

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ABORDAGEM DO GÊNERO TIRINHA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tamara Prates Durães¹ - Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho²

¹Mestre em Letras pelo ProfLetras da Unimontes Professora da Escola Estadual Rômulo Sales de Azevedo do Município de Janaúba M/G

²Doutora em Letras - Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Professora do Departamento de Comunicação e Letras da Unimontes. Da Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros M/G

RESUMO

Investigação realizada com o objetivo apresentar alternativas para um trabalho profícuo com leitura de tirinhas em aulas de Língua Portuguesa na educação básica e responder quais os fundamentos teóricos e metodológicos da Linguística Textual são necessários à capacitação de professores de Língua Portuguesa, da educação básica, para o trabalho com o desenvolvimento da leitura do gênero textual/discursivo tirinhas. Ancorada teoricamente nos pressupostos da leitura do ponto de vista da Linguística Textual, nas considerações sobre gênero textual discursivo, sobre o gênero tirinhas e conforme as estratégias de leitura. Os resultados evidenciam conhecimentos teóricos e metodológicos da Linguística Textual dos quais os professores podem se valer para fundamentar a proposição de atividades de leitura de tirinhas com vistas ao desenvolvimento de um leitor capaz de interpretar e compreender de forma interativa, e com fins sociais, esse gênero.

Palavras-chave: Linguística Textual. Gênero tirinhas. Estratégias de leitura.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES FOR THE APPROACH OF GENRE ON COMIC STRIPS IN THE PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

This research aimed to present alternatives to a productive work on comic strip reading in the Portuguese language classes in elementary education and answer which theoretical and methodological foundations of Textual Linguistics are needed for the training of elementary education Portuguese language teachers to develop the reading of textual/discourse comic strips. This work is theoretically anchored in the assumptions of reading from the point of view of Textual Linguistics, in the considerations about discourse textual genre on comic strips and reading strategies. The results show theoretical and methodological knowledge of Textual Linguistics which teachers can use as basis of the proposition of comic strip reading activities in order to develop a reader capable of interactively interpret and understand this genre for social purposes.

Keywords: Textual Linguistics. Comic strip genre. Reading strategies.

INTRODUÇÃO

Apresentação da revisão teórica situada na grande área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha “Teorias da Linguagem e Ensino” do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, ofertado em rede, e que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Salienta-se que tem sido possível observar, como professora de Língua Portuguesa, atuante no Ensino Fundamental (EF), em uma escola pública mineira, não só situações de desinteresse pelas atividades de leitura, propostas nas aulas, mas também visíveis dificuldades de leitura interpretativa e compreensiva, por parte dos alunos desse nível de ensino. Nesse sentido, esta proposta é justificada pelo interesse em adquirir e divulgar conhecimentos teóricos e metodológicos referentes à leitura como forma de preparar para intervir, de forma fundamentada, na realidade de sala de aula, com vistas a transformá-la. Afinal, a previsão dos documentos de parametrização da educação básica é de que as escolas não podem permanecer insensíveis e omissas frente aos desafios que se lhes apresentam, em relação ao seu papel de formar leitores competentes.

Sendo assim, a investigação teve como finalidade responder quais são os fundamentos teórico e metodológicos da Linguística Textual (LT) são necessários à capacitação de professores de Língua Portuguesa, da educação básica, para o desenvolvimento da leitura do gênero textual/discursivo tirinhas? Para responder essa questão a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão da literatura baseada nos princípios da LT, tal como proposta por estudiosos como Fávero e Koch (1998), Koch (2015), Koch e Elias (2010), Marcuschi (2008 - 2012) e Cavalcante entre outros (2010), que preveem uma abordagem multidisciplinar da linguagem, enfatizando não só aspectos sociais, culturais, cognitivos, mas também interacionais, do fenômeno textual.

Foram, ainda, explorados conhecimentos referentes às estratégias de leitura, tal como discutidas por Solé (1998), e conhecimentos sobre os aspectos gerais referentes aos gêneros textuais, a partir de Marcuschi (2008), e, especificamente, sobre o gênero tirinhas, na visão de Ramos (2015).

