

GÊNERO TEXTUAL TIRA EM SALA DE AULA

THE COMIC GENRE IN THE CLASSROOM

Maryam Priscilla da Silva Akahoshi¹

Resumo: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) abordam a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social, como um dos princípios básicos do ensino de língua materna. O presente trabalho tem como objetivo de pesquisa elaborar uma sequência didática destinada aos professores de Língua Portuguesa, tanto do Ensino Fundamental como do Médio, com informações que os auxiliem na procura por alternativas para o ensino de leitura de tiras, especificamente as da personagem Mafalda. Teve como ponto de partida observar alguns professores que se queixam das dificuldades de leitura e interpretação das tiras por parte dos alunos, muitas vezes, eles próprios admitem ter falta de conhecimentos e dúvidas quanto à didática de trabalho com o gênero. A metodologia baseia-se na análise de algumas tiras, de acordo com categorias estabelecidas na fundamentação teórica, levantando algumas questões que servirão de modelo para ativação do conhecimento prévio do aluno a respeito das tiras da Mafalda. O resultado auxilia o docente a nortear essa leitura de tiras e a oferecer também a esse professor subsídios para que possa planejar atividades de trabalho utilizando o gênero tira, em sala de aula.*

Palavras-chave: *Gênero Discursivo; Tira; Sequência didática.*

Abstract: *The “Parâmetro Curricular Nacional” (Brazil, 1998, addresses the need for exposure to diverse genres of social movement, as one of the basic principles of teaching mother tongue. The present work aims to develop a research didactic sequence for teachers of Portuguese, both the Middle and Elementary School, with information to assist them in finding alternatives for teaching reading strips, specifically the character Mafalda. Had as a starting point to observe some teachers who complain have difficulty reading and interpretation of the strips on the part of students and, often, they themselves admit they lack knowledge and doubts about the teaching job with the comic book genre. The methodology is based on the analysis of some cops, according to categories established in the theory, raising some questions that will serve as a model for activation of prior knowledge of students about the strips of Mafalda. The result helps the teacher to read this guide strips and also provide subsidies for the teacher to plan work activities using the genre takes in the classroom.*

Keywords: *Gender Discourse; Strip; teaching sequence.*

1 Introdução

Trabalhar recursos que propiciem um maior interesse por parte dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa nem sempre é uma tarefa fácil. A constante tentativa de inovação na maneira como essas aulas devem ser conduzidas, a fim de alcançar o objetivo de proporcionar conhecimentos específicos sobre determinado assunto, faz-nos pensar em uma opção de se lidar com o gênero tiras. Atualmente, a leitura de tiras tem sido muito cobrada em provas externas, que objetivam avaliar as instituições de Ensino Fundamental e Médio nacionais,

¹ Graduação em Letras pela Universidade Taubaté (Unitau), Taubaté, Brasil, e-mail: maryam.priscilla@bol.com.br

como as provas do Exame Nacional do Ensino Médio, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, Prova Brasil, em livros didáticos e em vestibulares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) abordam as vantagens e a importância do trabalho docente embasado em gêneros discursivos.

O trabalho de leitura com o gênero discursivo pode render uma resposta bastante significativa no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, pois recorre à leitura de figuras ou mesmo ilustrações (elementos não-verbais) e de textos (elementos verbais). As tirinhas, no geral, apresentam forte orientação para o humor e, às vezes para a crítica social. Segundo Carvalho (2006), as tiras são um tipo de história em quadrinho definidas como narrativas curtas e concisas, apresentadas em dois, três ou quatro quadros. Alguns professores que trabalham na escola onde fiz estágio o ano passado, Escola Municipal Integral de Ensino Fundamental Padre Silvino Vicente Kunz, se queixam que existe uma grande dificuldade de leitura e interpretação das tiras por parte dos alunos e, esses mesmos professores, muitas vezes, admitem ter falta de conhecimentos e dúvidas quanto à didática de trabalho com as histórias em quadrinhos.

Partindo-se dessa problemática, o presente trabalho tem como objetivo elaborar uma sequência didática aos professores de Língua Portuguesa, tanto do Ensino Fundamental como Médio, com informações que os auxiliem na procura por alternativas para o ensino de leitura de tiras, especificamente as da personagem Mafalda.

A escolha dessa personagem deve-se à identificação do comportamento e estrutura dos personagens, pois Quino apresenta em suas tiras certos temas que sugerem críticas sociais. Os conteúdos das tiras exigem do leitor a percepção de subentendidos linguísticos para que se compreenda a crítica social abordada, o ensinamento de valores morais presentes em diversas tiras da Mafalda e os conceitos relacionados à gramática.

A pesquisa espera auxiliar o docente a nortear essa leitura de tiras, levando o aluno a mobilizar estratégias de ordem linguística e cognitivo-discursiva de maneira que obtenha-se a apreensão de sentido desejada. Oferecer também ao professor subsídios para que possam planejar atividades de trabalho utilizando o gênero tira, em sala de aula, de maneira mais abrangente e enriquecedora.

