literário e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam dos outros tipos de enunciados, com os quais têm em comum a natureza verbal (lingüística).

1.1 O QUE SÃO GÊNEROS (DISCURSIVOS / TEXTUAIS)?

Foi o pesquisador russo Mikhail Bakhtin, no início do século XX, que se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura, o primeiro a empregar o vocábulo “gênero” com um sentido mais amplo, referindo-se também aos tipos de textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. É importante salientar que Bakhtin chamou-os de gêneros do discurso e não, especificamente, gênero textual.

Segundo Bakhtin (2006 [1992], p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados [orais e escritos] (...). O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Bakhtin (2006 [1992], p. 263) divide os gêneros em primários ou simples e secundários ou complexos. Os gêneros primários são constituídos por aqueles da vida

cotidiana e que mantêm uma relação imediata com as situações nas quais são produzidos, isto é, correspondem a um aspecto diversificado da atividade lingüística humana relacionada com os discursos da oralidade em seus mais variados níveis (do diálogo cotidiano ao discurso didático, filosófico ou sociológico). Os gêneros secundários surgem na comunicação cultural mais complexa – artística, científica, sócio-política – principalmente a escrita, repousam sobre instituições sociais e tendem a explorar e a recuperar os gêneros primários.

Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e assimilam os gêneros primários (simples) que se constituíram na comunicação discursiva imediata. Um gênero primário, como a conversação, pode se transformar em um gênero secundário, quando se torna um diálogo entre personagens em uma tira. Nessa transformação, o secundário traz características do primário, às quais acrescenta outras em função da nova esfera discursiva em que circula e se realiza como um novo gênero. Acrescenta Bakhtin (2006 [1992]) que, pelo dinamismo da sociedade, pelo seu interesse e pelas suas condições de funcionamento, muitos gêneros podem ser extintos e outros criados, pois são produtos histórico-sociais. Logo, uma sociedade codifica os gêneros que são necessários as suas instituições, num determinado contexto histórico e de acordo com as ideologias vigentes.

Marcuschi (2006, p. 27) afirma que os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desdobramento de outros, assim se consolidando novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo. Nesse dinamismo em que se desenvolvem os gêneros, Kress (2003, p. 37 apud MARCUSCHI, 2006, p. 29) alerta para o fato de que os gêneros ligados à esfera privada são de menor estabilidade formal e os gêneros ligados à esfera da vida pública são mais estáveis e em certos casos até rígidos como textos de atos rituais.

Portanto, os gêneros, na concepção de Bakhtin (2006, p. 262), são “tipos relativamente estáveis de enunciados” e podem ser identificados ou definidos por três aspectos básicos coexistentes: o assunto/conteúdo (o que é dizível por meio do gênero), a estrutura-forma específica dos textos (seleção dos recursos lingüísticos) e o estilo - as configurações específicas das unidades de linguagem (organização geral das partes do gênero). Tal definição assemelha-se ao termo gênero de texto, empregado por Bronckart (1999, 2003), Dolz e Schneuwly (2007) e Marcuschi (2005), e que será por nós empregado neste trabalho, “gêneros textuais, maneira de formar os textos impostos no curso da história, textos compostos geralmente de segmentos de discursos e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e instrumentos necessários para suas atividades de escrita e de leitura” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2007, p. 74).

Para Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros textuais são definidos como práticas sócio-históricas, que se compõem como atividades para atuar sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. De acordo com esse autor, são textos orais ou escritos solidificados em situações de comunicação, mas não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, pois têm como característica a maleabilidade, o dinamismo e a plasticidade.

Neste trabalho, adotamos as considerações de Marcuschi (2005, p. 23), quando ele retoma a noção de Bakhtin sobre gêneros e faz uma distinção, baseado nos estudos de Werlich, entre gêneros, tipos textuais e domínios discursivos.

Marcuschi (2005, p. 23) emprega a nomenclatura **tipo textual** para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Os tipos são conhecidos como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros são os textos materializados que encontramos no cotidiano e que apresentam características sócio-discursivas, definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas, como: sermão, bula de remédio, piadas (anedotas), receitas culinárias, tiras etc. Segundo o mesmo autor, essa posição também é defendida por Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990) e Jean-Paul Bronckart (1999). Deste modo, sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros. Ou seja, há uma quantidade infinita de gêneros, porque eles são criados de acordo com a necessidade da existência de um novo instrumento de comunicação, para interagir, tanto na escrita, quanto na oralidade.

Segundo Marcuschi (2005, p. 26), muitos livros didáticos trazem, de maneira equivocada, o termo tipo de texto ao se referirem a gêneros textuais. Um gênero é em geral tipologicamente variado (heterogêneo), pois pode ocorrer que em um mesmo gênero realizem-se dois ou mais tipos. O autor chama essa miscelânea de tipos presentes em um gênero de **heterogeneidade tipológica**. Portanto, entre as características básicas dos **tipos textuais** está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes. Como diz Marcuschi, (2005, p. 27), “Quando se nomeia um certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo” não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base.”.

Desta forma, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto (MARCUSCHI, 2005). Veja, no quadro abaixo, a relação, segundo

Werlich (1973 apud, MARCUSCHI, 2005, p. 28), entre os tipos e seus traços linguísticos distintivos.

TIPOLOGIA	TRAÇO LINGÜÍSTICO
Narrativa	Sequência temporal
Descritiva	Sequências de localização
Expositiva	Sequência analíticas ou então explicitamente explicativas
Argumentativa	Sequências contrastivas explícitas
Injuntiva	Sequências imperativas

Por outro lado, os gêneros textuais ou do discurso não se definem por características linguísticas, e sim, segundo Marcuschi (2005, p. 29), como atividades sócio-discursivas.

Ainda que não dominemos as regras de alguns gêneros, por não convivermos com eles como interlocutores imediatos, sabemos muitas vezes reconhecê-los, precisar-lhes a diferença em função da relação entre o uso da linguagem e as esferas sociais em que se atualizam. Segundo Koch (1994, p. 54), é a competência textual que permite a um falante distinguir um gênero textual de outro, de acordo com sua experiência de mundo ou aprendizado escolar.

Ainda sobre isso, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochinov declara:

[...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor. (VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 113 e 114)

A esse respeito, torna-se importante a noção de **domínio discursivo**. Marcuschi (2005, p. 23) define essa noção como sendo:

[...] uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios falamos em **discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso**

religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Cada gênero textual pertence a um domínio discursivo específico; assim, no domínio de textos jornalísticos, por exemplo, temos vários gêneros: notícia, editorial, artigo opinativo, charges, tiras etc.

Assim sendo, pode-se dizer que os gêneros textuais têm como base critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais, critérios internos (lingüísticos e formais) e os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana que agregam textos representativos de uma prática discursiva específica.

1.2. GÊNEROS TEXTUAIS COMO AÇÕES SOCIAIS

Os gêneros são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais, são parte constitutiva da sociedade, eles aparecem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras para administrar atividades e compartilhar significados para seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2005, p. 31). A produção de gêneros textuais, ressalta Bazerman (op. cit., p. 19), é acima de tudo a produção de fatos sociais e não só fatos lingüísticos; os textos consistem em ações sociais significativas, realizadas mediante a linguagem. O autor ainda afirma que a produção, circulação e consumo ordenados de textos constituem a própria organização dos grupos sociais e exemplifica: “Quando você lê e é convencido por um panfleto político de um candidato ao Congresso, você está sendo atraído para o mundo da política e da cidadania.” (BAZERMAN, 2005, p. 31). Assim, as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento fazendo uso de texto.

Cada gênero textual tem uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente por aspectos sócio-comunicativos e funcionais e não pela forma. Marcuschi (2008, p. 150) põe os gêneros como entidades que são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social de uma comunidade; pois têm um propósito bastante claro que os determina e lhes dá uma esfera de circulação, fruto de trabalho coletivo, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia; entidades sócio-discursivas e formas de ação social presentes em qualquer situação

comunicativa; eventos textuais que surgem emparelhados a necessidades e a atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas.

Os gêneros textuais são, portanto, diferentes formas de uso da linguagem, conforme as esferas de atividades em que o falante/escritor está inserido. No momento em que o indivíduo faz uso da linguagem, ele se apropria de gêneros textuais adequados a cada situação de comunicação e utiliza a língua de acordo com os gêneros específicos que são construídos, codificados coletivamente. De modo geral, os falantes sabem como usar o gênero textual, pois têm conhecimento prévio adquirido nas suas relações de linguagem. Segundo Bakhtin (2006), os gêneros constituem uma economia da linguagem, pois, se eles não existissem e se, a cada vez que, nas atividades de interação fossem criados novos gêneros, a troca verbal seria impossível. Sobre isso Bhatia (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 150) frisa: “Esse aspecto tático da construção do gênero, sua interpretação e uso é provavelmente um dos fatores mais relevantes para dar conta de sua popularidade atual no campo dos estudos do discurso e da comunicação.”.

Para Miller (1994 apud MARCUSCHI, 2006, p. 28), não é na similaridade de formas que está a identificação de um gênero e sim nos atos recorrentemente praticados. Para a autora, sendo a estrutura o aspecto reconhecível como constituinte social, a ação é seu significado, pois é pela ação que produzimos e reproduzimos os sentidos sociais e criamos as estruturas.

Os gêneros, defende Marcuschi (2008), são, desta forma, atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder: são a nossa forma de inserção, ação e controle social. Eles, lembra o autor, estão muitas vezes imbuídos de valores, sendo mais do que guias neutros para a realização de certas atividades comunicativas.

Portanto, quando se domina um gênero textual, não se domina uma forma linguística e sim uma forma de realizar objetivos sócio-discursivos. A circulação dos gêneros textuais na sociedade mostra como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos. (MARCUSCHI, 2005, 2006). Com isso, Marcuschi alinha-se com o que afirma Bronckart (2003, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

1.3. OS PCN: PROPOSTA DE TRABALHO COM GÊNEROS

A publicação pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, em que se apóiam as diretrizes curriculares norteadoras dos Ensinos Fundamental e Médio brasileiros, trouxe inovações significativas para o ensino de língua portuguesa no Brasil. A noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem, derivada de uma concepção dialógica de linguagem (VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 20), é o princípio dessa proposta:

Linguagem [...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional [...] Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

É com base nessas concepções, que aparecem os conceitos de texto, de discurso e de gênero. Os PCN (1998, p. 21-24) propõem que a unidade básica de ensino para ampliar a competência lingüística e discursiva deva ser o texto e os gêneros textuais, os objetos de ensino/aprendizagem. Um ensino que prioriza o trabalho tradicional com a gramática normativa, com suas nomenclaturas e prescrições, que utilizam o texto como pretexto, não propicia aos alunos a leitura, a análise lingüística nem a produção contextualizada de gêneros significativos.

Os PCN (1998, p. 21-22) afirmam:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero [...]. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções

comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma aos textos [...].

Mas os recentes referenciais inovam também na definição do que deverá ser estudado com respeito aos textos: “Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado” (PCN, 1998, p. 48).

Essa conceituação e orientações contidas nos PCN para o ensino de Língua Portuguesa se ancoram nos estudos da Escola de Genebra, os quais poderão ser tomados como resultado pioneiro nas pesquisas de caráter didático-metodológico. Dentre os pesquisadores que compõem a Escola de Genebra, destacamos Dolz e Schneuwly (2007), e Bronckart (2003). Esse grupo apóia-se na teoria sociointeracionista da aprendizagem vygotskiana e na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2006 [1992], p. 261):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Assim, dadas as suas características e condições de uso da linguagem, os gêneros textuais são colocados como objetos de ensino nos PCN e são, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidade de ensino, (ROJO, 2002). Os Parâmetros também selecionam os gêneros textuais em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. Nesse processo de escolha, é dada atenção aos usos sociais mais frequentes (leitura/escuta; produção de textos orais ou escritos) dos textos, em relação aos gêneros selecionados (PCN, 1998, p. 53). Essa escolha se dá porque o estudo da língua fora da situação em que ela é produzida só contempla abstrações, como as frases e palavras isoladas, com as quais o ensino de língua trabalhou e ainda trabalha, objetivando a aquisição das regras da norma culta. No entanto, os resultados deste ensino são desastrosos, é o que revelam as avaliações dos alunos brasileiros como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) (CUNHA, 2005, p. 167). Em favor da adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino, Barbosa (2002, p. 158), destaca as seguintes razões com as quais concordamos:

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- os gêneros do discurso fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem.

Com isso, é fundamental que a escola adote uma prática cotidiana de trabalho com diversidade de textos, que ela exponha o aluno a diversos gêneros textuais, já que, além de ser uma proposta de trabalho dos PCN, levará o aluno a ter a capacidade de adoção com autonomia e de adaptação de um gênero à sua condição de utilização no momento de interação social, acarretando uma melhora considerável no seu desempenho, no que diz respeito à produção e à compreensão de textos orais, escritos e multimodais. E ainda, essa prática garantirá que o aluno seja capaz de compreender as muitas linguagens e múltiplos códigos que o envolvem como, por exemplo, cinema, teatro, propaganda, poemas, histórias em quadrinhos e tiras.

1.4. GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Todo texto se manifesta sempre através de um gênero textual como diz Marcuschi (2005, p. 33). O estudo do texto com base nos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino de Língua Portuguesa (LP), por isso, trabalhar os gêneros em sala de aula é um excelente momento de lidar com a língua nas situações concretas de uso.

Segundo Dolz e Schneuwly (2007), a escola, na sua tarefa de ensinar os alunos a ler, a escrever e a falar, sempre trabalhou com os gêneros, já que toda forma de comunicação, incluindo-se também aquela centrada na aprendizagem, concretiza-se em formas de linguagem específica. Além dos gêneros tipicamente escolares, a escola, na função de ampliar

as práticas de letramento dos alunos, deve incluir outros gêneros que se respaldem e representem práticas de linguagem exteriores ao ambiente escolar.

Quais serão os gêneros textuais que devemos priorizar quando vamos planejar nossas atividades pedagógicas? Existem gêneros mais adequados que outros? Dúvidas iguais a essas estão presentes no nosso cotidiano de professores. Portanto, é importante respondê-las.

Não existem gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Marcuschi (2005) afirma que mesmo não existindo o gênero ideal, é possível a identificação de gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante, levando os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos como orais. Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2007) propõem que ao transpor um gênero textual para o ensino, de acordo com a série a ser aplicada, deve-se ter em vista um ensino em espiral. O ensino espiral, ao contrário do linear em que se trabalha com um “tipo de texto” e depois vai passando a outro e outro “subindo degraus” em dificuldades, é aquele em que um mesmo gênero pode ser trabalhado em qualquer série, variando apenas a forma de abordagem, isto é, o aprofundamento e o enfoque dados. A diferença de um nível escolar para outro está nas dimensões ensináveis desse gênero, que vão progredindo em complexidade, sendo aprofundadas de acordo com o avanço do aluno, caracterizando o que os autores definem por progressão (SCHNEUWLY e DOLZ, 2007).

Segundo os autores, o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros deve se desenvolver em torno de uma progressão. Buscando essa finalidade, eles propõem um agrupamento de gêneros regidos pelas capacidades de linguagem exigidas pelas práticas de uso da linguagem e que os distribui por cinco domínios os quais exigem capacidades de linguagem diferenciadas: o NARRAR, que se refere à cultura literária ficcional e caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil (contos de fada, ficção científica, romance etc.); o RELATAR, que se liga ao domínio social da comunicação voltado à documentação e memorização de ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo (relatos de experiência vivida, notícias, diários etc.); o EXPOR, que se liga à transmissão e construção de saberes, com apresentação textual de diferentes formas dos saberes (texto expositivo, conferência, seminário, artigos, resenhas etc.); ARGUMENTAR, que se refere à discussão de problemas sociais controversos, e exige a sustentação, refutação e negociação de tomada de posição (diálogo argumentativo, debate regrado, editorial, carta de reclamação etc.) e o INSTRUIR/PRESCREVER, que se refere às instruções e prescrições e exige a regulação

mútua de comportamentos (instruções diversas: de uso, de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo etc.).

Para Marcuschi (2005, p. 29), “Quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.”, o que significa que a apropriação dos gêneros é um mecanismo de socialização, de inclusão nas atividades sócio-comunicativas. Isso significa que não existe apenas a produção adequada do gênero, mas também um uso adequado. É um caso de adequação tipológica que diz respeito à relação que deveria existir, na produção de cada gênero textual, como afirma Marcuschi (2005, p. 34), levando em conta os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.);
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.);
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc);
- natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

Desse modo, a escola tem a responsabilidade de instrumentalizar os seus alunos para usos autênticos da linguagem. Isso significa que ensinar a dominar a LP significa ensinar aos alunos a escolherem o gênero adequado a cada situação comunicativa e a usá-lo, com propriedade e segurança, em suas experiências de vida na escola e fora dela.

É, nesse momento, que entra o trabalho do professor, propondo atividades que promovam a ativação do conhecimento de gêneros estabelecidos socialmente e na comunidade discursiva do aluno, por meio de exercícios de análise e reconhecimento das propriedades comunicativas e formais de cada um, realçando seus efeitos comunicativos, em função dos interlocutores nas situações concretas de comunicação. Conforme diz Marcuschi (2005, p. 30), “No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, [...] pode-se levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos lingüísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um.”.

As atividades de leitura e produção devem oportunizar um exercício de reconhecimento e análise de gêneros textuais que circulam na sociedade. Além disso, considerando as inovações tecnológicas e textuais, é preciso que o professor, também esteja atento ao que acontece na sociedade e à sua volta, principalmente às diversas *mídias* existentes (incluindo-se a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas), às suas experiências e às dos alunos, para partilhar e aprender com eles sobre os gêneros que estão

sendo utilizados nos mais variados contextos, sobre os propósitos comunicativos que os movem e os efeitos pretendidos em cada situação particular. Para tanto, não se pode esquecer que o professor precisa ter uma base teórica atualizada para orientar a construção de sua prática pedagógica, um conhecimento de teorias que lhes dê os subsídios necessários para promover, sempre que possível, experiências autênticas de uso da linguagem.

Dolz e Schneuwly (2007, p. 77) acreditam que somente:

[...] uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Portanto, a escola deve oportunizar ao aluno a produção e a compreensão de textos de maneira adequada a cada interação comunicativa, envolvendo-o em situações concretas de uso da língua, a fim de que ele consiga, de forma consciente e a partir do domínio dos gêneros presentes em sua vida, escolher meios adequados aos propósitos que deseja alcançar, para fazer o uso da comunicação nas muitas esferas de comunicação humana que se constituem na interação social. Em função disso, o trabalho com os gêneros tornará as aulas muito mais interessantes e significativas para o aluno.

Feita essa discussão sobre gêneros textuais, inicio no capítulo seguinte, uma caracterização do gênero tira e sua presença no contexto da escola.

CAPÍTULO 2

TIRA: UM GÊNERO JORNALÍSTICO TRANSPOSTO PARA O CONTEXTO ESCOLAR

“De onde vêm os gêneros? Pois bem, simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação.”

Tzvetan Todorov

O homem manifestou preocupação em produzir imagens desde quando era primata. As marcas deixadas pelo homem pré-histórico em algumas superfícies são os primeiros desenhos, as primeiras pinturas; ele transformou a parede das cavernas em grandes murais, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos. As pinturas paleolíticas foram feitas em locais inacessíveis e expressavam a antecipação de um desejo. Vergueiro (2007) considera que esse momento configura o domínio do homem sobre o mundo exterior e acrescenta que a criança, ainda hoje, possui o mesmo instinto, quando procede de forma análoga sobre uma parede para nela deixar a sua marca, seus rabiscos, representando seus pais, seus irmãos, seus amigos, cenas do seu cotidiano, o registro de sua passagem. Antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pelas imagens (símbolos).

Na continuação, as imagens começaram a servir para contar histórias mais complicadas e passaram a ser menores para que pudessem expressar maior carga de informações. Com o tempo, os sinais passaram a significar mais do que as imagens originais indicavam e foram sendo substituídos por símbolos. Letras são símbolos elaborados a partir de imagens que têm origem em formas comuns, objetos e posturas. A escrita foi evoluindo e se distanciando cada vez mais dos antigos pictogramas.

A criação dos sinais fonéticos como forma de representação dos sons, separou as duas linguagens, sendo por causa dessa evolução que o ser humano pôde se informar e produzir conhecimento em ambas as linguagens, a oral e a visual. Ainda assim, a formulação dos primeiros alfabetos guardou estreita relação com a imagem daquilo que se pretendia

representar, constituindo o que se conhece como escrita ideográfica. É, por exemplo, o caso dos hieróglifos e da escrita japonesa e chinesa (VERGUEIRO, 2007).

