



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO PROFISSIONAL**

BRUNA MARA ROSIN DE LIMA

**UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DE *TIRINHAS* NO LIVRO DIDÁTICO:  
DA LEITURA ESCOLAR À LEITURA DA VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, sob a orientação da Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder.

CASCAVEL - 2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rosin de Lima, Bruna Mara

Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático : da leitura escolar à leitura da vida / Bruna Mara Rosin de Lima; orientador(a), Luciane Thomé Schröder, 2020. 133 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Discurso. 2. Livro didático. 3. Leitura. 4. Tirinhas. I. Thomé Schröder, Luciane . II. Título.

**BRUNA MARA ROSIN DE LIMA**

**UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DE *TIRINHAS* NO LIVRO DIDÁTICO:  
DA LEITURA ESCOLAR À LEITURA DA VIDA**

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciane Thomé Schröder  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Dantielli Assumpção Garcia (UNIOESTE/PPGL)  
(Membro Titular)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira (UNIOESTE PROFLETRAS)  
(Membro Titular Interno)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Franciele Luzia de Oliveira Orsatto (IFPR)  
(Membro Suplente Externo)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rita Maria Decarli Bottega (UNIOESTE/PROFLETRAS)  
(Membro Suplente Interno)

CASCADEL, 2020

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por estar ao meu lado e dar-me forças nesta caminhada.

Ao meu esposo, Leandro Ribeiro de Lima, por acreditar em mim e insistir para que eu prestasse a seleção do mestrado; pela sua compreensão e paciência demonstrada nos momentos de ausência em função do desenvolvimento desse projeto.

Aos meus pais, Artécio Rosin e Vera Lucia Schilling, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me em toda a minha trajetória de forma amorosa e paciente, nunca medindo esforços para ajudar no que fosse necessário.

Deixo minha gratidão à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciane Thomé Schröder, por sua dedicação e por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa. Agradeço, também, por me acalmar nos momentos difíceis e sempre estar presente indicando a direção correta a seguir.

À minha amiga do curso de mestrado, Jocielly M. de Oliveira Citon Rozzini, que compartilhou dos inúmeros desafios que enfrentamos, sempre com o espírito colaborativo.

Aos meus alunos, pelos quais tenho vontade de estudar e me tornar uma professora melhor.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) pela grande contribuição à minha formação acadêmica e profissional.

ÀS PROFESSORAS, Dra. Dantielli Assumpção Garcia e Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, por aceitarem fazer parte da minha banca e pelas contribuições para a melhoria desse trabalho.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A Capes pela concessão da bolsa de estudos.

Cada um me contou a verdade.  
Cada um me contou as suas razões.  
Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão.  
Não era que um via uma coisa e outro outra,  
Ou que um via um lado das coisas e outro um lado diferente.  
Não que cada um via as coisas exatamente  
como se haviam passado [...],  
cada um via uma coisa diferente  
e cada um, portanto, tinha razão.

- Fernando Pessoa

LIMA, Bruna Mara Rosin de. **UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DE TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO: DA LEITURA ESCOLAR À LEITURA DA VIDA**. 2019. p. 133. PROFLETRAS, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2020.

## RESUMO

Este trabalho é filiado à teoria da Análise do Discurso de linha francesa e problematiza a presença das *tirinhas* na coleção de livros didáticos *Português e Linguagens – 7º ano* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015). A questão problema do estudo foi provocada pelo apagamento da discursividade do gênero visto que ao trazer as *tirinhas*, a pesquisa mostra que o livro didático privilegia a leitura como pretexto para a resolução de exercícios sobre o uso de elementos da língua por meio de uma abordagem unicamente gramatical. No percurso do estudo, foram organizados momentos com o objetivo de refletir e problematizar a presença do gênero *tirinhas* no material em análise. Nesse processo, considerou-se, ainda, a voz dos discursos oficiais que atravessam e constituem as práticas pedagógicas escolares. Nas análises feitas, buscamos mostrar as limitações nos encaminhamentos frente ao gênero pelo livro didático e, na sequência, apresentamos um trabalho de leitura que provoca a problematização do discurso no corpus selecionado, ao passo que acenamos à perspectiva de um trabalho de leitura pela mirada discursiva, ou seja, levando-se em conta os aspectos socioideológicos como constitutivos dos sentidos impressos na materialidade textual. Com esse movimento analítico organizado, o estudo passou à fase de aplicação da proposta pedagógica, que ocorreu em um Colégio Estadual do município de Dois Vizinhos/Paraná, em uma turma de 7º ano. Como resultado do trabalho, compreendemos a necessidade de estudos que envolvam, principalmente, a leitura e a reflexão, que propiciem ao professor trabalhar numa perspectiva discursiva frente ao material didático e ao ensino da leitura e, por conseguinte, do ensino da língua portuguesa. Distanciando-se, assim, das limitações da mera decodificação e outras práticas reducionistas e silenciadoras ainda presentes no universo escolar que utilizam o gênero apenas para pretexto ao ensino gramatical, na ausência de discussões sobre os efeitos de sentido presentes na materialidade discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Livro didático; Leitura; *Tirinhas*.

LIMA, Bruna Mara Rosin de. **A REFLECTION ON THE USE OF COMIC STRIPS IN TEXTBOOKS: FROM SCHOOL READING TO LIFE READING.** 2019. p. 133. PROFLETRAS, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2020.

### **ABSTRACT**

This study is affiliated with the French Discourse Analysis theory and problematizes the presence of comic strips in the collection of Portuguese and Language textbooks – 7th grade (CEREJA and MAGALHÃES, 2015). The problem issue of the study was caused by the erasure of gender discourse since when bringing the comic strips, the research shows that the textbook favors reading as a pretext for solving exercises on the use of language elements through a purely grammatical approach. In the course of the study, moments were organized in order to reflect and problematize the presence of comic strips by the material. In this process, it was considered, yet, the voice of official speeches that cross and constitute school pedagogical practices. In the analyzes made, we sought to show the limitations in referrals to the genre through the textbook and, following, we presented a reading work that causes the questioning of the discourse in the selected corpus, while we point to the perspective of a reading work through the discursive look, it is, taking into account the socio-ideological aspects as constitutive of the meanings printed in the textual materiality. With this organized analytical movement, the study went on to apply the pedagogical proposal, which occurred in a State School in the City of Dois Vizinhos/Paraná, in a 7<sup>th</sup> grade class. As a result of the work, we understand the need for studies that mainly involve reading and reflection, which enable the teacher to work in a discursive perspective in the face of didactic material and the teaching of reading and, therefore, of the teaching of the Portuguese language. Thus, distancing itself from the limitations of mere decoding and other reductionist and silencing practices still present in the school universe that use gender only as a pretext for grammatical teaching, in the absence of discussions about the meaning effects present in the discursive materiality.

**KEYWORDS:** Speech; Textbook; Reading; Comic strips.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>1 UM OLHAR AO MATERIAL QUE ORIENTA O ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	15
1.1 UM APONTAMENTO MAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LP .....	26
1.2 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O GÊNERO <i>TIRINHAS</i> .....	29
<b>2 A TEORIA DO DISCURSO E A PESQUISA</b> .....	34
<b>3 AS <i>TIRINHAS</i> NO LD: DA LEITURA ESCOLAR À LEITURA DA VIDA</b> .....	47
3.1 PARTE I: O APAGAMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL DAS <i>TIRINHAS</i> NO LD .....	50
3.2 PARTE II: UMA LEITURA DAS <i>TIRINHAS</i> À LUZ DA AD: A IMAGEM DA MULHER .....	72
<b>4 CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</b> .....	83
4.1 ENCAMINHAMENTO: AS <i>TIRINHAS</i> , UMA CONVERSA SOBRE A VIDA .....	84
<b>5 RELATO DA APLICAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA (7º ANO)</b> ...	90
5.1 LEITURA DAS <i>TIRINHAS</i> NO LIVRO DIDÁTICO PELO VIÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	118

## INTRODUÇÃO

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os encaminhamentos para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP) vêm colocando em cena uma perspectiva discursiva no que tange ao trabalho com a língua materna, por meio de atividades orientadas pela teoria dos gêneros textuais/discursivos, conforme pode ser verificado na passagem abaixo:

[...] as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (BRASIL, 1998, p. 59).

Num âmbito mais estrito, ou seja, no espaço de atuação da pesquisadora deste trabalho, temos por orientação as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, que orientam à organização dos conteúdos em torno de um eixo estruturante do ensino da disciplina de LP como prática social, focado no trabalho com a leitura, a oralidade e a escrita a partir dos diversos gêneros textuais/discursivos.

De acordo com as Diretrizes,

o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido (PARANÁ, 2008, p.53).

Entretanto, em contato com os materiais didáticos presentes em sala de aula – especialmente o Livro Didático (doravante LD) –, podemos afirmar haver um considerável distanciamento entre o que os discursos oficiais dizem e a forma como os encaminhamentos de grande número de atividades desenvolvidas para os alunos são organizadas, pensadas e postas à prática.

Nesse sentido, destacamos o fato de que, se há a presença dos diferentes gêneros textuais/discursivos<sup>1</sup> nos LD (por conta das necessidades do material ser atualizado frente aos novos discursos de ordem pedagógica), as atividades ainda prevalecem, sobremaneira, com a função de sinalizadoras ou como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais de viés normativo, principalmente.

Os aspectos socio-históricos e discursivos, intrínsecos a todo o discurso, conforme a teoria da Análise do Discurso orienta, que são fundamentais para uma prática de leitura que se queira crítica, veem-se negligenciados pelo apagamento, justamente, da leitura e, em dessa decorrência ausência, do processo de compreensão e interpretação.

Assim, a reflexão defendida em documentos oficiais de ensino sobre o papel social da linguagem é reduzida, muitas vezes, às tarefas de análise estritamente linguística de abordagem sobre a língua(gem), provocando um ensino de leitura questionável: lê-se na escola, mas para o cumprimento de uma outra tarefa como buscar pelos substantivos, marcar os adjetivos e etc. Por consequência, ocorrem formas de silenciamento do trabalho intelectual que envolve o ato de ler, ou seja, o exercício da leitura crítica reflexiva.

O que se assiste, assim, é um distanciamento do princípio que rege a necessidade de se pensar a linguagem como prática social numa perspectiva ideológica e histórica: discursiva, portanto.

Nesse quadro de ensino-aprendizagem complexo, cabe ao professor redirecionar o trabalho com a língua(gem) diante das lacunas deixadas pelo material didático que está posto nas mãos das crianças, pois “a língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem à determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado” (ANTUNES, 2007, p. 22). Trabalhar a língua(gem) envolve mais do que o cumprimento de uma tarefa metalinguística, pois “ela é um componente de nós mesmos, fragmento de nossa identidade histórica, cultural e social, conforme reitera o autor” (op. cit).

Sabemos que o estudo da linguagem, portanto, não se constitui numa prática fragmentada – olhar a língua descontextualizada –, pelo contrário, “é um ato humano,

---

<sup>1</sup> Optamos pelo uso concomitante da expressão “gêneros textuais/discursivos”, visto a possibilidade de ambos serem intercambiáveis, no sentido proposto por Marcuschi (2008) às páginas 154-155, quando o autor expõe sobre o tripé *Tipo Textual, Gênero Textual e Domínio Discursivo*.

social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo” (ANTUNES, 2007, p.21).

E é nesse cenário, portanto, discursivo que os LD estão inseridos e deveriam se constituir em material de auxílio aos professores e, por conseguinte, aos alunos no trabalho com os vários aspectos que envolvem a língua/linguagem.

Pensando sobre a qualidade necessária desse material a ser levado à escola, os professores contam com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>2</sup>, criado pelo Ministério da Educação (MEC), que tem o dever de avaliar e aprovar as obras didáticas produzidas pelas editoras. Os materiais aprovados são publicados em um guia, a partir do qual as escolas podem selecionar um dentre os tantos exemplares à disposição, cujas necessidades atendam e estejam em consonância com o projeto político-pedagógico assumido pela instituição.

Dos exemplares que chegam ao ambiente escolar, embora os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) apontem à abordagem da gramática de forma assistemática, ou seja, levando em consideração as necessidades apresentadas pelos alunos em função das atividades de produção, leitura e escuta dos textos (BUIN, 2004), o predomínio de um tratamento sob o viés gramatical prevalece sobre as demais atividades.

No cotidiano escolar percebemos que o cenário descrito em documentos e orientações está distante da prática. Os documentos dão destaque à necessidade de o “estudo da língua como interação [ser abordado] em sua dimensão linguístico-discursiva, [visto que] o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e escrita de diferentes textos” (PARANÁ, 2008, p. 60). Mas o assistido, ainda, na maioria das salas de aula no que tange ao ensino de LP são os encaminhamentos orientados para o estudo da gramática normativa.

A consequência disso faz com que, muitas vezes, o educador se depare com tópicos pontuais da metalinguagem, ainda que diante de uma textualidade que requer uma abordagem discursiva. O material textual passa a ser tomado como pretexto para o ensino de questões formais da língua, centrado na perspectiva de ensino voltado, especialmente, à sua normatividade. Silenciam-se, desse modo, outras possibilidades

---

<sup>2</sup> No capítulo seguinte abordamos com maior completude a questão do PNLD.

de trabalho em que sejam explorados os aspectos discursivos que envolvem os diferentes gêneros textuais/discursivos.

O excesso de tópicos gramaticais avança sobre a perspectiva discursiva que envolve a linguagem, conforme observamos na atividade abaixo. Podemos verificar que a *tirinha* foi usada como pretexto para a resolução de atividades sobre o uso de mal/mau:

de
OLHO
na escrita

MAL ou MAU?

Leia estas tiras:



(Folha de S. Paulo, 17/8/2013.)

Disponível em: <http://www2.uol.com.br/hiques/>. Acesso em: 30/5/2014.

1. Nos balões da primeira tira, a palavra **mau** acompanha o substantivo **hálito**.
  - a) Nesse contexto, **mau** é substantivo, adjetivo ou advérbio? *Adjetivo.*
  - b) Se substituirmos o substantivo **hálito** pelo substantivo **educação**, como deveremos empregar a palavra **mau**? *Na forma, má.*

FONTE: (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p.233)<sup>3</sup>

Sendo assim, o eixo da reflexão da linguagem como prática social no trabalho de leitura não é feito, ou permanece na linearidade linguística, não atingindo os objetivos, conforme orientam os documentos oficiais.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 41)

<sup>3</sup> O objetivo de trazermos essa *tirinha*, no momento, é apenas de caráter exemplificativo, as reflexões analíticas em torno do uso das tirinhas serão feitas no capítulo 3.1.

Posto brevemente este panorama que envolve o ensino-aprendizagem da leitura na escola, o LD e as *tirinhas* objetivamos apresentar um trabalho orientado à leitura e compreensão dos sentidos materializados em *tirinhas* presentes num LD da coleção *Português e Linguagens* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015), a fim de apontar as fragilidades com que sua abordagem vem se dando, em razão de um não objetivo do livro em se valer das tiras naquilo que ela cobra como trabalho de leitura. Nosso objetivo é, ao final, acenar a uma perspectiva de trabalho em sala de aula que vá ao encontro de uma abordagem discursiva.

