

## **ABORDAGEM DO GÊNERO TIRA EM MATERIAIS DE ENSINO DE PORTUGUÊS<sup>1</sup>**

*Josilene de Oliveira Ferreira* (FEUC)  
[lene20.ferreira@gmail.com](mailto:lene20.ferreira@gmail.com)

### **1. Considerações iniciais**

O ensino de língua portuguesa passou por uma reformulação nos últimos anos, isso ocorreu principalmente pelo fato de os *Parâmetros Curriculares Nacionais* serem implantados no Brasil na década de 90. Com isso, as mudanças significativas que ocorreram no ensino de, consequentemente, chegariam até os livros de, porque eles desempenham um papel importante como suporte à prática pedagógica.

Visto que o livro didático de português assumiu a relevante função de auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem, por isso, é necessário dedicar tempo para analisá-lo, pois uma vez escolhido perdurará no mínimo o ano letivo inteiro como suporte pedagógico nas mãos do professor.

Tendo em vista essa preocupação, análises foram feitas, e com isso a necessidade de adequar o livro didático à proposta dos PCN, tornou-se algo preciso. Com essa medida, o livro didático de língua portuguesa passou a fundamentar o ensino de língua materna, tanto oral e escrita nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

A partir dessa perspectiva, esse artigo irá analisar o livro didático de língua portuguesa, denominado *Português: Linguagens*, do 9º ano, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, dando ênfase ao modo como os autores abordam o gênero tira, de maneira que se verifi-

---

<sup>1</sup> Texto resultante do trabalho apresentado na VI Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, na Fundação Educacional Unificada Campo-Grandense, aos 05/11/2011.

que se esses autores capacitam os alunos para fazer inferências e contextualizações.

O livro em questão foi escolhido pelo fato da coleção estar incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ou seja, o livro está de acordo com as recomendações do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, com as propostas dos PCN.

Considerando essa avaliação feita pelo PNLD, partiremos do princípio que o texto é a unidade básica do ensino, por esse motivo, dar-se ênfase ao gênero tira que é um gênero multimodal, isto é, um texto que apresenta duas semioses (imagem e escrita) em sua composição. Com isso, pretende-se apresentar como ideia central na monografia uma análise crítica às propostas de exercícios do livro *Português: Linguagens*, que tem como base as tiras.

Esta análise visa expor se os aspectos imagéticos que compõem o humor são abordados, ou seja, se eles são ponto de reflexão no ensino. Sendo assim, espera-se que a pesquisa destaque se as formas de representação (escrita e imagem) que compõem o gênero tira estão sendo vistas de modo indissociável. Para tal, esse estudo considerará a teoria de Angela Paiva Dionísio, na obra *Gêneros Multimodais e Multiletramento*.

## **2. Multimodalidade e ensino**

A sociedade está passando por transformações tecnológicas, e essas mudanças refletem nas relações dos homens entre si e com o mundo, pois as formas de interação são influenciadas pelos avanços tecnológicos. Sendo assim, conseqüentemente haverá mudanças nas atividades linguísticas, ou seja, nas ações comunicativas, visto que as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade.

A partir dessa afirmativa, torna-se necessária uma reflexão mais acurada das noções que envolvem a questão do letramento. A esse respeito, Dionísio (2008, p. 119) reconhece que uma pessoa letrada não é aquela que apenas possui habilidades de ler e escrever, mas que vai além desse propósito.

De acordo com essa perspectiva sobre o letramento, salienta-se que dois eixos básicos estão envolvidos no ensino de língua portuguesa: o uso da língua oral e o da língua escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Desse modo retomamos a proposta dos PCN, a de que o en-

sino de língua portuguesa deve-se fundamentar nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção textual e a prática da análise linguística.

Sabe-se que os gêneros textuais são produtos de interações sociais, os quais englobam enunciados produzidos em situações reais de uso da língua. Com isso, há necessidade do conhecimento das diferentes características, funções, organização e composição dos diferentes gêneros para melhor conhecer, compreender e usar a língua.

Sendo assim, este bloco versa sobre a multimodalidade, pois se trata de um modo de configuração de certos gêneros.