Segundo Eisner (2001, p. 14), a arte da caligrafia surgiu da simples reprodução de símbolos e evoluiu até se tornar uma técnica. A figura 01 exemplifica um antigo hieróglifo egípcio e o pictograma chinês para a ideia de devoção.

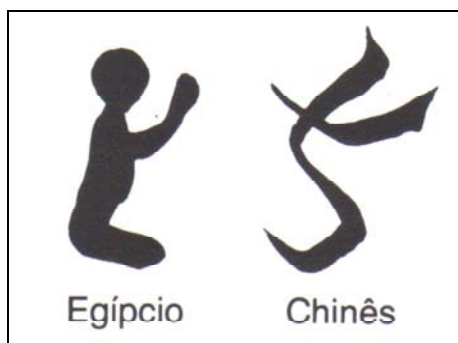


Figura 01 - Hieróglifo egípcio e o pictograma chinês (EISNER, 2001, p. 15)

Na Idade Média, a imagem foi fortemente utilizada pela Igreja Católica na evangelização, sendo os livros de orações, as bíblias e as paredes das Igrejas ornadas com pinturas de cenas do Evangelho, santos e mártires.

Foi só quando da invenção da imprensa, por Johann Gutenberg, em 1455, que a imagem começa a ampliar seus espaços e, nesse momento, encontramos sua presença nos primeiros livros produzidos pela nova invenção. É a esse momento que Marcuschi (2005, p. 19) qualifica de terceira fase da história do surgimento dos gêneros, fase da expansão dos gêneros.

Portanto, a fala e a escrita não são nossos únicos sistemas de interação. Atitudes como contato visual (o olhar), entonação de voz, intensidade de som, posturas corporais, gesticulação, ícones, imagens etc., são formas que podem perfeitamente produzir um enunciado significativo. E é por esse motivo que se faz tão importante a educação de toda uma sociedade para a leitura e interpretação imagética.

Escolher cores, modelos, tecidos, marcas significa expectativas sócio-econômicas, mas sobretudo revela o que queremos que pensem de nós; essa escolha representa signos da auto-imagem que queremos comunicar. Estes signos falam sem palavras, são linguagens não-verbais altamente eficientes no mundo da comunicação humana (FERRARA, 1993). Os signos podem ser, portanto, não-verbais ou verbais: estes, as palavras; aqueles, as imagens, os gestos, os sons etc.

O jornalismo ilustrado foi uma estratégia para se alcançar um maior número de leitores e os quadrinhos serviram para consolidar a ampliação do público. Sua linguagem, baseada na imagem e na síntese do texto, foi um fator de sedução que contribuiu para o acesso aos jornais de um público que estava fora do círculo restrito de letrados. Conforme Vergueiro (2007, p. 10), “a evolução da indústria tipográfica e o surgimento de grandes cadeias jornalísticas, fundamentados em uma sólida tradição iconográfica, criaram as condições necessárias para o aparecimento das Histórias em Quadrinhos como meio de comunicação de massa”.

As Histórias em Quadrinhos, doravante HQ, destaca Cirne (2000, p. 23-24), “são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas.” Para o mesmo autor, os balões, que encerram a “fala” e/ou o “pensamento”, por mais importantes que sejam, não passam de elementos linguísticos, não interferem para a existência da HQ.

Segundo Marcuschi (2005, p. 20), os grandes suportes tecnológicos da comunicação como o rádio, o jornal, a revista, por estarem presentes nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, propiciam e abrigam gêneros novos. O mesmo autor ainda afirma que esses novos gêneros não são inovações absolutas, pois têm ancoragem em outros gêneros já existentes. Esses novos gêneros se transpuseram para outros domínios discursivos, com outros propósitos comunicativos. Bakhtin (2006, p. 263) fala da transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro, gerando novos gêneros. Portanto, o surgimento de novos gêneros textuais nada mais é que uma adaptação dos gêneros já existentes às tecnologias encontradas atualmente, o que nos permite entender que o *suporte* assume um papel importante na criação de novos gêneros.

Um bom exemplo do que dizem os autores acima está no surgimento das tiras. As tiras originaram-se das HQs se diferenciaram dessas por serem produzidas especialmente para o jornal diário, têm como suporte o jornal impresso ou *on-line*. Ramos (2009, p. 21) vê os quadrinhos como um grande rótulo, um grande guarda-chuva que abriga vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem como os cartuns, as charges, as tiras e vários modos de produção das HQs.

No caso dos jornais impressos, as tiras estão sempre nos cadernos destinados ao lazer, isso se justifica pelo humor, característica que tem assumido esse gênero e que resultou em seu nome nos Estados Unidos como *comics strip* ou *funnies* (tiras cômicas, engraçadas). Já na *web*, as tirinhas são frequentemente procuradas por usuários que buscam o humor virtual. Vários *sites*, *blogs* e *flogs* publicam tiras próprias ou divulgam tiras extraídas de *sites* oficiais.

Desse modo, a tira surgiu da idéia de fazer histórias curtas (dada à restrição do formato retangular, que é fixo), de forma que a leitura do texto seja rápida, eficiente e bem-humorada. Consideramos tiras apenas aquelas cujo lugar-comum é o jornal, embora esse gênero já seja encontrado em outros suportes como revistas, *internet*, livros didáticos, pois, muitas vezes, como já foi dito, o gênero é deslocado de seu lugar de produção original e é bem aceito em outro. Além disso, como afirma Mendonça (2005, p. 200), são as coletâneas de tiras publicadas em livro que indicam “a autonomia, cada vez maior, desse gênero [...] em relação aos suportes midiáticos” onde surgiu.

Eis alguns exemplos nas figuras 02 e 03:

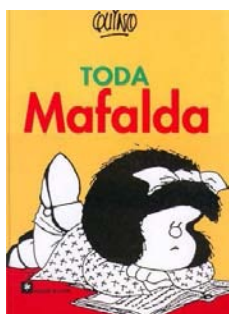


Figura 02 – Coletânea de Mafalda (QUINO, 2001)



Figura 03 - As tiras clássicas da Mônica, vol.1 (MAURÍCIO DE SOUSA, 2007)

Observa-se que é uma prática comum nos jornais a produção de tiras mais curtas, com publicações apresentadas de forma breve, cerca de 3 a 6 tiras diferentes durante seis dias da semana. As temáticas são variadas, podendo estar relacionadas aos acontecimentos de destaque na imprensa- herança jornalística- com presença de personagens fixos ou não, que criam uma narrativa com desfecho inesperado no final (RAMOS, 2009, p. 24).

A tira é um texto midiático com formato próprio que representa práticas socioculturais dentro de outra prática sociocultural institucionalizada, como a imprensa, envolvendo produtores e receptores de mensagens; trata-se, portanto, de um gênero textual, que foi transposto do jornal diário para outros suportes como o Livro Didático de Português - LDP.

2.1. A HISTÓRIA DE UM GÊNERO TEXTUAL

Nesta pesquisa, houve uma opção pelo termo TIRA, uma vez que circulam nos meios jornalísticos uma série de nomes relativos ao gênero como: tirinha, tira jornalística, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tira de jornal, tirinha de humor.

Ao longo de seus mais de 100 anos de existência, as tiras se expandiram para além das páginas dos jornais, chegando às revistas, aos meios publicitários, à *internet* e ao livro didático.

De acordo com Nicolau (2007, p. 32), as HQs surgiram devido à necessidade dos jornais em diversificar seu conteúdo diário para atingir um maior número de leitores, e as tiras, em decorrência do sucesso desses quadrinhos. Como o espaço nos jornais era escasso, alguns autores passaram a desenhar histórias narradas em poucos quadros, criando o formato que permanece nos jornais até os dias de hoje. Sobre seu formato original, Patati e Braga (2006, p. 33) ressaltam:

Percebeu-se, desde o início da implantação das HQs na grande imprensa norte-americana de seu tempo, que não se tratava apenas de sustentar uma série com desenhos atraentes. Havia o problema da adaptação entre texto e desenho: a procura do interlocutor que vai permitir a continuação do diálogo. [...] O desafio era contar a piada rápido, seduzindo leitores, e isso criou soluções gráficas ímpares, como Mutt e Jeff, Krazy Kat.

Na primeira década do século 20, ninguém sequer imaginava que as histórias em quadrinhos poderiam ser publicadas em tiras horizontais, com periodicidade diária. E menos, ainda, que elas viriam a representar o espaço privilegiado de publicação de histórias em quadrinhos nas próximas quatro décadas.

The Yellow Kid ou O Garoto Amarelo era o nome mais conhecido de Mickey Dugan, personagem principal de Hogan's Alley, provavelmente a primeira tira em quadrinhos do mundo e uma das primeiras a serem impressas a cores. Ela era desenhada por Richard Felton Outcault e apareceu pela primeira vez, de maneira esporádica na revista chamada Truth, entre 1894 a 1895. Sua estréia oficial aconteceu no jornal New York World no dia 17 de fevereiro de 1895, em preto e branco e a partir de 5 de maio, deste mesmo ano, passou a ser apresentada a cores, depois que passou a receber apoio dos personagens secundários. Na época, a tira do jornal foi descrita como um panorama teatral da cidade, que mostrava as tensões raciais do novo mundo urbano, o ambiente consumista, representado por um grupo danoso de habitantes

da Cidade de Nova Iorque, que gostava de lidar com coisas erradas. Em função desse personagem, as publicações sensacionalistas do jornal passaram a ser chamadas de “jornalismo amarelo”(MENDONÇA, 2008).

No entanto, sem o balão, as HQs já eram publicadas no Brasil, onde o ítalo brasileiro Angelo Agostini, grande crítico do período do Segundo Império no país, conforme Vergueiro (2007, p. 4), com objetivo de alcançar o povo analfabeto, produziu *As Aventuras de Nhô-Quim & Zé Caipora*, os primeiros quadrinhos brasileiros.

As Aventuras de Nhô-Quim ou *Impressões de uma Viagem à Corte*, história contada em nove páginas duplas e utilizando a forma de quadrinhos, foi publicada em 30 de janeiro de 1869. Hoje, essa data é comemorada como dia do quadrinho nacional. Esse primeiro personagem de Agostini era um caipira que viajava à capital do Império e entrava em conflito com os costumes urbanos (CALAZANS, 2005, p. 18).

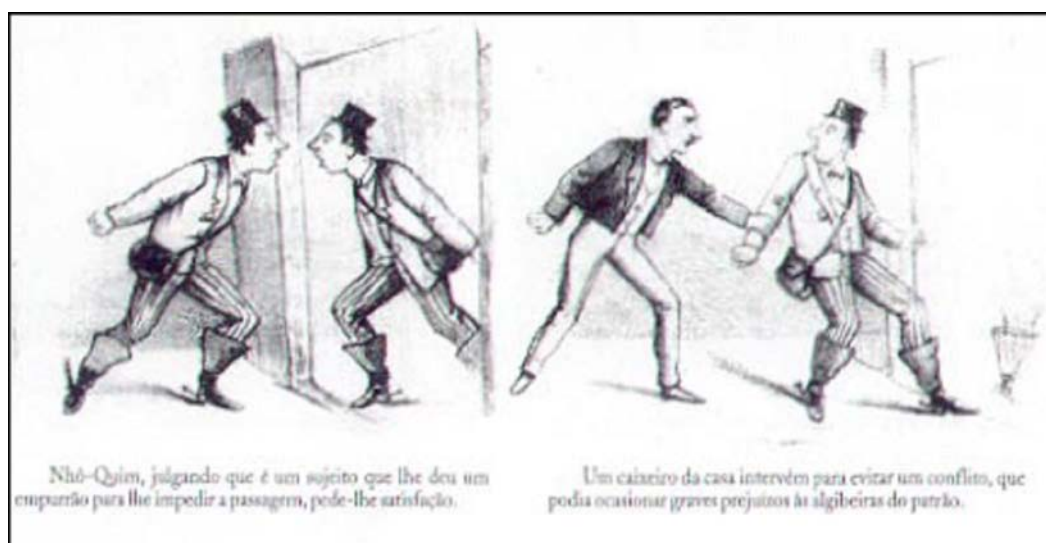


Figura 04 - Nhô-Quim briga com o próprio reflexo no espelho.¹

Porém, o melhor momento de Agostini é mesmo com o personagem Zé Caipora. Obra de um artista maduro, a série antecipa os quadrinhos de aventura. O primeiro capítulo de Zé Caipora foi publicado em 27 de janeiro de 1883 nas páginas da Revista Ilustrada. A figura seguinte mostra trecho das aventuras de *Zé Caipora*:

¹ Disponível em <http://www.universohq.com/quadrinhos/especial_agostini.cfm>. Acesso em 20 de mar. 2009.

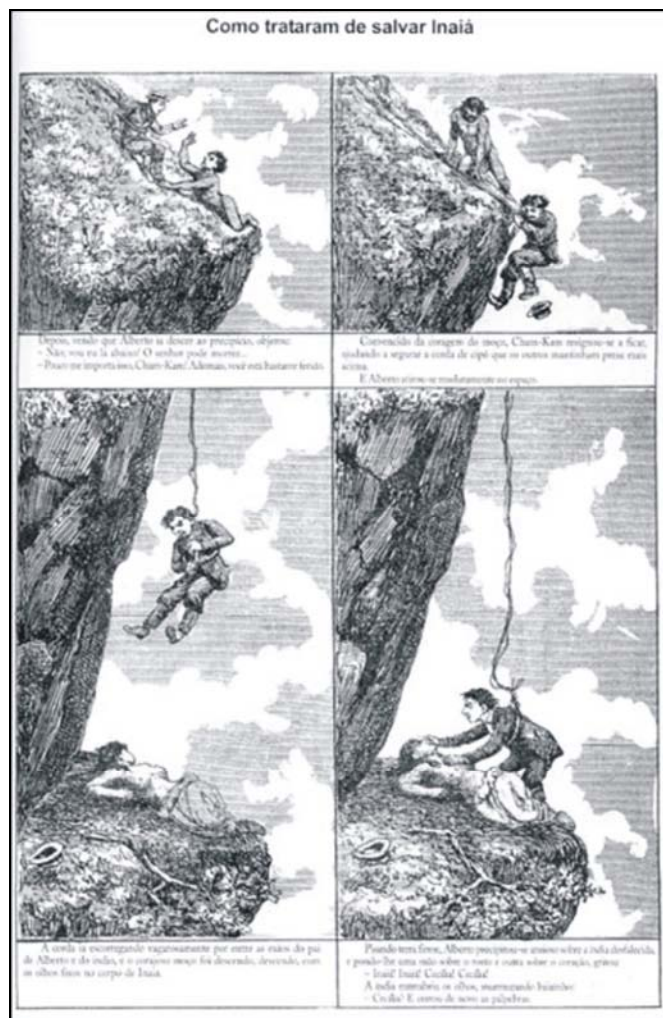


Figura 05 - Página de Zé Caipora.²

Nhô Quim (FIGURA 04) e *Zé Caipora* (FIGURA 05) são os primeiros personagens fixos dos quadrinhos nacionais. Agostini, pela sua importância como um dos precursores da 9ª Arte no país, deu nome ao troféu brasileiro de quadrinhos entregue anualmente pela Associação Nacional dos Cartunistas aos melhores trabalhos de cada ano.

Em 1896 o Menino Amarelo “aprendeu a falar” mudando para sempre as histórias em quadrinhos, definindo a partir de então o padrão que seria seguido no próximo século e evoluiria para o modelo que conhecemos atualmente. Utilizando o próprio camião amarelo do menino como um balão, Outcault colocou, pela primeira vez, o texto de um personagem em primeira pessoa. Até esse momento as histórias eram sempre narradas em terceira pessoa e os personagens apenas representavam, ou melhor, ilustravam a história narrada pelo autor. O

² Disponível em <http://www.universohq.com/quadrinhos/especial_agostini.cfm>. Acesso em 20 de mar. de 2009.

Menino Amarelo agregou fala e trouxe mais vida e personalidade aos personagens. Eis algumas figuras:



Figura 06 – Primeira sequência de Yellow Kid (1895).³

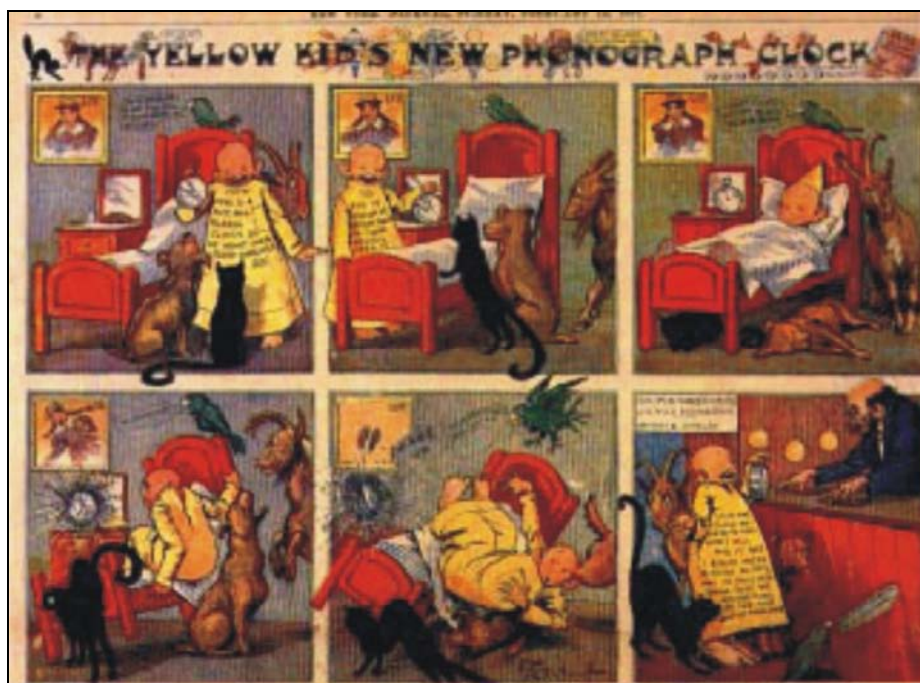


Figura 07 - Richard F. Outcault, "The Yellow Kid's New Phonograph Clock," *New York Journal*, 14 fev. 1897.(MENDONÇA, 2008, p. 21).

³ Disponível em <www.graffiti76.com/guia_2html>. Acesso em 29 jan. 2009.

Os pioneiros na produção das tiras são os autores Rudolph Dirks e Bud Fisher. Rudolph Dirks, em 1897, no New York Journal, com a série "The Katzenjammer Kids" ("Os Sobrinhos do Capitão"), que se converteu em tiras, introduzindo o uso sistemático do balão. Foi o primeiro a utilizar-se de balões de fala em seus quadrinhos e o método de desenhos dentro de quadrinhos em sequência. Contava a História de **Hans e Fritz**, dois meninos endiabrados que aprontavam muito, às vezes se davam bem, outras se davam muito mal. Vejamos a figura 08:



Figura 08 - Os Sobrinhos do Capitão.⁴

E Bud Fisher, em novembro de 1907, aparece com os personagens **Mutt e Jeff**, na página de turfe do jornal San Francisco Chronicle. Os episódios eram desenhados um dia antes da publicação e frequentemente faziam referências a acontecimentos locais que estavam nas manchetes, ou a corridas de cavalo do dia. Em 7 de junho de 1908, a tira saiu da página de esportes e foi para o San Francisco Examiner e tornou-se conhecida nacionalmente. Com isso, Fisher se tornaria a primeira celebridade da indústria de quadrinhos. A tira de Fisher foi uma das primeiras a serem impressas diariamente, pois até aquela data os jornais americanos preferiam publicar quadrinhos nos chamados suplementos dominicais que vinham separados do jornal. Depois de "**Mutt e Jeff**", as tiras passaram a aparecer todos os dias nos jornais, fazendo parte da leitura diária de milhares de pessoas em todo o mundo. O novo veículo se deu tão bem que até hoje são raros os jornais que não têm tiras diárias. Verifique a figura 09:

⁴ Disponível em <<http://content.uclink.com/content/mutt.html>>. Acesso em 29 jan. 2008.