Para a execução da pesquisa, valemo-nos de autores que problematizam a questão do LD quanto ao trabalho com os gêneros textuais/discursivos e, principalmente, que entendem a linguagem como discursividade em movimento, afastando-se de práticas de leitura voltada à codificação e decifração de sentidos, conforme as orientações de Antunes (2003; 2007), Geraldi (2015), Marcuschi (2008), Rojo (2005; 2006) Bakhtin (2003), Kleiman (1996), Coracini e Cavallari (2016), Maingueneau (2001), Possenti (1996), Bolognini (1991), Batista e Rojo (2008), Mendes e Padilha (2008), Costa (2012), Mendonça (2008), Rama e Vergueiro (2014), Mattar (2010), Azeredo (2000), Brandão e Martins (2003), Ramos (2007, 2010), Souza (1995,1999) e Tornaghi (2010).

No que tange às análises dos *corpora* selecionados, tomaremos os pressupostos teóricos da teoria da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD) a partir de seu fundador, Michel Pêcheux (1997) e os estudos de Orlandi (1996; 2000; 2001; 2007; 2012). A autora nos lembra que embora se interesse, a AD não trata exclusivamente da língua, nem da gramática, mas se vale do discurso, compreendido como “a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2001, p.15).

Em consulta ao banco de teses e dissertações da Capes, nele encontramos pesquisas relacionadas ao tema, que se aproximam dos nossos objetivos no que toca ao trabalho com o LD. As fontes consultadas são as que seguem, aqui, brevemente resenhadas: o primeiro trabalho intitula-se “Formação do sujeito-leitor: modos de ler a partir de anúncios publicitários em livro didático”, elaborado por Sandro Braga e Jucirlei Pereira Casagrande (2015). O estudo apresenta uma proposta de reflexão acerca dos modos de efetivação da leitura do texto publicitário no livro didático *Português Linguagens* de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (o

mesmo dessa pesquisa), do primeiro ano do Ensino Médio, onde o autor analisa a funcionalidade desses textos na formação do sujeito-leitor. Outro trabalho nessa vertente, intitulado “As faces de uma polêmica: o episódio do livro didático por uma vida melhor” elaborado por Jauranice Rodrigues Cavalcanti (2013), tem como objetivo analisar discursivamente como as grandes mídias veicularam o episódio envolvendo o livro didático "Por uma vida melhor", de Heloísa Ramos, distribuído pelo Ministério da Educação (MEC). Já, no artigo intitulado “Do texto ao discurso: potencializando o processo de compreensão da linguagem”, elaborado por André Luiz Gaspari Madureira (2013), o autor investiga as contribuições da análise discursiva para o processo de compreensão textual. O autor apresenta um posicionamento acerca da noção de texto, mediante os estudos bakhtinianos concernentes ao dialogismo para, na sequência, fazer uma apreciação sobre o discurso, partindo da perspectiva da Análise do Discurso.

Percebemos, pelo levantamento, a ausência de pesquisas que abordem as estratégias de leitura, especificamente de interpretação e compreensão de *tirinhas* em LDs, bem como as problemáticas envolvendo estas atividades no material, nos provocando ao trabalho proposto na dissertação que se apresenta.

Assim, nosso objetivo geral é refletir sobre o trabalho de leitura na coleção de livro didático: *Português e Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), voltado ao 7º ano do ensino fundamental, a partir da análise do gênero *tirinhas*. Nas análises feitas, buscamos mostrar suas limitações para pensar novas perspectivas de abordagem do gênero materializadas nas atividades de interpretação e compreensão, conforme apresentamos na seção 4.

Nesse sentido, temos como objetivos específicos problematizar o papel do LD na escola e seu uso pelo professor para refletirmos os encaminhamentos e discussões ali promovidas. A partir das atividades de interpretação e compreensão dos corpora selecionados apresentamos uma abordagem do gênero *tirinhas* numa perspectiva discursiva por meio das análises, colocando para a reflexão o caráter discursivo ideológico presente no gênero, que, muitas vezes, é silenciado. Feita essa reflexão, sugerimos um roteiro possível de leitura voltado às *tirinhas*.

Para o desenvolvimento desses objetivos, procedemos a um recorte temático do *corpus*, que é composto pelas atividades de leitura direcionadas a duas *tirinhas* de *Hägar*, selecionadas a partir da temática que envolve a imagem da mulher.

Justificamos que o interesse em investigar como o livro em análise conduz o trabalho de leitura do gênero *tirinhas*, deu-se porque ele é um dos gêneros textuais/discursivos recorrentes em todas as unidades, conforme demonstra o quadro abaixo. E sua abordagem segue um padrão recorrente – restrito à abordagem gramatical –, o que será discutido na seção subsequente.

<b>Livro Português e Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)</b>	<b>Capítulos</b>	<b>Gênero Tiras</b>	<b>Quantidade de atividades com o gênero <i>tirinhas</i></b>
<b>UNIDADE 1</b>	Capítulo 1	Presente	05 tiras
	Capítulo 2	Presente	03 tiras
	Capítulo 3	Presente	05 tiras
<b>UNIDADE 2</b>	Capítulo 1	Presente	04 tiras
	Capítulo 2	Presente	05 tiras
	Capítulo 3	Presente	04 tiras
<b>UNIDADE 3</b>	Capítulo 1	Presente	04 tiras
	Capítulo 2	Presente	04 tiras
	Capítulo 3	Presente	04 tiras
<b>UNIDADE 4</b>	Capítulo 1	Presente	01 tira
	Capítulo 2	Presente	03 tiras
	Capítulo 3	Presente	06 tiras
<b>TOTAL: 48 TIRINHAS</b>			

Conforme o quadro mostra, temos a presença das tiras em 100% dos capítulos, sendo usadas como pretexto para exercícios de ordem gramatical. Assim, detectada a presença controversa do gênero no material, no sentido de que a *tirinha* se faz presente, mas numa ausência de discussão discursiva, chegamos ao problema que nos levou a delimitar o olhar sobre elas neste estudo, pois as tiras não podem ser tomadas como pretexto

Entendemos que ao tomarmos uma parte do conjunto das *tirinhas*, ou seja, procedermos ao recorte para a pesquisa, acenamos para a condição de pensar o conjunto da sua apropriação em LDs, pois uma vez explicitado o problema, é possível ao professor mudar a postura quando identificada a fragilidade na abordagem do gênero. Assim, muda-se o olhar do professor, que de subserviência ao LD passa ao olhar de autonomia, visto que se o LD traz um encaminhamento, o professor deve

entendê-lo e poder reconduzir as atividades sempre que for necessário, pois se valer do material didático não significa segui-lo à risca.

O trabalho inscreve-se, portanto, a partir de uma análise qualitativa, pois para a AD,

não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2001, p. 62)

Tendo em vista um trabalho que se volta para questões da leitura, na seção de análise, mostraremos o que consideramos como limitações das atividades sugeridas pelo livro. Ao passo que buscamos apresentar a exploração do gênero *tirinha* a partir de reflexões sobre os seus sentidos e efeitos de sentido, bem como das ideologias que ficam impressas na materialidade textual-discursiva, ou seja, buscamos “expor o olhar leitor à opacidade do texto como diz M. Pêcheux (1981) para compreender como essa impressão é produzida e quais seus efeitos” (ORLANDI, 2001, p. 52), por meio do encaminhamento didático-pedagógico produzido para ser trabalhado com os alunos.

O método de investigação é a pesquisa-ação, pois ela visa promover uma reflexão teórico-prática sobre a prática docente e um dos principais apoios didático-pedagógico do professor, no caso, o LD. A investigação busca compor um quadro sobre como o *corpus* em análise é explorado no material didático, problematizando essa apropriação, com o objetivo de propiciar mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Thiollent (1985, p.14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Este método de investigação busca uma junção entre a pesquisa e a prática, procurando ao mesmo tempo interferir para compreender e melhorar aspectos da educação, atuando junto à prática escolar. Assim, transformamos as “próprias salas

de aula em objetos de pesquisa” (ENGEL, 2000, p.183), oportunizando a condição de como sujeitos da pesquisa, lançar um novo olhar para nossa própria prática pedagógica.

Dessa maneira, no decorrer da pesquisa, o questionamento: *As atividades propostas no material didático estão propiciando ao aluno se construir como leitor crítico e reflexivo?* foi se estabelecendo. E, assim, na perspectiva do estudo, lançamos um olhar para o aluno, não apenas como sujeito que entende a leitura como decodificação, mas que pode realizar a tarefa de compreensão, ou seja, o aluno é um leitor que atribui sentidos ao texto, capaz de desencadear processos de significação complexos diante da interação com fatos do mundo propiciada a partir da leitura (ORLANDI, 2000).

Sobre o exemplar de onde retiramos os corpora, *Português e Linguagens*<sup>4</sup>, 7º ano, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2015), temos que ele foi escolhido a partir do PNLD de 2016 e circula, dentre outros estabelecimentos, no Colégio Estadual José de Anchieta<sup>5</sup> situado na cidade de Dois Vizinhos (PR), desde o ano de 2017; perfazendo, até o momento de escrita da dissertação, 3 anos de uso na escola.

Sobre a escolha do colégio mencionado, espaço onde também se dará a aplicação do material elaborado, deu-se pelo fato de que a autora do trabalho atua como professora na escola há 4 anos e faz uso do material em análise.

A partir dessa introdução, a dissertação está estruturada em cinco seções principais: na seção 1, intitulada “Um olhar ao material que orienta o espaço escolar”, tratamos de alguns aspectos pertinentes aos livros didáticos de LP e sobre o gênero *tirinhas* e sua função social.

A seção 2, intitula-se “A teoria do discurso e a pesquisa”, no qual apresentamos as bases metodológicas que orientaram as análises a elaboração desta dissertação.

Na seção 3, denominada “Reflexões sobre as *tirinhas* no LD: da leitura escolar à leitura da vida”, tratamos dos aspectos teóricos, conceitos e análises oriundos de estudos feitos durante a revisão bibliográfica pertinente ao tema mais amplo da dissertação, que é a de leitura como interpretação/compreensão. Ainda, discorreremos

---

<sup>4</sup> Esse material faz-se presente nas 11 instituições estaduais de ensino do município de Dois Vizinhos.

<sup>5</sup> O Colégio José de Anchieta é uma das 11 instituições estaduais de ensino do município, localiza-se no bairro Jardim da Colina, periferia da cidade de Dois Vizinhos. Atualmente, conta com 299 alunos e 36 professores.

sobre o apagamento da função social que os LDs realizam em relação ao gênero *tirinhas* e a reflexão sobre a imagem da mulher<sup>6</sup> reproduzida nos materiais.

A seção 4, refere-se à proposta pedagógica, a descrição da aplicação da referida proposta a partir da avaliação dos resultados e anotações realizadas em diário de campo.

E, na seção 5, realizamos o relato da experiência, em formato de artigo, conforme as normas de orientação do programa. E, por fim, seguem as considerações finais, momento em que analisamos o processo e resultados de construção desse trabalho, destacando os principais aspectos do estudo frente aos objetivos traçados para a escrita da dissertação.

---

<sup>6</sup> O recorte mulher foi escolhido a fim de refletirmos sobre o sujeito feminino e seus papéis na sociedade.

## 1 UM OLHAR AO MATERIAL QUE ORIENTA O ESPAÇO ESCOLAR

Nesta seção, buscamos aprofundar algumas reflexões acenadas na introdução sobre o LD na escola e sua apropriação pelo professor. Buscamos refletir as limitações que atravessam a questão sobre a leitura no ambiente educacional problematizando o uso das *tirinhas* no tocante à ausência de um trabalho de leitura que leve em consideração suas especificidades discursivas.

Sabemos sobre a importância do papel do professor como o mediador na tarefa de formar leitores e temos ciência de que o tema da leitura não é um problema novo, mas podemos afirmar que ele ainda está presente nas salas de aula<sup>7</sup>. Nosso percurso envolve um falar de dentro da escola (como professora pesquisadora), tomando o material que se tem em mãos para as reflexões, visto que este é o cenário e realidade de atuação de milhares de professoras e professores, sobrecarregados com muitas horas-aulas, sem tempo e condições financeiras de preparar/trazer materiais extras para os alunos, contando, na maioria das vezes, como único suporte o material distribuído pelos governos de estado.

Nesse sentido, não havendo alternativa, o material didático é acolhido e torna-se uma importante peça no processo de ensino-aprendizagem para professores e alunos. Na compreensão dessa realidade, voltamos o olhar ao horizonte que acena à mudança. Entendemos que se há limitações nos encaminhamentos de atividades organizadas nos LDs, compreendemos que dadas as condições ao professor, ele pode reavaliar seu cenário e assumir a plenitude do fazer docente, no sentido do termo “apropriação”, quando se fala em “tomar o material assumindo o papel de mediador entre o LD e os alunos”, afastando-se da metáfora de executor de uma partitura, como bem problematiza Geraldi (2015, p. 85)

A metáfora do organista, que executa qualquer sinfonia mesmo não sabendo compô-la é extremamente instrutiva: ao ouvinte não interessa saber se o executor é capaz de compor, interessa que acompanhe com maestria a partitura, onde tudo já está escrito. Onde tudo já está composto. (...) Deste ponto de vista, o processo de educação se dá como se um de seus agentes, o professor, executasse uma partitura.

<sup>7</sup> Sobre leitura e compreensão de texto, o Brasil ainda não avançou significativamente, atualmente ocupa a posição de 58ª do total de 79 países que compõe o Ranking. Segundo dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o desempenho dos alunos em leitura teve discreta melhora contando com 413 pontos em 2018 e no exame anterior (2015) atingiram 407 pontos. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 23 jan. 2020.

O professor não precisa ser douto, mas saber tudo o que deve fazer, e este “tudo” lhe é dado nas mãos pelo doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar.

Entendemos, assim, que há à disposição do professor um material, não para ser linha mestra, conforme a crítica feita por Geraldi, mas para ser apropriado naquilo que melhor lhe servir. Compreendemos que se há instrumentos para serem usados na escola (e o LD é um), é preciso deles se valer com a devida criticidade. Mas, para que isso ocorra, o professor deve

ser alguém que pode dispor de tempo para estudar; para fazer suas leituras, suas consultas, suas pesquisas; que pode desfrutar das novas tecnologias da comunicação e da transmissão de informações; que promove, também ele, a ampliação de suas próprias capacidades; que vai descobrindo cada dia os jeitos de fazer melhor seu trabalho, deixando, portanto, a atitude meio alienada de transferir para os pesquisadores de fora toda a indicação do que ele deve fazer em suas aulas. Dessa forma, sua função não se reduz apenas a “transmitir”, a “passar e repassar”, ano após ano, conteúdos selecionados por outros; mas alguém que também *produz* conhecimento; alguém vivo (e que seja bem pago!), cheio, crente, esperançoso e amante, capaz de irradiar vida, somente porque está presente (ANTUNES, 2007, p.156).

Sabemos que o professor necessita de formação contínua na perspectiva de que o estudo nunca deve findar, visando maior preparação para o exercício da docência. É fundamental ao sujeito-professor o conhecimento das teorias para que a ele seja permitido repensar sua prática, metodologias e LD utilizados. A questão é que a realidade da educação brasileira nem sempre permite ao professor essa condição.