2. Fundamentação teórica

2.1 Importância da leitura do não verbal

O Século XX tem sido considerado por muitos como sendo o século da imagem, ou seja, aquele que registra, informa e expressa os acontecimentos, fatos, ideias e apreensões com impacto e rapidez impensáveis. A internet está aí para comprovar e esboçar um primeiro retrato falado do século XXI.

Nas sociedades contemporâneas, cada vez mais, a imagem se infiltra nos sistemas de comunicação e educação. Assim, torna-se praticamente impossível deixar de lado as preocupações com a alfabetização visual do cidadão.

Segundo Francastel (1982), a configuração das relações culturais pressupõe a formação de leitores que realizem uma leitura crítica, atenta aos elementos de manipulação e mistificação das imagens que circundam por todos os lados, sejam estas estáticas ou em movimento, associadas ou não ao som ou à escrita.

Benjamin (1987) afirma que um projeto de educação visual, além de assegurar ao leitor um repertório de experiências estéticas e um vocabulário visual que lhe permita fluir prazerosamente, julgar e discorrer criticamente sobre as imagens com as quais se confronta, necessita voltar-se para a qualificação dos produtos culturais dirigidos à infância. Isto porque é por meio do contato e do diálogo com os esquemas configuracionais veiculados pelos desenhos animados, pela propaganda, pela história em quadrinho, pelo cinema, etc., bem como através de convivência direta com a produção dos seus pares e adultos, que se inicia não apenas a formação do leitor visual, mas também da criança ou adolescente produtor (a) de imagens.

Dionisio (2005), afirma que a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não engloba todos os diferentes conhecimentos existentes na sociedade.

Segundo Orlandi (1992), a interpretação do texto não-verbal se efetiva por um efeito de sentidos que se institui entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte (e não exclusivamente do segmento), a partir das formações sociais em que se inscrevem tanto o sujeito-autor do texto não-verbal, quanto o sujeito-espectador. Do ponto de vista ideológico, a interpretação da forma material da imagem pode se dar a partir da ausência (silenciamento) de elementos próprios da imagem dando lugar aos apagamentos de natureza ideológica. Pode se dar também a partir do simbólico, da iconicidade. Ler uma imagem, portanto, é diferente de ler uma palavra: a imagem significa, não fala e vale enquanto que é, afirma Orlandi (1992). Entender a imagem como discurso, por sua vez, é atribuir-lhe um sentido do ponto de vista social e ideológico e não proceder à descrição dos seus elementos visuais.

A leitura de certas imagens se dá em uma sequência, como no caso de afrescos, do cinema e das histórias em quadrinhos. Almeida (1997) exalta a importância dos intervalos entre as imagens como um dos “mistérios” da força e da inteligibilidade das imagens em sequências “fixas” (nos afrescos) ou em “movimento” (no cinema). Assim como na linguagem do cinema os quadros (imagens) são lidos em movimento, também os quadrinhos só têm significado quando vistos em sequência. A primeira cena só vai ter sentido ao dar significado à seguinte.

Além de pautados na ideia de cronologia que subdivide o enredo em cortes de tempo e espaço (mas que será lido de forma acronológica), em que cada cena é causa de uma próxima e efeito da anterior, os textos visuais geralmente apresentam-se recheados de indícios que servem, dentre outras coisas, para ajudar o leitor a relacionar o que foi representado anteriormente com o que será visto em seguida. E, para efeito de compreensão, é significativa a eficiência de toda uma gama de recursos gráficos convencionais sedimentados pela linguagem dos quadrinhos e pela iconografia ocidental, elementos que desde cedo vão formando nosso repertório visual de convenções simbólicas, explica Almeida (1997).

Por conta de todas estas particularidades, autores como Pinto (1995) e Almeida (1997) apostam na hipótese de que a disposição dos fatos em sequência deve ser planejada para que a função narrativa da imagem exerça seu papel correto. Esperam, assim, que seja possível tornar efetivo o diálogo entre o criador e espectador, o qual, por sua vez, recebe o encargo de preencher o “vazio” que separa as imagens, na tentativa de relacioná-las entre si e construir um sentido para o texto visual.

2.2 Principais elementos não verbais dos quadrinhos

As histórias em quadrinhos, segundo Carvalho (2006), têm como elementos: personagens, tempo, espaço e ação.