De acordo com essa exploração, definiu-se como objetivo geral, apresentar alternativas

teóricas e metodológicas para o trabalho com leitura de tirinhas em aulas de Língua Portuguesa na educação básica.

REVISÃO DA LITERATURA

A leitura na perspectiva da LT

Como se sabe, a LT é uma ciência que funciona como suporte teórico para embasar conhecimentos e atividades a serem propostas em aulas de Língua Portuguesa em qualquer nível de ensino. Conforme propõem os estudiosos da linguística, a gramática de frase não é suficiente para o estudo dos textos. Nesse sentido, a consideração é de que é a LT que se preocupa com o texto e suas ações, sejam elas: (i) linguísticas, advindas dos conhecimentos gramaticais e enciclopédicos; (ii) cognitivas, advindas dos conhecimentos armazenados na memória a curto e longo prazo, e, (iii) sociais, advindas das convenções e das divergências do contexto social de produção de conhecimentos.

Sendo assim, as ações educativas, principalmente as referentes ao ensino aprendizagem da leitura, especificamente da leitura do gênero tirinhas, devem ocorrer conforme os postulados dessa teoria que apresenta conhecimentos que fundamentam uma mudança de atitude em relação às aulas de Língua Portuguesa. Para isso, importa entender o surgimento desses postulados, bem como quais são eles e como interferem na leitura de textos na escola, particularmente na leitura de tirinhas.

Conforme estudiosos da área, a LT surgiu na Alemanha e desenvolveu-se na década de 1960. Para esse ramo da Linguística, as investigações passaram a ter o texto, em suas amplas perspectivas - produção, compreensão e reprodução -, como objeto de estudo e as ações linguísticas, cognitivas e sociais como necessárias à compreensão dos processos de leitura e escrita, devendo ser, então, consideradas essenciais no processo escolar, de trabalho com a língua.

Conforme apontam Fávero e Koch (1998), entre os vários teóricos precursores da Linguística textual, é possível citar, por exemplo: Weinrich (1964, 1971, 1976), Hartmann (1968-1971), Isenberg (1971), Van Dijk (1972), Petöfi (1973), Vater (1979), Beaugrand e Dressler (1981), cada um se dedicando a uma perspectiva mais do que às outras.

Como ponto de vista comum entre os es-

tudiosos, como aponta Dressler (1997), tem-se que, todos coadunam com a ideia de que poucos são os problemas da gramática que não apresentam relação com a linguística do texto. Marcuschi (2012, p. 11) corrobora com essa ideia afirmando que “Anteriormente à década de 1960, as pesquisas linguísticas tinham como limite o estudo da frase - fonologia, morfologia e sintaxe frasal -, desconsiderando os aspectos semânticos e contextuais em diferentes situações de comunicação”.

Ainda sobre a trajetória da LT, conforme estudos publicados recentemente, Koch (2015) vai das análises interfrásticas e gramática de texto na perspectiva semântica à virada pragmática e cognitivista na perspectiva sociocognitivo-interacionista.

Para fins desse estudo, importa, sobretudo, a perspectiva cognitivista, delineada a partir da década de 1980, com expoentes tais como Beau-grand e Dressler (1981), referidos como marcos desse período e, segundo os quais, o texto é considerado como resultante de processos mentais, originado por uma série de operações cognitivas interligadas. Nessa perspectiva, a leitura requer procedimentos decisórios de seleção e combinação, envolvendo processos cognitivos que integrem os diversos conhecimentos dos envolvidos no processo, não só na descrição mas também na descoberta de procedimentos necessários ao que os autores denominam de “atualização e tratamento no quadro das motivações e estratégias de produção e compreensão de texto”.

Sendo assim, o pressuposto é de que os envolvidos em uma comunicação já dispõem de “[...] saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social e têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso” (KOCH, 2015, p. 34), proporcionando o entendimento de que, na atividade de leitura compreensiva de um texto, ocorrem expectativas e ativação de conhecimentos e de experiências, mediante a construção de metas e o estabelecimento e seleção de objetivos.