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com advento de 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. (DIONISIO, 2008, p. 119)

A citação anterior apresenta traços da multimodalidade. A multimodalidade ou o gênero multimodal apresenta a materialização em mais de uma forma, isto é, uma apresentação textual que envolve palavras e figuras. Então, quando falamos de gênero multimodal estamos nos referindo ao tipo de texto que, no mínimo, utiliza-se de dois modos de representação composicional, como palavras e imagens.

Já que estamos discorrendo sobre o fato da multimodalidade ser um traço constitutivo do texto escrito, vale enfatizar que esse recurso também é um traço comum no texto falado, e para esta afirmação nos embasamos no que foi exposto por Dionisio (2008, p. 121).

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorriso, palavras e animações etc.

A partir dessa perspectiva sobre multimodalidade, novamente retomamos a questão do letramento, que é uma prática social de inclusão e interação. A multimodalidade está ligada à questão do letramento, porque o leitor no contato com textos dessa natureza precisará aprender a ler palavras e imagens, de forma integrada, ou seja, as imagens também devem

ser vistas como um texto que contém informações e significação e não apenas as palavras.

Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Precisamos então falar de letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrões que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler o texto estão sendo reelaboradas constantemente. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos. (DIONISIO, 2008, p. 120)

Essa afirmação evoca outra questão: a do letramento visual, pois este está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais. Houve um tempo que não se valorizava muito as imagens no ensino, mas agora elas são percebidas e analisadas. As imagens são atraentes e dão um dinamismo ao texto, porque em muitos casos elas representam uma linguagem mais acessível ao leitor e, ao observá-las, notam-se os sentidos possíveis advindos dessa semiose.

Por isso, a multimodalidade não pode ser entendida como uma simples apresentação lúdica, mas sim como um modo de composição de determinados textos. Essa composição vai ativar as inferências, além de possibilitar que os conhecimentos prévios, ou seja, os conhecimentos de mundo sejam utilizados pelo aluno. Deste modo, da imagem e da escrita serão extraídos o sentido do texto, e assim, tanto a forma verbal como o aspecto visual serão lidos e estabelecerão significados.

Conclui-se, então, que é fundamental que os professores tenham subsídios para trabalhar consciente com a multimodalidade textual no ambiente de ensino-aprendizagem, já que se espera que a multimodalidade não se resume apenas na composição de um texto que tenha a junção de palavras e imagens ou a outras representações semióticas, mas sim a observação de certos princípios de organização multimodais, pois estes vão exigir diferentes letramentos.

### **3. O gênero tira: aspectos gerais**

O gênero tira ou “tirinhas” (nome mais familiarizado) vem ganhando um espaço significativo nos meios de comunicação, como por exemplo, os jornais impressos e as revistas e, no que diz respeito ao con-

texto educacional, as tiras, às vezes humorísticas também assumiram um lugar de destaque em provas e nos livros didáticos.

Com a utilização desse tipo de texto tão peculiar no ambiente de ensino-aprendizagem, torna-se necessário fazer algumas considerações pertinentes sobre o assunto, pois se espera que esse tipo de uso seja coerente e significativo para o educando, de modo que não basta fornecer algo novo, dinâmico e atraente ao aluno, mas fazer com que aquilo que esteja sendo oferecido, seja significativo e proporcione o letramento.

Sendo assim, este bloco visa discorrer sobre vários aspectos que estão diretamente ligados ao gênero tira, apresentando definições, comparações, teorias e considerações.

Entretanto, para tal dissertação, são necessárias algumas reflexões sobre as histórias em quadrinhos, pois são elas a base do gênero tira, isto é, o alicerce desse gênero textual.

Mendonça (2005, p. 194) faz uma breve apresentação sobre a origem das histórias em quadrinhos (HQs), ela inicia a apresentação baseando-se na questão de que as HQs tiveram seu início nas pinturas rupestres, que são recursos de comunicação que atravessaram milênios. Contudo, esclarece que os precursores desse gênero surgiram na Europa, em meados do século XIX, com as histórias de Busch e de Topffer.