A história em quadrinho introduziu uma nova forma de narrativa que tem como ponto principal, a união de duas linguagens, uma não verbal e outra verbal, o que lhe confere um grande potencial criativo e comunicativo. “A fim de integrar a linguagem verbal à figuração narrativa, os quadrinhos desenvolveram diversas convenções específicas à sua linguagem, que comunicam instantaneamente ao leitor o ‘status’ do enunciado verbal”. (BARBOSA, 2004, p.55)

A imagem nos quadrinhos, assumindo o papel da linguagem, pode ser interpretada e adquirir sentidos dentro do contexto social em que se encontra inseridos. Se “o sentido de

uma palavra é o conjunto de suas relações possíveis com outras palavras, o sentido de uma imagem será o conjunto de suas relações possíveis com outras imagens que ela sugere: ao se isolar um sentido de um conjunto de outros, estaremos interpretando”. (TODOROV, 1969, p.58)

Segundo Neiva Júnior (1993), a imagem tem a propriedade de referência em comum com a língua, deferindo, no entanto, nos elementos de leitura, principalmente quanto à quantidade, pois na língua estas são finitas, enquanto que na imagem podem ocorrer sem limites. Para o autor, as imagens, tanto quanto as palavras, precisam ser compreendidas como carregadas de um significado que vai além do visual. Essas ideias aproximam a imagem do signo linguístico, tornando-o semelhantes. A essa semelhança, que confere à imagem o status de linguagem, irá se contrapor às possibilidades da interpretação da imagem determinadas social e historicamente. Na leitura das imagens dos quadrinhos, podem ser percebidas questões ideológicas que as condicionam.

A interpretação não verbal, assim como a verbal, pressupõe a relação com a cultura, com o histórico, com a formação social do sujeito intérprete. Nesse sentido, nas histórias em quadrinhos são veiculadas duas mensagens: uma icônica ou visual e outra linguística, que se relacionam, construindo uma mensagem global. As mensagens icônicas e a verbal nos quadrinhos não se excluem, mas interagem, combinando de tal forma a ponto de permitir novas possibilidades de encaminhamento e de construção de sentidos.

A história em quadrinho constitui-se estruturalmente por legendas que “representam a voz onisciente do narrador” (BARBOSA, 2004, p. 62). Com o aparecimento dos balões, as personagens passaram a falar e a narrativa ganhou um novo dinamismo, libertando-se ao mesmo tempo figura do narrador e do texto de rodapé que acompanhava cada imagem. Com essa autonomia, cada quadrinho ganhou uma incrível agilidade, porque passou a contar em seu interior, integradas à imagem, com todas as informações necessárias para o seu entendimento. As legendas, atualmente, só entram em ação quando a voz do narrador é insubstituível.

O caso mais frequente do uso da legenda é para marcar um salto temporal proporcionando a localização do leitor, destacando-se, desta maneira, algum fato relevante.

Em alguns casos, o autor esclarece alguma expressão usada por um personagem. Já em outros, a legenda é empregada para dar mais ritmo à narrativa, sintetizando em algumas palavras o que demandaria diversos quadrinhos para expressá-las, constituindo-se em um salto temporal na leitura, muito mais do que na história. A legenda mais constante é o clássico FIM que pontua todas as histórias.

A mensagem linguística da história em quadrinho compreende um aspecto narrativo, em que podem ser feitas descrições do quadro, da situação ou das ações e a forma de diálogo. Este último apresentado no estilo direto busca, muitas vezes, imitar a língua falada. Entretanto, as características específicas da língua falada impossibilitam uma transcrição fiel para o diálogo escrito, que irá lançar mão de diferentes recursos e procedimentos especiais, criando uma linguagem carregada de convenções que explora com originalidade os códigos verbais e visuais específicos inerentes a esse tipo de narrativa, tais como: o balão, os símbolos (ideogramas e pictogramas), os sinais de pontuação e as onomatopeias.

Entre os elementos que caracterizam as Histórias em Quadrinhos, o que mais as caracterizam e dão dinamicidade à leitura são os balões que têm a função de propiciar “interseção entre imagem e palavra” (BARBOSA, 2004, p. 56). Existem diversos tipos de balões, sendo assim o mais comum, **o balão circular** com apêndice apontado para a boca de quem fala.

Entre os formatos mais frequentes encontrados nos quadrinhos está **o balão de pensamento**, muito comum nas tiras de Mafalda, apresenta-se de forma semelhante a uma nuvem de desenhos infantis, “com rabicho elaborado com bolhas que dela se desprendem” (BARBOSA, 2004, p.58), revelando ao leitor o pensamento de cada personagem. . Em alguns casos em que esteja sendo contado um fato, uma história ou pensamento mais extenso de algum personagem, o próprio quadrinho toma forma de um grande balão de pensamento.

Outro tipo de encontrado é **o balão uníssono**, com forma semelhante ao balão de fala tradicional, em que, em lugar de um apêndice aparecem várias, apontando para os personagens que fazem alguma afirmação, protesto ou cantoria em conjunto.

Pode-se encontrar **o balão de cochicho**, utilizado para a fala secreta. Em um tom mais baixo algumas personagens, a fala é marcada por este tipo de balão de formato um pouco mais irregular do que o balão tradicional. Nas histórias recentes, o formato pontilhado é mais raro de ser encontrado, bem como a situação de cochicho.