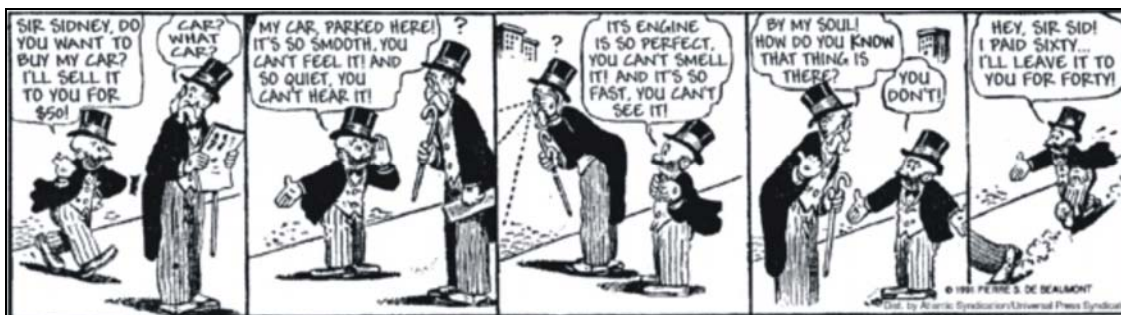


Figura 09 - Mutt e Jeff.⁵

Mas, a tira que projetou importantes consequências sobre o desenvolvimento dos quadrinhos como forma de expressão foi Pafúncio, criado como *Bringing up father* por George McManus em 1913. Essa tirinha foi baseada numa peça teatral chamada "The rising generation" (A geração emergente). Considerada como a de maior longevidade no mercado norte-americano, foi a primeira a estabelecer a família como centro de atenções de uma sátira social. Observemos as figuras 10 e 11:



Figura 10 – Pafúncio.⁶



Figura 11- Pafúncio.

⁵ Disponível em <www.netangola.com/mankiko/historia_da_bd02.htm>. Acesso em 29 jan. 2008.

⁶ Disponível em <diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo>. Acesso em 10 fev. 2009.

⁷ Disponível em <www.mauroalthoff.com/paginas/cartoon/pafuncio.htm>. Acesso em 10 fev. 2009.

O aparecimento das tiras provocou uma modificação formal nas histórias em quadrinhos. Surgiram dois tipos de tiras: as cômicas, em que o quadrinista tem que passar sua mensagem e fazer o leitor rir em, no máximo, cinco quadrinhos, e as seriadas, nas quais cada tira era só uma parte de uma história maior — que continuava todos os dias nos jornais. Neste último tipo, a maior carga de suspense e informação tem que estar sempre no último quadrinho para prender o leitor à história.

Ramos (2009, p. 27) ainda destaca a existência de um outro gênero de tira - a tira cômica seriada – que fica na fronteira entre a tira cômica e a tira seriada. As tiras cômicas seriadas utilizam elementos próprios das tiras cômicas, como o desfecho inesperado da narrativa, que leva ao humor, ao mesmo tempo, suas histórias são produzidas em capítulos, como acontece nas tiras seriadas.

Os estudos de Mendonça (2005, p. 189) subdividem as tiras em sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) e em fechadas (um episódio diário, nas quais toda a narrativa se inicia e termina em uma única tira). As sequenciais estão ligadas às histórias de aventuras, cujas tiras diárias partem de um gancho ou momento de tensão anteriormente dado, um desenvolvimento desse momento e a geração de um segundo momento que criará elo com a tira do dia seguinte, garantindo o retorno do leitor (VERGUEIRO, 2007, p. 45).

Na figura 12, verificamos a primeira tira de aventuras da história dos *comics* de Roy Crane, considerado o pai da tira de aventuras e, no exemplo 13, a tira *Dick Tracy* (o policial durão de Chester Gould).



Figura 12 - Washington Tubbs II.⁸

⁸ Disponível em <www.graphiqbrasil.com/cartunistas/roycrane.html>. Acesso em 10 fev. 2009.



Figura 13 - Dick Tracy.⁹

As tiras fechadas classificam-se em, como diz Mendonça, subtipos: a) tiras-piada, em que existe a produção de humor a partir de estratégias discursivas e b) tiras-episódio, nas quais há o realce de algumas características dos personagens causando o humor. Pode-se ver nas figuras 14 e 15:

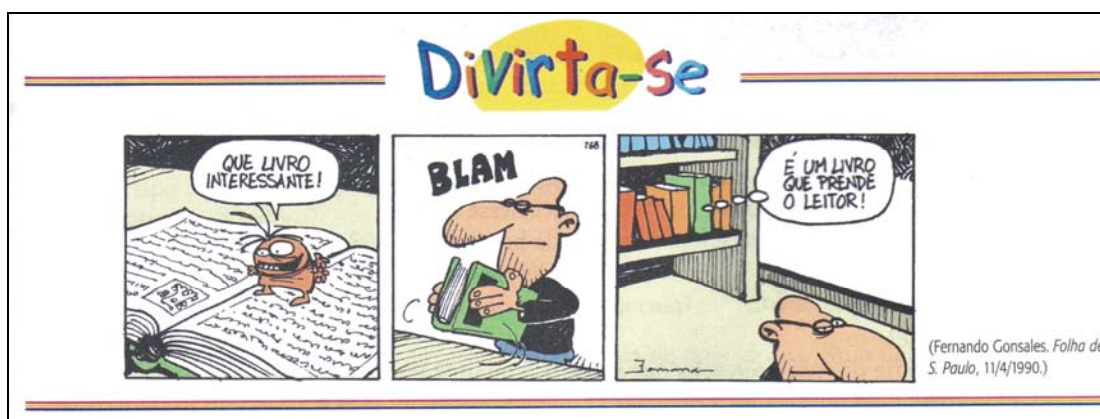


Figura 14 - Níquel Náusea (FERNANDO GONSALES) - Volume 6, p. 139

Verifica-se neste exemplo de tira fechada do subtipo tira-piada, como diz a autora (2005), que o humor é causado pela polissemia da palavra “prende”, verifica-se esse efeito de sentido não só no verbal, mas principalmente nas imagens, no não-verbal do último quadrinho.

⁹ Disponível em <www.graphiqbrasil.com/.../alexraymond.html>. Acesso em 10 de mar. 2009



Figura 15 - Níquel Náusea (FERNANDO GONSALES) - Volume 5, p. 201

Neste outro exemplo, também de uma tira fechada, mas do subtipo tira-episódio, encontra-se o humor a partir das características do personagem, que só podem ser verificadas através da imagem, no último quadrinho.

No final da década de 70, a diminuição de espaço para os quadrinhos nos jornais obrigou muitos editores a limitarem as tiras a dois quadrinhos, o que levou à diminuição do número de tiras de aventuras presentes na imprensa periódica, pois muitos autores encontraram dificuldade para atingir o mesmo clímax narrativo com apenas dois únicos quadrinhos (VERGUEIRO, 2007, p. 46).

A tira no Brasil, segundo Mendonça (2008), desenvolveu características tipicamente nacionais, como a sátira política e social. O movimento de expansão das tiras em quadrinhos como veículo de crítica social iniciou-se na década de 1960, como resistência à ditadura militar com personagens brasileiros típicos, criados por Henfil, como a "Graúna", "Os fradinhos", o "Capitão Zeferino" e o "Bode Orelana". Com a ditadura reinante no período de 1964 a 1985, muitos quadrinhos brasileiros foram censurados, acusados de subversão ao regime imposto.

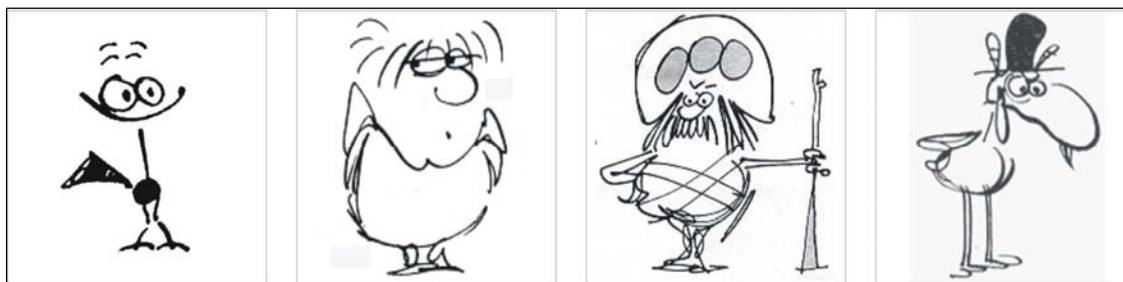


Figura 16 - Graúna , Os fradinhos, Capitão Zeferino e Bode Orelana.¹⁰

¹⁰ Disponível em <www.memoriaviva.com.br>. Acesso em 10 fev. 2009.

No final de 1959, Mauricio de Sousa inicia seus trabalhos com tirinhas diárias no jornal Folha da Tarde e, em 1970, lança a primeira revista com a turma de personagens mais famosa da história das HQs brasileiras: a **Turma da Mônica** (MENDONÇA, 2008). Veja a figura 17:



Figura 17 – Turma da Mônica.¹¹

Nos anos 1980, a produção de tiras brasileiras ganhou novo fôlego com o surgimento do trabalho de artistas como Angeli (chargista e criador da série de tirinhas **Chiclete com Banana**), Miguel Paiva (criador de **Radical Chic**, **Gatão de Meia Idade** e **Ed Mort**), Caco Galhardo (criador de **Os Pescoçudos** e **Chico Bacon**), Fernando Gonsales (criador do rato nojento **Niquel Náusea**), Laerte (grande expoente dos quadrinhos nacionais, criador de personagens como **Overman**, **Hugo Baracchinni** e, em especial, os sanguinários **Piratas do Tietê**), Adão Iturrusgarai (criador de **Aline** e **Rocky e Hudson**), Glauco e outros. Todos trabalhando com tirinhas de jornal. Até o escritor e cronista, Luis Fernando Veríssimo, entra no negócio de tirinhas com os personagens **Os Cobras**. Verifique a figura 18:



Figura 18 - Os cobras.¹²

¹¹ Disponível em <www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira13.htm>. Acesso em 15 fev. 2009.

¹² Disponível em <grafar.blogspot.com>. Acesso em 15 fev. 2009.

A tira hoje se distingue das HQs por ser curta, contando de 2 a 6 quadros e por sempre trabalhar com a quebra de expectativas para produzir humor. Na verdade, tem estrutura semelhante a das piadas, pois a história é introduzida e finalizada com o intuito de se criar um efeito humorístico. Como define Nicolau (2007), a tira pode ser definida como uma piada curta em quadrinhos, ela representa uma visão bem humorada dos acontecimentos e do mundo.

No processo de significação e construção do sentido, o humor, diz Garcia (2008), possibilita o refinamento de idéias e o alargamento da percepção do leitor no aprimoramento de uma visão crítica. Assim, o leitor aprende a subverter a lógica atravessando as fronteiras do óbvio. O humor utilizado nas tiras cumpre um papel fundamental na cultura de um país, pois elas circulam com desenvoltura em todas as camadas sociais, além disso, a presença da linguagem verbal e da não-verbal amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir e garante a construção de sentido, tornando-as acessíveis não só às crianças com idade escolar, por isso a funcionalidade de seu uso na escola, como também aos adultos com pouca escolarização, que se apóiam nas imagens para produzir sentidos.

Para Patati e Braga (2006, p. 24), as tiras sempre estiveram num terreno ambíguo entre “quadrinho infantil” e “quadrinho de humor”, o que contribuiu para sua riqueza expressiva e fez proliferar os “níveis de leitura” possíveis.

Mendonça (2008) destaca que o discurso das HQs é construído na trama narrativa, elaborada de forma multimodal. A seqüência temporal, por exemplo, é sinalizada de duas maneiras: pelas imagens, cuja ordenação é evidenciada pelos cortes temporais entre elas, que a *sarjeta*, espaço em branco entre os quadrinhos, aponta para o leitor; e pela linguagem verbal, especialmente pela troca de turno e pelo desenvolvimento do tópico discursivo.

Segundo a mesma autora (2008), alguns recursos são bastante recorrentes, como as onomatopéias e as seqüências dialogais compostas de frases curtas, escritas num registro informal. Vale ressaltar que, como em qualquer prática de linguagem, as variações existem. Os desenhos podem ser desde os mais realistas até os mais caricaturais; pode haver ou não texto verbal. Palavras, imagens, e todos esses outros elementos, combinados das mais diversas maneiras, intencionalmente, produzem sentido, constituindo a linguagem dos quadrinhos.

As tiras, afirma Mendonça (2008), constituem um bom exemplo de reelaboração dos gêneros primários, já tratados no capítulo anterior, ao utilizar balões para retratar fala e pensamentos de personagens em ações cotidianas, elas trazem para o universo da imprensa escrita o diálogo oral, adaptando a escrita desse gênero, através da pontuação, do uso de letras

maiúsculas e minúsculas, de onomatopéias, dentre outros recursos. A linguagem das tiras, apesar de escrita, em muito se aproxima da oral, na tentativa de criar maior familiaridade do leitor com a história que lhe é contada e com a maneira como lhe é contada.

2.2. TIRINHA: UM GÊNERO MULTIMODAL

A multimodalidade diz respeito à possibilidade de coexistência simultânea de diferentes modos de significação num mesmo meio. Na verdade, é característica de todas as formas simbólicas usadas pelo ser humano. A própria escrita é multimodal, no sentido em que é uma representação visual da linguagem verbal. A linguagem verbal é apenas um dos modos de significação implicados na produção de um texto (escrito ou oral). A comunicação multimodal opera segundo princípios semióticos comuns realizados de diferentes modos e “baseadas em maior ou menor grau nas teorias semióticas de Halliday (1978, 1985), e Hodge and Kress (1988)” (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001, p.3) dentre outros.

Kress e Van Leeuwen (1996 apud MAROUN 2006, p. 79) introduzem a noção de multimodalidade das formas de representação que compõem uma mensagem. Esses estudos, desenvolvidos na área da Semiótica Social, procuram englobar os diferentes modos de representação impressa em um campo mais abrangente do que o até então chamado de língua. Na Teoria da Semiótica Social, a língua é entendida como parte de um contexto sociocultural, no qual cultura é entendida como produto de um processo de construção social. Com o intuito de sistematizar o estudo da modalidade visual, esses pesquisadores lançaram a Gramática Visual que apresenta caminhos para observação dos elementos que compõem imagens, considerando-os não mais como “figuras”, mas como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita.

Para Marcuschi (2005, p, 21), “Gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita, e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.” O autor ainda afirma que esses gêneros permitem observar uma maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

As tiras são gêneros multimodais, pois são riquíssimas na utilização de diferentes formas de interação textual, possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades de leitura.

Como diz Dionísio (2006, p. 141), não é possível ler prestando-se atenção apenas na mensagem escrita, pois esta constitui apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens e todo tipo de informação advinda de quaisquer modos semióticos embutidos na cultura humana e que estão presentes no texto.

2.3. A LINGUAGEM DAS TIRAS - A QUADRINIZAÇÃO

As histórias em quadrinhos comunicam numa “linguagem” que se valem da experiência visual comum ao criador e ao público. (EISNER, 2001, p. 07). Para ler com competência uma HQ, o leitor não pode chegar a ela sem conhecimentos prévios dessa linguagem. Conhecimentos que vão se modificando e se completando a partir de novas leituras, transformando o ato de ler em um ato significativo. O leitor busca as produções de sentido contidas no processo interativo das palavras e imagens, desenhos, cores, formas, onomatopéias, que são utilizadas como ferramentas para interagir com o texto e construir suas significações.

Para Ramos (2009, p. 30):

Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto.

Portanto, para que a compreensão dessa linguagem seja possível, é preciso identificar os elementos pertinentes a ela. Vergueiro (2007, p. 31) afirma ser necessário uma “alfabetização” na linguagem dos quadrinhos para decodificar suas múltiplas mensagens. O uso do termo alfabetização visual vem contemplar as práticas de aprendizagem da convenção para a leitura de imagens: enquadramento, distância, ângulo, corte, cor, textura etc.

Sobre essa mistura de imagens e palavras O’Neil (2005, p. 10) define:

Quadrinhos não são uma coleção de palavras e imagens impressas numa mesma página (isto é o que os livros ilustrados são). Para ser uma história em quadrinhos, essas palavras e imagens devem trabalhar juntas da mesma maneira que partes de uma linguagem trabalham juntas. Pense nos quadrinhos como uma linguagem formada por dois elementos separados e bastante diferentes, usados em conjunto para transmitir informação.

Segundo Mendonça (2008), na linguagem dos quadrinhos tem-se o não-verbal e o verbal, nessa ordem de importância, pois existem tiras sem palavras, mas nunca sem imagens. Deste modo, Eisner (2001, p. 08) afirma que é preciso que o leitor exerça suas habilidades interpretativas visuais e verbais.

Verifica-se na figura 19 uma tira sem a presença de balões:

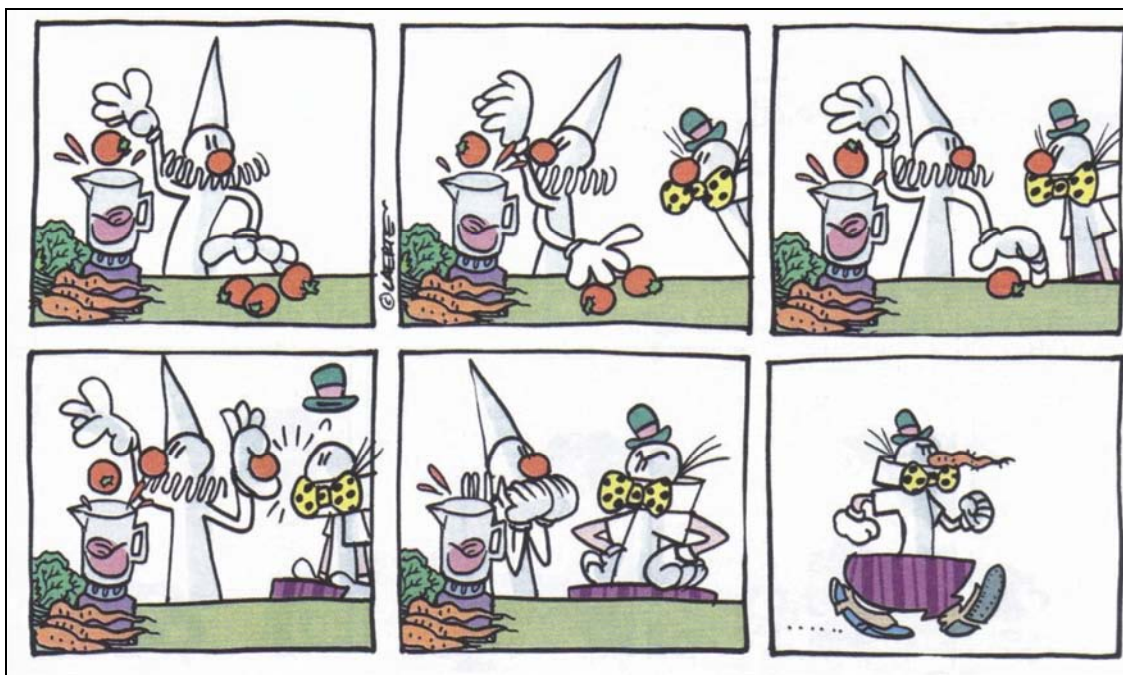


Figura 19 – Tira de Laerte, Volume 5, p. 215.

Entre os recursos não-verbais que compõem tal linguagem, encontram-se os desenhos, os requadros (espécie de “moldura” para as cenas desenhadas), a sarjeta (o espaço em branco entre os requadros), os balões que abrigam as falas ou o discurso do narrador, o letreiramento (um tratamento plástico diferente do usual, formas e espessuras diferentes, dado as fontes usadas, que podem transformar os significados), a perspectiva e o plano ou enquadramento, etc. Já os elementos verbais estão concretamente manifestados nas falas dos personagens e no discurso do narrador (MENDONÇA, 2008).

Para realizar a leitura de textos, sejam verbais ou não-verbais, vale destacar a existência de mecanismos para a montagem deles. Alguns desses mecanismos são comuns a ambos. Cada texto exige um leitor modelo e, portanto, um tipo de leitura, pois para cada gênero textual, um tipo de leitura é necessário. Os modos de leitura são as maneiras de proceder à leitura de diferentes gêneros textuais. Não se pode ler um filme, por exemplo, como se lê uma peça de teatro. Cada texto tem suas especificidades que são elementos determinantes do processo de leitura.

Ao se interpretar a imagem pelo olhar - e não através da palavra - apreende-se a sua matéria significativa em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos). Quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem, produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita (FERRARA, 1993).