As histórias em quadrinhos são uma forma de comunicação global existente em diversos países sob as mais variadas denominações, como por exemplo:

Strip comics (tira de humor), nos Estados Unidos; Bande dessinée (banda, tira desenhada), na França e na Bélgica; Banda desenhada ou história aos quadrinhos, em Portugal; TBO (nome de uma revista famosa), na Espanha; Historieta ou comics, na América espanhola; Fumetti (fumaçinha, o balão das falas), na Itália; Mangá, no (Japão); Gibi (assim como na Espanha, vem do nome de uma revista famosa. Gibi significa moleque negrinho e indica os jornalheiros que vendiam de mão em mão os jornais com suplementos de HQ), no Brasil.(CALAZANS, 2004, p. 9)

Por essa citação, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos são dinâmicas, além de ser um meio de comunicação que traz diferentes temáticas. Por apresentar esse dinamismo, as histórias em quadrinhos são conhecidas em muitos lugares do mundo, mesmo que com nomes diferentes.

Com relação ao surgimento das histórias em quadrinhos no Brasil, Calazans (*op. cit.*) aponta ser o dia 30 de janeiro de 1879, pois, nesta da-

ta, foi publicado o personagem Nhô Quim, de Ângelo Agostini, na revista *Vida Fluminense*.

As histórias em quadrinhos nos são apresentadas como uma narrativa gráfico-visual, ou seja, realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala, geralmente, nos balões. Além de ser composta pelos balões, há nos quadrinhos os desenhos, os quadros, os personagens, as expressões fisionômicas, as legendas e uma sequência determinada de fatos.

Vários gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo, é o caso da charge, do cartum e das tiras. Como esses gêneros têm em comum o uso da linguagem dos quadrinhos, Ramos (2009, p. 20) entende que as histórias em quadrinhos são um grande rótulo que agrega diferentes gêneros autônomos unidos por elementos em comum.

Ramos (2009, p. 20) utiliza o termo “hipergênero” retomando a utilização feita por Maingueneau, que defende se tratar de um rótulo que daria as coordenadas para formatação textual de vários gêneros que compartilham diversos elementos.

Os cartuns, as charges, as tiras e os vários modelos de produção das histórias em quadrinhos são gêneros diferentes, mas autônomos que estão abrigados dentro do chamado quadrinhos.

Mesmo que esses gêneros estejam agregados às histórias em quadrinhos, são necessárias algumas distinções. Ramos (2009, p. 21) faz algumas divisões a respeito do gênero tira. Na definição dele, as tiras são divididas nos três tipos que serão vistos a seguir.

Segundo Júdice (2005, p. 43), os cartuns são caracterizados como imagens críticas, constituídas por desenho(s), geralmente inscrito(s) em um único quadro, que apresentam um componente de humor e sátira sobre os fatos, ideias, enfim sobre um aspecto social.

Já Mendonça (2005, p. 197) nos apresenta um conceito que complementa a noção de cartum que foi apresentada por Júdice (2005, p. 43). Para ela:

[...] cartum surgiu depois da charge, e é uma forma de expressar ideias e opiniões, seja uma crítica política, esportiva, religiosa, social, através de uma imagem ou uma sequência de imagens, dentro dos quadrinhos ou não; podendo ter balões ou legendas. A charge “envelhece”, como a notícia, enquanto o cartum é mais atemporal.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O cartum e a HQ diferenciam-se: ambos compõem-se de um ou mais quadrinhos como uma sequência narrativa. Essa sequência é opcional para o cartum e obrigatória para a HQ...

Já as charges são classificadas por Ramos (2009, p. 21) como sendo os textos de humor que abordam algum fato ou tema ligado aos noticiários. De certo modo, a charge recria o fato de modo ficcional, estabelecendo com a notícia uma intertextualidade.

A tira se configura em um gênero multimodal, ou seja, em sua constituição estão envolvidos mais de um código semiótico, isto é, a imagem (gestos, sorriso, movimentos, expressões faciais e certas entonações com efeito gráfico-visual) e a escrita fazem parte da sua composição.

Mendonça (*op. cit.*) argumenta que as tiras são um subtipo das histórias em quadrinhos, são mais curtas, em até quatro quadros e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequências de narrativas maiores ou fechadas (um episódio por dia).