Observa-se também **o balão do grito**, caracterizado pela forma irregular, pelas letras em negrito e garrafal e, muitas vezes, apresentando o seu apêndice retorcido e maior que o normal.

Em alguns casos, emprega-se **o balão indicador** – quando a mensagem é dita por uma personagem que está ausente do espaço do quadrinho, o apêndice aponta para fora, indicando a ausência.

O **balão duplo** é empregado para indicar uma pequena pausa na fala da personagem e, conseqüentemente, no ritmo da leitura, desviando a atenção para alguma outra parte do quadrinho ou até mesmo para a fala de outra personagem.

Ramos (2010) ainda destaca outros tipos de balões, como o **balão trêmulo** que expressa medo ou voz tenebrosa, o **balão vibrado** que indica a voz tremida, o **balão glacial** que expressa choro ou desprezo por alguém (o nome glacial deriva do seu formato), o **balão mudo** que não contém fala, o **balão de linhas** quebradas que serve para indicar fala de aparelhos eletrônicos, o **balão zero** que corresponde a ausência de balão, o **balão sonho** que mostra o conteúdo do sonho do personagem e os balões especiais que expressam sentimentos visualmente representado.

Esses tipos e formas são apenas uma amostra da diversidade possível. A variedade vai defender sempre da situação que se quer criar, ocasionando assim, ótimos efeitos visuais e comunicativos.

No código das histórias em quadrinhos, os símbolos permitem uma inovação constante nos meios de expressão gráfica, ampliando a dimensão estética e informativa dos quadrinhos.

O ruído nos quadrinhos, muitas vezes, é mais visual do que sonoro, pois os desenhistas exploram a espessura, a forma, a cor dos fonemas que o constituem a fim de conseguirem um efeito expressivo maior. Uma boa **onomatopeia** é de vital importância nas histórias em quadrinhos, pois atinge juntamente com a imagem uma grande área de significação, criando efeitos expressivos de consumo rápido e intensa comunicação.

Segundo Ramos (2010), as onomatopéias se associam muito à língua do país onde foram produzidas. Algumas são importadas dos Estados Unidos, como por exemplo “*to click*”, estalar, virou “*click*”, “*to crash*”, espafifar-se virou “*crash*”, “*to splash*”, salpicar na água, tornou-se “*splash*”. De acordo com Vergueiro (2006), elas variam de país a país, pois se modifica de acordo com o som do idioma utilizado para sua comunicação.

Segundo BARBOSA (2004), outra característica das HQs é o **quadro ou requadro**, ou seja, a moldura da história contendo desenhos que compõem a cena. É recurso narrativo também, pois a forma, o tamanho e a disposição dos quadros influem na velocidade da leitura e na interpretação da história. A moldura de um personagem com quadro riscado indica que ele está nervoso, ou com rompimento do quadro indica a força.

Os **recordatários** também são importantes recursos, pois são painéis dentro dos quadrinhos usados pelo narrador quando há necessidade de uma explicação fundamental para a história. Os recordatários lembram o que ocorreu, indicam tempo, espaço e acontecimentos paralelos.

As **linhas cinéticas** são risquinhos que indicam movimento e representam a trajetória de um objeto ou do personagem dando movimento para a história.

Os **desenhos iconográficos** têm sua característica peculiar, pois é caracterizado por uma imagem que tem alguma coisa em comum com o que está sendo representado. Eles têm semelhança menor com os desenhos dos quadrinhos como: árvore, nuvem, muro, mato, pedra.

Segundo Ramos (2010), nos quadrinhos, o rosto e os movimentos dos seres desenhados transmitem os elementos de ação. De acordo com Ramos (2010), a preocupação, o desespero, o entusiasmo e o esforço físico excessivo são alguns exemplos de sinais gráficos.

Segundo Barbosa et al (2005), nos quadrinhos, os enquadramentos ou planos representam a forma como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e na largura, da mesma forma como ocorre na pintura, na fotografia e no cinema.

No código icônico ou visual da história em quadrinhos, tem-se a imagem, o espaço, as cores e a distribuição de planos, que, trabalhados em conjunto, constituem a mensagem. Quanto maior a originalidade e a criatividade do desenhista na composição desses códigos, maior será a carga expressiva e comunicativa da mensagem.

Mesmo sendo a história em quadrinho dirigida a um público alvo dentro de um modelo da sociedade de massa, com leituras a mais diversas, nada impede que determinados leitores deste público possam identificar numa obra valores diferentes. Existem aqueles leitores que se limitam tão unicamente ao enredo da história sem perceber valores ideológicos veiculados e leitores que, prestando atenção aos aspectos formais, apercebem-se desses valores; outros podem ser capazes de questioná-los.