A interpretação do texto não-verbal se efetiva, então, por esse efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte, a partir das formações sociais em que se inscreve tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-leitor. Ferrara (1993, p. 22) apresenta variáveis da leitura não-verbal: 1) o homogêneo não é passível de leitura; 2) toda leitura não-verbal é um complexo dito de recepção.

A leitura, segundo Ferrara (1993, p. 23), só é possível mediante uma heterogenia dos ambientes com atribuição de valor, juízo e predicados provocando a atenção do leitor. No instante dessa valorização, encontram-se como provocadores a sensação e a atenção. Este último como ato indutivo criador ou controlador das sensações provocadas pelos sentidos. Mesmo que atenção e sensação sejam condições de leitura, faz-se necessário observar que estas não são, ainda, a própria leitura. Uma vez que a leitura traz uma imposição de relação entre sensações e fixação de imagens, só então, havendo uma integração de mundo e a associação comparativa de emoções.

Ferreira e Andrade (2005 apud, ANDRADE, 2008, p. 71) destacam a importância que as HQs têm no processo de leitura, declarando que:

O fato de as HQs traduzirem uma concepção de linguagem de arte visual e meio de expressão narrativa não se refere a apreciações gratuitas, constata-se, com facilidade, que a HQ transcende às definições simplistas e aos pedantismos que durante algum tempo a apresentaram como arte menor, subliteratura ou uma simples forma de entretenimento. Não há dúvida de que, num primeiro momento, essa linguagem constitui um instrumento de lazer, pois se trata da ludicidade humana, mas essa compreensão poderia delimitar outras abordagens.

Daí se entender porque Ferrara (1993, p. 26) afirma que a leitura não-verbal é uma maneira peculiar de ler: visual/leitura, espécie de olhar tátil, multissensível, sinestésico. Não se ensina como ler o não-verbal. É mais um desempenho do que competência, porque, sendo dinâmico, o não-verbal exige uma leitura, se não desorganizada, pelo menos, sem ordem pré-estabelecida, convencional ou sistematizada.

2.3.1. Aspectos da “Linguagem Quadrinhística”

A linguagem dos quadrinhos, como qualquer outra linguagem, é marcada por alguns recursos usados recorrentemente. Esses recursos e sua simbologia são tão importantes que, para quem não está acostumado com eles, pode ser até impossível entender a história.

De acordo com Eisner (2001, p. 08), os processos psicológicos envolvidos na compreensão de uma palavra e de uma imagem são análogos, uma vez que as estruturas da ilustração e da prosa são similares. As HQs utilizam uma série de imagens repetidas e símbolos reconhecíveis que, quando são empregados vezes e vezes para expressar ideias similares, tornam-se uma linguagem. Eisner (2001) chama essa aplicação disciplinada de “gramática” da Arte Sequencial.

A menor unidade narrativa da tira é o quadrinho, também chamado de quadro, de vinheta, de requadro ou de cercadura, que se sucedem no sentido da leitura do texto escrito, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo. De acordo com Eisner (2001, p. 10), o mundo visual exigirá nova envergadura leitora, é necessário que o leitor rompa com as convenções da sequência da esquerda para a direita.

Esta mesma ordem de leitura também ocorrerá dentro de cada quadrinho, em relação aos personagens e suas falas. Segundo Eisner (2001, p. 38), os quadrinhos são segmentos sequenciados, resultado da decomposição de eventos capturados no fluxo da narrativa, eles limitam o espaço onde se colocam objetos e se passam as ações. Desse modo a tarefa do quadrinista ou artista sequencial é dispor essa sequência dos eventos de tal modo que as lacunas da ação sejam preenchidas. O que requer do leitor a capacidade imaginativa e criadora, a partir da sua vivência, para completar a ação a fim de criar coerência.

Essa lacuna da ação chamamos de hiato ou de elipse e constitui-se em um dos trechos da sequência que completamos mentalmente. As HQs dependem desse efeito elíptico para existirem e é a ele que se deve atribuir a participação mais efetiva do leitor na narrativa, pois sem essa complementação mental dos espaços “vagos” na sequência entre um quadrinho e outro, ela não poderia configurar-se (VERGUEIRO, 2007). Para McCloud (2005 apud RAMOS, 2009, p. 145), há seis diferentes possibilidades de salto de um quadrinho para outro:

- de momento para momento (do dia para a noite);
- de ação para ação;
- de tema para tema (a cena muda, mas a ideia entre um quadrinho e outro permanece a mesma);
- de cena para cena (há mudança de uma cena para outra);

- de aspecto para aspecto (o olho passa por diferentes aspectos da cena; cada quadrinho apresenta um detalhe da cena, como numa detalhada descrição);
- non-sequitur (corte entre vinhetas sem uma sequência aparentemente lógica).

Ramos (2009, p. 148) afirma que o leitor articula sociocognitivamente, entre um quadro e outro, elementos coesivos visuais e exemplifica: “Se o personagem aparecer numa vinheta, digamos, sentado e, na seguinte, em pé, a leitura sugerida pelo corte entre os quadrinhos é que a pessoa representada se levantou.”

O quadrinho é o principal recurso das histórias em quadrinhos, seu contorno, além da sua função de moldura, também possuem função informativa, como parte da linguagem da arte seqüencial. Eisner (2001, p. 44) nos apresenta alguns exemplos:

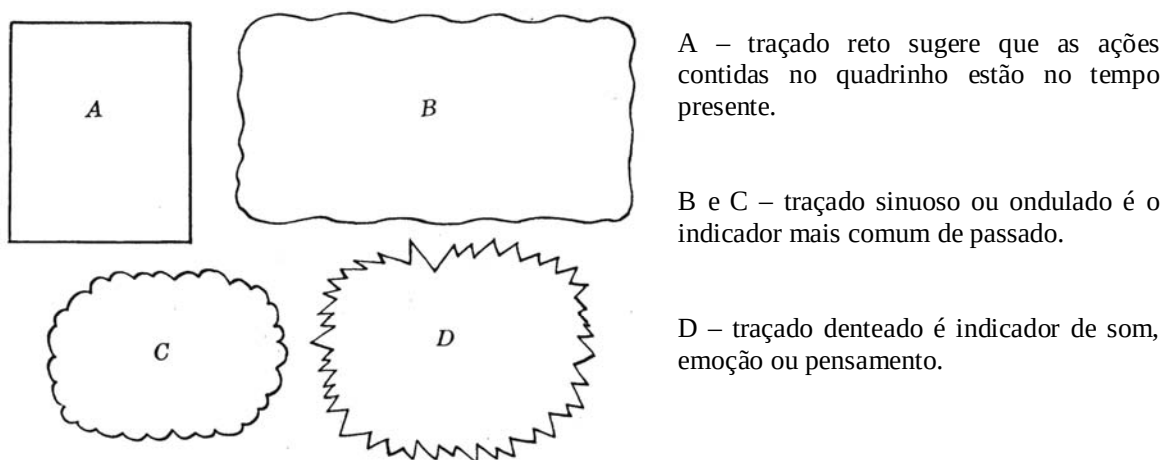


Figura 20 – Contorno dos quadrinhos (EISNER, 2001, p. 44)

Conforme Vergueiro (2007, p. 39), alguns autores não utilizam as linhas demarcatórias separando os quadrinhos, mas, mesmo não existindo, são facilmente imaginadas pelo leitor, não dificultando a leitura da tira, pois elas não devem ser vistas como “gaiolas”. Para Eisner (2001, p. 47), “A ausência de requadro tem o intuito de expressar espaço ilimitado. Dá uma sensação de serenidade e apóia a narrativa contribuindo com a sua atmosfera”. A figura 21 mostra-nos isso.



Figura 21 – Tira de Nik - Volume 6, p.25

Dimensões variadas de quadrinhos numa mesma página, mais comprido ou mais longo que o habitual, reduzem o ritmo da leitura e apresentam uma cena de forma detalhada. Quadrinhos menores que o padrão aceleram a leitura em consequência da apresentação de detalhes ou ações rápidas. Além disso, a disposição dos quadros cumpre a função de dar dinamismo às sequências. Eisner (2001, p. 28.) compara a tira a uma passagem de escrita musical ou ao código Morse, no similar uso expressivo do tempo. Descreve a influência do número de quadros e de seu tamanho no ritmo da história e na percepção da passagem do tempo do mesmo modo que a forma dos quadros em si.



Figura 22 – Tamanho dos quadrinhos (EISNER, 2001, p. 28)

Na figura 23, verificamos que com a intenção de mostrar o detalhe, o autor reduz o tamanho do quadrinho.



Figura 23 – Níquel Náusea (FERNANDO GONSALES) - Volume 8, p. 44

Na leitura de uma história em quadrinhos encontramos como indicador do discurso direto o "balão", que não contém só a fala dos personagens, mas também o que eles pensam e sonham. É dotado de um apêndice ou rabicho, um prolongamento que aponta para o emissor, que, segundo Vergueiro (2007, p. 57), alerta o leitor, dando-lhe a seguinte mensagem: "Eu estou falando!". Conforme Eisner (2001, p. 26), "...os balões captam e tornam visível um elemento etéreo: o som". Eles requerem a cooperação do leitor, pois se exige que sejam lidos numa sequência determinada para que se saiba quem fala primeiro. Vergueiro (2007, p. 57) afirma que a localização do balão indica a sequência de quem começou o diálogo, portanto determina qual balão será lido primeiro.

Existem hoje vários contornos para os balões, pois eles deixaram de ser apenas cercado para a fala, trazem novos significados aos textos, são fontes de informações, que começam a ser transmitidas ao leitor antes mesmo que a leitura seja iniciada, ou seja, pela sua existência, sua forma e sua posição no quadrinho. O balão normalmente é arredondado, com um rabicho que indica quem está falando. Se este contorno se apresentar em forma de bolinha é recurso indicador de pensamento, de imaginação ou de sonho do personagem. Verificamos isso nas tiras abaixo:



Figura 24 – Gaturro (NIK) - Volume 6, p. 57

Os balões de sonho ou de imaginação mostram em imagens o seu conteúdo. Verificamos isso na figura seguinte:



Figura 25 – Suriá (LAERTE) - Volume 05, p. 75.

Eisner (2001, p. 27), apresenta-nos algumas desses contornos:

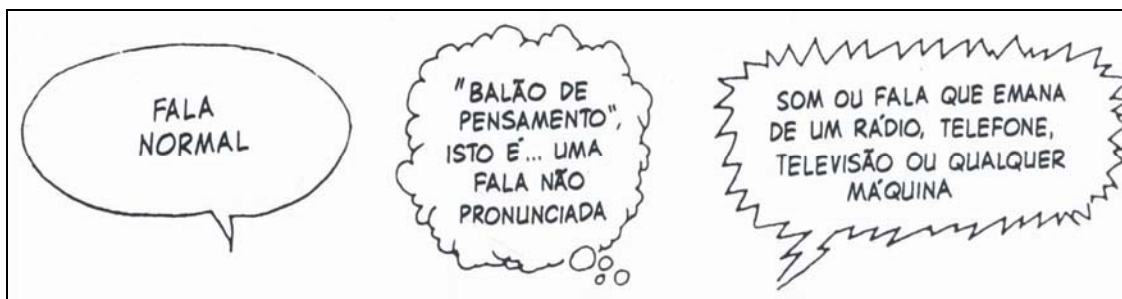


Figura 26 – Contornos de balões (EISNER, 2001, p. 27)

O balão não só expressa quem está falando, como pode expressar o humor da pessoa. Assim, um balão pode expressar susto, grito, medo, frieza. O balão em forma de “linhas quebradas” ou, como diz Eisner (2001, p. 28), traçado denteado denota um tom mais alto do diálogo. Verificamos isso na figura 27.



Figura 27 – Deus segundo Laerte - Volume 06, p. 53.

Cagnin (1995 apud RAMOS, 2009, p. 36) apresenta algumas classificações para as diferentes formas de balões: balão-fala, balão-pensamento, balão-cochicho, balão-berro, balão-trêmulo, balão-de-linhas-quebradas, balão-vibrado, balão-glacial, balão-unísono, balões-intercalados, balão-zero ou ausência de balão, balão-mudo, balões-duplos, balão-sonho, balões-especiais e balão de apêndice cortado.

Já o texto do narrador ou a legenda, segundo Vergueiro (2007, p. 62), representa a voz onisciente do narrador da história, utilizado para situar o leitor no tempo e no espaço. A legenda é colocada na parte superior do quadrinho, em um balão quadrado sem o rabicho, e deve ser lida em primeiro lugar. Observamos isso na tira abaixo.



Figura 28 – Níquel Náusea (FERNANDO GONSALES) - Volume 6, p. 130.

A forma da letra utilizada pelo autor também agrega sentido ao texto, é mais um recurso semiótico. O texto nos balões, além do significado das palavras, também transmite outras mensagens de acordo com o tipo de letra utilizado para sua composição. Eisner (2001, p. 10) que, desde os anos 40, já defendia o uso das letras como imagens, afirma que “o tratamento visual das palavras como forma da arte gráfica é parte do vocabulário”. Esse tratamento é chamado de letreiramento e funciona como uma extensão da imagem, conforme se pode verificar na figura que segue.



Figura 29 - Letreiramento (EISNER, 2001, p. 12)

As letras, na figura 29, aparecem como se estivessem sangrando ou tivessem sido gravadas na carne de alguém, reforçando uma atmosfera de terror para alcançar o máximo de expressividade. Como afirma o mesmo autor (2001, p. 12): “O efeito de terror, a sugestão de violência (sangue) e ódio provocam o envolvimento direto do texto”.

O tipo de letra, sua proporção e sua disposição espacial influem no processo de leitura. Palavras escritas com tamanhos diferentes podem corresponder desde sussurros a gritos. Este efeito pode ser realizado até mesmo com o uso exclusivo de caixa alta e/ou negrito que podem ser interpretados como grito dependendo do contexto (RAMOS, 2009, p. 57).



Figura 30 – O irmãozinho da Mafalda (QUINO) - Volume 8, p. 251.

Na figura 30, percebemos claramente isso, o tipo de letra (diferenciado) empregado no último quadrinho tem a intenção de indicar um grito do personagem. Isso reforça a ideia de que conteúdo e forma são essenciais nas mensagens visuais das HQs.

Nos primórdios dos quadrinhos, o processo de letreiramento era feito à mão. Hoje, com a computação gráfica, as possibilidades de expansão de formas são infindáveis. Esse recurso garante aos quadrinistas a oportunidade de controlar não só o tipo de letra, mas também a cor e a forma dos balões.

Segundo Eisner, a criação do quadrinho começa com a seleção dos elementos necessários à narração, a escolha da perspectiva a partir da qual se permitirá que o leitor os veja e a definição da porção de cada símbolo ou elemento a ser incluído. O enquadramento de uma figura é exemplo disso. A percepção visual permite observar também que há diferentes planos e ângulos possíveis, que constituem recursos importantes para construir sentido em textos quadrinizados. A referência, em geral, é o corpo humano, mesmo que caricaturado. A seguir, apresentamos a categorização exposta por Vergueiro (2007, p. 40 - 45), Ramos (2009, p. 137 - 143) e Mendonça (2008, p. 65-66):

Plano geral ou panorâmico - enquadramento bastante amplo, de forma a abranger tanto a figura humana como, também, todo o cenário que a envolve. É o equivalente às descrições de meio ambiente nos romances.



Figura 31, Plano geral - volume 5, p. 212, quadro 1.

Plano total ou de conjunto – representa apenas a pessoa humana e pouco mais, não permitindo ver muitos detalhes do espaço em volta do(s) personagem(ns). A representação do cenário é a menor possível.



Figura 32, Plano total - volume 7, p. 236, quadro 1.

Plano americano – retrata os personagens a partir da altura dos joelhos, baseando-se na idéia de que, em uma conversação normal, nossa percepção da pessoa com quem se está falando se dilui a partir desse ponto da anatomia humana.



Figura 33, Plano americano - volume 6, p. 166, quadro 1.

Plano médio ou aproximado – representa os seres humanos da cintura para cima. Permite que se tenha mais clareza dos traços fisionômicos e expressões dos personagens e é muito utilizado para cenas de diálogos.



Figura 34, Plano médio ou aproximado – volume 5, p. 212, quadro 1

Primeiro plano - limita o enquadramento à altura dos ombros da figura representada, salientando a expressão do personagem e seu estado emocional.



Figura 35, Primeiro plano - volume 7, p. 236, quadro 2.

Plano de detalhe, pormenor ou close-up – limita o espaço em torno de parte de uma figura humana ou de um objeto em particular. Serve para realçar um elemento da figura que normalmente passaria despercebido ao leitor.



Figura 36, Plano em detalhe - volume 8, p. 102, quadro 2.

Conforme Eisner (2001, p. 89), a perspectiva tem como função orientar o leitor para um propósito que esteja de acordo com o plano narrativo do autor e a manipulação ou a produção de vários estados emocionais no leitor. Segundo Pietroforte (2007, p. 67), “A manipulação diz respeito à visão de mundo que se pretende construir e, nesse processo semiótico, gerar redes de relações semânticas por meio do qual o mundo faz sentido.” Na HQ essa manipulação da leitura pode ser construída por meio de jogos de enquadramentos. Esse efeito de sentido não é apenas efeito ornamental, que torna a visão das imagens mais interessante, mas há relação entre ele e categorias semânticas que dão forma ao conteúdo do texto.

O ângulo de visão é o ponto a partir do qual a ação é observada. Neste caso, além de ser o modo de significação, o ponto de vista é também o modo de olhar. Ramos (2009, p. 142) e Vergueiro (2007, p. 43-44) identificam três tipos de ângulos:

- Ângulo de visão médio - Segundo Vergueiro (2007, p. 43), a “cena é observada como se ocorresse à altura dos olhos do leitor”. Esse ângulo informa o leitor sobre detalhes da ação. e é o mais comum;
- Ângulo de visão superior ou *plongé*, ou picado – Visão de cima para baixo dá ao leitor uma visão nítida e sem envolvimento da ambientação e dos eventos a seguir. Conforme Vergueiro (2007), são utilizados em momentos nos quais se quer provocar suspense;
- Ângulo de visão inferior ou contra-*plongé* ou contra-picado – Visão de baixo para cima envolve o leitor na ação. É muito usado em histórias de super-heróis.

A representação dos sons ou dos ruídos (explosões, socos, tiros, objetos quebrados, colisões etc.) presentes nas tiras é feita por onomatopéias, que, segundo Vergueiro (2007, p. 62), são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos. Andrade (2008, p. 73-74) afirma que as onomatopéias estão presentes na HQ para fortalecer as imagens auditivas que o autor deseja reforçar. Geralmente, as onomatopéias são grafadas fora dos balões, próximas do local em que ocorre o ruído ou som que representam. Silva (1976 apud RAMOS, 2009, p.80) alerta que as onomatopéias não são uma reprodução exata do som e sim uma aproximação. Isso se configura pelo fato das onomatopéias variarem de país a país, na medida em que os sons são representados por diferentes línguas, de autor para autor de acordo com suas preferências pessoais (VERGUEIRO, 2007, p. 62).



Figura 37 – Tira de Laerte - Volume 5, p. 30.

As Metáforas visuais constituem um outro recurso usado nos quadrinhos para expressarem ideias ou sentimentos por meio de imagens, reforçando, em geral, o conteúdo verbal. São signos que ganham uma conotação diferente e características, quando usados em Histórias em Quadrinhos, como, por exemplo, ver estrelas (indicando que o personagem está ferido e sente dor), ter lâmpada acesa sobre a cabeça (significa que o personagem teve uma ideia), corações (mostram que o personagem está apaixonado), serrote cortando uma tora (dormir, roncar como uma serra), ter uma espiral sobre a cabeça (sentir tontura), falar cobras e lagartos (xingar, demonstrar ira) (RAMOS, 2009; VERGUEIRO, 2007).

Na HQ, as imagens estão sempre paradas e para dar a ideia de movimento dos personagens, de trajetória de objetos em plena ação foram desenvolvidos sinais gráficos ou, como nomeia Vergueiro (2007, p. 54), figuras cinéticas. Ramos (2009, p. 110) destaca que o sentido atribuído ao sinal gráfico está diretamente atrelado ao contexto da narrativa e exemplifica dizendo que a figura de uma “gota” pode adquirir valores de: preocupação, desespero, entusiasmo, ou esforço físico excessivo.