[...] Quanto às temáticas, algumas tiras também satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão “datadas” como a charge. Dividiremos as tiras fechadas em dois subtipos: a) tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo em geral... b) tiras-episódio, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens... (MENDONÇA, 2005, p. 198 *apud* MENDONÇA, 2001)

Com base na citação, pode-se dizer que Ramos (2009, p. 24-28) faz uma divisão das tiras de modo diferente da proposta por Mendonça (2005, p. 198). Ele nos apresenta a tira cômica como sendo aquela que traz um texto curto, que é de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final; as tiras seriadas que podem ser chamadas também de “tiras de aventuras”, são aquelas que trazem uma história narrada em partes, sendo que cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior; e por fim a tira cômica seriada que são formadas por textos que usam elementos próprios das tiras cômicas, como o desfecho inesperado da narrativa, que leva o efeito do humor, mas ao mesmo tempo, a história é produzida em capítulos.

Tendo em vista a divisão feita por Ramos (*op. cit.*), vale destacar que não é por acaso que as tira têm preferência nos jornais, revistas e nos cadernos de caráter humorístico.

Fora dos gibis, o subtipo tira em quadrinhos predomina, nos jornais e revistas, totalizando, a cada edição, cerca de 3 a 6 tiras de quadrinhos diferentes, embora possamos encontrar histórias mais longas eventualmente. A preferên-

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

cia pelas tiras fechadas parece ocorrer por dois fatores principais: a economia de espaço e o acesso à narrativa completa numa mesma edição, já que o leitor atual de periódicos dificilmente seria seduzido a acompanhar, a cada número, um capítulo da história. (MENDONÇA, 2005, p. 200)

Mendonça (*op. cit.*) traz uma informação importante a respeito da preferência por tiras fechadas nas edições de alguns periódicos, e essa preferência de certa forma foi transportada para o livro didático de língua portuguesa, porque este tipo de tira além de sequenciais narrativas pode apresentar também outras características, como a argumentativa e a injuntiva, e essas são importantíssimas quando nos referimos à questão do indivíduo saber interagir, por meio de textos em qualquer situação de comunicação.

Desta forma, pode-se dizer que o cartum, a charge e a tira não só trazem formas de linguagem que contribuem para provocar o riso, através dos efeitos de sentido, como a ironia, mas que possibilitam também as inferências e contextualizações. Por isso, o humor das tiras liga-se a duas situações: ao que é tematizado e ao modo como a linguagem é utilizada para gerar o riso, nesse sentido, a linguagem pode ser usada de modo a destacar situações que parecem absurdas, cômicas, inesperadas ou surpreendentes, provocando o humor.

Dando continuidade a essa perspectiva de que o humor das tiras está relacionado ao que é tematizado e ao modo como a linguagem é utilizada para gerar o riso, é necessário que outras características que compõem as tiras sejam apresentadas. Essas características são importantes, porque estabelecem significados que estão associados à representação verbal (as palavras) e, conseqüentemente, a temática da tira.

Conclui-se então que o gênero tira, por suas características de uso, pode favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e a reflexão sobre a língua e a linguagem, de modo que esses aspectos devem ter por base o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo.

#### **4. A proposta dos livros didáticos de português**

Após a inclusão do livro didático de língua portuguesa (LDLP) como um suporte à prática pedagógica, ele passou a desempenhar um papel importante na educação brasileira, por isso, no contexto atual, o LDLP certamente ocupa um lugar de destaque nas escolas.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Com essa inclusão e com a implantação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* no Brasil houve mudanças significativas, no que diz respeito ao ensino de, e essas mudanças também chegaram aos livros didáticos, devido ao importante papel que eles desempenham no processo de ensino-aprendizagem como suporte à prática pedagógica, por isso, torna-se necessário dedicar tempo para analisá-los, pois uma vez escolhido perdurarão no mínimo o ano letivo inteiro como suporte pedagógico nas mãos do professor.

Tendo em vista essa preocupação, o Ministério da Educação (MEC) tem procurado um aprimoramento e melhoria da qualidade dos livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que tem como principal objetivo dá subsídios ao trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição e avaliação dos livros didáticos.