Em todo caso, tomamos como exemplo a condição dada à autora dessa dissertação: a participação num programa de mestrado voltado à docência. Ainda que exceção à regra, visto o reduzido número de programas destinado a atender professores das escolas públicas, deixamos expresso aqui a necessidade de que políticas educacionais voltadas à formação do professor continuem a existir e em maior número, rumo a mudanças de mentalidade “indiciada por noções como a do professor reflexivo, pelas noções de professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias construídas nas investigações participantes, etc” (GERALDI, 2015, p. 93).

Retomando a discussão, entendemos como importante, portanto, o recurso do LD para o professor no seu dia a dia. Dentre seus papéis, o LD constitui-se como fonte de informação no contexto pedagógico, sendo referência na formação das milhões de

crianças e adolescentes matriculados nas escolas públicas e privadas brasileiras. É, por isso, considerado o principal instrumento de apoio ao trabalho do professor. Um certo andaime para a aprendizagem, podemos dizer, que não pode ser dispensado.

Para garantir que este material chegue às escolas e às mãos de professores e alunos com certa qualidade (conforme destacamos na introdução), o Brasil conta com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que visa a garantir, controlar e assegurar a distribuição gratuita de exemplares a toda rede pública de ensino do país<sup>8</sup>.

De acordo com Batista e Rojo (2008, p. 24):

O PNLD foi criado em 1985, como um programa de aquisição e distribuição de livros didáticos para a rede pública de ensino fundamental. A partir da segunda metade da década de 1990, sofreu um conjunto de alterações. As mais importantes delas foram a instituição de um processo de avaliação prévia dos livros a serem adquiridos e distribuídos e a universalização do atendimento ao conjunto da população das redes públicas de ensino fundamental.

Percebemos pela passagem que se por um lado parece haver certo monitoramento para garantir que esse material chegue com certa qualidade às salas de aulas, por outro lado, também, pode ocorrer a destituição da autonomia dos educadores frente à escolha do material mais adequado, que ficaria ainda mais restrito às opções definidas pelas instituições autorizadas.

Infelizmente, no Brasil, a indústria do LD tem atuado mais para a fragilização no que tange aos temas que envolvem o LD do que para seu fortalecimento. Aliado a esse ponto, às políticas educacionais, às vezes, pouco claras, geram como consequência os questionáveis interesses que pairam sobre o tema do material escolar a ser distribuído. Sua real função que deveria simplesmente consistir na promoção da qualidade de ensino fica, portanto, comprometida e tal comprometimento só gera prejuízos aos professores e alunos.

A partir deste quadro, Batista (2003, p. 48) nos alerta:

---

<sup>8</sup> Embora a intenção do PNLD seja garantir a chegada de materiais didáticos as escolas, atualmente enfrentam-se alguns problemas como foi denunciado através do Programa Fantástico exibido em 08/12/2019 e reportagem divulgada no site G1/Globo. Enquanto algumas escolas recebem livros em excesso, que são descartados, outras têm falta do material didático. Como Batista e Rojo (2008) afirmam, dentre os objetivos do programa está a distribuição e universalização do atendimento ao conjunto da população das redes públicas de ensino fundamental, porém o programa está apresentando falhas e certo descaso em seu acompanhamento. Os materiais didáticos entregues quando chegam, por vezes, não condizem com o material eleito pela equipe de professores e, em outros momentos, nem chegam nas instituições escolares (como a reportagem denunciou).

Embora, em momento algum, explicitem sua concepção de livro didático, ainda que tacitamente os editais do PNLD e seus critérios de avaliação mostram que o Programa é tributário desse modelo cristalizado de manual escolar, já que é essa concepção do livro didático que o PNLD pressupõe; pressupondo-a, tende a contribuir para sua permanência, inibindo o surgimento de outros padrões de manuais escolares e limitando, assim, suas possibilidades.

Tendo em vista o papel do LD conforme pontuado pelo PNLD, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)<sup>9</sup>, Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem<sup>10</sup>, reforçam que o educador conheça o material em seu sentido mais amplo. O que significa ter propriedade intelectual sobre os conceitos que, subjacentes, sustentam teoricamente a organização do livro. Significa conhecer e reconhecer os alicerces conceituais presentes nas atividades, as concepções de leitura, escrita e gramática que orientam as atividades nos materiais disponibilizados para que seu uso se dê com propriedade e autonomia.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p.75),

[a] seleção dos conteúdos, pela equipe escolar, deve levar em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno. Esses dois critérios podem guiar as escolhas que precisam ser feitas, em função da capacidade que se pretende desenvolver e da ampla gama de assuntos possíveis de serem tratados no âmbito de cada área de conhecimento.

Por este viés, o LD não deve ser compreendido, sobretudo pelos professores, como “a” fonte de consulta na qual se sustentam as perguntas a serem feitas e as respostas a serem dadas, mas uma ponte para a incorporação de saberes advindos dos próprios professores, que devem trazer ao cenário educativo, temas e discussões sobre a prática atualizada em relação aos documentos oficiais, como os PCNs e as orientações de avaliações do próprio PNLD<sup>11</sup>. Isso engloba os cursos de formação

<sup>9</sup> A partir da aprovação da BNCC, em 2020, está havendo reestruturação dos encaminhamentos pedagógicos no documento.

<sup>10</sup> Em 2011, iniciaram-se as discussões sobre a possibilidade de elaboração do Caderno de Expectativas de Aprendizagem pelo Departamento de Educação Básica no Paraná. O documento foi elaborado de maneira coletiva, com a participação dos professores da rede e dos técnicos-pedagógicos que atuam nos Núcleos Regionais da Educação, apresentando a sistematização de aproximadamente 11.720 contribuições dos professores, debatidas durante a Semana Pedagógica de julho de 2011, bem como as contribuições dos técnicos-pedagógicos dos NRE, discutidas na formação continuada, realizada pelo DEB. É necessário destacar que a opção pela elaboração das Expectativas de Aprendizagem deu-se pela necessidade de continuar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual (PARANÁ, 2012, p.05).

<sup>11</sup> O que se observa é que os resultados da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das escolhas do livro didático, no quadro do mesmo Programa, passaram, com certa frequência, a

continuada, de forma que não se assista em sala de aula apenas um discurso – autorizado e autoritário –, no caso, o oferecido pelo material, muitas vezes, aceito pelos professores sem questionamentos (MENDES; PADILHA, 2008).

Na perspectiva que aponta o LD ocupando de forma soberana o espaço da sala de aula, percebemos os professores corroborando esse *status* do material, visto sua postura de subordinação ao livro pelo não movimento de contradição com os discursos<sup>12</sup> estabelecidos ali. Muitas vezes, ainda que tecendo várias críticas quanto aos textos postos como pretexto ao ensino de normas e regras da língua, por exemplo, os professores não conseguem fazer uso da autonomia concedida pelo seu espaço (como professor) para a promoção das adaptações necessárias diante dos problemas detectados.

O desafio localiza-se, inicialmente, frente “às próprias condições em que se instaura um processo de escolha de LDs para o(s) próximo(s) período(s) letivo(s) [que] não permitem o exercício de reflexão ou visão crítica dos docentes” (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 258). As razões para isso são muitas, desde a falta de uma formação contínua, conforme já expressamos, à fragilização das condições de estudo que antecede ao exercício da profissão.

Em relação ao ensino de LP, sem muito esforço, são facilmente encontrados inúmeros casos em que textos são utilizados como pretexto ao estudo da gramática normativa, como já viemos acenando. As práticas de leitura, foco da nossa atenção neste trabalho, têm o exercício de interpretação e compreensão silenciados frente ao trabalho com a estrutura da língua. A crítica não se refere ao trabalho com a gramática em si (e nem esse é o escopo da nossa discussão), a questão é a deturpação de uma atividade no que ela se propõe a fazer (ler, interpretar e compreender) e ao que ela de fato faz.

Retomando o ponto que diz respeito à escolha dos LDs, pesquisadores têm reconhecido a existência de vários equívocos no momento de seleção do material didático. Segundo Brandão e Martins (2003, p. 258), “tudo parece ser feito, pelo que se sabe, com a pressa de se desincumbir da tarefa, que é como uma obrigação a mais

---

fornecer critérios para a seleção de amostras, como “os livros mais qualificados pela avaliação” ou os “livros mais solicitados pelos professores” (BATISTA; ROJO, 2008, p. 38).

<sup>12</sup> Entendemos Discurso a partir de Orlandi (2001, p. 17), “O discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos”.

atrapalhando a prática rotineira”. E, assim, tem-se uma *mea-culpa* a ser assumida por parte dos professores.

Não é incomum o professor optar pelas coleções que menos exigem dele, que apresentam estratégias de mobilização de conteúdos com as quais ele já está acostumado (BRANDÃO; MARTINS, 2003). Frente à realidade sinalizada que afeta diretamente a prática em sala de aula, no que diz respeito à formação do professor e a condição dele se manter atualizado com as novas perspectivas de trabalho teórico-metodológicas, isso leva à manutenção de uma prática, por vezes, centrada numa única vertente do trabalho majoritariamente voltada para a estrutura da língua.

Dessa forma, acaba-se por privilegiar, em muitos casos, apenas a gramática contida no material a partir das mesmas metodologias e os clássicos exercícios *mnemônicos*, perdendo-se de vista a totalidade do trabalho com a língua(gem), falseando a compreensão de suas múltiplas determinações no seio da vida social (ANTUNES, 2007).

Não é de hoje que os estudos apontam as problemáticas que envolvem o LD ao se valerem, por exemplo, de textos organizados a partir dos variados gêneros textuais/discursivos usados como pretexto para o ensino de outros tópicos, conforme apontam Antunes (2003; 2007), Bagno (2000), Possenti (1996).

As pesquisas enfatizam a necessidade de um ensino de LP que não se estabeleça apenas na gramática, mas que permita aos alunos o exercício intelectual da reflexão (POSSENTI, 1996). É nesse sentido que lançamos o olhar ao gênero *tirinhas* e problematizamos sua apropriação pelo LD em questão.

Ramos (2010, p. 66), ao referir-se ao uso do gênero textual/discursivo HQ na escola, assegura que “os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. Sendo bem trabalhados (o que poucas vezes acontece), propõem aos alunos um bom debate e um maior aprofundamento do que seja o uso da língua portuguesa”. Contudo, os estudos apontam as problemáticas que envolvem o LD ao se valerem, por exemplo, de textos organizados a partir dos variados gêneros, incluindo as *tirinhas*, sendo usados como pretexto para o ensino normativo da língua, unicamente, de acordo com os estudos dos autores mencionados acima.

Como já acenado, não defendemos o desmerecimento da gramática, “é antes não ensinar apenas gramática; e muito mais, é não ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical. **Portanto, não se está propondo menos. Pelo contrário, se está pretendendo muito mais**” (ANTUNES, 2007, p. 51 – grifos nossos).

Na exploração para além das nomenclaturas e observação a regras podemos contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades discursivas. Ilari e Basso (2006, p. 234) pedem para que o professor de línguas não faça “do conhecimento gramatical o único fundamento de sua autoridade”, pois “a língua excede a gramática” (ILARI; BASSO, 2006, p. 226).

Nessa mirada, Possenti (1996) tece provocações ainda mais incisivas sobre a prática de escolarização, abrindo-nos um leque de questionamentos quando pensamos o que ensinar na escola. O gênero *tirinha*, assim, se coloca na possibilidade de o aluno compreender os movimentos do discurso pelo crivo da ideologia, da história, da cultura e da ética social, pois enquanto discurso polêmico e polissêmico, ele se coloca como uma das “coisas inteligentes” a serem discutidas na escola, conforme menciona o autor.

No dia em que as escolas se dessem conta de que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificar o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de completar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pê” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisamos mais ensinar isso a eles), e assim quase ao infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma mais sofisticada etc (POSSENTI, 1996, p. 32-33).

Os problemas apontados em relação ao LD, à postura do professor e ao espaço escolar vão muito além do exposto aqui, mas o cenário permitiu o delineamento e a construção de um pano de fundo para a pesquisa, que se dará sobre o gênero *tirinha*, a partir de um recorte temático. Esse recorte é fundamental, visto que para a AD não se trata de abarcar um leque de configurações discursivas quantitativamente, mas de tomar um recorte e, a partir da análise, torná-lo relevante e possível de representar uma unidade maior.

Por isso, em meio às *tirinhas* presentes na coleção, selecionamos aquelas cuja leitura tocavam o sujeito mulher. Na sequência do estudo, defendemos a tese das limitações na abordagem das *tirinhas* pelo LD e buscamos mostrar, assim, como a

exploração delas simula uma prática de interpretação que não supera a linearidade dos enunciados. Isto é, elas são apresentadas pelo material didático descontextualizadas dos contextos temáticos das unidades do LD, aparecendo, muitas vezes, apenas como ilustração para um novo conteúdo gramatical.

Verificamos que os exercícios que se valem das *tirinhas* consideram questões de ordem estrutural, mas não tratam de trabalhar o gênero. O que percebemos é o alheamento à tarefa de compreensão e interpretação, ou seja, o pensar sobre o(s) sentido(s) é tarefa nula, pois o sentido nas atividade sequer é considerado como existente, posto que a preocupação, única, é marcar se há ou não presença de *preposições na frase*, por exemplo.

Em razão dessas questões, podemos dizer que as práticas escolares relacionadas à leitura e a escrita recebem pouco ou tímido estímulo para mediar uma ação de reflexão voltada a pensar os discursos mais criticamente no cotidiano da sala de aula. “Na verdade, sabemos muitas coisas que não são ditas, mas que usamos na hora de interpretar um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 119).

Vemos, ainda, descaso frente à perspectiva de sujeito-aluno e, por isso, aos saberes que pertencem à própria historicidade de cada aluno; saberes que são pouco explorados nas salas de aula parecendo sempre haver um eterno retorno ao já sabido, e, assim, remetemo-nos a Possenti (1996), novamente: o aluno já chega à escola estabelecendo relações complexas de sentido com o colega, porém a escola insiste no trabalho com textos simplificados e exercícios de compreensão e interpretação voltados à decodificação do exposto na linearidade textual.

E nos valemos de Marcuschi (2008, p. 271), que explicita suas críticas às abordagens que silenciam às práticas de leitura na escola, o que provoca, segundo o autor, um sério prejuízo ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm relevado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada em especial à ausência de reflexão crítica em sala de aula. Pois o trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula. As próprias análises dos LDs, na avaliação do MEC, revelam esse descuido. Portanto, aí continua mais um ponto de análise e investigação aberto a novos trabalhos.

Fazendo parte desse quadro, está o professor que por desconhecimento, cansaço, ou quaisquer outros fatores que o desmotiva acaba sucumbindo ao papel de reprodutor de informações e conteúdos ilustrados pelo LD, usando o material mais no sentido de cumprir com determinados programas de ensino do que em vista da aprendizagem. Essas críticas não são novas e voltam à cena a cada momento em que pensamos nas problematizações que envolvem o cotidiano escolar.

À vista disso, Tornaghi (2010, p. 36) afirma:

O desafio atual do sistema educacional é formar, efetivamente, os alunos para a cidadania responsável e para que sejam contínuos aprendizes, que tenham autonomia na busca e na seleção de informações, na produção de conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho e que saibam, também, aprender a aprender ao longo da vida.