Os quadrinhos são um gênero discursivo capaz de atingir com eficácia um grande número de consumidores dos mais diversos setores sociais e, portanto, capazes de divulgar valores e questões culturais que não devem simplesmente assimilados, mas avaliados e criticados, principalmente no contexto escolar, ai serem utilizados sob ótica do letramento.

Os quadrinhos podem ser percebidos como um produto artístico possível, tanto para promover comunicação em um nível estético, quanto para sugerir questionamentos de uma realidade social. Podemos perceber isso nas tiras da Mafalda, pois Quino mostra aos seus leitores suas análises do contexto social-histórico político dos anos 60.

2.3 Leitura da perspectiva sociocognitiva

Segundo Koch e Elias (2006), muitos conhecimentos são armazenados na memória, os quais nos auxiliam na elaboração de hipóteses para que se ocorra o processamento textual:

conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional. O conhecimento linguístico pode ser verificado na superfície textual e diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p.56), para haver a prática de leitura de textos escritos é necessária a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor.

Segundo Koch e Elias (2006), os conhecimentos gerais sobre o mundo, vivências pessoais, eventos espaço-temporalmente situados também são estratégias que permitem a produção de sentidos e por isso são chamados de *conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo*.

Outra estratégia abordada por Koch e Elias (2006) é a do *conhecimento interacional*, pela qual também se dá a interação, englobando vários conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

- **Conhecimento ilocucional** - é percebido num texto, quando a partir de uma situação interacional, é possível identificar o objetivo de seu autor.
- **Conhecimento comunicacional** - trata-se da adequação do gênero textual, seleção da variante linguística a ser utilizada e quantidade de informações necessárias para que o leitor consiga apreender o sentido e o objetivo do texto.
- **Conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais** - é o conhecimento que permite a identificação e a distinção das múltiplas categorias de textos em circulação na sociedade, bem como os objetivos pretendidos pelo autor em cada tipo de texto.

Além desses conhecimentos, Koch e Elias (2006) também dizem que para a construção de sentido de um texto, faz-se necessário considerar o contexto. O contexto é tanto o explícito quanto o implícito de um texto, ou seja, o todo de um texto, tudo o que colabora na sua construção de sentido. O contexto já foi considerado apenas contexto, na fase da análise transfrástica, que considerava apenas o estudo da sequência e combinação de frases para a coerência do texto.

Segundo as autoras citadas, ainda não foi suficiente o estudo da Pragmática, voltado para a incorporação dos interlocutores ao estudo dos enunciados, para a construção de sentido, dessa forma, outro tipo de contexto passou a ser considerado: o contexto sociocognitivo.

Koch e Elias (2006, p.19) também enfatizam o objetivo de leitura como reguladora de interação entre conteúdo do texto e leitor. De acordo com as autoras, as pessoas só leem se têm um objetivo, e a cada tipo de texto é dispensada uma atenção maior ou menor. Quase que constantemente, estamos em contato com uma diversidade de gêneros discursivos como, panfletos, bulas, manuais de instrução, outdoors, dissertações, romances etc, e a interação texto/leitor se dará de acordo com o tipo de texto lido e do objetivo de leitura preestabelecido.

Os conhecimentos do leitor, além da materialidade linguística do texto, são condições fundamentais para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. Dessa forma, não se pode dizer que há **um** sentido para o texto e sim diversos sentidos, visto que, na ativação de conhecimentos considera-se o lugar social, vivência, crenças, valores da comunidade, conhecimentos textuais e outros do leitor.

Para que haja interação e apreensão de sentido entre duas pessoas, no ato da fala ou da escrita, é necessário que se assemelhem, ao menos em parte, em seu contexto sociocognitivo.

A bagagem cognitiva de cada um dos interlocutores é acionada no momento da comunicação, daí a importância e a necessidade de serem parcialmente semelhantes, ou de se ajustarem a novos contextos; caso contrário a construção de sentido será prejudicada.

O contexto cognitivo dos interlocutores reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais que por ocasião do intercâmbio verbal são mobilizados. Os fatores contextuais, segundo Koch e Elias (2006) podem alterar o significado de uma expressão linguística. É comum essa alteração de sentido na língua falada como: gestos, entonação, expressões fisionômicas etc.

O contexto de produção e o contexto de uso precisam ser distinguidos, pois no caso da fala eles coincidem, já no da escrita é mais relevante o contexto de uso. Na produção de um determinado texto, dependendo do sentido desejado pelo seu autor, muitas informações são implícitas, isto é, pressupõem-se da parte do leitor/ouvinte os conhecimentos necessários à compreensão. Daí o procedimento do balanceamento utilizado pelo autor do que precisa estar explícito no texto e do que o interlocutor deverá inferir a partir de sua gama de conhecimentos. Em vista disso, pode se afirmar que o contexto sociocognitivo abarca todos os outros tipos de contextos.

Portanto a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza não somente na superfície textual, mas também devido a uma série de saberes inseridos no evento comunicativo. A leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, explica Koch (2006).