Essas considerações implicam que as atividades com leitura, na sala de aula, devem ser desenvolvidas, levando-se em conta essas pressuposições, sob pena de se tornarem desinteressantes e, sobretudo, de não alcançarem o propósito de formação de leitores letrados.

Pode-se afirmar, também, que a proposta é de que o ensino deixe de ter como prioridade o trabalho com a unidade frasal e passe a ser de-

envolvido por meio do texto que, por sua vez, não mais se restringe àqueles didáticos ou didatizados, presentes exclusivamente nos livros didáticos. Sobre isso, Marcuschi (2012, p. 16), afirma que a linguística de texto dispõe do que ele denominou “Dogma de fé: o texto é unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”.

Sobre isso, Fávero e Koch (1998) são de parecer que

[...] a linguística textual comporta diversas manifestações: cabe à semântica do texto explicitar o que se deve entender por significação de um texto e como ela se constitui. É tarefa da pragmática do texto dizer qual é a função de um texto no contexto (extralinguístico). A sintaxe do texto tem por encargo verificar como vem expressa sintaticamente a significação de um texto e como pode expressar o que está à sua volta. Entretanto correlacionada à sintaxe do texto, está a fonética do texto, que de modo análogo à fonética da frase, ocupa-se das características e dos sinais fonéticos da configuração sintática textual (FAVERO e KOCH, 1998, p. 12).

Conforme se vê, a LT faz referência ao texto como ‘entidade multifacetada’, resultante não apenas dos conhecimentos inerentes à linguagem, mas também, de um processo extremamente complexo de interação social e de construção social de sujeitos, tal como proposto por Koch (2012). Além disso, a concepção de leitura deve ser aquela que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em eventos interacionais e, por isso, considerada interessante para fundamentar ações de leitura de tirinhas.

Já sobre texto e discurso, cabem aqui esclarecimentos específicos que podem contribuir para um trabalho profícuo com o gênero tirinhas.

Para Fávero e Koch (1998), os termos “discurso” e “texto” são empregados tanto como sinônimos quanto termos díspares, o que se dá por conta das diferenças entre as línguas, uma vez que se associam “texto” a “gramática de texto” e “linguística de texto” ou, ainda, “texto” associado a “discurso”.

Para esclarecer essa questão, Fávero e Koch (1998, p. 23) reafirma com base em outros autores, definição de discurso como “[...] unidade passível de observação, aquela que se interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação” e texto como a “[...] unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso”. Assim sendo, o texto seria o que aparece de maneira mais concreta e o discurso o que é passível de

interpretação a partir da observação e da soma de outros conhecimentos.

Segundo as autoras, o discurso é a atividade comunicativa de um falante em uma determinada situação, envolvendo o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o próprio evento de enunciação, sendo que, sua manifestação linguística ocorre por meio dos textos. Assim, o texto pode ser considerado uma passagem, falada ou escrita, de qualquer extensão que possua significado apresentando padrões de textualidade que têm a coesão e a coerência como imprescindíveis.

Importa salientar que a leitura de tirinhas, implica não só o entendimento desse gênero como texto, mas também como discurso, já que, para além do objetivo de causar humor, as tirinhas, em uma abordagem multidisciplinar da linguagem, comportam aspectos sociais, culturais, cognitivos e interacionais que certamente mobilizam um vasto conjunto de saberes para que de fato sua compreensão ocorra. Afinal, por meio da linguagem, verbal e não verbal, as tirinhas abordam fatos que estão diretamente relacionados ao funcionamento da sociedade e, sendo assim, no desenvolvimento de suas aulas, o professor deve levar em consideração, pressupostos teóricos e metodológicos estratégicos necessários ao desenvolvimento de habilidades específicas para sua leitura.

Segundo Koch (2015), o processo de produção textual pode ser concebido como uma atividade relacionada à interação entre os sujeitos para alcançar determinados fins. Baseando-se nas teorias sociointeracionais, a autora afirma ainda que a escrita de um texto exige planejamento e organização de acordo com fatores como, por exemplo, (i) a especificidade da situação; (ii) as normas; (iii) as convenções socioculturais e (iv) os conhecimentos supostamente compartilhados.