2.4. A LEITURA DO NÃO-VERBAL E O CONTEXTO ESCOLAR

Há alguns séculos, os textos escritos eram os únicos aceitos formalmente como passíveis de leitura, apesar de, nas origens da humanidade, o desenho – portanto um texto visual – ter sido, por muito tempo, juntamente com a fala, a única forma de comunicação. E, se a leitura apenas de textos escritos, por algum tempo, foi suficiente como instrumento de comunicação, informação e apreensão do saber, o mesmo não se pode dizer nos dias atuais,

caracterizados como uma era da informação. Hoje, para estabelecer comunicação, para se informar e interagir com a sociedade, o aluno deve ser capaz de ler o mundo e suas múltiplas linguagens, sejam elas escritas, visuais, sensoriais ou sonoras.

A leitura do não-verbal ou de gêneros multimodais pela escola não tem sido focalizada no trabalho do professor, para fins pedagógicos, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, por exemplo). Isso se deve ao fato da imagem no LDP ser um instrumento novo, tanto para o professor como para o aluno; do texto linear ainda ser o dominante, tanto nos conteúdos curriculares quanto entre os próprios alunos; do letramento ainda está predominantemente centrado na conceituação tradicional de texto verbal e do tratamento secundário que é dado à imagem, que é encarada como apêndice ilustrativo do texto. Segundo Belmiro, (2003, p. 307) “O visível oferecido na escola tende a mascarar a natureza dialógica e polifônica das imagens, que tão harmoniosamente interagem com o texto verbal...”. O que se percebe é que a utilização da imagem na sociedade está ainda bem distante do que poderia ser feito academicamente; é necessário que a escola introduza em seu currículo o letramento visual. Conforme Belmiro (2003, p. 303), somos “letrados” visualmente, mas analfabetos visuais, uma vez que não tivemos um aprendizado sistematizado de modos de “ler” uma imagem: como se organizam seus componentes, relação fundo x forma, cor, luz etc.

A Nova LDB de 20 de dezembro de 1996, Lei n. 9394, corrobora a lei n. 5692/71 em relação à importância da leitura de textos e do ensino de arte no ensino fundamental, acrescentando, através dos PCN (1997), que o estudo das visualidades deve ser integrado aos projetos educacionais, uma vez que tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente (BRASIL, 1997, p. 61).

O trabalho de interpretação de textos multimodais, como na interpretação de textos verbais, vai pressupor também a relação com a cultura, com o social, com o histórico, com a formação social dos sujeitos. Como diz Marcuschi (2005, p. 33), já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, fruto de trabalho coletivo, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.

Dionísio (2006, p. 132) afirma que o letramento visual está diretamente relacionado à organização social das comunidades e, por consequência, aos gêneros que nelas circulam. Por exemplo, gêneros como as tiras utilizam inúmeros recursos visuais para dinamizarem a

leitura. Assim, certos fatos e fenômenos se tornam mais fáceis de serem compreendidos graças à utilização de aspectos verbais imagéticos.

2.4.1. Uma Leitura Banida da Escola

Existiu um tempo em que levar HQs para a escola era inaceitável. Os professores e os pais não acreditavam que sua leitura fosse positiva para as crianças, pois achavam que poderia afastá-las, segundo Vergueiro (2007, p. 8), de leituras “mais profundas”, desviando-as de um amadurecimento “sadio e responsável”. Os gibis eram tratados como uma linguagem nociva ao desenvolvimento psicológico e cognitivo de quem os lia, além de afastar as crianças do hábito da leitura. Isso impediu que as HQs entrassem em sala de aula, recebendo severas restrições e sendo banidas do ambiente escolar. Segundo Vergueiro (2007, p. 13) “... isto fez com que qualquer discussão sobre o valor estético e pedagógico das HQs fosse descartada nos meios intelectuais, e as raras tentativas acadêmicas de dar algum estatuto de arte aos quadrinhos logo seriam encaradas como absurdas e disparatadas”. Portanto, o uso didático da linguagem dos quadrinhos em ambiente escolar seria, para o período, considerado uma insanidade (VERGUEIRO, 2007, p. 13).

Esse preconceito que atingiu as HQs, conforme Cirne (2000, p. 40), tornou-se mais sólido a partir dos anos 40, quando, com o declínio do nazismo e o fim da 2ª Guerra Mundial, as discussões em torno da relação arte/política voltaram a agitar os meios acadêmicos, artístico e intelectual. Nesta época, segundo Eister (2001, p. 139), a indústria gráfica aceitava o perfil do leitor de quadrinhos como o de uma “criança de 10 anos, do interior”, por isso, um adulto que lesse HQs era considerado de pouca inteligência.

No mesmo período, uma campanha de alerta contra os pretensos malefícios, que a leitura de HQs poderia trazer aos adolescentes norte-americanos, foi realizada pelo psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos Fredric Wertham que, baseado nos atendimentos que fazia de jovens problemáticos, passou a publicar artigos e jornais e revistas especializadas, ministrar palestras em escolas, participar de programas de rádio e tevê, nos quais salientava os aspectos negativos dos quadrinhos e sua leitura. Para o autor, as HQs induziam as crianças a cometerem roubo, estupro, uso de drogas ou, até mesmo, a mudar seus hábitos sexuais. Exemplo disso, segundo Vergueiro (2007, p. 12), eram as suspeitas de homossexualismo em Batman & Robin, reflexos das represálias moralistas, que ainda podemos notar até hoje.

Wertham defendia em seus escritos que a leitura das histórias de Batman poderia levar os leitores ao homossexualismo. Nesse período, marcado pela intolerância ideológica, era comum a queima, em praça pública, das revistas consideradas inadequadas.

A campanha pública de Wertham contra os quadrinhos começou em 1948, com o artigo "**Horror in the Nursery**". Este artigo marcava o início do estudo de sete anos sobre os efeitos dos quadrinhos nas crianças. No artigo, Wertham argumentou que “o número de bons quadrinhos não vale a pena ser discutido, mas o grande número do que se faz passar por bom certamente merece uma atenção mais cuidadosa” (ARASHIRO, 2009). O psiquiatra tentava provar como as crianças que recebiam influência dos quadrinhos apresentavam as mais variadas anomalias de comportamento, tornando-se cidadãos desajustados na sociedade. O psiquiatra reuniu seus escritos em um livro chamado *Seduction of the Innocent* (Sedução do Inocente), publicado em 1954, que foi um grande sucesso de público e marcou, durante as décadas seguintes, a visão dominante sobre os quadrinhos nos Estados Unidos e, por extensão, em grande parte do mundo (VERGUEIRO, 2007).

Junto às acusações contra os quadrinhos, foi criado o *Comics Code Authority*, mais conhecido como “Código de Ética” dos quadrinhos cujo selo estampava as capas das revistas em quadrinhos que passavam pelo crivo da censura e que verificava os gibis antes deles chegarem às bancas. A censura foi sendo imposta como um requisito básico nas publicações do gênero, era a forma escolhida para diferenciar a “boa” da “má” publicação.

2.4.1.1. A censura no Brasil

A censura às HQs iniciada nos EUA chega ao Brasil e, assim como lá, os quadrinhos passaram a ser avaliados também por um código de ética. Um grupo de editores das maiores editoras de quadrinhos no Brasil, que incluía a Editora Gráfica O Cruzeiro, Editora Brasil-América Ltda, Rio Gráfica e Editora e Editora Abril, criou esse código. Eram 18 artigos que proibiam cenas de sexo, violência e ofensas à moral, ao Estado, aos pais, aos professores, aos deficientes físicos e às religiões. Alguns dos artigos eram:

1. As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais.

2. Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis.
3. É necessário o maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou deem motivo a exageros da imaginação da infância e da juventude.[...]
8. Relações sexuais, cenas de amor excessivamente realistas, anormalidades sexuais, sedução e violência carnal não podem ser apresentadas nem sequer sugeridas.
9. São proibidas pragas, obscenidades, pornografias, vulgaridades ou palavras e símbolos que adquiram sentido dúbio e inconfessável.
10. A gíria e as frases de uso popular devem ser usadas com moderação, preferindo-se sempre que possível a boa linguagem.
11. São inaceitáveis as ilustrações provocantes, entendendo-se como tais as que apresentam a nudez, as que exibem indecente ou desnecessariamente as partes íntimas ou as que retratam poses provocantes.[...] (SILVA, 1976 apud VERGUEIRO, 2007, p. 14 -15).

O selo "Código de Ética" também foi estampado em todas as capas de publicações relacionadas a Histórias em Quadrinhos no Brasil, isso durante os anos 60. Se a história tivesse crimes, mortes era vetada e não recebia o selo, impossibilitando a venda (VERGUEIRO, 2007). Verificamos isso nas figuras seguintes:



Figura 38 – Selo Código de Ética.¹³



Figura 39 – Capa do Gibi Gasparzinho, trazendo o selo de aprovado.¹⁴

¹³ Disponível em <www.maniadecolecionador.com.br>. Acesso em 10 de mar. de 2009.

¹⁴ Disponível em <www.maniadecolecionador.com.br>. Acesso em 10 de mar. de 2009.

2.4.2 O Início da Valorização

As histórias em quadrinhos foram marginalizadas durante algum tempo. Exemplo disso é que só a partir da década de 90, atendendo a uma exigência do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), responsável pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se estabeleceu como um dos critérios de avaliação dos LDs a inserção de imagens (ilustrações, caricaturas, charges, tirinhas e obras de arte) nos manuais didáticos. Desde então, verificamos a presença de textos não-verbais de variados gêneros nos livros didáticos. O que se vê é uma formalização da HQ no ambiente escolar, já que tinha seu emprego reconhecido pela LDB e pelos PCN (MAROUN, 2007, p. 82).

Waldomiro Vergueiro analisa (apud BONINO, 2009, p.45):

No começo, a percepção do MEC foi de conceber as HQs como caminho ou degrau para a literatura tida como 'mais nobre'. Agora, esse recorte perde espaço, até mesmo pelo aumento de obras indicadas que não são adaptações de obras literárias. Há um avanço no entendimento das HQs, que passam a não ser mais vistas apenas como material de diversão voltado para criança.

Atualmente, a HQ ou a Arte Sequencial – como denominou Eisner (2001, p. 5) - é bem aceita em vários segmentos da sociedade e considerada como uma eficaz ferramenta pedagógica. A pesquisa Retrato da Escola (CNTE, 2001), ao analisar fatores que afetam a qualidade de ensino, revelou que alunos que leem HQs têm desempenho escolar melhor do que aqueles que usam apenas o livro didático.

Afirma a pesquisa:

Para os alunos, o que se nota é que qualquer tipo de leitura melhora a formação, inclusive aquelas discriminadas por alguns setores da sociedade como revistas em quadrinhos. Para os professores: a leitura de revistas especializadas, como seria de se esperar apresenta um diferencial na proficiência. No entanto, romances, revistas em quadrinhos apresentam mais influência do que livros especializados em educação. (CNTE, 2001)

São óbvias as muitas vantagens do uso de quadrinhos na escola. Ao contrário de outras mídias, as HQs, segundo Vergueiro (2007, p. 21), têm duas características bastante práticas para seu aproveitamento na escola: “acessibilidade e baixo custo”.

Em 2006, quase dez anos após a criação do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), as histórias em quadrinhos começaram a ser incluídas nos acervos distribuídos a

bibliotecas escolares. O texto da resolução/CD nº. 002/2006 indicava que os acervos deveriam contemplar “histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público jovem”. Algumas das obras selecionadas nesse ano foram: Dom Quixote em Quadrinhos, Toda Mafalda, Níquel Náusea: Nem Tudo Que Balança Cai. Em 2009, as HQs representam 4,2% dos 540 títulos listados pelo programa, a maior participação até hoje, segundo Bonino (2009, p. 43).

Essa presença de gêneros multimodais instaura na escola a necessidade de desenvolver os processos cognitivos específicos para a sua leitura e para viabilizá-los, em sala de aula, espera-se que o professor tenha essa habilidade. O uso de HQs ainda enfrenta resistência dos docentes, seja pelo preconceito ainda hoje existente ou pelo desconhecimento na aplicação dessa ferramenta em sala de aula. "É preciso que os professores se interessem e façam uso das HQs não apenas para se distrair ou como uma finalidade paliativa, mas pensem nelas dentro de um projeto didático pedagógico", comenta Vergueiro (2007, p. 27).

A relação palavra/imagem é cada vez mais estreita, assim não há mais lugar para a velha concepção de letramento, que priorizava apenas a habilidade de ler e escrever textos verbais. Segundo Dionísio (2006, p. 133), é necessário “uma ampliação, uma revisão em conceitos basilares no âmbito dos estudos do processamento textual”, uma vez que a noção de letramento não abrange todos os tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. A pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens vindas das mais diversas fontes de linguagem, assim como ser capaz de produzir mensagens, incorporando várias fontes de linguagem.

O trabalho com as imagens em sala de aula tende a produzir certas formas de relação com a realidade. Não só as imagens, segundo Belmiro (2003, p. 307), mas também o modo como são oferecidas na sala de aula constroem um determinado mundo de referências.

Kress e Van Leeuwen, (2001 apud ROCHA, 2007, p. 61) afirmam que a comunicação tem de sair do domínio apenas de especialistas ou de elites, e passar cada vez mais para o domínio público, por esse motivo, o professor, a fim de preparar o aluno para participar efetivamente da nova ordem semiótica, precisa elaborar o currículo com uma presença variada de representações multimodais; somente assim os alunos estarão preparados, instrumentalizados para essa nova realidade que nos cerca. É notória a riqueza e a produtividade desse gênero textual, que tem sido mal utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

É impossível pensar em aula de Língua Portuguesa sem mencionar o LDP, sobre o qual discutiremos no próximo capítulo. Analisaremos também, nessa seção, o tratamento que esse suporte dá ao gênero tira.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E A ANÁLISE DAS TIRAS NESSE SUPORTE

“Tudo o que chega à escola via livro didático [...] parece tornar-se inquestionável, transforma-se numa verdade absoluta, e duvidar dela ou discuti-la costuma, em muitos casos, refletir-se negativamente [...]”

(Marisa Lajolo)

As novas tecnologias da comunicação trouxeram para sala de aula muitos recursos didáticos importantes, porém, como diz Marcuschi (2008, p. 46), mesmo em uma época marcada pela comunicação eletrônica, o LD continuará sendo uma peça importante no ensino, pouco importando se na forma atual ou se no formato de um *compact disc* ou em um *site* na *internet*. Desta forma, afirma o autor, mais do que contestar a existência dele, como fazem muitos, a tarefa é verificar como este instrumento funciona nos dias atuais e como poderia ser, se o quiséssemos melhor.

3.1 UM POUCO DE HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

O livro didático está presente no cotidiano da sala de aula e é um dos instrumentos básicos do trabalho docente. Segundo Soares (2002, p. 3), até os anos 60, eram poucos os livros didáticos oferecidos no mercado. Um exemplo disso é a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laerte, que foi o “Livro das Aulas de Português” desde quando foi editado nos últimos anos do século XIX, até os anos 60, do século XX. A primeira edição é de 1895, a última é de 1968 ou 1969. Era o livro que dominava em todas as escolas na área de Português. A partir dessa década, como consequência da grande expansão do número de escolas e, portanto, do número de alunos e professores, segundo a mesma autora, cresce o número de consumidores do livro didático e, por causa desse novo e promissor mercado,

multiplicam-se os autores, os editores e, portanto, as obras – a escolha se dispersa entre várias obras, e uma obra é logo substituída por outra em pouco tempo.

A Antologia Nacional era apenas isso, uma antologia, uma coletânea de textos literários em prosa e em verso de autores portugueses e brasileiros consagrados. Ao lado da Antologia, usava-se uma gramática normativa, sem exercícios e sem atividades. Esta antologia ou Seleta, como se tornou conhecida, era um volume único, usado em todas as séries do ensino secundário, antigo ginásio, hoje com a denominação de Ensino Fundamental, e preconizava um professor autônomo, livre para planejar e executar aulas a partir da análise e utilização didática da antologia proposta. Soares (1998, p. 55) chega a esta conclusão analisando a seleta, a qual não dispunha de estudos dirigidos, fazendo-nos crer que cabia ao professor desenvolver o ensino em sala de aula. Nesta época, havia uma situação bastante homogênea entre docentes e discentes, ambos vindos das elites sociais e/ou intelectuais, portanto letrados.

O livro didático, tal como o conhecemos hoje, tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira. E ele toma especial importância a partir da década de 1960, quando surgem os “Estudos dirigidos de Português”, volumes seriados que contavam com o “Livro do Professor”, o qual dava as respostas dos exercícios, “algo impensável até então” (SOARES, 2002), além de orientações metodológicas e sugestões de atividades. Os compêndios vieram para suprir as lacunas de formação do professor que ingressava no magistério sem formação apropriada. Ele não tem mais responsabilidade de preparar as aulas e exercícios, como antes, isso era tarefa do autor do LD (BEZERRA, 2005, p. 42).

De acordo com Bezerra (2003, p. 35 apud MAROUN, 2007, p. 80), o feito dos livros didáticos atuais (com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustrações) surgiu no fim dos anos 60, tendo se consolidado na década de 70, início da expansão editorial desse tipo de livro, que, na década de 80, chegou, aproximadamente, a 20.000 títulos e na de 90, em torno de 25.000. Segundo essa autora, até os anos 60, os textos literários compunham os livros didáticos de Português e a ideia era a de que só uma produção literária era texto, devendo os alunos imitar os modelos consagrados para aprender a escrever.

É na década de 70, coerente com o avanço midiático de uma época de ascensão da industrialização e da comunicação de massa no Terceiro Mundo, um tempo em que o mundo ocidental se vê envolto por grandes mudanças de comportamento dos jovens e com a influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, que os livros de Português passaram a apresentar além de textos literários, textos jornalísticos e história em quadrinhos,

como unidades comunicativas e completas, que apresentam uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores, que podiam expor opiniões e argumentar sobre situações cotidianas, como salienta Bezerra (2001, p. 34). A matéria sobre a qual os professores e alunos se debruçam é a Comunicação e Expressão. A lei 5692 de agosto de 1971 instituiu o ensino da matéria Comunicação e Expressão, que tinha como conteúdo específico a língua portuguesa (artigo 1º, § 1º da Resolução nº. 8, de dezembro de 1971, que é um desdobramento da lei 5692/71). O artigo 3º da mesma resolução determina que o ensino de Comunicação e Expressão visará ao cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes, ressaltando-se a língua portuguesa como expressão da Cultura Brasileira (BEZERRA, 2005). Nessa época, do ponto de vista linguístico, a linguagem era concebida como instrumento de comunicação, essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certas mensagens, com funções variadas (GERALDI, 2003). Essa era a concepção confessada nas instruções ao professor nos manuais, mas, segundo afirma Geraldi (2003, p. 41), “era abandonada nos exercícios gramaticais”. Neles, segundo Soares (2004, p. 169), a gramática é minimizada. É, nesse período, que surge a polêmica sobre ensinar ou não gramática na escola fundamental.

Ainda segundo Bezerra (2001, p. 34), essa concepção de texto como unidade linguística portadora de significado a ser decodificado pelos leitores predomina nos LDP até meados dos anos 80. Isso não significa que hoje não encontremos mais essa concepção, ela ainda está presente, apenas concorre com uma concepção de texto organizada com base em critérios textuais de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral, escrito ou multimodal e possível de ser interpretado de formas variadas.

Em 1938, o Ministério da Educação instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), como uma primeira iniciativa de estabelecer condições para a produção, importação e utilização do livro didático nas escolas públicas. Mas foi somente a partir de 1997 que o Governo tomou para si a responsabilidade pela avaliação e recomendação – além da compra e distribuição já feitas anteriormente – de livros didáticos, destinados, a princípio, ao ensino fundamental público, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com os Guias do Livro Didático. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem distribuídos, o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança, a cada três anos, um edital para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas. O edital estabelece as regras para

inscrição e apresenta os critérios pelos quais os livros serão avaliados. Para Souza (1999, p. 63), “É mais um produto que passa por um processo de controle de qualidade”.

Atualmente, o Livro Didático de Português pode ser considerado, se não como único material de ensino/aprendizagem na sala de aula, como o mais importante, em grande parte das escolas do país, fonte de trabalho com o material impresso, ao menos na rede pública de ensino.

Segundo Bittencourt (2004 apud MAROUN, 2007), o livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas décadas, depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores. Entendido como produção menor, como gênero textual, como produto cultural e como suporte de gêneros, o Livro Didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos, seu papel na configuração da escola contemporânea e sua importância como instrumento de comunicação, de produção e de transmissão de conhecimento, integrante da tradição escolar há, pelo menos, dois séculos.