Segundo Marcuschi (2005), as inferências são processos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da interação comunicativa do interlocutor, e mais precisamente, no caso do texto escrito, que caracteriza o leitor maduro e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente.

A leitura e a produção de texto são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva. Sendo assim, se uma leitura é diferente de leitor para leitor, implica-se aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto. Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam parcialmente semelhantes.

Sendo assim, quando inseridos num mesmo contexto sociocognitivo, há uma interação autor/texto/leitor, e produz-se um sentido mútuo de compreensão de um texto.

A intertextualidade também é destacada por Koch e Elias (2006) como responsável pela construção de sentido de um texto. Percebemos a intertextualidade quando na elaboração de um texto, o autor utiliza de outros textos, com a explicitação da fonte, ou não. Quando não se tem conhecimento do discurso retomado pelo autor, ou seja, não se faz uma ligação, dificilmente, o leitor empreenderá sentido/significação ao novo texto. “A inserção de ‘velhos’ enunciados em novos textos promoverá a constituição de novos sentidos”, afirma Koch e Elias (2006).

A tira de Mafalda (figura 19) abaixo, com o personagem Manolito, exemplifica essa intertextualidade implícita, usada para caracterizar melhor a situação. O intertexto é proveniente de uma fábula de Esopo, “A cigarra e a formiga”, que fala justamente sobre o personagens com as mesmas características da tira: um que se preocupa com o capitalismo, no caso a formiga, e outro que leva a vida com mais desapego, como é o caso da cigarra.



O aluno que conhece essa fábula logo acionará seus conhecimentos prévios e fará uso deles para entender o humor presente na tira. A tira tem como objetivo divertir o leitor, mas

para que isso ocorra é necessário que ele identifique a presença da intertextualidade, e a interprete como geradora de humor.

3. Metodologia

Para ler e entender as tiras, especificamente as da Mafalda, elaborou-se uma sequência didática aos professores de Língua Portuguesa, tanto do Ensino Fundamental como Médio, com informações que os auxiliem na procura por alternativas para o ensino de leitura de tiras, especificamente as da personagem Mafalda.

A sequência didática apresentada nesse artigo é constituída por quatro procedimentos de leitura, a partir dos pressupostos da abordagem sociocognitiva de leitura e das características do gênero discursivo tira. Baseia-se em uma sequência desenvolvida pelos membros do Projeto Observatório da Educação/UNITAU 2011 – 2014 (LOPES-ROSSI et al, 2011) e acrescenta elementos para a leitura especificamente das tiras da Mafalda. Tem como objetivo despertar o gosto, o interesse do aluno pelo universo das tiras, especificamente as da Mafalda, e auxiliar o docente a nortear essa leitura, levando o aluno a mobilizar estratégias de ordem linguística e cognitiva-discursiva de maneira que se levantem hipóteses, preencham-se as lacunas do texto e obtenha-se a apreensão de sentido desejada.

O trabalho com o gênero discursivo tiras, se adequado, pode ser desenvolvido desde as séries iniciais até o ensino superior, satisfazendo, inclusive, exigências da Matriz de Referência de Habilidade de Leitura da prova Brasil (BRASIL, 2008).

1 Primeiro procedimento: leitura rápida (global ou pré-leitura)

ATIVIDADES PROPOSTAS	O QUE SE PRETENDE
<p>1. Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero tira e HQ</p> <p>→Mostrar uma Tira e fazer oralmente perguntas básicas sobre o gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que texto é esse? (distinguir HQ de Tira) • Para que serve? • Que assuntos podem ser abordados numa Tira? • Além das palavras, há outros elementos que podem ser lidos numa 	<p>CONHECIMENTOS SOBRE A TIRA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os gêneros discursivos Tiras, Histórias em Quadrinhos, Charge e Cartum organizam-se com a linguagem dos quadrinhos. • A linguagem dos quadrinhos inclui, além do texto verbal, inúmeros elementos não verbais como: balões de variados tipos para expressar fala, pensamento, grito e outras modulações de voz; tipos de letras variados para expressão de sentidos também variados; desenhos do cenário e dos personagens; expressões faciais dos personagens e expressões de movimento. • As Tiras compõem-se na forma de um retângulo (na horizontal ou na vertical) dividido em até quatro quadros. • O conhecimento das características psicológicas dos personagens e, muitas vezes, da situação em que vivem (época, lugar) é fundamental para compreensão do humor das tiras, já que a história é contada de forma muito rápida.