Assim, para a leitura de um texto, torna-se necessária a realização de ações cognitivo-discursivas às quais devem ser agregadas características que proporcionarão, além da produção dos sentidos nele inscritos, a atribuição de sentidos outros, decorrentes de conhecimentos que já fazem parte da bagagem experiencial do leitor, correspondentes aos conhecimentos prévios (de mundo, textuais e linguísticos).

Nessa perspectiva o texto pode ser pensado como atividade verbal, com fins sociais, que tenha intencionalidade e seja necessariamente interacional.

Texto é assim, sob o ponto de vista de Koch

(2012), entendido como

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos comunicadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 2012, p. 27).

Portanto, o texto pode ser considerado como um construto formado por elementos linguísticos que são relacionados e organizados pelos usuários da língua, no momento da atividade verbal, proporcionando, assim, a interação social, além da compreensão de aspectos semânticos. A autora defende a ideia de que um texto se constitui como texto no momento em que as pessoas envolvidas no ato de comunicação, por meio da atuação de fatores situacionais, cognitivos, socioculturais e interacionais, conseguem determinar um sentido para ele.

Assim, conforme essas considerações a respeito dos pressupostos da LT, compreende-se que o processo de leitura compreensiva de um texto está na observância desses fatores de natureza linguística e extralinguística, propostos pelos analistas textuais. Importa, também, considerar que, observados tais fatores, são criadas condições de proporcionar variadas leituras do gênero textual tirinha, o que certamente enriquece o nível compreensão dos alunos, inclusive para a leitura de outros gêneros textuais.

Considerando o proposto por Geraldi (1997), quando aborda as condições de produção de um texto, afirmando que seja qual for a modalidade, o aluno precisa ter o que dizer, ter uma razão para dizer e as estratégias do que será dito devem estar bem definidas não só no ato da produção, mas também, e sobretudo, identificadas no ato da leitura, já que é preciso que se tenha em mente quais fatores estão expressos e que servirão para um planejamento das atividades leitoras que levem a um bom resultado.

Além desses pressupostos teóricos a serem observados como fundamentos para as atividades de leitura em sala de aula, outro aspecto a ser considerado, conforme os estudiosos, é a importância social da leitura e algumas estratégias para sua abordagem em sala de aula.

Sobre o aspecto social, ao fazer menção à leitura, faz-se necessário salientar que a ação de ler intensifica a libertação do homem como cidadão, se colocando, portanto, como instrumento de desempenho da cidadania, uma vez

que lhe possibilita a construção de novos conhecimentos. Sobre isso, Silva (1997, p. 22), por exemplo, defende que o processo da leitura é “[...] uma atividade que possibilita a participação do homem na sociedade” e é, por isso, fundamental, não importando a classe social, a profissão ou a etnia. Por meio da leitura o homem se constitui ideologicamente, adquire capacidade de se posicionar criticamente e com criatividade, tonando-se ativo, portanto sujeito e não objeto dos processos de mudança que se desencadeiam na sociedade.

Conforme Zilberman (1982, p. 17), o ato de ler compreende “[...] toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, podendo qualificar a leitura como mediadora entre cada ser humano e seu presente, além de ser uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual”.

Esse posicionamento permite o entendimento de que o ato de ler é intelectual e pressupõe a ação reflexiva do leitor no sentido de estabelecer sentidos. Sendo assim, coadunamos com o proposto por Lajolo (1982, p. 59) que “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado”. Lajolo (1982, p. 59) defende, ainda, a ideia de que o ato de ler pressupõe o relacionamento do texto lido, com outros textos, “[...] de forma a reconhecer o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”, processo que ocorre com o acrescentamento de sentidos outros, a partir de pistas deixadas, de forma consciente ou não, pelo autor.