O principal objetivo do livro didático de Português é contribuir para o ensino da língua materna. Para isso, segundo os critérios classificatórios estabelecidos pelo PNLD, o LDP deve apresentar uma diversidade de gêneros textuais, sendo imprescindível a presença de textos literários (GUIA, 2002. p. 37). Seguindo desse modo as orientações dos PCN para o ensino da língua:

[...] com uma nova abordagem que tem como propósito desenvolver e expandir a competência comunicativa dos usuários da língua, de modo a lhes garantir o emprego da Língua Portuguesa em diversas situações de comunicação, produzindo e compreendendo textos que interagem com eles, cotidianamente, em situações diversas de interação comunicativa. (PCN, 1999).

Como ressalta Rangel (2003, p. 16 apud MAROUN, 2007, p. 81), “o ensino de língua materna deve ser, antes de mais nada, o ensino de uma forma específica de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua.”

Quanto aos reflexos nos Livros Didáticos, Rangel (2003 apud MAROUN, 2007, p. 81) afirma que o PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP e, como consequência, o quantitativo de livros recomendados tem aumentado, o que colabora para um ensino de melhor qualidade nas escolas.

Apesar de todos esses avanços, concordamos com Rangel (2003 apud MAROUN, 2007, p. 81-82), quando afirma que o LDP precisa enfrentar os novos objetos didáticos do

ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua. E, acrescentamos, ainda, que precisará considerar outras modalidades semióticas, além da modalidade verbal, a fim de estar em sintonia com as mudanças no panorama da comunicação no mundo contemporâneo.

Segundo Marcuschi (2001, p. 50), os livros didáticos mais recentes têm uma visão diferente em relação ao tratamento do texto: “Há exercícios de compreensão, mas deixam muito por conta do aluno e não dão atenção especial ao professor. Trazem maior variedade textual, menos gramática formalmente trabalhada e mais discussão pessoal.”.

Portanto, o livro didático é um excelente instrumento de trabalho na interação professor-aluno em sala de aula, não como único, mas como aquele que permite a construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem. Em função de sua grande importância no cenário escolar é que esse instrumento deve ser pensado e analisado com bastante critério. A esse respeito, concordando com o que afirma Soares (2002, p. 2), “Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino.”.

3.2. O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP) E OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS NÃO-VERBAIS

Foi a partir dos anos 70 que os textos jornalísticos não-verbais, como as tiras, passam a estar presentes no LDP, isso em função da mudança de concepção da linguagem trazida pela linguística estrutural, como já foi dito. Segundo Belmiro (2000, p. 22), “O livro didático de Comunicação e Expressão, como se estava habituado a ver, sofre uma transformação radical e passa a ser um suporte para veiculação de outras linguagens, não só os conteúdos de Língua Portuguesa.”

Em função disso, sendo a língua um código e devendo o ensino ser de comunicação e expressão, através de códigos variados como o verbal e o não-verbal, os LDP trazem à sala de aula, junto com os textos literários, textos não-verbais como, histórias em quadrinhos e tiras. É nesse momento que os LDP passam a ter uma diversidade de gêneros textuais até então não encontrada.

Os LDs passam a ser extremamente ilustrados e coloridos, o que levou Osman Lins (apud SOARES, 2004, p. 170) a caracterizá-los como “uma Disneylândia pedagógica”, um

“delírio iconográfico”. Verificamos a partir disso que a presença do não-verbal no LD não foi aceita tão tranquilamente, Osman Lins ainda denuncia o uso abusivo das ilustrações e a ocupação de espaço, nos livros didáticos, das linguagens visuais:

Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados pela imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto-e-branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se sem o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido? (OSMAN LINS, 1976, p. 137 apud BELMIRO, 2000, p. 20).

É como se fosse possível o texto verbal perder seu lugar ou não acreditar na capacidade do aluno de ler outras linguagens. Outro aspecto que parece relevante para o reconhecimento da existência e da importância da imagem em manuais didáticos é a presença do tópico ‘aspectos visuais’ como um dos critérios de avaliação de livros didáticos propostos pelo MEC, isso já nos anos 90, para compor o conjunto de itens do PNLD/99. Percebemos um momento de reconhecimento da imagem como texto e uma maior e melhor qualidade de coexistência entre linguagem verbal e não-verbal nos livros didáticos.

Como afirma Belmiro (2000, p. 23):

O reconhecimento de que a ilustração faz parte do conteúdo desses livros e que, por assim ser considerada, deve também ser avaliada, aponta para uma situação que desenha os anos 90: aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania.

No mundo de múltiplas linguagens, é necessário que o aluno tenha de desenvolver a capacidade de relacionar e se relacionar com a multiplicidade de formas textuais, por isso a exigência de uma diversidade de gêneros ainda maior, daquela encontrada a partir dos anos 70, foi enfatizada pelos PCN e acabou sendo caracterizada no LDP. Por outro lado, essa diversidade de gêneros, como placa de trânsito, receita de bolo, bula de remédio, anúncio de classificados, tiras, charges, propagandas, entre outros, parece que são utilizados apenas para que haja comprovadamente espécies variados de textos (que, em sua maioria, não se prestam a múltiplas leituras) e, dessa forma, se possa dizer que o livro abrange uma variedade de gêneros textuais ou, ainda pior, como mero indicador de “modernidade”.

3.2.1. Autoridade, Autoria e Autonomia

A sala de aula é o espaço onde se dá o encontro de várias vozes que trabalham juntas na construção do conhecimento: a voz do professor, a voz do aluno e a voz do autor do livro didático. É o LD que estabelece uma relação comunicativa entre um destinador e um destinatário, no caso, entre o autor, o aluno e o professor.

Segundo Souza (1999, p. 27), a legitimidade do caráter de autoridade do LD está na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, porque se supõe que contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Conforme a mesma autora, independentemente do LD adotado ou da disciplina abordada, o LD “é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência.”.

Considerar a possibilidade do LD como um discurso de verdade é dado por Foucault (1979 apud GRIGOLETTO, 1999, p. 67) que diz existir um “como” do poder, uma maneira do poder se disseminar na sociedade, que produz efeito de verdade. É claro que uma das formas de disseminação do poder na esfera da escola está no LD que funciona como uma forma de controle do comportamento do professor e traz um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos pelo autor, para ser apenas conhecido pelo professor e pelo aluno.

Dessa forma, o professor, autorizado e legitimado a manejar o LD, deve apenas acatá-lo e reproduzi-lo na sala de aula, demonstrando a autoridade que o LD possui na educação. Mas, no momento em que o professor endossar as tais verdades absolutas e assumir-se como guardião delas, corre o risco de contribuir para a alienação do processo educativo. E pior ainda, quando faz do texto pretexto de qualquer forma de dogmatismo, está desfigurando o texto.

Para Grigoletto (1999), os professores se deixam levar pelos livros, mesmo que se choquem com suas ideias e convicções pessoais; ou seja, o professor anula sua voz perante o livro didático. “O professor recebe um ‘pacote’ pronto e espera-se dele que utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor.”, afirma Grigoletto (1999, p. 68). E agora também ditadas pelo MEC.

Neste sentido, o texto didático traz para o processo de ensino aprendizagem mais um personagem, o seu autor, que passa a dialogar com o professor e com o aluno. Nesse diálogo,

o autor do texto didático intervém com sua ideologia e com suas concepções de ensino sobre o saber a ser estudado e sobre o modo de se conseguir aprendê-lo. Para afirmar isso, partimos do princípio de que as palavras não são neutras, ensina Volochinov (2004, p. 41): “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”. É o caso do discurso do autor presente no LD. Estabelece-se, assim, uma relação entre o autor, o texto didático, o professor, o aluno e o saber.

O autor do LD, segundo Souza (1999, p. 29),

[...] torna-se, assim, o intérprete de conteúdos complexos ou até mesmo considerados impenetráveis. (...) [o autor] domina um determinado conteúdo, a fim de saber selecionar o que houver de mais relevante para ser apresentado a alunos no contexto escolar, conferindo à sua seleção a característica de um prato de fácil “digestão” e de aparência atraente.

Mas, ele pode ser destituído de sua autonomia, pois para existir precisa que sua autoridade seja legitimada pela editora. O autor do LD, portanto, não possui autonomia total para configurar seu material. Razões econômicas são o principal motivo pelo qual a presença do autor tende a desaparecer. O livro deve apresentar sucesso de mercado; o LD que não vende pode não ser editado; “o livro que fará mais sucesso será aquele que venderá mais exemplares.” (SOUZA, 1999). A editora, portanto, pode assumir o papel de “autor”. Dessa forma conclui Souza (1999, p. 28),

A atividade da escrita e da configuração de um livro didático passa pela discussão da autonomia de seu(s) autor(es). As referências predominantes nas discussões sobre livros didáticos oscilam entre a questão dos autores propriamente ditos e a questão das editoras (enquanto agentes de controle e mesmo de censura). A autoria do livro didático está associada, predominantemente, ao sujeito escritor, considerado autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida.

Nem sempre os textos com que o professor precisa lidar são os de sua preferência ou mesmo de sua escolha. Os textos presentes nos LD – independentemente de qualidade - constituem resultado de uma escolha pessoal do autor, mas é ainda possível que o professor exerça sua autonomia pedagógica, abandonando o texto que julgar inadequado, conforme orienta a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC-PE):

[...] é esperado que o professor possa complementar o recurso do livro didático, até mesmo para responder às exigências de uma atenção às particularidades locais ou regionais da comunidade escolar. Por exemplo,

nem sempre, os livros didáticos contemplam aspectos centrais das comunidades que vivem no campo ou em outros domínios particulares. (PERNAMBUCO, 2008, p. 106)

Portanto, o professor não pode permitir que o LD ocupe papel dominante no processo de ensino-aprendizagem, mas o de recurso auxiliar. Ele pode e deve repensar o uso desse instrumento, tratando-o de forma interpretativa, não mais como verdade absoluta.

3.3. ANÁLISE DA TIRA NO LDP

Nesta seção, descreveremos como foi realizada nossa pesquisa. Primeiramente vamos expor como ocorreu nossa seleção de dados e, depois, sua análise a partir de procedimentos e categorias por nós definidos.

Os dados desse estudo, que visa analisar como são trabalhadas as tiras no Livro Didático de Português, se como gênero ou como pretexto para gramática, foram obtidos a partir da análise de 4 (quatro) volumes da coleção **Português Linguagens** (Ed. Atual, 2006) de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinados aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, ou seja, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. Como já foi dito na introdução, a escolha desse LDP se deu pelo fato dele ter boa aceitação entre os professores, ser adotado em um número considerável de escolas em Olinda-PE, ser nosso instrumento de trabalho diário no Colégio Themístocles de Andrade e ter sido aprovado pelo PNLD/2008.

Apresentação das capas dos livros de Cereja e Cochar (2006):



Figura 40 - LDP, vol. 5 Figura 41 - LDP, vol. 6 Figura 42 – LDP, vol. 7 Figura 43 – LDP, vol. 8

Após a escolha do LDP que seria analisado, buscando compreender como são tratadas as tiras e para quais atividades essas são utilizadas, encontramos dificuldades para categorizá-

las teoricamente, uma vez que ao serem transpostas para este suporte, assumem um outro caráter dialógico, por serem destituídas do seu contexto de produção e circulação ao redor do qual elas se inserem; tornando-se, portanto, um modelo para as atividades didáticas, envolvendo: interpretação, aspectos gramaticais e ortográficos. Percebemos inicialmente que os textos eram utilizados em atividades diferentes, que buscavam analisar aspectos gramaticais, ortográficos, de significação de palavras, mas também encontramos tiras sem estar ligadas a qualquer atividade pedagógica. Além disso, também verificamos que algumas tiras sofreram alterações para melhor se adaptarem às atividades solicitadas pelos autores - chamaremos essas tiras de mutiladas. Isso ocorre, por exemplo, quando são retiradas algumas palavras ou letras dos balões para serem utilizadas nas atividades de ortografia.

Em função disso, o procedimento adotado foi a identificação e a quantificação dos textos e a divisão a partir das seguintes categorias:

1. Tiras que são exploradas apenas do ponto de vista verbal;
 - 1.1. Verbal - pretexto (gramatical e ortográfico) - tiras mutiladas;
 - 1.2. Verbal - pretexto (gramatical e ortográfico) - tiras não mutiladas;
 - 1.3. Verbal - exploração semântica/significação;
2. Tiras que são exploradas apenas do ponto de vista das imagens;
3. Tiras em sua função sócio-comunicativa.

Inicialmente foi feito um levantamento quantitativo para dar conta das ocorrências de cada categoria, seguindo-se de uma análise interpretativa. Os dados foram anotados em tabelas ao longo da análise.

A quantidade de tiras encontradas e analisadas no LDP pesquisado foi de 196 (cento e noventa e seis). Mesmo com a presença de tantas tiras nos volumes analisados, percebe-se que nenhuma foi utilizada como texto central dos capítulos, apareceram sempre como textos periféricos. No Manual do Professor, doravante MP, os autores expõem que em um dos capítulos de cada unidade apresenta-se a leitura de uma ou mais imagens – pintura, fotografia, cartum, etc - mas não há nenhuma tira exposta, há nessa atitude, de acordo com a análise do material estudado, uma óbvia prática de subestimar esse gênero como objeto de leitura.

Uma outra questão percebida é que, na maioria dos enunciados das questões que exploram a tira, nomeiam-na de “tira”, mas, no MP e em alguns enunciados, as tiras são chamadas de “quadrinhos” ou “*cartum*”. Isso demonstra, segundo Ramos (2009, p. 16), um desconhecimento das características das HQs e de seus diferentes gêneros, “Sem saber direito do que se trata, escolhe-se um termo provisório e sem muito critério”(RAMOS, op. cit., p. 16). Os quadrinhos constituem uma forma de linguagem, essa ideia também é compartilhada

por Ramos (2009), Eisner (2001), Mendonça (2005) e Cirne (2000). Nesse sentido, “quadrinhos seriam um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades” (RAMOS, op. cit., p. 20). No LDP, usar essa pluralidade de rótulos pode confundir o leitor-aluno e atrapalhar-lhe a leitura. Charge e tira, como exemplifica Ramos (2009, p. 16), são textos unidos pela presença do humor, porém são diferentes em relação às características de produção.

Tabela 1 – Quantidade de tiras por volume.

Volumes	Quantidade de tirinhas
5ª série	53
6ª série	53
7ª série	39
8ª série	51
Total	196

A tabela 1 apresenta a quantidade de tiras trazida pelo LDP analisado, percebemos com esse resultado que existe uma quantidade grande desse gênero textual em cada um dos volumes, reflexo de uma política rigorosa e sistemática de avaliação de material didático iniciada em 1996 pelo PNLD e uma adequação na formulação geral dos livros de modo a atender às sugestões dos PCN:

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (PCN, 1997, p. 30)

A sugestão dos PCN, de certa forma, induziu os autores dos LD a inserir uma significativa diversidade de gêneros, principalmente os midiáticos. Batista (2003, p. 41) assegura que o PNLD é uma referência de qualidade para a produção de livros didáticos e vem possibilitando condições adequadas à renovação das práticas de ensino nas escolas.

1. Tiras que são exploradas apenas do ponto de vista verbal

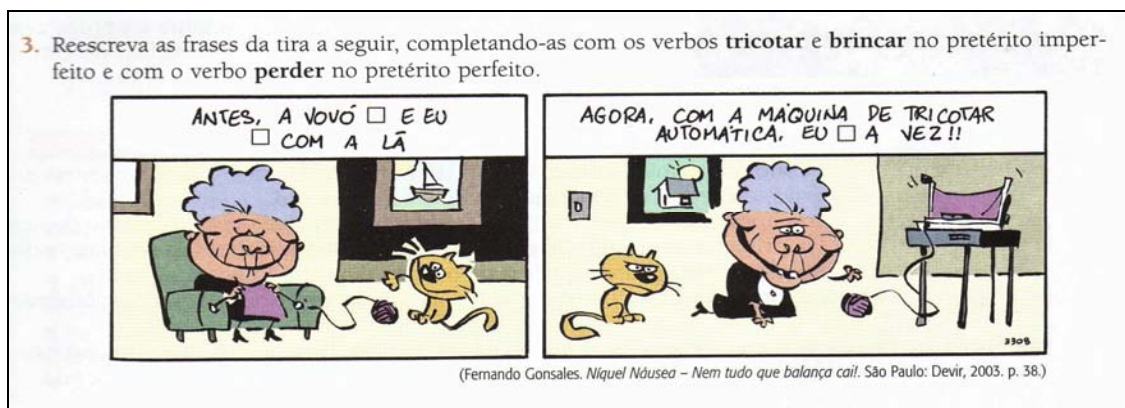
Identificou-se que algumas atividades exploravam somente o verbal nas tiras, esquecendo a constituição multimodal do gênero, além do seu potencial pedagógico. O papel destes gêneros transformados em espécies escolares pode ser facilmente constatado no espaço editorial do livro didático analisado.

O PNLD (2008) destaca que o livro analisado dá atenção às capacidades de compreensão das imagens, de análise das relações entre linguagem verbal e não-verbal, mas verificaremos na nossa análise que não é isso o que acontece.

1.1. Verbal - pretexto (gramatical e ortográfico) – tiras mutiladas

A tira não aparece no LDP com as mesmas características do gênero nas situações de comunicação das quais ela faz parte. Ela sofre algumas alterações para ser utilizada nas atividades didáticas. Os textos são mutilados para se adaptarem aos exercícios elaborados pelos autores. No caso das tiras analisadas foram retiradas letras, palavras ou todo texto verbal dos balões.

Como podemos observar nas tiras a seguir retiradas do livro em análise.



Tira 01 - Volume 5, p. 23

Verifica-se nessa tira que os autores retiraram ou apagaram os verbos das frases, deixando espaços em branco para que o aluno complete, como orienta o enunciado da questão. Não há nenhuma observação ao gênero ou à linguagem das tiras, como por exemplo,

a presença de legenda indicadora da voz do narrador, nem em relação aos elementos não-verbais presentes no texto.

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 3.

1. Reescreva em seu caderno as palavras que estão incompletas na tira, completando-as adequadamente com j ou g.

2. A palavra **no^jento** deriva da palavra **nojo**. Portanto, como se grafá **no^jento**: com g ou com j?

Tira 02 - Volume 6, p. 63

Na tira 02, as duas primeiras questões do exercício utilizaram a tira como pretexto para a ortografia. Percebe-se a ausência das letras G e J em palavras como: berinjela, jiló, vagem, jeito e nojento, mutilando, dessa forma, a tira. Na orientação para o aluno, pede-se que ele retire as “palavras que estão incompletas” para que sejam completadas pelas letras indicadas. Não há, neste exemplo, nenhuma atenção ao texto verbal presente nos balões, pois o destaque é dado só às palavras, nem com as imagens constituintes da tira. Não é destacada pelos autores a presença, no último quadrinho do texto, de um balão em formato diferenciado e sem rabisco, indicando que é a voz de alguém que está fora da tira.

2. Das formas **porque**, **por que** ou **por quê**, qual completa adequadamente o último balão da tira?

(Jean Galvão. Folha de S. Paulo, 5/5/2003.)

Tira 03 - Volume 7, p. 207

Aqui, no último quadrinho, foi apagada a palavra “POR QUE” do balão, mais uma vez uma mutilação do texto. A orientação para o aluno no enunciado da questão dispensa a leitura da tira, pois se interroga sobre qual das palavras homônimas indicadas completam o espaço em branco no último balão do texto. No segundo balão, são utilizadas fontes com tamanhos diferentes como recurso iconográfico para demonstrar o tom de voz da personagem, recurso esse a que o autor não faz qualquer referência. Também não há qualquer indicação ao último quadrinho, no qual temos um balão com o rabisco que indica para fora da tira, significando a voz do personagem que sai do quadrinho.



Tira 04 - Volume 8, p. 192

Nessa última tira, uma palavra foi apagada do segundo quadrinho e o enunciado questiona qual das palavras destacadas completa o balão mutilado. Percebe-se o uso de recursos iconográficos chamado de *letramento*, mais uma vez não destacados pelos autores do LDP, no segundo balão na palavra “**DROGA**” em negrito, uma grafia que procura reproduzir o que significa.