Rangel (2005, p. 13-15) fala que a implantação do PNLD foi feita pelo MEC, em 1996, e que esse programa passou a subsidiar a compra de livros didáticos, além de trazer uma avaliação com perspectivas teóricas e metodológicas para o LDP. Depois da avaliação das obras pelo PNLD, o MEC publica o *Guia de Livros Didáticos* com resenhas dos livros considerados aprovados.

Como o *Guia de Livros Didáticos* traz subsídios para que o professor escolha o livro que está dentro dos critérios de avaliação do PNLD, na próxima seção a pauta será sobre o livro *Português: Linguagens*, pois este foi citado pelo *Guia de Livros de Português* como aprovado.

Batista, Rojo e Zúñiga (2005, p. 50) dizem que à avaliação feita pelo PNLD se orientou pelo critério conceitual, e esse critério diz que as obras (as coleções) devem ser isentas de erros ou de indução ao erro, já o critério político estabelece que os livros devam ser isentos de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso.

Com essas preocupações, análises foram feitas, e, com isso, a necessidade de adequar o livro didático à proposta dos PCN tornou-se algo preciso, que tomaria forma. Com essa medida, o livro didático de língua portuguesa passou a fundamentar o ensino de língua materna nos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, pois o ensino de língua materna deve ser uma forma de interação e não apenas um apanhado de informações sobre a língua.

Sendo assim, esse capítulo visa discorrer sobre a proposta dos livros didáticos de português, tendo por base o fato de o ensino de língua

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

portuguesa envolver dois eixos básicos: o uso da língua oral e o da língua escrita, e a reflexão sobre língua e linguagem.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* estabelecem meios que norteiam o ensino de, apresentando propostas para que o seu ensino contemple “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, p. 1996), envolvendo neste contexto quatro conteúdos básicos: leitura, produção de textos, linguagem oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem.

Os PCN (2000, p. 41) retomam a questão do domínio da língua oral e escrita ser fundamental para a participação social e efetiva do ser humano, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso às informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, a escola e, conseqüentemente, o livro didático deve possibilitar o acesso aos saberes linguísticos aos alunos, visto que esses são necessários para o exercício da cidadania.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra a concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (PCN, 1998, p. 23)

A partir dessa perspectiva, espera-se que os livros didáticos levem em consideração essas competências, por isso que o professor deve ficar atento, pois pode acontecer de o livro didático não estar de acordo com a proposta dos PCN ou até mesmo com o projeto pedagógico da escola.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sócias de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sócias até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN, 2000, p. 30)

Tendo em vista essas competências que o sujeito vai adquirir ao longo do ensino fundamental, o texto passou a ser o objeto do ensino de língua materna. Sendo assim, é necessário que o livro didático considere a diversidade de textos e de gêneros, viabilizando o acesso dos alunos a este universo de diferentes temas, composições e estilos que compreende o texto.

Com base nessas reflexões retoma-se a questão de o livro didático de português desempenhar um relevante papel no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, há questões que precisam ser revistas. A esse respeito damos ênfase aos estudos de Gerard e Roegiers (1998), pois esses falam das funções mais importantes do livro didático com relação ao aluno. Essas funções são:

Favorecer a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes; propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, que contribuam para aumentar a autonomia; consolidar, ampliar, aprofundar e integrar conhecimentos adquiridos; auxiliar na autoavaliação da aprendizagem; contribuir para a formação social e cultural e desenvolver a capacidade de convivência e de exercício de cidadania.

Tendo por base essa citação, pode-se inferir que o livro didático de desempenha uma função significativa seja de delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, sendo assim, torna-se necessária a adequação deste às reais necessidades cotidianas na prática pedagógica.

[...] se o livro didático está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade. Mas o que caracteriza um LD de qualidade? Essa questão não é simples de responder. Em princípio, poder-se-ia dizer que o bom LD é aquele que atende às necessidades do professor e de seus alunos, oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, contribui na formação do educador, é isento de erros conceituais e de preconceitos, entre outros aspectos. (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2008, p. 238)

A partir dessa citação, retomamos a questão do letramento, dando ênfase às reformulações que estão ocorrendo nesses LDP. Os livros didáticos de estão buscando atender às propostas e diretrizes do Ministério da Educação (MEC) apresentadas nos documentos oficiais, principalmente as do PCN (1998).