De acordo com os PCNs (1998), os conteúdos selecionados pelo corpo docente escolar devem obedecer a critérios, levando em consideração os aspectos da realidade escolar e da sociedade na qual o educando está inserido, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento intelectual do aluno. Entendemos que os conteúdos podem ser adaptados, bem como o planejamento e os planos de aula de acordo com as necessidades de cada turma. Assim, o ensino e o aprendizado da língua materna significam à medida que são ressignificados pelo professor que, sabedor da sua prática, pode promover mudanças.

Neste cenário complexo e sem receituário, está inserido o LD que, como já dissemos, exerce seu papel na sociedade.

[O] livro didático desenvolve um papel importante no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira significam também compreender o livro escolar brasileiro (BATISTA, 2003, p. 534).

Devido ao seu inquestionável estabelecimento na prática pedagógica, o LD, em determinados contextos, é o único material que o educador dispõe como suporte teórico e prático para ser compartilhado com os alunos. Ele é a fonte de conhecimentos sistematizados e definidor dos encaminhamentos das atividades. É posto, ainda, sobre os encargos do LD ser o elo entre a língua(gem) falada na comunidade onde atua o professor e a variação a ser aprendida, conforme

determinado pelo material. Daí a emergência de que os professores tenham uma visão esclarecida sobre o material que usam e saibam o que fazer frente aos problemas que venham a se apresentar. Na perspectiva de Antunes (2007, p.77): “As línguas têm em seu comando, pessoas; seres atuantes, sujeitos ativos, capazes de administrar, entre possíveis opções, aquela que mais se ajusta à situação”. E no ensino não é diferente: o professor precisa se colocar no comando.

Na série, *O livro didático em questão*, a autora Roxane Rojo (2006), em seu artigo intitulado *Modos de usar, modos de escolher* (PNLD/2007), aponta o seguinte:

O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro (ROJO, 2006, p. 49).

Saber selecionar e valer-se do que é oferecido pelo LD, torna-se essencial para os processos educacionais, visto que o LD já integra a cultura educacional brasileira e, se bem administrado, permite a construção coletiva de conhecimentos. Nas palavras de Souza (1999, p. 94), “o livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores”. E, também, na maioria dos casos, a única fonte de cultura letrada de acesso para muito alunos pertencentes às comunidades mais carentes, como já viemos reiterando.

Batista e Rojo (2008), conforme pontuado, alertam para o fato de que o LD exige estudos, reflexões e exploração sobre suas variadas dimensões no universo ensino-aprendizagem. Os autores reiteram que o material não seja apenas tido como uma ferramenta para o estudo de conteúdos e de metodologias de ensino, mas que seja efetivamente tomado como um objeto de investigação. Logo, os educadores são convidados a utilizá-lo de forma que se promova sempre as adaptações necessárias ao melhor processo educativo e não que ele seja utilizado como fonte absoluta de saberes. A partir de Choppin (1992), Rojo descreve três modos de uso do livro muito frequentes em sala de aula:

O livro como arquivo de textos e propostas; o livro “de fio a pavio” e a escolha consciente e criteriosa seja do livro, seja de partes e textos de livros e de outros impressos, para compor, de maneira harmônica, um projeto de ensino situado. Sugerem-se dois conjuntos de critérios de escolha e seleção para uso de textos impressos: o das necessidades

de ensino e o das possibilidades de aprendizagem (ROJO, 2005, p. 35).

O uso do livro didático, dentro deste panorama, instiga à investigação constante, à desconfiança sob seus imperativos e, assim, requer do professor conhecimento para uma melhor utilização e entendimento do seu valor e espaço cedido em sala de aula. Sem dúvida, são necessárias abertura ao diálogo na escola, entre os próprios professores, com fins a conhecer o material que deverá acompanhá-los em suas aulas, de forma que ele ocupe o espaço de coadjuvante e não a de ator principal. Segundo Antunes (2003, p. 170-171):

A autonomia que se pretende aqui e que resulta de muito estudo, pesquisa e reflexão deixaria o professor em condições de, mesmo utilizando o material didático tradicional, fazer um trabalho crítico, diferenciado e comunicativamente relevante. Isto é, deixaria o professor em condições de superar os limites desse material de apoio ou das ingênuas, infundadas e preconceituosas observações dos “entendidos improvisados” da pedagogia linguística. Dessa forma, portanto, o professor deixaria de ser a figura subserviente que cumpre programas e adota procedimentos só porque estão nos livros ou estão conforme a opinião dos outros.

Configuramos, assim, uma primeira perspectiva para o presente estudo que visa analisar e discutir as limitações, encaminhamentos e silenciamentos promovidos pelo LD, partindo do estudo das atividades de leitura, interpretação e compreensão voltadas ao gênero textual/discursivo *tirinha* à luz da teoria de Análise do Discurso de linha francesa.

Nas palavras de Rojo (2005, p. 50): “em minha opinião, o professor não perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula, mas, se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o a seus projetos de ensino”. Depreendemos dessa reflexão que os educadores devem, munidos das informações e formações necessários, ter condições de propor as adaptações relevantes ao referido material sempre que necessário.

Na seção seguinte, aprofundamos as reflexões sobre o material didático vinculado ao ensino de LP, de forma a construir os pilares para as análises.

## 1.1 UM APONTAMENTO MAIS SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LP

Nesta seção apresentamos alguns elementos que problematizam a questão do ensino da língua materna e o LD que se somam às reflexões anteriores. Ao passo que fomos construindo o texto, buscamos colocar em cena a necessidade de mudanças no tocante ao ensino da LP, especialmente, em relação à leitura. Partimos do exercício da ação-reflexão, ou seja, do olhar à prática para que se possa reavaliar o ensino e o papel de elementos pedagógicos, como o LD, na prática docente.

Para Riolfi (2014, p. 07), “A contemporaneidade é o tempo da reflexão, você, professor, deve se perguntar de que modo as transformações sociais refletem no ensino de Língua portuguesa. Primeiro, é preciso compreender nosso jovem aluno, nascido em uma sociedade globalizada e informatizada”, pontua a autora.

Sabemos que os alunos nascidos na sociedade tecnológica são diariamente bombardeados por informações acessíveis a um simples toque na tela. A escola não é mais exclusivamente o local de construção e compartilhamento de conhecimentos, nem se constitui no espaço de estabelecimento das primeiras relações e conflitos sociais. Diante dessa nova ordem social, o “modelo de professor como sujeito que controla o processo da aprendizagem entra em crise (...). E ainda estamos vivendo precisamente este modelo de crise, cuja amplitude não está deixando nada de fora” (GERALDI, 2015, p.90).

É preciso analisar as mudanças a partir da desestabilização da escola, olhar os papéis de professor e alunos em reelaboração, visto que toda a crise social culmina, justamente, na escola, conforme o exposto na citação que segue:

Há crise nos processos de produção de conhecimentos, há crise nas formas de inserção social da juventude sufocada pela destruição dos lugares possíveis de trabalho e convívio. Não poderia deixar de haver crise na identidade da profissão de professor. E a construção de uma nova identidade não se processará simplesmente na redefinição das formas de relações entre a tríade professor, alunos, conhecimento. E como nossa forma de conhecer o mundo, as gentes e suas relações é constitutiva do que somos, esta nova identidade em construção para o professor terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos. Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem da instabilidade. Por isso nossa identidade profissional se constituirá no âmago da solução do conjunto das demais crises, e uma nova identidade é já força de construção de soluções (GERALDI, 2015, p. 92).

Imersos nessa crise, nosso maior desafio como professoras e professores, consiste em buscar um modo de ensinar LP que não se baseie, exclusivamente, no domínio das normas da língua, segundo uma certa gramática. Mas se volte ao trabalho da leitura e escrita reflexivas, de modo que o aluno possa compreender os movimentos pelas quais o discurso se constitui e faz ecoar efeitos de sentido.

Para que isso se efetive, o professor precisa (re)assumir seu papel frente à sua prática, como nos motiva Geraldi (2015, p. 93):

Se apostarmos – como gostaria de apostar – que a identidade profissional do professor é definida pela estrutura global da sociedade, mas seu exercício profissional é também força propulsora de transformações, talvez possamos apostar para a inversão da flecha na relação do professor e alunos como a herança cultural como o ponto de flexão nesta construção identitária.

Embora, muitas vezes, desanimados pelo desinteresse dos alunos em sala de aula, é necessário lembrarmos que nossa mediação didática, mais do que nunca, precisa ser fundamentada teoricamente; exige momentos de ação-reflexão, sem perdermos de vista os elementos importantes e indispensáveis ao ensino da LP, que implica no ensino da oralidade, da escrita e da leitura.

Mesmo que “Muitas vezes [sejamos] levados a trabalhar com um modelo de aluno concebido pelos profissionais responsáveis pela criação de currículos e materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa” (RIOLFI, 2014, p. 13), provocando o distanciamento das condições de produção em que o processo de ensino-aprendizagem efetivamente acontecem. Esse distanciamento entre o idealizado e o real se dá porque os materiais didáticos são produzidos em larga escala, iniciando, aí, a generalização da imagem de alunos (como se todos fossem iguais) e a desconsideração da realidade particular de cada escola, de cada sala de aula, de cada professor e sua turma.

Cabe ressaltar que para a AD todo aluno é um sujeito formado a partir de uma dispersão de vozes em dadas condições sociais e históricas. E essa perspectiva conceitual é a mais esquecida quando se pensa no coletivo alunos, em quem são os professores da escola x ou y. Confirmando essa visão, as DCE's (PARANÁ, 2008, p. 48) chamam a atenção ao fato de que:

O ensino de Língua portuguesa seguiu, e em alguns contextos ainda segue uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o

sujeito e o contexto, como destaca Travaglia (2000), pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional.

Frente a isso, os professores ainda precisam lidar com “concorrentes”, mais atrativos e significativos que atestam a falta do vínculo da escola com a realidade social dos alunos. No que afere ao ensino, se a língua recebe tratamento isolado de seus demais elementos, distorce-se o papel e a importância da linguagem para o sujeitos, “pois, se são tortos os olhos com que se vê a língua, em geral, muito mais tortos são eles quando se vê a gramática em particular” (ANTUNES, 2007, p. 21). E, por conseguinte, o texto e o discurso: este último perde seu sentido, porque ele é silenciado diante da impossibilidade de a escola concebê-lo na sua complexidade para levá-lo à sala de aula para ser efetivamente trabalhado como ocorre com as *tirinhas*, objeto de nossa reflexão.

É comum em ambientes escolares a crença ingênua de que basta estudar gramática para se falar, escrever e ler melhor. E de que ensiná-la é unicamente a função do professor de LP, muitas vezes, o culpado pelo baixo desempenho dos alunos nas demais disciplinas. Essa prática, reitera, assim, o papel redutor do profissional como um repetidor de regras, simplificando o ofício do professor como aquele que dá aulas destinadas à memorização. Essa forma de conceber a prática constrói cenários distorcidos, visto que “a atitude normativa se fundamenta em teorias que têm pouco a dizer sobre a noção de discurso, porque trabalha com frases ou palavras isoladas do contexto de atividade humana, local de sua gênese (PARANÁ, 2008, p. 49).

As aulas de LP não se restringem à relação de certo e errado ou à descrição de certos termos a conjuntos de palavras que pertencem a determinadas classes gramaticais etc.: “A língua é muito mais que isso tudo [reitera-se]. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica e social. É por meio dela que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade” (ANTUNES, 2007, p. 22). Tornando-se necessário que o olhar do professor não esteja embasado unicamente pelo LD devido ao tratamento excessivo em definições, classificações e exercícios gramaticais que o material ainda privilegia.

O fracasso desse processo que se distancia da realidade do aluno se faz evidente cada vez que uma criança ou jovem deixa a escola pelo motivo de que ela tem pouco ou nada a ver com a sua vida. Justamente o contrário do que um trabalho

que se volta a olhar para a linguagem discursivamente busca construir, porque discursivamente o que se olha não é a forma, mas é o homem falando sobre o mundo a partir das materialidades que ele organiza nos diferentes gêneros textuais/discursivos a partir das diferentes condições de produção de onde enuncia.

Os documentos educacionais determinam que é necessário,

aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam **compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos**. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p. 50 – grifos nossos).

Articular a leitura dos textos/discursos para além da abordagem gramatical, compreender o pertencimento de um texto/discurso a um gênero na sua complexidade própria, refletir as diferentes funções sociais da linguagem no âmbito escolar (e fora dela) e envolver os alunos nas reflexões sobre as vozes sociais (ideológicas e políticas) materializadas em cada discurso, pode levá-los a tomar gosto por descobrir a relação entre as práticas de uso da língua(gem) de modo, efetivamente, significativo. “O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (PARANÁ, 2008, p. 52).

Isso significa, “Portanto, ressaltado [diz a autora] mais uma vez [que], construir ou entender um texto não é apenas uma questão de gramática” (ANTUNES, 2007, p. 46). É uma questão de discurso.

Na seção seguinte, propomo-nos a reflexões sobre o gênero *tirinhas*.

## 1.2 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O GÊNERO *TIRINHAS*

Nesta seção buscamos construir um pano de fundo para refletir o papel social do gênero *tirinhas* a partir do *corpus* selecionado pertencente ao livro *Português e Linguagens – 7º ano* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015).

As *tirinhas* são marcadas principalmente pelo diálogo crítico que tecem com os mais diferentes temas da sociedade. Elas reproduzem discursos sobre a memória sociocultural de uma comunidade num determinado contexto histórico. Organizam, portanto, discursos com temáticas variadas a partir de aspectos cotidianos e permitem ao sujeito-leitor se reconhecer nos temas como espectador-participante devido à

reprodução de situações próximas às narrativas sociais que marcam a vida social. O caráter polissêmico das tiras exige do leitor, portanto, abertura ao trabalho de compreensão.

Nesse sentido, o gênero *tirinhas* carrega em si, vários discursos sociais e enunciados capazes de produzir um ou outro sentido de acordo com os fatores históricos, sociais, políticos. Os efeitos de sentido provocados por meio da leitura das tiras atuam em nós por meio da memória e do interdiscurso resgatando outros discursos advindos de algum momento na história.

Para Orlandi (2007, p. 36), “o texto enquanto materialidade simbólica pode ser tanto uma palavra, um conjunto de palavras organizadas, quanto uma imagem ou ambas, palavras e imagens conjuntamente.” Nesse sentido, o texto não é uma unidade linguística disponível, preexistente, espontânea, naturalizada, mas é “forma material, como parte de um processo pelo qual se tem acesso à discursividade” (ORLANDI, 2012, p. 13). Assim, no que envolve as *tirinhas* e seu funcionamento, o proposto como prática de leitura é conduzir o olhar do aluno para “aprender” a ler discursivamente, ou seja, compreender seu papel leitor como atribuidor de sentido ao “(...) funcionamento do texto. Em outras palavras (...) é [saber] explicitar como um texto produz sentido – [visto que] qualquer texto – organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentidos” (ORLANDI, 2012, p.23).