Podem-se fazer os exercícios propostos nos exemplos acima sem ler o texto todo, basta verificar qual letra falta à palavra, qual a grafia correta da palavra que falta nas frases ou a flexão adequada para os verbos nos trechos, além disso, percebemos o papel secundário ainda desempenhado pela imagem em relação ao potencial de exploração dos sentidos no contexto escolar, em detrimento da linguagem verbal, a imagem é vista como uma entidade neutra. Segundo Marcuschi (2001), os gêneros imagéticos, enquanto instrumentos de comunicação, recebem um tratamento distorcido no espaço escolar, uma vez que obedecem a uma disciplinarização. Desta forma, concluímos que as tiras estão apenas substituindo as tradicionais frases soltas, tão criticadas nas seções de análise gramatical nos LDP anteriores aos PCN.

Os PCN de Língua Portuguesa estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros textuais e na abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, desse modo, o professor deve trabalhar com os alunos diferentes gêneros, desenvolvendo neles a capacidade de ler, produzir, compreender e interpretar esses textos, sabendo utilizá-los em situações concretas, tendo em vista seus objetivos comunicativos.

A proposta não é utilizar o texto como pretexto para o ensino de gramática, mas sim, como fonte de leitura, ampliação de vocabulário, interpretação e análise de elementos linguísticos. Segundo os PCN (1999, p. 18) “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem...”.

O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados como desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2007, p. 76).

Tabela 2 – Quantidade de tiras modificadas (MUTILADAS) por volume.

Volumes	Número de tiras mutiladas
5ª série	6 de 53
6ª série	10 de 53
7ª série	5 de 39
8ª série	11 de 51
Total	32 de 196

Pela tabela 2, vemos que mais de 10% das tiras presentes no LD sofreram mutilações, ou seja, para serem utilizadas nos exercícios de ortografia, foram retiradas palavras dos enunciados ou letras das palavras.

1.2.Verbal - pretexto (gramatical e ortográfico) – tiras não mutiladas

Neves (2000) afirma que a escola abdica da reflexão e continua a repetir chavões, pondo em exame, mesmo quando se utiliza de textos, frases soltas, sem dar atenção ao real funcionamento dos elementos a serem estudados e propondo exercícios que se constituem em

simples rotulação e subclassificações de entidades. A mesma autora (apud, MENDONÇA, 2005, p. 203) também destaca que a exploração dos quadrinhos em LDP limita-se, na maioria das vezes, à utilização desse gênero como pretexto para exercícios de metalinguagem, do tipo: “*Classifique o pronome usado no 2º quadrinho.*”.

A língua é usada em contextos reais, em textos e não em unidades isoladas. Não saímos por aí dizendo frases soltas, nem jogando palavras pelos cantos e muito menos soltando sons isolados como se declamásemos o alfabeto. Se o uso da língua sempre se dá na produção de textos em contextos reais de comunicação e interlocução, o seu ensino também deve seguir essa mesma perspectiva. Seu trabalho deveria dar-se na análise da produção discursiva (cf. MARCUSCHI, 2008). Não se pode, com o objetivo de proporcionar ao aluno contato com a modalidade culta da língua, limitar o trabalho com o texto na escola. Infelizmente, não é isso o que encontramos em nossa análise, os exemplos abaixo mostram uma utilização do texto apenas como pretexto para gramática ou para ortografia.



Tira 05 - Volume 5, p. 190

Na tira 05, os autores apenas solicitam que sejam identificados os pronomes pessoais que estão nos balões de fala. Para isso, os alunos não precisariam ler a tira nem dar sentido ao que está escrito, pois a tarefa é de simples identificação de palavras. Verificou-se que as cores dos personagens presentes, que caracterizam o gênero de cada um, não foram mencionadas, a relação de sentido existente entre o verbal (sufocar) e o não verbal (a imagem das trombas entrelaçadas), além do sentido ambíguo do verbo **sufocar**: impedir a respiração ou reprimir.

Leia esta tira:



(Quino. Mafalda e seus amigos. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 23.)

1. Qual é o sujeito da oração do último quadrinho? E qual é o seu núcleo?
2. Leia esta oração do 5º quadrinho:

“Do ovo nascem peixes, aranhas, serpentes, pássaros, formigas, rãs e muitas outras coisas.”

- a) Qual é o sujeito dessa oração?
- b) Quais são seus núcleos?

Tira 06 - Volume 6, p. 91

Verificamos também na tira acima o mesmo tratamento dado ao texto na situação anterior. Neste caso, é solicitada nos enunciados a identificação dos termos da oração como o sujeito e seu núcleo. Mais uma vez, não se observou o não-verbal, a presença dos personagens, suas expressões faciais, o fato de um dos personagens ser uma criança que ainda não domina o padrão fonológico da língua (demonstrado no quarto e no sexto quadrinho com as palavras “ajinha”, “nacheu” e “desorganizados”).

2. Leia esta tira, de Laerte:



Na tira, a palavra **porque** está inadequadamente grafada em uma das ocorrências.

- a) Em qual das frases isso ocorre? Na frase do 1º quadrinho.
- b) Suponha que a tira ainda não foi publicada e você é o revisor do jornal que irá publicá-la. Que justificativa você daria ao cartunista para que ele fizesse a correção?

Deve-se grafar *por que* (separado e sem acento), pois a frase é interrogativa direta e essa palavra está no início dela.

Tira 07 - Volume 7, p. 218

Aqui, os autores exploram a tira como pretexto para a ortografia. O enunciado solicita do aluno que ele identifique a grafia inadequada da palavra **porque** e que justifique a causa do erro. Seguindo a tendência das ocorrências anteriores, não há qualquer referência aos aspectos discursivos veiculados pela tira. O assunto trazido pelo texto não é explorado nem sequer em seus aspectos mais superficiais.

Uma das interpretações que essas questões ou seus enunciados nos permitem fazer, concordando com as conclusões de Souza (1999), ao estudar a “autoridade, autonomia e livro didático” é que: como se percebe, está sendo veiculada uma visão de língua do autor que o LD se incumba de propagar e de perpetuar. Conforme Geraldi (2003, p. 40), toda atividade de sala de aula articula uma opção política, que envolve uma perspectiva teórica e uma concepção de linguagem. Isso é verificado na questão “b”, os autores, desconsiderando o nível de linguagem e o contexto, propõem que seja justificada a correção a um “erro” presente na tira. Não há qualquer orientação para o aluno de que o veículo jornal necessita de uma linguagem formal, de uma adequação ao padrão culto da língua, por isso, a correção normativa. Daí ser possível verificar a visão de língua uniforme dos autores.

Poderia, nesta atividade, ter sido explorado o tom coloquial e a fala das personagens a partir das características sociais da variante apresentada, habilitando deste modo o aluno a reconhecer que a língua é por excelência plural.

Leia esta tira:



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 27/6/2005.)

- Observe a fala do peru, no último quadrinho.
 - Quantos verbos foram empregados nessa fala? *Dois.*
 - Logo, quantas orações há nesse período? *Duas.*
 - Delimite as orações. *Foi o presente / que pedi para o Papai Noel!*
- A palavra **que** estabelece conexão entre as duas orações e, ao mesmo tempo, substitui uma palavra empregada na 1ª oração. Qual é essa palavra? *A palavra presente.*

Nessa última, existe o direcionamento apenas para a leitura do último quadrinho, pois é a partir da leitura do balão presente nesse quadro que se vai responder as perguntas das questões 1 e 2. As perguntas se referem à quantidade de verbos e de orações na frase. Mais uma vez, a leitura da tira, enquanto gênero com funções sócio-comunicativas específicas, é completamente desconsiderada pelos autores. As imagens, as cores, os símbolos da cultura cristã (o peru), presente de papai Noel, todos os elementos constitutivos do gênero, como por exemplo, os ângulos e planos de visão são ignorados, é como se não existissem.

Tabela 3 – Quantidade de tiras como pretexto para gramática ou para ortografia não mutiladas por volume.

Volumes	Proporção de tiras (não mutiladas) usadas como pretexto em relação ao total de tiras
5ª série	27 de 53
6ª série	30 de 53
7ª série	22 de 39
8ª série	28 de 51
Total	107 de 196

A tabela 3 apresenta a quantidade de tiras não mutiladas utilizadas como pretexto para gramática ou para ortografia. Analisando os resultados, constatamos que 54,59% das tiras (não mutiladas) são utilizadas como pretexto para gramática, ou para ortografia.

Tabela 4 – Quantidade total de tiras como pretexto para gramática ou para ortografia por volume (mutiladas e não mutiladas).

Volumes	Proporção de tiras usadas como pretexto em relação ao total de tiras
5ª série	33 de 53
6ª série	40 de 53
7ª série	27 de 39
8ª série	39 de 51
Total	139 de 196

Verificamos que 70,91% das tiras presentes nas atividades do LDP analisado são usadas como pretexto, confirmando o que afirma Antunes (2003, p. 35):

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos.

Diante desse resultado, percebemos que as práticas de ensino de língua portuguesa efetivadas em sala de aula só poderão ser transformadas em avanços significativos, se o professor fizer valer sua voz. Desse modo, cabe a ele saber administrar a voz do LD como mais uma voz no contexto de ensino e aprendizagem, e não como a única. Se os livros didáticos não contribuem como apoio teórico e metodológico, o professor não pode permitir que ocupe papel dominante.

1.3.Verbal - exploração semântica/significação

Consideramos que os conhecimentos de um leitor para outro são diferentes, isso implica aceitarmos uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. Não significa dizer que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois o sentido não está apenas no leitor ou só no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Para isso, é de fundamental importância que o leitor considere, para a produção de sentido, todos os elementos presentes em um texto multimodal como a tira, além dos conhecimentos que possui. Com relação a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que:

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto”, e não como índice para a construção do sentido [...].(BRASIL, 1998)

As tiras abaixo foram utilizadas para exploração dos significados das estruturas linguísticas, portanto desconsiderados os fatores extralinguísticos.

Leia a tira a seguir para responder às questões 3 e 4.



(Ziraldo. *O Menino Maluquinho*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 32.)

3. Observe a fala do Menino Maluquinho no último balão.
 - a) Sua linguagem imita supostamente a linguagem de quem?
 - b) Explique o sentido da palavra **caçar** no contexto.
4. A linguagem que o Menino Maluquinho empregou não está de acordo com a variedade padrão da língua nem com nenhuma outra variedade.
 - a) Que modificações você faria nessa fala para que ela ficasse de acordo com a variedade padrão?
 - b) O pronome **mim** está empregado de acordo com a variedade padrão? Por quê?

Tira 09 - Volume 6, p. 167

Verificamos na análise que fizemos na tira 09, que o objetivo central da questão foi apenas de indicar o significado da palavra “caçar”, no último quadrinho, e identificar na linguagem empregada pelo personagem – Menino Maluquinho –, no mesmo quadro, a forma caricatural de um “índio” falar. Na questão 04, os autores desconsideram que a língua é por excelência plural, e está regular o que é contínuo dentro de cada variedade de uma língua. Ignoram e depreciam outras variedades da língua, como a variedade do “índio” como uma não variedade, fomentando preconceito linguístico. Destacam extrema valorização normativa numa perspectiva tradicional, desconsiderando inclusive os sentidos e o contexto de uso contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão. Foi desconsiderada pelos autores a imagem da flecha na mão do personagem, reforçando a idéia da caça relacionada ao índio, além das informações presentes nos outros quadrinhos. Portanto, não é feita uma leitura mais cuidadosa do texto.

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 3.

(Laerte. *Suria, a garota do circo*. São Paulo: Devir, 2000. p. 47.)

- No 1º quadrinho, Tio Flip faz um comentário sobre Marcelo. Qual é o sentido da expressão **meio bocó**?
- No 2º quadrinho:
 - Qual é o sentido da expressão **podre de rico**?
 - Em que grau está essa expressão?

Tira 10 - Volume 5, p. 138

Na tira 10, também só se buscou o significado das expressões presentes nos balões de fala, como: **meio bocó** e **podre de rico**. Não se destacou a intenção de quem diz tais expressões, nem os recursos de letramento utilizados para a onomatopéia. Além disso, a expressão **podre de rico** foi pretexto para classificação do grau do adjetivo na questão 2b, desse modo, a tira também serve como pretexto para a gramática.

Tabela 5 – Quantidade de tiras exploração semântica/significação

Volumes	Número de tiras
5ª série	12 de 53
6ª série	4 de 53
7ª série	3 de 39
8ª série	1 de 51
Total	20 de 196

O sentido de um enunciado não é anterior à sua construção e nem tem origem, exclusivamente, no seu enunciador (sujeito), mas se constrói na interação efetiva entre os interlocutores. O significado fica estagnado – da forma como é estabelecido pelo código da linguagem. Uma palavra, por exemplo, pode ter um só significado determinado pelo

dicionário (valor denotativo), mas, em determinado contexto, ela poderá adquirir um sentido diverso do significado estabelecido (valor conotativo), desse modo, o sentido do enunciado será sempre inesgotável.

De acordo com Bakhtin (2006[1992], p. 401):

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de texto eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido).

Pelo exposto e pelas análises realizadas, percebemos que os autores não consideram o espaço de interação, ou o contexto dos enunciados realizados nas tiras para a construção de sentido, buscam apenas o significado das palavras nos textos. 10,2% das tiras foram pretexto para o significado de palavras, além disso, não foram considerados os elementos não-verbais para a leitura.

2. Tiras que são exploradas do ponto de vista das imagens

No dizer de Dionísio (2006), não é possível ler prestando-se atenção apenas na mensagem escrita, pois esta constitui apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens e todo tipo de informação advinda de quaisquer modos semióticos embutidos na cultura humana e que estão presentes no texto, como a comida, as roupas, a diversão, a arte, a música, a fotografia etc. E aqui, dizemos que não se pode ler a tira apenas observando os aspectos visuais como cor, imagens, letreiramento etc. Para se construir sentido é necessário combinar o verbal e o visual na leitura das tiras. Destacamos alguns exemplos dessa prática inadequada retirados do livro em análise.

EXERCÍCIOS

1. Explique o emprego dos recursos gráficos presentes nos textos a seguir, não se limitando à justificativa de que eles foram utilizados para dar ênfase ou destaque à intenção do falante.

- a) — O senhor tem aí alguma coisa pra gente mastigar?
— Tem canjica, que fiz, tirei do fogo *indagorinha*.

(Bariani Ortencio)

A palavra *indagorinha* está em itálico por reproduzir uma variedade linguística diferente da padrão utilizada pela personagem.

- b)



No 2º quadrinho, o emprego da letra A maiúscula e sua repetição mostram que o ratinho gritou, tentando assustar a menina. No 3º quadrinho, a separação de *bonequinho* em sílabas indica que a palavra foi pronunciada pausadamente, meio cantada, pois é um chamamento; a repetição da vogal *a* no final da palavra reitera e enfatiza esse modo de pronúncia.

(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 5/5/2004.)

- c)



A repetição da vogal *a* reproduz o modo como ela foi cantada, em um tempo maior do que as demais.

(Caco Galhardo. Folha de S. Paulo, 25/4/2005.)

Tira 11 - Volume 7, p. 197

Buscou-se aqui levar o aluno a perceber os recursos gráficos empregados nos balões e nos quadrinhos dos textos *b* e *c*, recursos esses que chamamos de *letramento*, um dos elementos da linguagem dos quadrinhos. Percebe-se que toda a potencialidade interpretativa que o texto sugere é desconsiderada. Depois de explorado os aspectos de sentido verbal e não-verbal, pode se levar em consideração os aspectos do *letramento*, que também convergem para a construção do sentido. Aspectos como (no texto *b*) a quebra da expectativa criada pelo personagem (rato), o tamanho da personagem (menina), que geram o humor, função prioritária em uma tira, não são analisados nas questões. No texto *c*, a reprodução da letra de uma música popular brasileira cantada pelo personagem (robô) e o lugar onde ele está, possivelmente em Marte pela cor do planeta, sugerem a ideia de solidão. Há, desse modo, uma negação dos recursos gráficos presentes nas tiras, como estratégia da linguagem dos quadrinhos, para representar elementos da conversação, como a oralidade. Os vários aspectos da oralidade são demonstrados pelas tiras, com o propósito de simular a estrutura de uma conversação natural.

Tabela 6 – Quantidade de tiras exploradas do ponto de vista das imagens.

Volumes	Número de tiras
5ª série	5 de 53
6ª série	1 de 53
7ª série	2 de 39
8ª série	1 de 51
Total	9 de 196

Verificamos, na tabela 6, que 4,59% das tiras encontradas são exploradas apenas do ponto de vista das imagens, dos recursos visuais.

Essas atividades propostas pelo LDP não interligam o texto verbal com as imagens, ampliando a valiosa contribuição dos aspectos visuais. Desconsideram que texto verbal e texto não-verbal se articulam na estruturação de sentido do gênero tira.

2. Tiras em sua função sócio-comunicativa

O gênero é o texto, nos diversos contextos de atividades sociais, que facilita as atividades sócio-comunicativas. Quando lemos um gênero, como a tira, estamos lendo não apenas um modelo estético de um gênero, mas seu papel no contexto de produção, a função social que possui em determinado jornal. Isso é analisar o texto em uso, uma vez que se trata de um gênero veiculado socialmente e conhecido, se não por todos, mas pela maioria das pessoas. Geralmente, a leitura deste gênero se dava no dia-a-dia de maneira espontânea e intuitiva, sem que o leitor se dê conta dos mecanismos utilizados para a compreensão dos textos.

As tiras transpostas para o LDP aqui analisado e apresentadas nos tópicos “LER É DIVERSÃO” e na seção “DIVIRTA-SE” adquirem a condição de poderem ser lidas na sua função sócio-comunicativa. Porém para isso, acreditamos que tal procedimento demanda uma reflexão mais ampla quando se trata da leitura no contexto escolar, pois tem o propósito de ampliar as competências leitoras do aluno.

O tópico “LER É...” que finaliza os trabalhos de leitura no LD analisado, diz o MP, tem por objetivo despertar o prazer de ler e, com isso, favorecer um contato “amigável” com o texto, despertar a curiosidade, desenvolver o gosto pela leitura, além de estimular a observação. Esse tópico tem um título variado, segundo o MP, dependendo do tipo de texto e

da atividade proposta, assim, quando há uma tira é chamado de “LER É DIVERSÃO”. Os gêneros encontrados nesse tópico são piadas, tiras, cartuns, pequenas crônicas e poemas.

Também na seção, intitulada pelos autores de “DIVIRTA-SE”, encontramos a presença de tiras. Sobre essa seção no MP os autores destacam: “Fechando o capítulo sempre há alguma atividade lúdica que estimula o raciocínio do aluno. São charadas, brincadeiras, adivinhas, tiras e textos de humor.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, MP, p. 7).

Verificamos que, no tópico e na seção, assim como em todo o LD e também no MP, não existe por parte dos autores, orientação ao professor de como devem ser encaminhadas as atividades de leitura dos textos, principalmente os multimodais. Percebe-se também que não há a caracterização de que a tira também é, no seu contexto sócio-comunicativo, um texto de humor, que traz a comicidade como estratégia para a diversão, colocando as tiras no mesmo patamar que os jogos e as curiosidades, procedendo assim, subtrai desse gênero uma de suas mais relevantes funções.

Segundo Vergueiro (2007, p. 26):

A utilização da leitura de gibis como um momento de relaxamento para os alunos, uma espécie de descanso no uso de materiais mais nobres, pode atingir resultados exatamente opostos aos pretendidos. Ou seja: a aula não deve parar quando da introdução da leitura de quadrinhos, como se também o professor estivesse necessitando de um descanso na sua árdua tarefa de ensino.

A escola altera a função social de um gênero textual, quando esse entra na sala de aula, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2007). Mudar um gênero de referência para o ambiente escolar significa mudar, pelo menos parcialmente, sua função. Portanto, ele não é mais o mesmo, pois está inserido em outro contexto comunicativo. Aí entra a função do professor, que passa a encaminhar atividades que ajudem a explorar e despertar a capacidade leitora dos alunos, mobilizando conhecimentos de mundo, intertextualidade, inferências etc, propiciando a socialização dessa leitura. Cabe ao professor criar, o mais próximo possível, as condições da situação em que socialmente o gênero é produzido.

Com base nessa afirmação, Koch (2006) sustenta a ideia de que as pessoas desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência que possibilitará a leitura de gêneros textuais, pois sabemos pela nossa competência que a tira

se estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar a “fala” de personagens, destacando nessa composição a interação entre o verbal e não-verbal.