Uma dessas reformulações é a presença de textos variados nos livros didáticos. Isso ocorreu porque os PCN de passaram a fundamentar o ensino de língua materna na teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN,

2010, p. 261-269). Com isso, o texto como unidade linguístico-pragmática, organizada com base em critérios de coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, e outros, podendo ser oral ou escrito e possível de ser interpretada de várias formas. Essa unidade linguístico-pragmática passou a contribuir no processo de ensino-aprendizagem como mais um interlocutor que passa a dialogar com o professor e com o aluno. Nesse diálogo, tal texto é portador de uma perspectiva, de um saber a ser estudado e de certo modo este saber será compreendido, aprendido.

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que o caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (PCN, 1998, p. 23-24)

A partir dessa citação, entende-se que a proposta pedagógica dos livros didáticos de português deve estar vinculada às atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso. Já as práticas de reflexão, a construção de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical devem-se justificar pela funcionalidade, exercida sempre com base nos textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua.

Bezerra (2005, p. 35; 36; 40) também fala da diversidade de textos presentes nos LDP atuais:

[...] são os conceitos de texto e gênero, advindos da linguística, que influenciam, direta e indiretamente, a seleção diversificada dos textos, atualmente presentes nos LDP.

Com a influência da linguística estrutural e da teoria da comunicação, na década de 70, os LDP apresentam, ao lado de textos literários, textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos, como unidades comunicativas e completas, que trazem uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores.

Enquanto os livros mais antigos se restringem a um texto principal e dois ou três complementares (quando há), os mais recentes (dos anos 90) abordam o tema com uma coletânea de textos de variados gêneros, predominantemente, autênticos, ou seja, não escrito com finalidades didáticas, mas com uso constante na sociedade letrada. Assim fazem parte desses livros carta, bilhete, história em quadrinhos, notícia, reportagem, classificado, biografia, entrevista,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

verbete de dicionário, artigos de opinião, editorial, propaganda, peça teatral, crônica, conto, anedota, bula, receita de cozinha, manual de instruções, fábula, lenda e outros.

Seguindo essa perspectiva sobre a proposta pedagógica do livro didático de Português, chega-se à conclusão de que os livros didáticos devem favorecer o diálogo, o respeito e a convivência, possibilitando aos alunos e professores o acesso a informações corretas e necessárias ao crescimento pessoal, intelectual e social no processo educativo.

Segundo Marcuschi e Cavalcante (2008, p. 239) há aspectos presentes no livro didático de Português que permitem que classifiquemos como um bom livro didático de língua portuguesa.

Visto que o livro didático de português é um gênero discursivo que congrega em suas páginas diferentes gêneros discursivos, valorizando o texto, a imagem, a composição e a forma nas práticas de leitura, conclui-se que o LDLP deve estar em sintonia com as necessidades da sociedade, em termos de formação básica com qualidade social para as crianças e jovens brasileiros, numa perspectiva de interação, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como uma construção social.

### 5. *Análise do corpus*

#### Ilustração 01



Fonte: Ruis, Revista E, N° 9.

Novamente na ilustração (04) o texto foi utilizado para aferir conteúdos gramaticais sem destacar os mecanismos que envolvem o humor da tira. A questão aqui não é criticar o ensino da gramática, mas discutir o porquê da utilização de um gênero tão peculiar, se suas características em nenhum momento fazem articulações com o ensino da gramática.

Os autores não possibilitam que os alunos explorem as imagens da tira, sua temática e nem outros elementos característicos da tira. É como se ocorresse um apagamento do gênero, focando-se apenas nas palavras.

Não é incoerente que o foco do exercício seja em palavras que aparecem na tira, porque elas integram o texto. Mas o motivo para não ocorrer à valorização da parte visual do texto?