Cabe lembrar que “(...) os gêneros por nós produzidos dão pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso” (MARCHUSCHI, 2008, p. 162). Eles não falam apenas de uma evidência, mas falam do sujeito em si, representando em linguagem dita e não dita, as histórias de uma sociedade, seus valores e formas de compreensão sobre os homens e o mundo. Daí, que é necessário que o exercício da leitura não seja silenciado. Nesse sentido, damos destaque ao gênero *tiras* pela discursividade que engendra com a história e a cultura, marcadamente, valendo-se da ironia e humor.

Os discursos presentes nas *tirinhas* manifestam efeitos de sentido que promovem determinados dizeres e imagens acerca dos fatos sociais. Sendo assim, é válido demarcar que não existem palavras neutras, pois “numa realidade social e histórica, em que se é obrigado a reconhecer que sempre se ocupam determinadas posições (e não outras) no conflito constitutivo das relações sociais, não se pode fazê-lo neutramente” (ORLANDI, 1996, p.13).

Considerando que as *tirinhas* fornecem um retrato dos problemas e dos valores de determinada sociedade, quando elas aparecerem no LD, é importante incentivar o aluno a perceber os vários efeitos de sentido que se materializam ali. Dessa forma, trabalha-se para que o aluno compreenda o texto como espaço de reflexões significativas que tem relação com o vivido, visto que “compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 26). De maneira que haja espaços para se pensar as questões normativas, mas em relação ao discurso e seus efeitos de sentido.

As práticas discursivas presentes nos diversos gêneros que fazem parte do cotidiano dos educandos podem ser legitimadas na escola. Isso colaboraria com a não fragmentação entre a língua e a vida do aluno, uma vez que na escola ele não leria e produziria apenas textos escolares, didatizados [...] (BUNZEN, apud PARANÁ, 2008, p. 52).

Para a AD, cada sujeito ocupa uma posição dentro de determinada formação discursiva (FD). Dessa forma, o olhar leitor do aluno é afetado a partir das posições-sujeitos ocupadas por ele. Cabe à escola oportunizar o exercício da reflexão frente aos discursos que figuram no LD, dando-lhes condições de dizer, avaliar e expor pontos de vista. Essa é uma prática leitora que forma cidadãos e que exige do professor saberes sobre os aspectos concernentes à discursividade para a condução do trabalho, sobretudo, quando este trabalho inexistente no livro.

Por meio das *tirinhas*, o ensino da leitura pode encaminhar para a condução de diferentes olhares e apreensão de sentidos. Consoante a isso, Mattar (2010, p. 17) afirma que “no geral as tiras apresentam contextos e valores culturais que oferecem oportunidades para que haja uma ampliação do conhecimento de mundo social, pois [a tira] pode desvendar reações do público em geral por tratar de temas universais”.

Acerca disso, ainda, Azevedo (2000, p. 55) assevera que o gênero constitui

[...] material gráfico “moderno” e sugestivo – as tiras e as histórias em quadrinhos – que os livros oferecem, especialmente para mostrar que, representativas de atividades de interlocução, e em geral muito inteligentes, essas peças poderiam ser a porta de entrada para riquíssimas reflexões sobre atividade de linguagem e para a introdução do aluno na observação dos processos de constituição do enunciado, e, no entanto, na maior parte das vezes, aparece nos livros como curiosidade, ou apenas para garantir ao livro um atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem. Chamo a atenção, também, para o mau aproveitamento dos bons textos que os livros de hoje – verdade seja dita – muitas vezes abrigam.

Constituindo-se em um gênero apreciado pelos alunos (mesmo que pelo critério de sua pouca extensão!) em função de elementos verbais e não-verbais que comumente o caracterizam, a *tirinha*, no ambiente escolar é, muitas vezes, procurada e lida pelos alunos ainda puramente como entretenimento, o seja, há pouco compromisso em trabalhá-la de forma mais complexa. Ousamos acenar que sozinhos, sem auxílio de um professor mediador, os alunos dificilmente chegam a abordar as *tirinhas* na sua função social e, menos ainda, atingem uma leitura mais crítica enquanto apreensão de sentidos socioideológicos.

Podemos dizer que a leitura dos alunos apreende os aspectos primários do gênero (citados abaixo), reconhecendo que se trata de uma tira. Mas ainda que percebam a presença de um não-dito, a compreensão esbarra na dificuldade de explicitar quais aspectos do discurso presente na *tirinha* está revelando um processo histórico e ideológico e, por isso, provocando a ironia, o riso, a crítica.

As tiras (quer seja em quadrinhos, cômicas, de humor ou somente tiras) são uma narrativa curta, com tendência de que não ultrapasse de quatro quadrinhos, com desfecho inesperado, que leva ao humor, utilizando-se de recursos verbais e não-verbais dentro de uma linguagem própria, a dos quadrinhos, ou seja, balão, requadros, pictogramas, etc. O tipo textual narrativo é o predominante e tem nos diálogos um de seus elementos constituintes apresentando começo, meio e fim. Outra característica importante do gênero é a inferência, visto que tudo na tira é simplificado (RAMOS, 2007, p. 314).

Mas, afirmamos, no LD em estudo, o trabalho com o gênero está centrado na gramática normativa<sup>13</sup>. Conforme Azevedo (2000, p. 56) pontua: “várias tiras e alguns outros quadrinhos existentes em LD adotados (...) vêm sendo usados para que, nas poucas palavras, os alunos encontrem substantivos, pronomes, preposições etc.” Através de propostas puramente direcionadas a normas e nomenclaturas, o gênero acaba por deixar de se relacionar com a vivência dos alunos, ocasionando desinteresse pela leitura que cobra apenas a resolução dos exercícios como “encontre o substantivo”.

No cenário de condução do estudo do gênero pelo LD, temos a ausência de propostas que encaminham a uma leitura que permite o estabelecimento de relação

---

<sup>13</sup> “Historicamente, o ensino escolar da gramática não visou a construção de uma teoria sobre a língua, mas a aprendizagem de uma descrição da língua eivada de normatizações. E mais ainda: esta descrição nunca ultrapassou a classificação, qualquer que seja o nível linguístico descrito. As gramáticas escolares, todas inspiradas na gramática tradicional, vão muito pouco além das classificações” (GERALDI, 2015, p. 184).

entre o discurso da tira e a vida do aluno; pois se o aluno não compreende a *tirinha*, não se constroem relações de sentido: “Afim, só há interlocução mesmo, quando os ouvintes se sentem participantes do mesmo universo de conhecimento, de sentimentos e de atitudes que possam conviver num mesmo palco de discussão” (AZEVEDO, 2000, p. 63). Logo, o professor coloca-se como peça fundamental, pois como conhecedor de sua prática pedagógica ele é aquele que poderá intervir quanto ao apagamento do discurso em estudo em LDs.

## 2 A TEORIA DO DISCURSO E A PESQUISA

Neste estudo, considerando a especificidade do Mestrado Profissional, estabelecemos relações/aproximações com os estudos de pesquisadores que não dialogam especificamente com a AD. Isso se justifica, pois falamos de dentro da escola (como professora pesquisadora atuante no ensino fundamental e médio) e falamos a partir de uma memória e uma história de professora com certa formação orientada por determinadas condições de produção. Nesse sentido, e isso é caro à pesquisa, ainda que a fundação de base para a análise dos corpora seja a AD, a interlocução com estudiosos de outras vertentes teóricas se fez/faz necessário: mais do que uma questão de memória, questão de uma necessária coerência na busca da organização de uma base conceitual para o diálogo desejado.

Buscamos trabalhar de forma a respeitar os espaços teórico-metodológicos das diferentes perspectivas conceituais, aqui, postas lado a lado, de modo a fazer coexistir uma discussão que entende como necessário o compartilhamento de saberes para a construção de um diálogo comprometido com a abrangência dos aspectos que envolve pensar/problematizar o ensino. Dessa forma, esperamos justificar os diálogos trazidos à discussão na parte da introdução e na primeira seção.

Contudo, ressaltamos que a fundamentação teórica que norteia a pesquisa é a AD de linha francesa, oriunda dos trabalhos de Michel Pêcheux (1997); arcabouço teórico que passamos a apresentar e cujos conceitos analíticos serão retomadas na seção de análise.

A AD é constituída a partir de três regiões do conhecimento, a saber: a linguística, o materialismo histórico e a teoria do discurso atravessadas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica (PECHÊUX, 1997). Trata-se de uma teoria de entremeio que se articula na confluência das regiões de conhecimento citadas (ORLANDI, 1996). A AD entende a língua de forma heterogênea, o que possibilita um processo de interpretação além da reprodução das evidências propiciando a compreensão de uma forma não fechada ou cerrada num significado.

Nas palavras de Orlandi (2001, p.15), “na análise de discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história”.

A AD pensa a linguagem em funcionamento, pensa o discurso e busca compreender em que condições socio-históricas o discurso funciona e produz sentido(s), ou seja, em que condições de produção ele faz significar o texto.

Entendemos condições de produção a partir de Orlandi (2001, p. 30):

Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção (...). Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Sendo assim, compreendemos que as condições históricas, sociais e políticas é que produzem a condição de atribuir sentido a um texto pelo sujeito. É levando estes elementos em consideração que propomos o trabalho de leitura das duas *tirinhas* de *Hägar* selecionadas; assumimos, assim, a posição de que, a partir da AD, não se “Trabalha com a língua enquanto sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos ou membros da sociedade” (ORLANDI, 2001, p. 15-16).

Nesse sentido, destacamos o contexto imediato que marca as condições de produção que sustenta os corpora analisados, no caso, restritamente, o espaço escolar: onde alunos e educadores assumem determinadas posições-sujeito já definidas; e o contexto amplo, aquele “que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições (...)” (ORLANDI, 2001, p. 31), ou seja, a escola enquanto um Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1987).

A instituição escolar elege, portanto, o “modo como [seus] representantes [devem] organiza[r] o poder, distribuindo posições de mando e obediência” (ORLANDI, 2001, p. 31). Assim, ela produz sentidos em relação aos discursos que são autorizados a circularem em seus espaços. Quando, por exemplo, as discussões de viés político-ideológicos são silenciados no LD e, em seu lugar, figuram exercícios mnemônicos, essa escolha provoca sentidos e requer reflexões.

Nos valem da AD para o desenvolvimento das reflexões a fim de entendermos como os dizeres postos através da voz autorizada do LD produzem efeitos de sentido, dadas as condições de produção e as marcas discursivas

materializadas. Por meio da análise, objetivamos a apreensão dos sentidos produzidos numa relação do texto/discurso e a exterioridade. “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele” (ORLANDI, 2001, p.30).

Na pesquisa, ainda, objetivamos mostrar as contribuições da teoria para o ensino, sobretudo, enquanto orientação de uma prática de leitura e reflexão sobre os discursos que coloca em cena a historicidade e as ideologias que constituem as condições de produção de todo discurso, como vínhamos delineando. A orientação teórica da AD para o ensino, enquanto saber a ser adquirido pelo professor – o mediador do processo ensino-aprendizagem – torna-se, portanto, uma importante perspectiva teórica para a compreensão do funcionamento da discursividade. Para isso, como já mencionado, o estudo se valerá de algumas atividades que envolvem o gênero discursivo *tirinhas* em um recorte temática específico, a mulher.

Podemos dizer que a AD se vale das relações com a linguagem e parte do princípio de que a linguagem é linguagem porque faz sentido; e a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. E mais, “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2001, p. 32).

Nessa mirada, a AD rompe com a concepção de sentido como algo oriundo no/do autor, rompe com a ideia de um significado originário a ser descoberto. Segundo Pêcheux (apud ORLANDI, 2001, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Ao estudar a significação em sua relação com as formações ideológicas, a AD dá um novo *status* ao conceito de ideologia a partir da linguagem. A formação discursiva orientada a uma formação ideológica estabelece o que pode ou não ser dito. De acordo com Orlandi (2001, p.42) “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo socio-histórico em que as palavras são produzidas”.

Na perspectiva da teoria, o estudo permite colocar em reflexão a problemática envolvendo as atividades de leitura e interpretação e, por conseguinte, chamar a atenção aos demais trabalhos que envolvem a prática da leitura na escola. Como já dissemos em outro momento, o caráter qualitativo da pesquisa não é um limitador,

pois por meio das reflexões aqui feitas sob o *corpus* elegido, a perspectiva pode e deve ser estendida a todas as práticas de leitura, independente do gênero em que os discursos se inscrevem. Portanto, a nossa perspectiva é a de que o estudo aqui realizado não finda nele, ou seja, aberta a possibilidade de pensar uma prática de leitura fundada na AD, sua contribuição se efetiva sobre quaisquer materialidades discursivas, sejam as *tirinhas*, sejam outros gêneros.

Para a AD, é preciso passar pela interpretação para se chegar à compreensão, assim, torna-se necessário estabelecer diferença entre interpretar e compreender, segundo a teoria. Orlandi (1996, p. 31) assevera que “a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas, concebe [o] sentido como único das evidências já construídas, relacionando ao texto em si e com a realidade própria de cada um”.

Já, a prática de compreensão, refere-se ao “funcionamento do discurso na produção dos sentidos, podendo-se assim explicitar o mecanismo ideológico que o sustenta. A isto chamamos compreensão, ou seja, a explicitação do modo como o discurso produz sentidos” (ORLANDI, 1996, p. 33). Com a compreensão do texto/discurso, passa-se a conhecer os processos de produção, a historicidade e é possível trazer à cena os diferentes sentidos produzidos por determinado discurso.

Destacamos a explicação da autora: “Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas” (ORLANDI, 2001, p. 30). Isto é, o sujeito e sentidos sempre podem ser outros e vão inscrevendo-se ao longo da história. “O sujeito, por sua vez, ao dizer, se significa e significa o próprio mundo. Nessa perspectiva é que consideramos que a linguagem é uma prática. O sentido é história e o sujeito se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito” (ORLANDI, 2012, p. 44)

E a autora reitera, “explicitar os mecanismos de produção de sentidos inscritos no texto é uma maneira de tornar visível o modo como a exterioridade (sujeito, história) está presente nele, é trabalhar sua historicidade” (ORLANDI, 2012, p. 64).

Antecipamos que a partir da análise dos corpora, as *tirinhas* aparecem sendo usadas como justificativa para o ensino da gramática normativa, ocorrendo um apagamento do discurso em cena, e, assim, o aluno não é colocado à leitura, mas apenas ao cumprimento de um exercício.

Na esteira das críticas que viemos construindo, é comum verificar que o professor se preocupa em concluir os conteúdos pré-estabelecidos para determinada

série definidas em planejamento, bem como se mostra preocupado “em dar conta” dos conteúdos apresentados pelo LD. Assim, acaba-se limitando discussões, atendendo-se unicamente ao proposto pelo LD e deixando à margem do dizer os múltiplos efeitos de sentido, bem como a polissemia que bem caracterizam o gênero *tirinhas*, em vista do cumprimento de um programa.

Apagam-se, justamente, “o descolamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2001, p. 36) que constituem o(s) discurso(s). Na inobservância quanto à leitura dever ser aberta à polissemia que lhe é inerente, tira-se do aluno a possibilidade de apreender os novos sentidos possíveis de serem atribuídos ao texto/discurso.

Para Orlandi (2012, p. 68),

Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação.