Fica evidente que a leitura e a compreensão de textos devem ser a base da aprendizagem escolar, contudo, sem que ocorra a memorização de uma infinidade de regras, já que é por meio de materiais e de contextos significativos que o aluno vê, efetivamente, a cada ato de leitura, uma superação de posição ingênua, evoluindo para outra, mais crítica, com base em suas vivências e expectativas.

Essa ideia encontra fundamento em Ferreira (2003, p. 21), para quem “[...] ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto”. A autora dá a entender que, apesar de a leitura ser uma busca de significados, um processo de construção de sentidos, estes não estão exclusivamente no texto, já que são gerados/construídos pelo leitor de forma interativa com o texto. Sobre isso,

Koch e Elias (2006, p. 11) afirmam que “O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”.

Evidencia-se, dessa forma, a possibilidade de que em uma sala de aula, alguns alunos desenvolvam melhor a leitura do que outros. Cada um compreende o que a sua expectativa sobre o mundo lhe permite compreender; cada um se aproxima, na medida das suas possibilidades, da mensagem que o autor desejou transmitir e, ainda, cada um constrói o significado conforme seu próprio desvendamento das ideias do texto, sua organização de informações, estabelecimento de relações e realização de reflexões.

Conforme Gil Neto (1996):

A leitura de textos provoca no leitor um movimento de reflexão sobre o mundo e sobre o mundo do texto. A prática de ler acaba envolvendo o aluno. Ler é uma valorosa ação e acontecimento para que o aluno extrapole e avance enquanto ser que pensa e que descobre o pensamento de outros, através da palavra e da sua organização (GIL NETO, 1996, p. 66).

Essas reflexões levam à conclusão de que a escola deve reconhecer a importância da leitura para o desenvolvimento cultural e social, compreendendo o papel social que ela desempenha na formação dos indivíduos. Para isso, é necessário que ela compreenda os pressupostos teóricos e metodológicos inerentes ao desenvolvimento das ações leitoras, em sala de aula, entre elas, por exemplo as estratégias de leitura.

Estratégias de leitura

Sabe-se que no ensino fundamental a leitura, ao lado da escrita, aparece como meta prioritária de ensino e que o ideal é que ao final dessa etapa os alunos possam ler textos de forma autônoma. A experiência, contudo, tem mostrado que o fato de os alunos serem considerados alfabetizados apenas por conseguirem ler, com fluência, textos simples, não garante que eles compreendam o que leem e nem que ajam de maneira autônoma no mundo letrado.

Para que de fato eles alcancem a condição de leitores que estabelecem compreensão para os textos lidos, cabe ao professor a escolha de textos significativos e interessantes, seguida de um trabalho de exploração e de compreensão. Para isso, é melhor que o professor desenvolva

suas atividades por meio do acionamento de estratégias de leitura, tais como, por exemplo, as propostas por Solé (1998). Para a autora, estratégias de leitura são procedimentos cognitivos e metacognitivos complexos que implicam, no ato da leitura, a capacidade do leitor de refletir e planejar a própria atuação.

Sobre as estratégias de leitura, vale salientar que Solé (1998), quando se refere ao processo de leitura, põe em evidência o pressuposto de que

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...]. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão - de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

Conforme destaca a autora, esses procedimentos envolvem, pelo menos, dois componentes essenciais, a saber (i) auto direção - que implica a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe e, (ii) auto controle - ou seja, o supervisionamento e a avaliação do próprio comportamento em decorrência dos objetivos, e, ainda, a possibilidade de modificá-los se necessário.

Tais considerações permitem o entendimento de que, para Solé (1998, p. 22), a leitura deve ser guiada por um objetivo e é uma atividade por ela definida como “[...] um processo de interação entre o leitor e o texto”, pressupondo um leitor ativo, ou seja, “[...] que processa e examina o texto”.

A autora cita alguns dos principais objetivos norteadores da leitura, a saber:

[...] devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Sendo assim, de acordo com o objetivo que o leitor tiver, ele construirá um significado para o texto lido, implicando o entendimento de que um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas, por diferentes leitores, já que, apesar de encerrar um significado claro, a percepção

dependerá de cada sujeito leitor, pois, cada um tem sua maneira de interação com o texto e o autor, decorrente dos conhecimentos prévios e objetivos estabelecidos.