A tira na ilustração (04) inicia com dois personagens que serão fixos, isto é, eles vão aparecer na maioria dos quadros. Na 1º cena ou 1º quadrinho, o rei faz um comentário seguido de um pedido ao bobo da corte. No 2º quadrinho, o bobo tenta executar o pedido do rei, mesmo que para isso tenha que perguntar à preferência do rei. Sem dar nenhum crédito ao bobo, o rei responde com desdém. Já no 3º quadrinho, o bobo executa o pedido do rei de modo bem irônico e isso não agrada o rei, tanto é que no 4º quadrinho o bobo recebe um castigo pelo que tinha cantado ao rei.

A fala do bobo no último quadrinho não foi aproveitada para construção de sentido dos fatos anteriormente citados. Essa fala marca o humor da tira. A expressão “Será que desafinei”, é engraçada, porque novamente o bobo é irônico. O bobo da corte faz uma acusação implícita, isto é, deduzimos que o bobo não está elogiando o rei, mas expressando a forma como é tratado pelo rei.

Essas reflexões só foram possíveis através de inferências e conhecimentos de mundo, e esses recursos são utilizados para construção de sentido de um texto, mas não foi permitido que os alunos os utilizassem para construção de sentido e para reflexão do tema.

A essa questão Marcuschi (2005, p. 58) propõe uma alternativa para os exercícios de compreensão textual, as perguntas serem inferenciais, pois elas seriam respondidas com base em várias informações do texto que não estão escritas. Com perguntas deste tipo, haveria maior possibilidade do aluno leitor fazer inferências, reflexões e indagações que seriam respondidas por ele mesmo. Outro fator importante é destacar as outras formas de representações utilizadas no texto.

Como nesse exercício a tira foi utilizada, o ideal seria trabalhar as imagens, como portadoras de significado, a forma como a sequência dos fatos foi apresentada, a temática e os sentidos que esse texto pode transmitir para cada aluno.

Explorando a parte composicional da tira, os autores poderiam comentar a ausência dos quadrinhos na 2ª cena e na 4ª cena, como também a ausência do balão na 3ª cena.

Enfim, vimos que muito poderia ser apreendido e compreendido com a utilização de uma tira humorística e não apenas conceitos gramaticais, pois só houve o interesse em aproximar o aluno aos usos que os pronomes pessoais oblíquos podem ter dentro de um texto, desconsiderando as características da tira.

### Ilustração 02

2. Justifique o emprego do pronome demonstrativo na tira a seguir.

Na frase "e você não levanta dessa cadeira", o pronome demonstrativo é usado em referência à cadeira em que se encontra sentado o avô, a 2ª pessoa, isto é, aquela com quem o avô fala.

(Adolar. Folha de S. Paulo, 15/4/2005.)

Fonte: Adolar. *Folha de S. Paulo*, 15/4/2005

A tira da ilustração (05) é composta por três cenas divididas em sequência. No primeiro quadrinho, o neto fala ao avô sobre sua preguiça e pergunta ao avô se ele também é preguiçoso. No segundo quadrinho, o avô responde com firmeza que ele tem muita disposição. No último quadrinho, a avó aparece e contradiz o que o avô falou ao neto.

A tira na ilustração (05) foi utilizada para contextualizar o uso do pronome demonstrativo e aferir se os alunos são capazes de justificar o emprego do pronome demonstrativo na tira. Desse modo, os autores não tiveram preocupação em explorar as imagens, os tipos de balões utilizados e o humor da tira.

O exercício segue o que é proposto pelos PCN (2000, p. 35), o uso da palavra de modo contextualizado, pois abordar a palavra de forma descontextualizada não tem relação com a competência discursiva.

Tomando por base essa perspectiva, pode-se dizer que o exercício apresenta o pronome demonstrativo de forma contextualizada, e, por

consequente, toma o texto como unidade de ensino. Embora, ocorra à preocupação de trabalhar o conteúdo contextualizando-o, o exercício desconsidera a temática, os aspectos visuais, o veículo de circulação da tira e o que fez a tira ser engraçada.

Além de não se aprofundar num ensino que diferencie o gênero tira dos demais gêneros discursivos, o exercício não possibilita que os alunos aprendam a ler as imagens, identificando nelas informações, como também desconsidera as informações implícitas e as relações de sentido que os alunos poderiam fazer com base nos seus conhecimentos de mundo e através da leitura de outros textos.