Desta forma, justificamos a escolha por discutir o uso do LD a partir do problema em segui-lo sem criteriosidade, sobretudo no que tange à leitura, compreensão e interpretação de textos, pressupõe, primeiramente, que “pretendendo-se ensinar leitura, sua aprendizagem deve fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes de significantes” (ORLANDI, 2012, p. 61).

Sendo assim, nosso problema recaiu sobre a leitura, especificamente, sobre as atividades de interpretação e compreensão textual em relação às atividades com as *tirinhas*, pois é a partir delas que o LD provoca (ou deveria provocar) o aluno a refletir, analisar, criticar e se posicionar sobre os discursos materializados nos seus diferentes gêneros. Nas palavras de Orlandi (2000, p. 38):

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão.

Ao assumir a posição de sujeito, as práticas de leitura que se realizam vão além da leitura de palavras e, se abrem através da linguagem para diferentes leituras de

mundo (FREIRE, 1989). É esse processo que nos permite tomar decisões, concordar ou discordar de determinados fatos, realizar escolhas linguísticas e interagir com as diversas esferas humanas como agentes transformadores da realidade social, levando-se em conta que

não há nem sentido, nem sujeito se não houver assujeitamento a língua. Em outras palavras, para dizer, o sujeito submete-se a língua [...] outro modo de dizer-se isso, e que decorre do vínculo radical do sujeito ao simbólico, é dizer que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia (ORLANDI, 2012, p. 100).

A leitura é proposta, portanto, através das relações do sujeito com a língua, a história e os sentidos. Assim, “o mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas por diferentes leitores” (ORLANDI, 2012, p. 62). Diante das considerações feitas, não se pode conceber, como afirma Orlandi (2000, p. 47), que

A imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas. Além disso, há a questão, já colocada anteriormente, de que como não há grau zero, assim como não há grau dez, o aluno-leitor não para de aprender a ler num momento dado, assim como não há possibilidade de se reconhecer um momento em que ele começa do nada.

O sujeito-leitor, portanto,

se constitui na relação com a linguagem (enquanto intérprete) em função da textualidade, à qual se submete. O submeter-se aqui pode nos remeter ao que R. Barthes diz sobre o fato de que a leitura implica em uma inclinação do olhar, implica assim numa disciplina. O olhar inclina-se sobre o texto. Diante do texto o olho “bate” em pontos diversos, mas pela sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar dirija-se a esse e não aquele ponto. E isso se dá face à resistência material do texto à qual o sujeito se “submete”, inclina-se. (ORLANDI, 2012, p. 63)

A partir dessa inclinação de olhar é que surgem os gestos de interpretação do sujeito-leitor a uma materialidade linguística e que nos permite dizer que os sentidos sempre podem ser outros. O sujeito “se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento socio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 103).

Considerando assim “a linguagem como prática – isto é, como mediação necessária entre o homem e sua realidade natural e/ou social” (ORLANDI, 2012, p. 63). A linguagem e a leitura inserem-se num processo amplo que possibilitam ao sujeito ressignificar-se enquanto sujeito-leitor num determinado espaço histórico-cultural. “Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 2000, p. 11).

Junto a essa leitura vem a interpretação, não há como separar os dois processos, como já exposto, pois quando se faz uma leitura, já está ocorrendo a interpretação, ou seja, a busca por se atribuir sentido ao que se está lendo. No caso em questão, da leitura das *tirinhas*, o professor, a partir da AD, pode superar a linearidade proposta pelo LD e auxiliar o aluno ao promover questionamentos que o levem à ampliação do universo dos sentidos e à leitura dos não-ditos contidos no gênero *tirinhas*.

Orlandi (2000, p. 35) nos diz que a leitura não é algo simples e restrito, pelo contrário, ela “é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” e não ocorre só com as palavras. Leitura e interpretação são processos que ocorrem tanto na linguagem verbal quanto na linguagem não-verbal, sendo as tiras um gênero que explora essa multimodalidade.

Sobre isso, ainda, Orlandi (2000, p. 43) afirma que:

Leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão de texto de um dado leitor. O que coloca, também para a história do leitor, tanto a sedimentação de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos da sua produção. (...) Em suma, as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura em seu aspecto previsível.

Realizamos leituras a todo momento e fazê-las bem é de fundamental importância dentro da sala de aula para a vivência fora da sala de aula. Não estamos nos referindo apenas à leitura de superficialidade, mas a leitura de compreensão e de interpretação e que deve avançar para leitura das ideologias presentes nos ditos e não-ditos que sustentam os discursos. Para AD, a ideologia se materializa na linguagem; e é a ideologia que produz no sujeito o seu discurso. Pêcheux (1997, p. 92) esclarece essas reflexões quando afirma que “a língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”. O papel do

educador, nessa proposta, é de relevância, bem como a coerência entre o que o educador proclama e sua prática. “Vale dizer: é possível ensinar-se leitura” (ORLANDI, 2000, p.44).

Sabemos que a leitura é um processo de interação que envolve o texto e o todo complexo que envolve ambos os sujeitos (aquele que produz o dito e aquele que o lê). Para a AD, o sujeito é assujeitado, pois ele se constitui da interação das várias vozes de outros sujeitos, de outros discursos. De acordo com Pêcheux (1997, p. 161) “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Nesta perspectiva,

Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e a história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2001, p. 49).

A partir desta noção de sujeito, percebemos que não se trata de acreditar ser o sujeito a origem de tudo e sabedor de todas as coisas, pelo contrário, é necessário nesse contexto que se compreenda que alguma coisa anterior ao sujeito o determina. A respeito disso, Pêcheux citado por Orlandi (2001), afirma que o sujeito é heterogêneo e para que se insira no discurso através da linguagem é afetado por dois tipos de esquecimentos e/ou ilusões:

O esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Ao falarmos “sem medo”, por exemplo, podíamos dizer “com coragem”, ou “livremente” etc. Isso significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. O esquecimento número um, também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes (ORLANDI, 2001, p. 35).

Os sentidos acabam por se realizar no próprio discurso, mas apenas se representam no sujeito, mas não se originam no sujeito: “Eles são determinados pela

maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 2001, p. 35).

Nessa perspectiva, a memória exerce papel importante, vejamos sua definição pelo viés da AD:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2001, p.31).

O sujeito recorre a outros dizeres para conseguir construir o próprio dizer, assim, estamos recorrendo a uma memória, algo pertence a discursos anteriores cuja origem não resgatamos.

À vista disso, tem-se o trabalho da memória discursiva, o interdiscurso, que são saberes adquiridos e esquecidos que constituem o discurso, cuja explicação é orientada pelo já exposto em relação à ordem dos esquecimentos e da memória, como explicado abaixo:

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é feito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras (ORLANDI, 2001, p. 33-34).

Portanto, o interdiscurso se caracteriza pela relação entre diferentes formações discursivas, as várias vozes que são postas em cena e que também regulam o que se pode ou não dizer. “O discurso só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros [...]” (MAINGUENEAU, 2001, p. 55).

Associado a isso, toda produção de discurso é envolvida pelo conceito de condições de produção, que explica como os sentidos são orientados em função de dada constituição histórica, cultural e ideológica de cada sujeito. “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da

enunciação: é o contexto imediato. Se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto socio-histórico-ideológico” (ORLANDI, 2001, p.30). Desejamos reiterar que ao ignorar a exterioridade constitutiva dos sentidos é deixar de nos questionarmos: “(...) por que não se aproveitam tantas oportunidades de mostrar, nesse texto tão bem construído, o modo como os usos eleitos pelo autor permitiram chegar a determinados efeitos [?] Perdeu-se, por exemplo, a oportunidade de fazer reflexões proveitosas sobre o exercício da linguagem” (AZEVEDO, 2000, p. 67).

Perde-se, assim, um momento oportuno de apreensão dos elementos que se circunscrevem ao discurso, que são as condições de produção que compreendem principalmente os sujeitos e a situação e apresentam sua função na construção do sentido (ORLANDI, 2001). “Paralelamente, é também o interdiscurso, a historicidade, que determina aquilo que, da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade” (ORLANDI, 2001, p. 33).

Para a autora, devemos compreender que:

Em suma, a análise do discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2001, p. 26-27).

Percebemos que a teoria não estaciona na interpretação, ela vai além, trabalha seus limites, seus mecanismos de funcionamento, como integrante dos processos de significação. Com isso, não dizemos que ela procura um sentido único e verdadeiro através de uma “chave” de interpretação, pois esta chave não existe, o que existe é método e construção de um dispositivo teórico (ORLANDI, 2001).

Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. [...] Só uma parte do dizível é acessível ao sujeito pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras (ORLANDI, 2001, p. 34).

Construído esse cenário, o que vemos nas escolas, apesar das amplas discussões em torno das práticas de leitura, é preocupante. Chamando a atenção para o *corpus* da pesquisa, às *tirinhas*, percebemos uma prática de leitura alheia à

complexidade que envolve o ato de ler que não considera os sentidos que emergem da textualidade. Essa perspectiva limitante quanto à leitura contraria a visão dos documentos de ensino, como os PCNs, que apontam o seguinte:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita: decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

Ainda que o documento apresente algumas incongruências (quando acena ao processo de controle do sujeito na enunciação), ele se encontra com a nossa perspectiva nas discussões feitas.

Devemos, também, levar a cabo das nossas reflexões que todas as atividades desenvolvidas em sala de aula influenciam na formação do sujeito-aluno. Os discursos que os circundam, os constituem e determinam o que muitos definem como “suas visões de mundo”. Trabalhar as leituras, não só do LD, mas de mundo para além da interpretação que rejeita a equivocidade que é própria e constitutiva dos sentidos é necessário e fundamental a fim de que se possa analisar como os discursos e sentidos se constituem nas materialidades discursivas, nesse caso, nas *tirinhas*.

Nos voltando novamente à questão do LD, sabemos que a sua presença se tornou obrigatória nas escolas; ou seja, sua presença implica num processo determinado pela voz autorizada pelo discurso oficial, conforme destacamos abaixo:

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, garante que é dever do Estado, em relação à educação escolar pública, o atendimento ao educando através de programas suplementares de material didático-escolar. E é aí que se encaixa o PNLD. Outra ação governamental com importante representação estatal no interior das salas de aula de todo o território nacional foi a criação, em 1985, no final do Governo Militar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 159-160).

O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Educação (FNDE), são as instâncias que promovem recursos e garantem a produção, análise e distribuição de LD gratuitos a toda rede pública de ensino.

De acordo com Coracini e Cavallari (2016, p. 160) “A criação de todos esses programas aponta para os mecanismos utilizados pelo governo para controlar o que se pode ensinar em sala de aula, por meio de conteúdos pré-definidos nas propostas curriculares”. Esse processo de controle, remete-nos a Althusser (1987), que aponta o Estado como controlador de instituições que funcionam como aparelhos ideológicos, neste caso, a instituição escolar se caracteriza como uma delas, o que já apontamos em momento anterior.

Acreditamos, portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos do seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho de Estado nº 1 e, portanto dominante, o aparelho escolar, que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola-Família substitui o par Igreja-Família (ALTHUSSER, 1987, p. 78).

De acordo com a teoria althusseriana, há duas práticas de interpelação: uma, sustenta-se a partir dos aparelhos repressivos que se impõe através da força e até da violência; e o outro são os aparelhos ideológicos do estado, ou seja, as instituições sociais como família, escola, igreja, sindicatos e outros. Temos, assim, que:

O funcionamento da Escola e de seus Instrumentos como Aparelho Ideológico do Estado ganham importância para nossa pesquisa quando nos damos conta de tantas leis criadas para regulamentação do livro didático e de todo o controle que o governo mantém sobre as reproduções didáticas e o ensino público (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 161).

A partir da posição referente ao sujeito, que, segundo a AD é a do assujeitamento ideológico, entendemos que a partir de um dos seus instrumentos, o LD, professores e alunos têm uma falsa noção de liberdade, pois não são produtores de novos sentidos; não têm controle sobre aquilo que dizem ou pensam, pois de forma mais ou menos consciente estão presos a efeitos de verdade, dentre eles, os contidos no LD. Na esteira das funções desse instrumento de ensino, pode-se afirmar sobre a importância de se refletir sobre como ocorre a leitura a partir do LD, muitas vezes, o único material de apoio do professor, cabendo a ele a sensibilidade de tomá-lo e usá-

lo da melhor maneira possível, visto que as 'verdades' expostas no material atuam interferindo na formação intelectual do aluno.

Na próxima seção passamos à análise dos corpora no LD em questão, buscando trazer à cena de discussão suas problemáticas, limitações, possíveis discursos silenciados em relação aos encaminhamentos de leitura no tocante à compreensão e interpretação, tendo em vista, ainda, a explicitação dos possíveis gestos de interpretação sob as *tirinhas* da personagem *Hägar* que tocam a temática da mulher.

### 3 AS *TIRINHAS* NO LD: DA LEITURA ESCOLAR À LEITURA DA VIDA

Nesta seção serão realizadas as análises de duas *tirinhas* da personagem *Hägar* que pertencem à coleção livros didáticos *Português Linguagens – Língua Portuguesa*, desenvolvida para os anos finais do Ensino Fundamental, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Saraiva, em 2015, estando, atualmente, na sua 9ª edição.

Sua grande aceitação no universo escolar fica evidente através de dados do site do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>14</sup>. A coleção foi a primeira em números de exemplares distribuídos no ano de 2017, com 5.792.929 exemplares presentes nas escolas, entre livros de aluno e manuais de professor para os anos finais do ensino fundamental.

Cada exemplar é composto de 4 unidades e cada unidade é subdividida em três capítulos. Segundo os autores, os temas que compõem cada livro são variados e levam em conta as recomendações dos PCNs quanto aos temas transversais, a faixa e o grau de interesse dos alunos (CEREJA; MAGALHÃES, 2015). O manual do professor apresenta ainda pressupostos teóricos e metodológicos, estrutura e metodologia da obra, referências, sugestões bibliográficas e opções de *sites* para pesquisas, bem como orientações sobre cronograma, planejamento e plano de curso<sup>15</sup>.

A escolha pelas *tirinhas*, justifica-se pelo fato de o gênero ser um *corpus* polissêmico, lúdico e polêmico por excelência e, no caso, aberto à temática para pensar e problematizar junto aos alunos questões que dizem respeito à sociedade, às ideologias, à cultura, enfim, aos modos de como os sujeitos se movimentam no mundo.

De acordo com Orlandi (1996, p. 24), essa condição plural dos sentidos que emergem das tiras, pode ser explicada pela relação de tensão entre a polissemia e a

---

<sup>14</sup> EDUCAÇÃO. Ministério da. PNLD. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 05 set. 2018.

<sup>15</sup> As informações teóricas oferecidas defendem a formação de leitor e de um trabalho de leitura como prática constante, bem como os gêneros discursivos/textuais como ferramenta, porém ao longo do material isso fica em segundo plano e surge apenas sugestões de caminhos alternativos que possibilitam aprofundamento de conteúdos e novos olhares de leitura; isso, pouco ou quase nada é feito, pois os professores dispõem de tempo limitado para realizar seus planejamentos e as pesquisas sugeridas.

paráfrase, que são constitutivas do discurso lúdico que fortemente se faz presente nas *tirinhas*.