Portanto, não se pode excluir a relação do aluno/leitor com outras linguagens utilizadas pelo meio e sua prática de leitura não-escolar desde a mais tenra idade, pois o aluno não está no grau zero de leitura/aprendizado. A leitura de tiras na escola, em uma perspectiva enunciativa, exige procedimentos mediados pelo professor que visam ampliar as competências leitoras do aluno.

Tabela 7 – Quantidade de tiras em sua função sócio-comunicativa sem intervenção por volume.

volumes	Proporção de tiras usadas em sua função sócio-comunicativa em relação ao total de tiras
5ª série	3 de 53
6ª série	9 de 53
7ª série	7 de 39
8ª série	10 de 51
Total	29 de 196

Verificamos a presença de apenas 14,79% do total das tiras no LDP analisado em sua função sócio-comunicativa.

3.4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A utilização de tiras na escola pode ser de grande valia para iniciar o aluno no caminho que leva à consolidação do hábito e do prazer de ler textos em suas diversas modalidades. Mas a linguagem característica dos quadrinhos e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados do aprendizado e deixar de ser apenas uma leitura recreativa, só para diversão.

A inclusão efetiva das HQs em materiais didáticos começou de forma tímida como afirma Vergueiro (2007, p. 20), porém se consolidou e hoje não há um só LD que não traga as HQs para transmissão de seu conteúdo. Por outro lado, destaca Mendonça (2005, p. 202), elas

ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de “textos com que a escola trabalha e tampouco tiveram a devida atenção das pesquisas acadêmicas”.

Autores como Vergueiro (2007), Mendonça (2005), Calazans (2005) e Ramos (2006, 2008, 2009) aprofundam estudos sobre a utilização pedagógica dos quadrinhos e ilustram possíveis práticas a serem utilizadas pelo professor.

Vergueiro (2007, p. 31) fala da necessidade de uma “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos, para melhor compreendê-los e para fornecer aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino. Ele apresenta algumas razões para defender o aproveitamento das HQs no ensino, como:

Os estudantes querem ler os quadrinhos; [...]. Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente [...]. Existe um alto nível de informação nos quadrinhos [...]. As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos [...]. Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura [...]. Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema [...] (2002, p. 21-25).

Mendonça (2005, p. 203), de forma mais aprofundada, faz sugestões metodológicas de uso das HQs na aula de língua materna, propondo, por exemplo, que “se pode explorar as HQs como se faz com qualquer gênero, atentando-se para recursos diversos do seu funcionamento. Nas atividades de leitura, a autora propõe, como base nas atividades, a exploração de aspectos vários da produção de sentido, por exemplo, a produção de humor a partir da quebra de expectativas nas tiras-episódio e nas tiras-piadas. Além disso, também propõe a autora que as tiras podem ser objeto de trabalho pedagógico através de uma análise específica de sua constituição - como tipos de letras, onomatopéias, interjeições - formas de circulação e subtipos.

Calazans (2005, p. 10), diz que as HQs podem ser utilizadas em todos os níveis de aprendizado, desde a fase de alfabetização até o ensino universitário como um recurso didático. A diferença está no ritmo de leitura de cada aluno e propõe que antes do trabalho com as HQs o professor deve saber qual o nível de contato que os alunos têm com os quadrinhos. O autor propõe que o professor colete e classifique os gêneros dos quadrinhos já lidos pelos alunos, como tiras, gibis, propaganda etc. A partir daí, segundo Calazans, o professor poderá efetuar um planejamento estratégico adequando o conteúdo à realidade do aluno e à tipologia de quadrinhos identificada.

Ramos (2006, p. 1576) destaca que esses estudos procuram trabalhar dois aspectos em geral: “1) apresentação de possíveis práticas a serem utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa e 2) descrição da linguagem dos quadrinhos para que o professor saiba o que é balão, onomatopéia e outras características”. Ele acrescenta a possibilidade do ensino de elementos da oralidade através dos quadrinhos, em função da representação do oral no escrito. O autor afirma que os quadrinhos simulam a estrutura de uma conversação natural, assim os turnos conversacionais são representados pelos balões. Ramos (2007, p. 66 – 83) acrescenta que os quadrinhos são um rico material de apoio didático, quando bem trabalhados, e propõe alguns temas de abordagem como: adequação e inadequação vocabular, variação linguística, preconceito linguístico, fala e escrita, depreensão do sentido por meio do contexto, recursos de expressão visual.



Tira 12 - Volume 6, p. 219

No processo de leitura e produção de sentido, muitas vezes se faz necessário o reconhecimento de outros textos. Um exemplo do que acabamos de afirmar está na tira acima, que relembra velhas histórias de piratas que tiveram alguns membros decepados, como o capitão Gancho na história de *Peter Pan*. A presença do louro, companhia desses piratas nas histórias infantis, as roupas e os adereços usados pelos personagens retomam esse universo. A atividade de leitura dessa tira pode partir desse universo fantástico intertextual.



Tira 13 - Volume 8, p. 17

Por meio da expressão fisionômica da personagem e da informação presente no primeiro balão “quatro dias sem comer”, somos capazes de inferir o porquê de estar de cama e o objetivo de não comer. É necessário aqui perceber a relação entre: ficar sem comer, a magreza da personagem, passarelas, *flashes* e Gisele (neste caso Gisele Bündchen – modelo de grande sucesso internacional). É importante destacar a comparação que faz a personagem entre as tonturas que sente, as bolinhas coloridas que diz estar vendo com as luzes dos *flashes* nas passarelas da famosa modelo. A observação de todos esses elementos é indispensável para a recuperação dos possíveis sentidos do texto ou das intenções do autor, como a crítica ao culto pela magreza, a comparação com a modelo famosa etc. Portanto, as tiras não só apresentam humor, elas têm também a função de levar ao leitor a reflexão e a análise de vários temas, como crítica social e de costumes, demonstrando, dessa forma, que podem ser um gênero datado - herança jornalística.



Tira 14 - Volume 8, p. 136

Analisando esse tira, encontramos a ruptura da expectativa criada pelos personagens. A mãe ao criticar o filho, alegando que ele não faz coisa produtiva por estar no computador, cria-se uma expectativa em relação ao que ela acha ser produtivo. No momento em que ela indica que fazia coisas “produtivas”, quando nova, e exemplifica: ASSISTIA TELEVISÃO!, há a quebra da expectativa criada, já que assistir tevê não é produtivo. A cor do filho, assim como os óculos usados, dão a idéia de que ele é um *nerd*, jovens que têm fixação por computadores. Nos quadrinhos, as palavras: LARGA e NOVA recebem um tratamento diferente das outras palavras, têm uma espessura maior. Esses recursos podem transformar os significados, possibilitando conotações distintas. Esse tipo de linguagem visual, que se apresenta principalmente na composição dos balões, normalmente amplia o campo de significação, pois indicam, por exemplo, se o personagem está falando alto, cochichando, gritando, falando palavrões etc. Além disso, a tira traz à tona uma discussão bem antiga entre pais e filhos - o conflito entre gerações.



Tira 15 - Volume 5, p. 201

Nessa tira, o conhecimento prévio de que a areia cola no corpo após se passar bronzeador é necessário para a construção de sentido. A relação entre o texto verbal e a imagem do personagem repleta de areia confirma esse conhecimento. A graça aqui está em camelos que vivem no deserto e sob o sol do semiárido passarem bronzeador. Vale ser ressaltado o recurso empregado aqui para indicar um tempo decorrido que foi um quadrinho menor entre as duas ações do passado e do futuro. A leitura e análise de textos multimodais como esse pode ser um recurso importante na sala de aula de Língua Portuguesa e uma ferramenta para verificar como os alunos reagem a textos que combinam o verbal e o visual.

Além das propostas apresentadas por Vergueiro (2007), Mendonça (2005), Calazans (2005) e Ramos (2006, 2007) para o emprego didático das tiras, também podemos indicar que a sua leitura garantirá ao aluno a reflexão crítica sobre os fatos narrados, além da exposição

do seu posicionamento diante do conteúdo temático. A leitura das tiras possibilita diferentes abordagens interdisciplinares, pois seus autores se expressam sobre vários temas científicos, históricos, artísticos, filosóficos. As quatro tiras acima apresentam situações que permitem encaminhar discussões produtivas sobre temas, como por exemplo: o tratamento dado aos animais, culto pela magreza, distúrbios alimentares, conflito entre gerações, uso do computador/internet etc. Vale a pena transformar as tiras em aliadas do professor para refletir sobre a linguagem e para contribuir na elaboração do discurso do aluno, fazendo uma análise crítica das situações sugeridas. Dessa forma, o trabalho a ser realizado pode ajudar a melhorar a qualidade das aulas.

Acreditamos que os professores e a escola precisam reconhecer a necessidade do emprego das tiras como uma eficaz ferramenta pedagógica, num momento em que o verbal e o não-verbal estão de forma decisiva presentes no cotidiano do aluno, e não como simples pretexto para atividades de gramática e de ortografia no LDP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; escritor e leitor. [...] No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só às vezes interessantes [...]”

Marisa Lajolo

Não há mais espaço na escola para leituras que objetivem uma única interpretação, nem mesmo leitores apenas de livros; hoje é cada vez mais necessário que o aluno seja capaz de compreender as muitas linguagens e os múltiplos códigos. O professor, com o apoio do livro didático, é responsável por oferecer uma diversidade de gêneros (verbais e não-verbais) para os alunos, sempre como um instrumento de prática social, a fim de que sejam desenvolvidas competências para se constituírem em leitores. Daí a noção de letramento, portanto, ter sofrido modificações a partir da crescente preocupação com a imagem presente no cotidiano do leitor, por isso fala-se em multiletramento, letramento visual etc.

O objetivo que norteou o presente trabalho foi investigar como o livro didático de língua portuguesa (LDP) utiliza os gêneros multimodais, em particular a tira, analisando se o gênero é explorado de acordo com seu conteúdo semântico-discursivo e pragmático ou se é utilizado apenas como pretexto para análise gramatical.

A análise final da obra demonstrou que as tiras são utilizadas em sua maioria, ou seja, 70,91% como pretexto para ensinar gramática e ou ortografia, elas não são consideradas como processo de co-produção de sentido, o que caracterizaria a dinâmica de atividades linguísticas e enunciativo-discursivas.

Apesar de apresentarem um discurso coerente com o que dizem os PCN, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães não conseguem manter essa concepção no decorrer da obra no tocante ao tratamento dado às tiras. Mesmo iniciando o Manual do Professor (MP) dizendo:

Nesta edição, procuramos confirmar e aprofundar os rumos traçados na 1ª edição. Por exemplo, a proposta de um trabalho consistente de leitura, com uma seleção de textos de autores representativos da cultura contemporânea e comprometida com a formação de leitores competentes de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, MP, p. 2).

Os autores, ao considerarem o texto como unidade básica de ensino, como orientam os PCN, deveriam deslocar a importância, tradicionalmente atribuída ao estudo de certos itens gramaticais, em sua descrição metalinguística e de uso normativo – relacionada a fonemas, classe de palavras, sintagmas e frases como unidades isoladas –, para o estudo dos gêneros textuais em toda sua dinâmica sociocomunicativa.

Encontramos uma grande variedade de gêneros no livro analisado, mas com uma abordagem tradicional, pois, em sua maioria, os gêneros mais presentes nas seções centrais são narrativas literárias ou não-literárias (contos, reportagens, crônicas literárias etc), e os outros gêneros, mais periféricos como as tiras, figuram apenas como pretexto ou “enfeite” para divertir os alunos. O emprego da imagem na sala de aula continua ocupando o segundo lugar e talvez seja, por esse motivo, pouco ou quase nunca trabalhada. Dessa forma, as atividades com as tiras presentes no LDP não levam o aluno à leitura crítica de todos os modos semióticos do texto (verbal e não-verbal).

São poucos os casos de tiras tratadas como gênero, ou seja, como práticas sócio-históricas, que se compõem como atividades para atuar sobre o mundo e dizer o mundo, conforme afirma Marcuschi. Por outro lado, não há orientação para o professor sobre como conduzir a atividade de leitura desses textos, o que muito auxiliaria na formação tanto de alunos como de professores leitores.

O LDP analisado esconde-se por trás de uma roupagem inovadora, discutindo conceitos como o de Gênero, mas na realidade trabalha numa perspectiva ainda tradicional e utilitária do texto. Percebemos um distanciamento entre o que dizem os PCN e o PNLD e o que faz o LDP analisado no tocante ao trabalho com gêneros e, aqui, destaque-se a tira. As tiras são trabalhadas como se fossem meramente um conjunto de frases ou de palavras e não um gênero textual, reproduzindo, desse modo, uma concepção de ensino na qual a gramática normativa ocupa espaço de destaque.

É surpreendente observar que as considerações no Manual do Professor, vão de encontro ao que o livro apresenta ao longo dos textos e dos exercícios propostos, principalmente no que diz respeito à leitura de textos não-verbais, como as tiras, além de não orientar quanto à leitura desse gênero textual, uma vez que nele, as linguagens verbal e visual possuem igual importância.

O inaceitável é constatar que textos com uma enorme riqueza de significados, como as tiras, são colocados pelo LDP analisado, quase que única e exclusivamente, com a finalidade de se fazerem perguntas cujas respostas resumem-se à identificação de uma determinada classe gramatical, uma função sintática ou qualquer outra percepção vazia de reflexões. Além

disso, essa prática é contraditória com uma concepção que vê a língua como prática enunciativa, não apenas como comunicação, o que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.

Da mesma forma que desenvolvemos habilidades para a leitura do texto verbal, é preciso desenvolvermos também habilidades para a leitura do texto não-verbal. E a tira é um texto que combina a palavra com a imagem, então, é um texto multimodal que, como diz Lemke (2000, p. 269 apud DIONÍSIO 2006, p. 140), exige que o professor e que os alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que são, para que eles são usados, que recursos empregam, quais seus valores e limitações.

Acreditamos que trazer as tiras para sala de aula é trabalhar com textos não escolares, textos jornalísticos que estão na vida do aluno, no contexto de letramento dele. Os livros didáticos de Português devem apresentar uma proposta de ensino, de produção e de leitura de textos que trabalhem, além da modalidade verbal, a modalidade visual de forma sistematizada, com base nos estudos desenvolvidos na área da Semiótica Social, na multimodalidade e no multiletramento. O mundo moderno exige pessoas capazes de interpretar, de maneira eficiente, textos não-verbais.

Assim, o presente trabalho visa ser o ponto de partida para que o LDP venha a ser melhor utilizado como apoio pedagógico em sala de aula, considerando novas formas de interação com os gêneros multimodais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Augusto Baptista. HQs: Gênero Narrativo de Múltiplas Linguagens. In: MICHELETTI, Guaraciaba (org.). **Enunciação e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARASHIRO, Paulo César. **A História das Histórias em Quadrinhos**. Parte II. Disponível em: <http://www.centraldequadrinhos.com/v4/Port%20dentro/Artigos/historia_hq02.htm>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006[1992].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARBOSA, Jacqueline P. Do Professor Suposto pelos PCNs ao Professor Real de Língua Portuguesa: são os PCNs Praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula – Praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Mercado das Letras, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: _____. ROJO, R. (org.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BELMIRO, Célia Abicalil. Uma educação estética nos livros didáticos de Português. In: ROJO, R & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. São Paulo: Mercado Letras, 2003.

_____. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72, agosto/2000, nº 72, Campinas, Cedes.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, Angela e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2001.

BONINO, Rachel. **Onomatopéia, imagem e ação**. Revista Educação, Edição 144, p. 42 - 45, maio 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental. 1998.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa - Anos finais do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. MEC, 2007.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. Jean Paul. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: por um Interacionismo Sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CALAZANS, Flávio. **História em Quadrinhos na Escola**. 2ª edição, São Paulo: PAULUS, 2005.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 5ª série. 4ª ed. Reformulada. São Paulo: Atual, 2006.

_____, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 6ª série. 4ª ed. Reformulada. São Paulo: Atual, 2006.

_____, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 7ª série. 4ª ed. Reformulada. São Paulo: Atual, 2006.

_____, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 8ª série. 4ª ed. Reformulada. São Paulo: Atual, 2006.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Retratos da Escola. Pesquisa realizada pela Universidade de Brasília.** Divulgada em O Estado de S. Paulo, 10 out. 2001.

CIRNE, Moacyr. **Quadrinhos, sedução e paixão.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

CUNHA, Doris de A. C. da. O Funcionamento Dialógico em Notícias e Artigos de Opinião. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp. 166-179.

DIONÍSIO, Angela Paiva. 2006. **Intertextualidade e multimodalidade na escrita didática.** Disponível em: <www.gtlac.com>. Acesso em: 20 fev. 2008.

_____. Ângela P.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Ângela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2006, pp.131-144.

EISNER, WILL. **Quadrinhos e Arte Sequencial.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem Palavras.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

GARCIA, Nilce Helena da Mota. **Para Além das Palavras: Charges, Tiras e Quadrinhos.** 2005. Disponível em:<www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss05_08.pdf> Acesso em: 15 ago. 2008.

GERALDI, João Wanderley. Prática de Leitura na Escola. In: Geraldi, J.W. (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J.W (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINE, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

KOCH, I.G.V. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 7ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2000

_____; ELIAS, V. M. **Ler e compreender – os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2006.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, pp. 52-62.

LAJE, N. **Estrutura da Notícia**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática. 2002, pp. 38- 57.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates).

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2001, pp.46-59.

_____. **Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua a propósito dos Parâmetros Curriculares no ensino de línguas portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau**. Revista da ANPOLL, nº. 3. 1996.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp. 19-35.

_____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. pp. 23-36.

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. **A Multimodalidade Textual no Livro Didático de Português**. Finos Leitores, Jornal de Letras do UniCEUB, ano 2 – número 1, junho de 2006.

MENDONÇA, M. R. S. Um Gênero Quadro a Quadro: A História em Quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva ; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. pp. 199-226.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) – **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE**. Disponível em:< <http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Lei de diretrizes e bases (LDB)**, n.9.394, de 20 de novembro de 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEVEDO, J. C. (org.). **Língua portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 52-73.

NICOLAU, Marcos. **As tiras de jornal como gênero jornalístico**. Disponível em: <<http://www.insite.pro.br> >. Acesso em: 12 maio 2008.

_____. **TIRINHAS: a síntese criativa de um gênero jornalístico**. João Pessoa: Editora Marca de Fantasia, 2007.

O'NEIL, Dennis. **Guia Oficial DC Comics: Roteiros**. São Paulo: Opera Graphica, 2005.

PATATI, Carlos e BRAGA, Flávio. **Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

PERNAMBUCO - **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa**, Secretaria de Educação. - Recife : SE. 2008.

PERROTTI, Edmir. 2005. **No princípio era o verbo...** Disponível em:<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/beletins2005/apr/tetxt1.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do Texto Visual: a construção da imagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Paulo. **A Leitura dos Quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Piadas e tiras em quadrinhos: a oralidade presente nos textos de humor**. Estudos lingüísticos, nº34, 2005, p.1158-1163. Disponível em: < www.gel.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2009.

_____. **Histórias em quadrinhos: um novo objeto de estudos**. Estudos Lingüístico, nº34, 2006, p. 1574-1583. Disponível em:< www.gel.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2009.

ROJO, Roxane (org.) **A Prática de Linguagem em Sala de Aula – Praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38.

_____. R. & BATISTA, A (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 2003.

ROCHA, Harrison da. Repensando o Ensino de Língua Portuguesa: uma Abordagem Multimodal. In: _____. **Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp. 71-91.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro DIDÁTICO. In: CORACINE, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. Gestos de Censura. In: Coracine, Maria José (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

SOARES, Magda. **O livro didático e a escolarização da leitura**. Entrevista concedida em 07/10/2002. Disponível em: < www.tvebrail.com.br/salto/entrevistas>. Acesso em: 16 jul. 2008.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

_____. Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p.155-177.

VERGUEIRO, W. **As Histórias em Quadrinhos e seus gêneros**. Disponível em: <<http://www.omelete.com.br/quadrinhos/artigos.asp>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

_____. A linguagem dos quadrinhos: uma alfabetização necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto. 2007, pp. 31-64.

_____. **A atualidade das histórias em quadrinhos no Brasil: a busca de um novo público. História, imagem e narrativas**. Nº 5, ano 3, setembro/2007 – Disponível em: < <http://www.historiaimagem.com.br>>. Acesso em: 15 mar.2009.

VOLOCHINOV. V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.