<p>Tira?</p> <p>2. Ativação do conhecimento prévio sobre o tema da tira, seu personagem principal e os demais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecem essa personagem? Como ela é? • Conhecem outros personagens que aparecem nas tiras da Mafalda? 	<ul style="list-style-type: none"> • A reação dos personagens, muitas vezes, é a fonte do humor, e só é entendida a partir do conhecimento das características do personagem e da situação em que vive. • O humor pode decorrer também do texto verbal. • O humor pode ser uma forma de crítica social. <p>Conhecimento dos personagens da tira da Mafalda:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Mafalda: tem idéias confusas sobre política (Argentina séc. XX) * Filipe: sonhador, tímido, preguiçoso e desligado * Manolito: ambicioso e materialista * Susanita: fofqueira, egoísta e briguenta * Miguelito: sonhador e egoísta * Libertad: intelectual, crítica e perspicaz * Guille: representante da idade inocente * Os pais: resignados, que aceitam a rotina diária <p>(Apresentar os personagens das tiras que serão lidas, com suas características. Pode ser na forma de um exercício de ligar imagem com descrição do personagem ou outra forma lúdica.)</p>
<p>Nível de compreensão esperado: compreensão mínima pelo reconhecimento do gênero Tira ou aquisição de conhecimento novo sobre o gênero, identificação das personagens da Tira da Mafalda.</p>	

2 Segundo procedimento: Estabelecimento de objetivo para leitura completa do texto

ATIVIDADES PROPOSTAS	O QUE SE PRETENDE
<p>1. Estabelecimento de objetivos para uma primeira leitura detalhada</p> <p>→ Fornecer as cópias de 3 ou 4 Tiras da Mafalda, a cada etapa de leitura, e seguinte objetivo de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leia as Tiras. <p>Obs.: como a compreensão básica da tira está relacionada à percepção do humor e a tira é um texto muito curto, perguntas nesta etapa podem tirar a graça da leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de informações explícitas. • Identificação do enredo da narrativa. • Identificação do conflito, o clímax da narrativa. • Inferências sobre o comportamento das personagens. <p>O leitor que conseguir ler e perceber a graça da tira, terá mobilizado essas habilidades de leitura, minimamente necessárias à compreensão da tira.</p>
<p>Nível de compreensão esperado: compreensão básica da história, percepção do humor.</p>	

3 Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de partes das HQ ou Tiras

ATIVIDADES PROPOSTAS	O QUE SE PRETENDE
----------------------	-------------------

<p>Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do texto</p> <p>➔ Solicitar o retorno à HQ para responder às perguntas por escrito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que causou o humor da Tira? • Qual o elemento verbal ou não verbal que mais contribuiu para o humor? <p>➔ Corrigir oralmente com os alunos</p> <p>(Se o professor julgar conveniente pode perguntar algo referente a algum elemento verbal ou não verbal da tira.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção das possíveis causas do humor: <ol style="list-style-type: none"> 1. Características psicológicas do personagem e suas reações à situação, percebidas pelo texto verbal e pelo texto não verbal. 2. Mudança do foco da piada, com efeito cômico inesperado 3. Enunciado ambíguo: o leitor pensa na interpretação mais provável, mas a graça vem com a interpretação menos provável no final. 4. Características dos personagens, da situação e do assunto da tira. 5. Algum elemento não verbal. • Inferência de sentido de palavra ou expressão (se houver palavras difíceis) • Inferências de informação implícita sobre o comportamento das personagens. • Estabelecimento de relações entre partes do texto. • Identificação de efeitos de ironia, humor ou outros efeitos expressivos. • Identificação do tema do texto.
<p>Nível de compreensão esperado: Compreensão detalhada da Tira, especialmente das causas do humor.</p>	

4 Quarto procedimento: Posicionamento crítico sobre a leitura

ATIVIDADES PROPOSTAS	O QUE SE PRETENDE
<p>Posicionamento crítico do leitor</p> <p>➔ Fornecer a pergunta</p> <p>➔ Corrigir oralmente com os alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A que essa Tira faz crítica? 	<p>Posicionamento dos alunos diante dos temas abordados nas tiras, que no geral englobam temas voltados para a crítica social ou de costumes.</p> <p>O autor das tiras da Mafalda, Quino, mostra aos leitores suas análises do contexto sócio histórico-político do momento, levando os mesmos a verem a triste realidade da América Latina bem como de outros países em conflito. A personagem Mafalda, ciente desses conflitos, participa efetivamente das discussões, contribuindo, talvez, para o entendimento dos povos, bem como a modificação dos problemas que a preocupam.</p>
<p>Nível de compreensão esperado: Compreensão crítica da Tira da Mafalda</p>	

Com esses procedimentos de leitura, espera-se que, após a leitura de várias tiras da Mafalda, os alunos já estejam familiarizados com a temática abordada pelas tiras, com as reações das personagens e com o tipo de crítica que essa tira faz.

4. Resultados e Discussões

Tira 1



- Quem são as personagens que compõem a tira? O que você sabe a respeito delas?
- Qual é o assunto principal da tira e o que as pessoas de um modo geral pensam sobre esse assunto (pensamento e leitura)? (crítica sobre o governo)
- A leitura da tira aciona quais conhecimentos de mundo? (relacionados ao governo)
- Você acha que o autor escolheu bem as personagens para a representação da tira? Por quê?
- Qual é a temática enfatizada na tira, além do humor?
- Qual é o subentendido presente na tira?
- O assunto abordado diz respeito somente ao mundo de Mafalda?