O discurso polêmico [ao qual pertence o gênero] é o que apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, em que a reversibilidade [dos sentidos] se dá sob condições disputada pelos interlocutores, em que o objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas é direcionado pela disputa (perspectivas particularizantes) havendo assim a possibilidade de mais de um sentido (...). O discurso lúdico é aquele que tende para a total polissemia, em que a reversibilidade é total e em que o objeto do discurso se mantém como tal [o que é próprio da tira].

Entendemos que um trabalho de ruptura com a leitura meramente linear, que ficaria na perspectiva da reprodução (paráfrase) provoca a tensão e o rompimento e apreensão de uma perspectiva polissêmica dos sentidos. O que não se dá se o trabalho de leitura ficar preso à estrutura da língua, o que, ao nosso ver, leva à decodificação, apenas.

Reiteramos que as *tirinhas* são uma leitura atrativa; “combinam unidades próprias de diferentes linguagens (imagens, sons, palavras...), uma vez que as histórias em quadrinhos [usam] imagens e palavras de modo a produzirem determinados efeitos de sentido para o leitor” (MACHADO e LUZ, 2013, p. 02), que requerem uma leitura atenta.

Nesse sentido, elas se tornam leituras colaborativas para prenderem a atenção dos alunos na faixa etária do 7º ano, por exemplo.

No Brasil, pode-se dizer que a vertente das tiras em quadrinhos é que desenvolveu características tipicamente nacionais, como a sátira política e social, além de temáticas underground. A escassez de espaço e a popularidade de certos personagens que o leitor podia encontrar diariamente no jornal fez nascer o formato clássico das tiras, da piada desdobrada em três tempos (citando Patati e Braga, 2006). As tiras (ou *tirinhas*) se distinguem das HQs por serem curtas, contando com 3 quadros geralmente (podendo chegar a 5), e por sempre trabalharem com a quebra de expectativas para produzir humor. Na verdade, têm estrutura semelhante à das piadas, pois a história é introduzida e finalizada com o intuito de se criar um efeito humorístico, seja marcado ou não pela crítica social (MENDONÇA, 2008, p. 25).

Em função de sua curta extensão e de seu formato, as *tirinhas* são encontradas em significativa quantidade em vários exercícios e seções do LD em análise, conforme a tabela mostrou à página 11; também são publicadas em vários outros suportes, porque “são diversificados os leitores a que se dirigem. Estão em jornais e revistas

destinados aos mais diferentes públicos e nas mais diferentes seções desses portadores de texto, o que possibilita associá-las aos mais distintos contextos” (MENDONÇA, 2008, p. 25).

Por essas características e pelo material gráfico e atrativo ao olhar leitor, sobretudo de crianças e adolescentes, que as *tirinhas* poderiam ser usadas,

[...] especialmente para mostrar que, representativas de atividades de interlocução e, em geral muito inteligente (...) poderiam ser a porta de entrada para riquíssimas reflexões sobre a atividade de linguagem e para introdução do aluno na observação dos processos de constituição do enunciado, e, no entanto, na maior parte das vezes, aparecem nos livros como curiosidade, ou apenas para garantir ao livro um atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem (AZEREDO, 2000, p. 55).

Assim é que o LD, *Português Linguagens (7ºano) – Língua Portuguesa*, valse do gênero e faz as tiras circularem abundantemente, o que não significa que as *tirinhas* recebam o tratamento adequado, como viemos mostrando. E é sobre o processo que consideramos como falho que a pesquisa se debruça. Assim, para o momento, foram selecionadas duas *tirinhas* da personagem *Hãgar*: a primeira delas, encontra-se na página 47, da Unidade 1, intitulada “Heróis”, que pertence ao capítulo 2. A segunda fica na página 153, da Unidade 3, intitulada “Eu e os outros”, pertencente ao capítulo 1.

Sobre o recorte do *corpus* é importante ressaltar que para a AD, “[A]o se passar para o texto como unidade de discurso, se passa da operação de segmentação para a de recorte. Passa-se da distribuição de segmentos para a relação das partes com o todo (...) (ORLANDI, 1996, p. 22), ou seja, as duas *tirinhas*, tornam-se elementos representantes para problematizar a abordagem que vem sendo feita do gênero numa amplitude que supera o *corpus* em si, pois a reflexão erradia para pensar o gênero em outros temas, a partir de outras personagens e em outros suportes didáticos.

Abaixo, seguem as seções de análise; primeiro, a Análise 1, dá-se a partir do seguinte encaminhamento: a princípio serão tecidas reflexões sobre a abordagem que o LD traz em relação à leitura do gênero *tirinhas* e, num segundo momento, partimos para as análises das *tirinhas*, valendo-se da teoria da Análise do Discurso. O mesmo encaminhamento será feito na Análise 2.

### 3.1 PARTE I: O APAGAMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL DAS *TIRINHAS* NO LD

Para este momento analisamos duas *tirinhas* de Hägar e sua abordagem pelo LD, que, na perspectiva desse estudo, promove o apagamento da sua função social. Quando falamos em apagamento, entendemos como um processo de silenciamento em que ao dizer *x*, deixamos de falar *y*, e isso é revelador e provocador de efeitos de sentidos. Orlandi (2007, p. 47 – grifos da autora) diz que “quando se trata do silêncio, nós não temos *marcas* formais, mas *pistas, traços*”. No caso, ao silenciar as possíveis polêmicas que possam ser exploradas nas tiras, colocando no lugar atividades de gramática, por exemplo, o LD assume uma posição política frente ao que entende como leitura e, por conseguinte, acena para uma concepção de linguagem que vai de encontro à perspectiva de um trabalho de orientação discursiva, social e de interação.

Em relação ao silêncio que encontra o seu espaço de dizer no livro, conforme colocamos acima, quando às atividades de leitura são substituídas por atividades de gramática, podemos compreender que

o silêncio é sempre significativo, seja ele efeito de um não-dito, de uma censura ou de um apagamento de outros sentidos, uma vez que uma palavra ocupa o espaço necessariamente de outras que não foram ditas e, por isso, emergem desse “silêncio” outras possibilidades de sentido que se tenta conter. Dessa forma, o silêncio produz efeitos de sentido pela relação “presença-ausência” de um significante (ORLANDI, 2007, p.13-14).

O silêncio, nesse caso não é o nada, mas aponta a efeitos de sentido e, voltando-se o olhar para as palavras atravessadas por silêncio somos chamados à compreensão dos enunciados por meio dos ditos e não-ditos. “Os efeitos de sentido que emergem da materialidade linguística da linguagem verbal e não-verbal, colabora para a construção do imaginário de aluno e professores, imagens da língua-cultura, [...] dos habitantes, enfim, da língua e do lugar do outro” (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 13).

A partir da perspectiva acima sobre a tomada das *tirinhas* como pretexto para a introdução de um tema e/ou de exploração de certo conteúdo gramatical, silenciamento de um trabalho de leitura, outros fatores, ainda, agravam a forma como o gênero é utilizado pelo LD, pois ela aparece sem vínculo com o capítulo em que foi inserida, justamente, porque pouco (ou nada) importa sobre o que a *tirinha* diz. Essa

é a leitura que fica à pesquisadora e que se somou às provocações para a investigação proposta na dissertação.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 268), sobre o conceito de gêneros, nos ensina a compreendê-los como “enunciados (...), isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, sendo assim, sua abordagem não deve se dissociar das práticas sociais. Os gêneros discursivos devem ser explorados nessa perspectiva, isto é, de forma coerente à sua proposição e função social. E, se as *tirinhas* são tomadas como mero entretenimento ou figuram para preencher espaço, seu papel social está sendo violado.

Nos momentos em que as *tirinhas* aparecem, por exemplo, deparamo-nos com a inexistência de encaminhamentos introdutórios ao estudo do gênero, isto é, não há qualquer referência ao histórico das personagens, tampouco a elementos para a leitura das *tirinhas* em si, nem um trabalho de relação do tema da *tirinha* com o tema da unidade.

Para exemplificar, vejamos a figura 1, que segue abaixo:

**EXERCÍCIOS**

Professor: Sugerimos orientar os alunos para que, antes de responderem às questões, identifiquem as palavras e expressões que introduzem o subjuntivo: se, talvez, que, quando, tomara que etc.

Leia a tira a seguir e responda às questões de 1 a 3.

(Folha de S. Paulo, 1/9/2013.)

- No primeiro balão da tira, foram suprimidas duas formas verbais.
  - Qual é a primeira, considerando que se trata do verbo **gostar** no futuro do pretérito do indicativo?  
*gostaria*
  - Qual é a segunda, considerando que se trata do verbo **parar** no pretérito imperfeito do subjuntivo?  
*parasse*
- Por que Helga emprega o verbo **parar** no modo subjuntivo?  
*Porque Helga está se referindo a uma possibilidade e não a algo certo; ou seja, ela manifesta um desejo — a mudança de comportamento do cão —, expresso pelo verbo gostar.*
- Releia a frase dita por Hagar no segundo balão da tira.
  - Reescreva a frase, substituindo o futuro do subjuntivo do verbo **vir** pelo imperfeito do subjuntivo e adaptando o tempo do verbo **dar**.  
*Se ele viesse até aqui, daria minha comida pra ele de bom grado.*
  - Faça o mesmo em relação às frases:
    - Se nós **virmos** o filme, a classe toda verá.  
*víssemos — veria*
    - Se ele **trouxer** os livros, eu também trarei.  
*trouxesse — traria*
    - Se você **couber** no carro, as malas também caberão.  
*coubesse — caberiam*
    - Se ela **for** ao show, eu também irei.  
*fosse — iria*
    - Se eles **fizerem** fila, nós também faremos.  
*fizessem — faríamos*
    - Se os alunos **quiserem** a festa, a direção da escola também quererá.  
*quiserem — quierem*
- Empregue na forma adequada ao contexto os verbos entre parênteses:
  - Você precisa estudar, antes que (ser) tarde.  
*seja*

**Para não errar**

Aqui vão algumas dicas para ajudar na conjugação dos tempos do subjuntivo, tanto dos verbos regulares quanto dos irregulares.

- O **presente do subjuntivo** é formado a partir da 1ª pessoa do singular do **presente do indicativo**:  
eu penso → que eu pense  
eu caibo → que eu caiba  
eu fujo → que eu fuja
- O **pretérito imperfeito** e o **futuro do subjuntivo** são formados a partir do tema do **pretérito perfeito do indicativo**:  
tu **falaste** → se eu **falasse** / quando eu **falar**  
nós **quisemos** → se eu **quisesse** / se eu **quiser**  
eles **sentiram** → se eu **sentisse** / quando eu **sentir**

47

FIGURA 1  
FONTE: (Cereja; Magalhães, 2015)

Retrata-se na imagem recortada apenas seções de exercícios em que a leitura se fragmenta em análises normativas.

Para problematizar as questões levantadas, segundo a AD, percorremos a seguinte reflexão: “levando em conta o homem na sua história, [deve-se] considerar os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2001, p. 16). A par dessa proposição e buscando para a leitura da *tirinha* uma abordagem sob o viés conceitual da AD, compreendemos que se abre ao professor uma outra prática pedagógica quanto ao trabalho de leitura em sala de aula.

Antes de partirmos para às análises é pertinente estabelecer as condições de produção do LD em questão. O livro *Português Linguagens*, 7º ano, foi impresso e comercializado no ano de 2015. Dado o ano de impressão do material, já se concebia à época que o ensino da gramática deveria se apresentar de forma assistemática, visto às discussões teóricas estabelecidas, que voltavam o olhar ao ensino de LP aliado às práticas sociais, conforme se lê abaixo:

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se têm de entender um texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais (PARANÁ, 2008, p. 55).

Os PCNs (1998, p.20), no mesmo tom, sobre o trabalho com a língua, explicam que:

[Trata-se de] um sistema de signos específico, histórico e social, que permite a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, o modo como as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Vemos claramente que há incompatibilidade entre os discursos oficiais e o que o LD promove, tomando-se os encaminhamentos com as *tirinhas* como exemplo. O tratamento dado ao gênero em relação as orientações dos documentos educacionais, certamente, impactam no processo de aprendizagem, pois o LD, como já dito,

constitui-se como voz autorizada nos ambientes escolares. Como professores de LP (e quaisquer outras disciplinas), precisamos trabalhar o olhar para pensar o discurso não dissociável da relação língua, cultura e ideologia de modo a propiciar uma visão menos ingênua e unilateral do que se apresenta nas práticas discursivas do cotidiano, seja no universo escolar, seja fora dele.

Transcrevemos abaixo o comando dado pelo LD para iniciarmos a reflexão:

Leia a tira a seguir e responda às questões de 1 a 4.

FONTE: (Cereja; Magalhães, 2015, p.47)

A orientação acima é apresentada como introdução à *tirinha*, seguida do direcionamento, “Leia e responda”. Verbos conjugados no modo imperativo, que determinam uma ação, que se simula simples: ler e responder. Não se diz: leia, reflita e discuta. Deve-se ler para cumprir uma tarefa na sequência, o que imprime à prática certa simplificação. Ler e responder parecem ações conjugadas, como se não houvesse entre elas um abismo complexo de movimentos a serem feitos pelo sujeito leitor. Essa é uma questão pedagógica bastante problemática no universo escolar, ignorar as complexidades envoltas ao processo da aprendizagem em que uma pragmaticidade se faz predominante. Não se lê para pensar, mas para executar uma outra atividade: no caso, dar uma resposta.

Temos, também, a ausência de questionamentos que levem o leitor a pensar sobre quem são as personagens, por que elas estão dizendo o que dizem da forma que o fazem, sobre o que elas falam, a que contextos elas se remetem? São questionamentos que movimentam o olhar leitor, ainda que simples, mas que não são feitos.

Em seu lugar temos o segue:

#### EXERCÍCIOS PROPOSTOS A TIRINHA PÁGINA 47

**Sugestão proposta ao professor:** Sugerimos orientar os alunos para que, antes de responderem às questões identifiquem as palavras e expressões que introduzem o subjuntivo: *se, talvez, que, quando, tomara que, etc.*

Leia a tira e responda às questões de 1 a 3.



1.	<p>No primeiro balão da tira, foram suprimidas duas formas verbais.</p> <p>a) Qual é a primeira, considerando que se trata do verbo <b>gostar</b> no futuro do preterito do indicativo?</p> <p>b) Qual é a segunda, considerando que se trata do verbo <b>parar</b> no pretérito imperfeito do subjuntivo?</p>
2.	<p>Por que Helga emprega o verbo <b>parar</b> no modo subjuntivo?</p>
3.	<p>Releia a frase dita por Hagar no segundo balão da tira.</p> <p>a) Reescreva a frase, substituindo o futuro do subjuntivo do verbo <b>vir</b> pelo imperfeito do subjuntivo e adaptando o tempo do verbo <b>dar</b>.</p> <p>b) Faça o mesmo em relação às frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se nós virmos o filme, a classe toda verá.</li> <li>• Se ele trouxer os livros, eu também trarei.</li> <li>• Se você couber no carro, as malas também caberão.</li> <li>• Se ela for ao show, eu também irei.</li> <li>• Se eles fizerem fila, nós também faremos.</li> <li>• Se os alunos quiserem a festa, a direção da escola também quererá.</li> </ul>
4.	<p>Empregue na forma adequada ao contexto os verbos entre parênteses</p> <p>a) você precisa estudar, antes que (ser) tarde.</p> <p>b) É preciso que nós (ter) coragem para enfrentar a situação.</p> <p>c) Se você (conseguir) carona até a cidade, chegaria a tempo de trabalhar.</p> <p>d) Se o professor (ver) nossos trabalhos, fará elogios.</p> <p>e) Quero que (saber) que eu não falei nada sobre você.</p>

FONTE: (Cereja; Magalhães, 2015, p.47)

Verificamos pelo recorte que o LD está trabalhando para a estabilização dos sentidos, ou seja, ele não provoca a leitura, funcionando como prática reguladora; inclusive, regulando a prática do professor, por meio de instruções e orientações que delimitam o gesto de ensino-aprendizagem da leitura, da reflexão e crítica. Não estamos avaliando o mérito das atividades voltadas à gramática, se elas são ou não

pertinentes, o que se estabelece é a crítica à marginalização da leitura, no caso, das *tirinhas*.