Isso implica que, no modelo interativo, tal como proposto pela LT, a leitura deve ser considerada a ação em que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e seu conhecimento do texto para interpretar o que está escrito e, quando isso ocorre, é possível dizer que o leitor conseguiu processar o texto e seus diferentes elementos e que entendeu as estratégias necessárias para sua compreensão.

Segundo Solé (1998), o processo de leitura deve permitir que o leitor construa uma ideia sobre o conteúdo do texto e assim o compreenda, a partir de seus interesses e objetivos, buscando o que lhe interessa. Por meio de uma leitura individual, pode não só seguir adiante, mas também voltar atrás na leitura, parando para pensar sobre o texto, refletir ou relacionar informações, de acordo com seus interesses. A autora afirma que esse processo é interno, mas precisa ser ensinado.

Assim, a proposta de Solé (1998), para a leitura, é a de que seria necessário ter habilidades de decodificação e aprender estratégias que levem à compreensão. Os leitores que já são especializados, à medida que leem, fazem verificação e usam estratégias para conseguir interpretar. Significa que o leitor precisa atuar de forma que tenha o controle sobre sua leitura. Assim, ele poderá regular o que estiver lendo. Precisa estabelecer objetivo para a leitura o que leva à geração de hipóteses que podem ser confirmadas ou não.

Entende-se que a leitura é a construção de uma interpretação planejada que se dá por meio da intervenção do leitor. Para que ele leia, compreenda e aprenda é necessária a realização de um esforço cognitivo durante o processo e, assim, ocorra a intervenção ativa, com a utilização de seus conhecimentos prévios para atribuir significado ao que estiver lendo.

Dessa forma, quando se produz um texto, o autor/produtor não espera que todos leiam e interpretem da mesma maneira, visto que cada leitor é único e possui vivências diferentes, conhecimentos prévios distintos.

As questões referentes ao leitor que são destacadas por Solé (1998) são: (i) o conhecimento prévio; (ii) os objetivos e, (iii) a motivação que cada um tem. Sobre esses aspectos, um professor que de fato se comprometa com o desenvolvimento eficiente da leitura, propõe

atividades que envolvam esses aspectos.

Para ler de maneira significativa, o leitor precisa desenvolver a consciência metalinguística. Ao usar a linguagem, desde criança, o leitor pode refletir de maneira espontânea sobre ela, conforme Solé (1998, p. 53): “A consciência metalinguística e alfabetização estão intimamente relacionadas e podemos dizer que cada uma delas se beneficia com a outra no processo de aprendizagem”, implicando que, para o maior desenvolvimento da escrita e da leitura, é importante que a alfabetização e a consciência linguística estejam relacionadas.

Conforme salienta a autora, a consciência metalinguística não surge do nada, mas a partir da construção feita pelos sujeitos, por meio de seus constantes questionamentos, das concepções que elas constroem e da atenção que a linguagem, seja oral ou escrita, traz à tona, processo que se evidencia à medida que se aprende a ler e a escrever.

A criança, de acordo com Solé (1998), aprende por meio do uso de várias estratégias que ocorrem de forma integrada e que podem ser ensinadas. Para que a criança compreenda, ela pode usar o contexto e suas próprias experiências e correspondências. Para a autora, um bom leitor é “[...] aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado.” (SOLÉ, 1998, p. 60).

Fica evidente que tanto a escrita quanto a leitura são sistemas complexos e, como tal, dependem do uso de estratégias diversas para serem eficientes. O ensino inicial deve ser pautado no que o leitor já sabe e, cabe ao professor, fazer perguntas e levantar os conhecimentos prévios de forma a proporcionar o estabelecimento de sentidos, por parte do leitor. Nesse processo, Solé (1998) destaca a relevância do exemplo afirmando que o que motiva as crianças a lerem é a leitura e a escrita dos adultos, para elas, ou seja, os adultos são modelos.

Esses entendimentos propostos por Solé são assim considerados relevantes para a ação interventiva na leitura de tirinha. Conforme nosso entendimento, é necessário levar em consideração, ainda, conhecimentos inerentes aos gêneros textuais/discursivos.