Tira 2



- A leitura da tira aciona qual conhecimento de mundo? (relacionado à mulher)
- Vocês conhecem algum fato semelhante ao da tira?
- Qual é o subentendido presente na tira?

Tira 3



- Quem são as personagens que compõem a tira? O que você sabe a respeito delas?
- Qual é o assunto principal da tira e o que as pessoas de um modo geral pensam sobre esse assunto (pensamento e leitura)? (crítica sobre a inveja e o capitalismo)
- Você acha que o autor escolheu bem as personagens para a representação da tira? Por quê?
- Qual é a temática enfatizada na tira, além do humor?
- Qual é o pressuposto que se tem a respeito da inveja e do capitalismo?
- Vocês conhecem algum fato semelhante ao da tira?
- Qual é o subentendido presente na tira?

5. Considerações Finais

A presente pesquisa teve como tema o gênero discursivo tira e, em seu percurso, procurou focar: 1) a leitura na perspectiva sociocognitiva; 2) os diversos gêneros em linguagem de quadrinhos, com ênfase nas tiras e no humor característico desse gênero; 3) a importância da leitura do não verbal para o entendimento do humor das tiras; 4) as tiras da Mafalda e seus personagens, a partir de *corpus* de tiras selecionado para a pesquisa; 5) uma possível sequência didática para a leitura das tiras, a partir das características típicas do gênero, visando a criar um subsídio norteador para o uso do professor nas aulas de leitura.

Em seu percurso, a pesquisa discutiu conceitos como: os elementos verbais e não verbais que compõem esse gênero, a intertextualidade, os implícitos e os subentendidos, e procurou mostrar que somente fazendo a análise fundamentada nesses conceitos é possível perceber o humor e a crítica presente nesse gênero.

Baseou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que trazem como um dos objetivos da educação utilizar diversas linguagens como meio para produzir, expressar,

comunicar, interpretar e usufruir das várias produções culturais nos meios públicos e privados, fazendo com que o aluno se posicione de maneira crítica, responsável e construtiva sobre as diferentes situações sociais, ajudando-o a desenvolver suas competências discursivas. Mais especificamente, ajudar o aluno, a realizar uma leitura que mobilize estratégias e procedimentos necessários para a construção de sentido como: linguagem verbal, linguagem não verbal, levantamento de hipóteses, conhecimento de mundo, inferências, reconhecimento de intertextualidade.

Podemos concluir que a leitura de tiras e a percepção do humor sempre presente nesse gênero, muitas vezes utilizado para fazer uma crítica social, exigem várias habilidades de leitura. A prática da leitura das tiras da Mafalda, a partir dos procedimentos de leitura sugeridos contribui para o desenvolvimento dessas habilidades e atende parte das exigências de leitura previstas na Matriz de Referência das Habilidades de Leitura da Prova Brasil (BRASIL, 2008). Com a proposta de procedimentos de leitura das tiras da Mafalda apresentadas, o objetivo estabelecido para esta pesquisa foi atingido.

Espera-se que este trabalho contribua para que professores que venham conhecer essa proposta possam ampliar e melhorar as práticas de leitura em sala de aula e, assim, também contribuir para a formação de leitores mais proficientes, além de preparar os alunos para avaliações externas de larga escala, como a prova Brasil.

Desta forma, esta pesquisa também contribui para os estudos do Projeto Observatório da Educação/UNITAU 2011 – 2014 “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº 23038010000201076 CAPES/INEP.

Referências

ALMEIDA, M. da C. de. Do casulo, a borboleta. In: **Ensaio de Complexidade**. Natal: EDUFRN, 1997.

BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

BENJAMIM, W. **Obras escolhidas**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Vol. I).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. PDE: *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CARVALHO, M. S. M. **O gênero Tira em atividades de leitura em sala de aula**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Taubaté: Universidade de Taubaté, 2008.

DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. **Gêneros Textuais e Ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros Multimodais e Multiletramento**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDEZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 159 – 177.

FRANCASTEL, P. **A realidade figurativa**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore V., ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria A. G. (Org). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **A abordagem sociocognitiva de leitura e o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (Não publicado)

LOPES-ROSSI, Maria A. G. et al. **Procedimentos para a leitura de tiras e histórias em quadrinho**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (Não publicado.)

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

NEIVA JÚNIOR, E. **Imagem, história e semiótica**. Anais do museu Paulista (nova série), n-1, 1993.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora UNICAMP, 1992.

QUINO. **Toda Mafalda**. 11ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

Data de recebimento: 05 de julho de 2012.

Data de aceite: 11 de novembro de 2012.