## **6. Considerações finais**

O livro *Português: Linguagens*, do 9º ano, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães foi escolhido pelas seguintes questões: os autores serem prestigiados e renomados, o livro ser classificado como edição reformulada e o fato da coleção estar incluída no *Guia de Livros Didáticos do PNL D* de 2011, ou seja, o livro está de acordo com os PCN. Sendo assim, o livro *Português: Linguagens* atende as exigências do MEC.

O livro *Português: Linguagens* é dividido em quatro unidades temáticas, cada uma delas é subdividida em três capítulos. Apresenta-se nessas unidades textos diversificados que trazem temas contextualizados que visam promover a cidadania.

Fazendo um resumo geral da abordagem dada as tiras nos exercícios, pode-se dizer que as tiras são usadas em grande maioria para frisar questões gramaticais, embora, às vezes, ocorre uma tímida tentativa de explorar as imagens, possibilitando as inferências e reflexões do aluno, essa tentativa é irrelevante em relação à quantidade de exercícios que focam a gramática desconsiderando o humor da tira e suas características estruturais.

Partindo das análises realizadas com o material proposto e com a quantidade delimitada de ilustrações, notamos que alguns aspectos são recorrentes nos exercícios que tem por base o gênero tira. Esses exercícios não exploram as imagens e os mecanismos utilizados para provocar o riso, além disso, esses exercícios não trazem o estudo aprofundado do gênero tira, ou seja, as características que distinguem o gênero tira em relação aos demais gêneros textuais não são abordadas.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Se os autores do livro *Português: Linguagens* tomam por base o gênero tira para que o ensino de gramática seja contextualizado e de fato faça reflexão sobre o uso da língua e da linguagem, eles deveriam expor para os alunos que a tira pode apresentar diferentes temáticas, que tem um estilo peculiar sendo composta pelas palavras e por imagens. Citar também que a tira utiliza mecanismos diferentes para provocar o riso, como a ironia, a ambiguidade, a metáfora, o inesperado, o subentendido etc.

Com todas essas questões que Cereja e Magalhães desconsideram, o livro acaba sendo incoerente em relação às questões que estão sendo analisadas, Mas o que nos chama mais atenção é o livro ser aprovado pelo MEC através da avaliação dos PNLD (2011, p. 111-116).

Através dessa avaliação, podemos comprovar o motivo da incoerência do livro de Cereja e Magalhães na abordagem do gênero tira, pois se eles trabalham com um gênero multimodal devem estar cientes que diferentes habilidades serão exigidas para que este tipo de texto faça sentido para os alunos.

Para a leitura de um gênero multimodal, como a tira, é necessário que na reflexão sobre sua linguagem seja possibilitado aos alunos desenvolverem algumas capacidades para a compreensão do que se lê. Essas capacidades são: identificar a relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido, como por exemplo, os sinais de pontuação e outros mecanismos de notação; identificar efeitos de ironia ou humor causados pelo uso de expressões diferenciadas; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.

Enfim, podemos concluir que o nosso objetivo foi alcançado, pois ficou nítido que os exercícios não visaram expor os aspectos imagéticos que compõe o humor das tiras, ou seja, esses aspectos não foram ponto de reflexão no ensino do Português.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 47-72.

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 35-47.

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

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p. [3º e 4º ciclos]

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. [1º e 2º ciclos]

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000. [1º e 2º ciclos]

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. *História em quadrinhos na escola*. São Paulo: Paulus, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9º ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 119-130.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

GERARD, François-Marie; ROEGLIERS, Xavier. Tradução: FERREIRA, Júlia; PERALTA, Maria Helena. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora, 1998. [Ciências da Educação, 30].

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

JÚDICE, Norimar. Seleção e abordagem de fotografias, cartuns e quadinhos no ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros: pesquisas e ações*. Niterói: Intertexto, 2005, p. 31-49.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 237-259.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48-61.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 194-207.

PNLD. *Guia de livros didáticos: Língua portuguesa* (PNLD 2011). Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Aplnd&Itemid=668](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389%3Aguias-do-livro-didatico&catid=318%3Aplnd&Itemid=668)>. Acesso em: 29-07-2011.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.