Os gêneros textuais/discursivos e o gênero tirinha

Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso

são tipos relativamente estáveis de enunciados. Segundo o autor, todas as atividades humanas estão diretamente relacionadas ao uso da língua, uso que se dá por meio de enunciados orais e escritos que refletem condições e finalidades específicas de cada uma das esferas de atividade humana. Portanto, existe uma variedade de gêneros do discurso (orais e escritos). Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 279), “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 de gênero do discurso”.

No parecer de Antunes (2002), por abranger o estudo da língua manifestada em textos expostos às heterogeneidades e multifuncionalidades a LT deixa claro que a abordagem da língua deve basear-se no texto, tanto na sua produção quanto na sua recepção. A autora ainda destaca que o estudo da língua deve passar por práticas sociais e discursivas para proporcionar a percepção de como os textos circulam nas relações interpessoais.

Para Antunes (2002), a leitura de textos dos variados gêneros deve se dar de forma a considerar, prioritariamente, “fatos linguísticos” e não “fatos gramaticais”, além disso, o ensino da língua deve ter como objetivo a ampliação da capacidade dos sujeitos produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) e que sejam rompidos os parâmetros de “certo” e “errado” como indicadores de uma boa produção linguística. Assim, a proposta de estudo de gênero se torna relevante, de acordo com essa autora, para que as dificuldades de produção e recepção de textos sejam atenuadas e até superadas.

A consideração é de que os alunos, ao terem contato com diversos gêneros, passam a compreender as regularidades desses gêneros. A proposta de Antunes é relevante pelo fato de que está na ampliação da competência dos alunos em “[...] falar, ouvir, ler e escrever determinados gêneros de texto, com relevância e adequação” (ANTUNES, 2002 p. 73). Assim, o ensino da língua será baseado nos ‘usos reais’.

Conforme aponta Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é algo novo; pelo contrário, existe desde a Antiguidade, com Platão. Ocorre que foi ao final do século XX que aconteceu uma diversidade de pesquisas sobre os gêneros textuais, sendo que, inicialmente, a ideia de gênero estava ligada apenas aos textos literários. Certo é que, atualmente, os gê-

neros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Considerando que na presente proposta será desenvolvido um trabalho com o gênero “tirinha”, é importante, ainda, levar em consideração a distinção entre “tipo” e “gênero” estabelecida por Marcuschi (2012).

Para o autor, o gênero textual pauta-se, basicamente, na utilidade da língua como instrumento comunicativo, ou seja, a língua é um veículo de representações, concepções, valores socioculturais e de instrumento de intervenção social; já o “tipo” leva em consideração a língua, numa perspectiva formal e estrutural - de natureza puramente linguística.

De acordo com Marcuschi (2008), o gênero textual diz respeito aos textos que encontramos no nosso dia a dia, ou seja, são materializados em situações de comunicação. Os gêneros possuem objetivos enunciativos, composições funcionais e estilos próprios, implicando que são, de acordo com Marcuschi (2008, p. 159), “[...] entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.” São, portanto, formas verbais que possuem um alcance social e domínios discursivos específicos, podendo até exercer uma função de poder.

Ainda, na visão do autor, é possível afirmar que os gêneros textuais são não só a forma de inserção das pessoas no mundo, mas, também, uma forma de controle social do mundo. É que, para o autor, não existe uma interlocução humana sem a presença dos gêneros textuais.

Sabe-se que o trabalho escolar com gêneros ganhou um enfoque especial no momento em que os documentos de parametrização do ensino de LP evidenciaram a sua importância, afirmando que é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano. Por exemplo, o CBC/LP (2008), ao colocar em evidência que cabe à escola proporcionar a seus alunos o desenvolvimento das habilidades de se comunicar, diz que ela deve fazê-lo por meio de diferentes gêneros do discurso, como forma de preparação para a vida e para o exercício da cidadania.

Assim, podemos notar a importância e a necessidade de proporcionar aos nossos alunos a

leitura compreensiva dos vários gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, o que mais uma vez justifica essa investigação e a opção por propor o embasamento teórico-metodológico sobre o gênero tirinha. Afinal, é um gênero comum nas leituras diárias e na realização de provas. Sua abordagem é prevista pelos documentos oficiais de ensino e sua leitura requer habilidades especiais.

Vale salientar que, quando fazemos referências às habilidades especiais para a leitura de tirinhas, estamos nos referindo aos diversos recursos semióticos, nelas presentes, e que concorrem diretamente para a construção simbólica da realidade nelas evidenciada. Ademais, é um gênero que inegavelmente está presente no dia a dia, em variados portadores textuais. É possível encontrá-las, por exemplo, em jornais, revistas, em livros didáticos de diferentes disciplinas, em gibis (onde comumente fica na última página).

Estudiosos afirmam que elas foram criadas a partir das (HQs), gênero textual que possui inúmeras possibilidades socioculturais e estéticas por meio da narrativa que lança mão das linguagens verbal e não verbal. Para Ramos (2015 p. 24) as tirinhas têm origem nas histórias em quadrinhos e “[...] trata-se de um texto curto - dada a restrição do formato retangular, que é fixo, construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final”.

Ao fazer referência às tirinhas, Andrade (2008, p. 66) é de parecer que elas apresentam características bem específicas, sendo constituídas por elementos verbais e não verbais, denominados por ele de “paralinguísticos”. Para o autor, a paralinguagem é a parte da comunicação humana que ocorre por meio da linguagem não verbal e pode ser caracterizada como o acompanhamento da linguagem verbal em uma conversa. Isso acontece por ocorrências da língua que são: pausas, velocidade da fala, variação de altura da fala, variação de intensidade e hesitações. Todos esses traços trazem alguma contribuição para o conteúdo do enunciado verbal.

Corroboramos com Ramos (2015) que as tiras podem trazer contribuições significativas para o entendimento textual e desenvolver a “intelecção dos alunos”, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em várias disciplinas, já que é uma leitura que contribui para o processo de construção de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que uma ancoragem teórica nos fundamentos da LT é importante para a capacitação de professores para o desenvolvimento da leitura do gênero textual/discursivo tirinhas em aulas de Língua Portuguesa para a educação básica. Afinal, a LT pressupõe a adoção de uma abordagem de linguagem que enfatiza, além dos aspectos sociais, culturais, cognitivos, também os fatores contextuais e interacionais, do fenômeno textual.

De igual importância são os conhecimentos referentes ao gênero textual na perspectiva discursiva e, no caso das tirinhas, conhecer as especificidades delas para propor e desenvolver as atividades de leitura. Há que se observar, por exemplo, que o gênero textual tirinha requer não só um trabalho de levantamento de conhecimentos prévios sobre as temáticas e os personagens, mas também, o alerta para a observação dos vários recursos multissemióticos nele presentes e que contribuem para a construção dos sentidos.

Considera-se também que, para que a leitura de tirinhas seja de fato significativa e para que os alunos se sintam envolvidos com ela, as propostas metodológicas devem ser via estratégias de leitura que pressupõem, além do levantamento preliminar dos conhecimentos prévios, o controle e a regulação da leitura, o que implica ter um objetivo para ler e gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê.

Concluindo, ficam apresentadas alternativas teóricas e metodológicas para a proposição da leitura de tirinhas em aulas de Língua Portuguesa, na educação básica, conforme previsto no objetivo geral do trabalho investigativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Augusto Baptista de. HQs: Gênero narrativo de múltiplas linguagens. In: MICHELETTI, G. (Org.) **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10369/9638>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Marie Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São

Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRAND, W; DRESSLER, W.U. **Introducción to text linguistics**. London: Longman: (1981).

FERREIRO, Gomes Palaci. **Os processos de leitura e escrita**. 3. ed. São Paulo: Artimed, 2003.

FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: introdução**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**, In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIL NETO, Antônio. **A produção de textos na escola**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Marisa Philbert; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo. Contexto, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: PENSO, 1998.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.