A sugestão proposta e os exercícios do LD constroem imagens sobre os interlocutores diretos, no caso, o livro produz uma imagem de professor e de alunos e do que seja importante para o ensino. O que significa pensar que eles “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções” (ORLANDI, 2001, p. 40).

Nesse sentido, as posições em que são colocados, professor (s1) e aluno (s2), podem ser definidas como: o LD é a voz autorizada, por isso, o detentor dos saberes e conteúdos a serem repassados pelo s1 (transmissor dos conhecimentos) aos s2 (receptores). Essa imagem é a representação construída pela forma como são selecionadas, organizadas e construídas as atividades pelo LD em relação às *tirinhas*, conforme o exemplo mostra, cuja prática é reiterada no recorte abaixo.

### EXERCÍCIOS PROPOSTOS À PÁGINA 153

#### Os valores semânticos das preposições

Ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazem certas indicações de sentido.

Leia esta tira:



(Folha de S. Paulo, 4/8/2013.)

1. Nos balões da tira, há o emprego de preposições e de uma contração. Identifique-as.
2. Observe o emprego da preposição **por** nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, finalidade, causa, conteúdo, modo?
3. Na expressão **no mais profundo mar**, qual o valor semântico da preposição **em**, presente na contração **no**?

FONTE: (Cereja; Magalhães, 2015, p.153)

Considerando as formações imaginárias que se estabelecem no *corpus*, o professor como sujeito parece ocupar um lugar social inferior ao do LD (o ditador de regras), mas superior em relação ao aluno (aquele que deve ler e responder!). Mas ambos estão subordinados ao Estado enquanto sujeitos individuados<sup>16</sup>, cujas práticas estão atreladas a um aparelho ideológico estabelecido por meio das instituições sociais. “O ensino formal compreende sujeitos ideologicamente marcados em um acontecimento discursivo, no qual os recursos didáticos adotados possibilitam atualizações e ressignificações da memória discursiva evocada” (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 158). Nesse cenário, o professor se vê na obrigação de, ocupando sua posição sujeito-professor, seguir o discurso pedagógico instituído e, na utilização do referido material, promover o discurso previamente determinado, que implica no apagamento e silenciamento do discurso que constitui as *tirinhas*.

Ao aluno é concedido ocupar o lugar de interlocutor de dois agentes: o LD e o professor. Cabendo ao aluno receber os comandos do LD, que serão reforçados e cobrados para execução pelo professor, implicando nessa teatralização o cumprimento dos papéis, ou seja, que na resolução dos exercícios a lição foi dada pelo s1 e aprendida pelo s2. Assim, negado ao aluno o exercício de expor sua opinião frente a gêneros que requerem opinião, “a fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno” (ORLANDI, 2001, p. 40): se o comando é observar o uso de *mal* ou *mau* é isso o que será feito e ponto final.

O LD ocupa a posição de representante da voz autorizada, segundo Souza (1995, p. 114), “o LD é tido como depositário de um saber estável a ser transmitido ao aluno, ganhando estatuto de autoridade e de documento”. O material didático, em geral, tem por objetivo ensinar um dado conteúdo, dar conta do modo como a língua se organiza do ponto de vista fonético, morfológico e sintático, atendendo ainda às quatro competências básicas: falar, compreender, ler e escrever para que melhor se possa usar a LP e relacionar-se com o outro. Coracini e Cavallari (2016, p.28) completam essa visão dizendo que

---

<sup>16</sup> “Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens. Nesse passo, resta pouco visível sua contribuição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social. O que fica de fora quando se pensa só o sujeito já individualizado, é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito” (ORLANDI, 2017, p. 107).

O fato de o LD habitar nosso imaginário como um material, que apresenta e prioriza o conteúdo a ser estudado e não necessariamente aspectos sociais e ideológicos, torna-o um mecanismo poderoso e produtivo, no sentido de produzir um saber-poder, justamente porque o usuário do LD não se dá conta disso.

Por meio da análise dos enunciados referentes ao trabalho com as *tirinhas*, revela-se uma concepção de ensino de LP presa ao ensino tradicional que toma a língua como pronta, acabada. Objeto único a ser estudado. As práticas de linguagem no tocante à discursividade ficam distanciadas do processo escolar. “Restringir-se, pois, [o ensino da língua(gem)] à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (ANTUNES, 2007, p. 41).

Podemos verificar no recorte do sumário do LD como as referências aos conteúdos gramaticais aparecem em grande número, conforme a figura abaixo mostra.

SUMÁRIO		UNIDADE 1 Heróis	
<b>CAPÍTULO 1</b>		<b>A preservação da vida e o equilíbrio cósmico</b>	
Asclépio, Heloisa Prieto		12	
Estudo do texto		15	
Compreensão e interpretação		15	
A linguagem do texto		16	
Leitura expressiva do texto		17	
Trocando ideias		17	
Cruzando linguagens		18	
Ler é um prazer		19	
Produção de texto		21	
O mito		21	
Para escrever com técnica		24	
O narrador		24	
A língua em foco		27	
O verbo (I)		27	
A estrutura do verbo		28	
Verbos regulares e irregulares		30	
Principais verbos irregulares		31	
Formas nominais do verbo		33	
Locuções verbais		34	
Semântica e discurso		35	
De olho na escrita: g ou j? (I)		36	
Divirta-se		38	
<b>CAPÍTULO 2</b>		<b>Guardião da natureza</b>	
Fotos, Hasibul Wahab		39	
Produção de texto		41	
A língua em foco		42	
O verbo (II)		42	
Tempos do subjuntivo		44	
O subjuntivo na construção do texto		48	
Semântica e discurso		49	
Divirta-se		50	

FONTE: (Cereja; Magalhães, 2015)

Apenas nessa página, temos:

SUMÁRIO – UNIDADE 1 – HERÓIS	
<b>Capítulo 1 – A preservação da vida e o equilíbrio cósmico</b>	
Asclépio, Heloisa Prieto .....	12
Estudo do texto .....	15
Compreensão e interpretação .....	15
A linguagem do texto .....	16

Leitura expressiva do texto .....	17
Trocando ideias .....	17
Cruzando linguagens .....	18
Ler é um prazer .....	19
Produção de texto – O mito .....	21
Para escrever com técnica – O narrador .....	24
<b>A língua em foco – O verbo</b> .....	27
<b>A estrutura do verbo</b> .....	28
<b>Verbos regulares e irregulares</b> .....	30
<b>Principais verbos irregulares</b> .....	31
<b>Formas nominais do verbo</b> .....	33
<b>Locuções verbais</b> .....	34
Semântica e discurso .....	35
De olho na escrita: G ou J? .....	36
Divirta-se .....	38
<b>Capítulo 2 – Guardião da natureza</b>	
Fotos, Hasibul Wahab .....	39
Produção de texto .....	41
A língua em foco .....	42
<b>O verbo (II)</b> .....	42
<b>Tempos do subjuntivo</b> .....	44
<b>O subjuntivo na construção do texto</b> .....	48
Semântica e discurso .....	49
Divirta-se .....	50

FONTE: (Cereja; Magalhães, 2015 – grifos nossos)

Percebemos que o sumário já apresenta sistematizado os conteúdos a serem abordados pelos professores, que acabam por inserir unicamente exercícios de gramática em seus planejamentos e em seus trabalhos em sala de aula, tendo em vista a carga horária de aulas excessiva, o grande número de alunos por sala e a falta de tempo para estudos e planejamentos, como já dito. O LD tornou-se um dos principais apoios do professor no preparo de suas aulas.

[...] ao diminuir a responsabilidade dos educadores na escolha do que ensinar, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar

professores, independentemente de sua formação ou capacidade (DIONISIO; MACHADO e BEZERRA, 2002, p. 42).

Sendo assim, os comandos e exercícios propostos pelo material destinado aos alunos, sob o aval do professor, são colocados em prática atendendo, exclusivamente, ao que o livro está propondo. Nesse caso, proceder à leitura e responder a questões reforça uma ação da leitura mais superficial, menos criteriosa e tendendo ao descompromisso de reflexão do assunto/tema com a realidade social e histórica, pois visa apenas o exercício gramatical descontextualizado.

Ainda, na página 47 do LD, chamamos a atenção para o *box* posto abaixo da *tirinha* do lado direito da página, reproduzido a seguir:

**Para não errar**

Aqui vão algumas dicas para ajudar na conjugação dos tempos do subjuntivo, tanto dos verbos regulares quanto dos irregulares.

- O **presente do subjuntivo** é formado a partir da 1ª pessoa do singular do **presente do indicativo**:  
eu penso → que eu **pense**  
eu caibo → que eu **caiba**  
eu fujo → que eu **fuja**
- O **pretérito imperfeito** e o **futuro do subjuntivo** são formados a partir do tema do **pretérito perfeito do indicativo**:  
tu **falaste** → se eu **falasse** / quando eu **falar**  
nós **quisemos** → se eu **quisesse** / se eu **quiser**  
eles **sentiram** → se eu **sentisse** / quando eu **sentir**

FONTE: (Cereja; Magalhães, 2015, p.47)

O enunciado que intitula o *box* “Para não errar”, provoca um efeito de sentido que comunga com uma prática muito específica, no caso, a de uma perspectiva de ensino voltada à normatização da língua como princípio norteador do processo de aprendizagem. Ao dizer o que diz, valendo-se de um enunciado corriqueiro e comum do discurso professoral, exclui-se que variações muito próprias de certos grupos sociais são “erros”; e que se valer de certas modulações verbais significa o modo correto de falar, ainda que certas conjugações não façam parte do discurso cotidiano, sobretudo de crianças. As explicações postas no *box* usam palavras aleatórias em tempos e conjugações verbais para os casos regulares e irregulares numa abordagem descontextualizada, entendida por Antunes (2007, p. 105) como língua “artificial, inventada; língua para dar exemplos. É língua das frases soltas, que continuam a ter

lugar nas salas de aula. Língua que não tem referência a uma situação, um sujeito, uma finalidade comunicativa. Parece uma coisa oca”.

Dado o exposto ao qual a *tirinha* vem inserida em seus entornos, retornamos às análises do *corpus* (Figura 1).



Abaixo transcrevemos a primeira questão do LD que aborda a *tirinha*:

1. No primeiro balão da tira, foram suprimidas duas formas verbais.

- a) Qual é a primeira, considerando que se trata do verbo gostar no futuro do pretérito do indicativo?
- b) Qual é a segunda, considerando que se trata do verbo parar no pretérito imperfeito do subjuntivo?

R= 1. a) Gostaria

R= 1. b) Parasse

Para iniciar, valemo-nos da citação de Azevedo (2000, p. 71) que vai ao encontro da crítica sobre o encaminhamento acima: “O que se põe em exame é a frase solta, sem nenhuma atenção ao real funcionamento dos itens, desconsiderando-se completamente a semântica textual, e que, além disso, o exercício constitui uma simples rotulação de entidades”. E, complementamos: desconsidera-se o discurso.

O gênero *tirinhas* está explicitamente sendo utilizado como pretexto ao ensino gramatical, pois a questão sugere apenas um retorno aos diálogos entre as personagens, propondo o exercício de identificar e completar, a partir da conjugação adequada, duas palavras que foram ocultadas no balão de fala de *Helga*. Como viemos falando, não há demonstração de qualquer menção aos sentidos e efeitos de sentido do discurso presente na *tirinha*.

Análises do funcionamento do livro didático nos mostram que tanto professores como alunos são colocados em uma posição de

*escreventes* ou *enunciadores*, repetidores de discursos, tendo suas autorias barradas pelo manual didático. O livro didático, como afirma Grigoletto (2011, p. 69), atua “suprimindo a voz do professor que, por sua vez, suprime a voz e as inquietudes do aluno, não deixando acontecer o *cidadão/leitor* que pretendemos”, ou seja, o sujeito crítico. Esse apagamento do aluno enquanto sujeito do dizer o faz ocupar a posição de sujeito-escrevente que apenas reproduz o saber do livro didático, assim como o professor que apenas reproduz as instruções do livro didático, não se colocando como especialista da área e analista do manual. Dessa forma, ambos, professor e aluno, são tolhidos pelo livro, instrumento ideológico do Estado, que não os permite se inscreverem na linguagem enquanto sujeitos (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 210).

A presença das respostas trazidas pelo LD para uso do professor, reforçam a imagem do profissional como reprodutor de respostas validadas pela voz de autoridade impressa no material. Assim, o sujeito-professor diante de suas condições de produção, ou exime-se do direito que tem de questionar as atividades, ou procede aos questionamentos já formulados e respondidos pelo LD, servindo a propósitos questionáveis sob o ponto de vista da formação de leitor e cidadãos críticos.

Dando sequência aos exercícios, temos:

2. Por que Helga emprega o verbo parar no modo subjuntivo?

R= Porque Helga está se referindo a uma possibilidade e, não a algo certo; ou seja, ela manifesta um desejo - a mudança de comportamento do cão -, expresso pelo verbo gostar.

Chamamos a atenção ao fato de que o livro parte da perspectiva de que o aluno conheça as personagens da *tirinha*, pois não há registro de uma apresentação sobre elas. Omissão que permanece também nos espaços voltados aos professores. Isso significa que para o LD não há preocupação em situar *quem disse?*, *quando disse?*, *por que disse o dito de certo modo?*, provocando, assim, o apagamento das condições de produção do discurso, entendidas como a “relação de posições históricas e socialmente determinadas – em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam” (ORLANDI, 2000, p. 11), para, daí, constituírem-se os sentidos. Na AD, esse conhecimento que envolve os aspectos socioideológicos é fundamental porque implica em saber que a exterioridade é tão constitutiva dos sentidos quanto o plano textual.

A preocupação do LD volta-se para o entendimento e explicação sobre o uso de modos verbais. Há um aceno ao trabalho de reflexão trazida pelo LD quando ele sugere que “Helga estava irritada e desejava a mudança de atitude do cão”, mas o

material fica restrito apenas a um elemento, o verbo *parar* e sua funcionalidade no texto. Caberia ao professor, por exemplo, questionar os sentidos do comportamento discursivo do casal, como por exemplo: *quais os não-ditos presentes na tirinha e por que o que não está expresso é importante para a sua compreensão?*

Sendo assim, não podemos deixar de retomar o papel do professor no processo formativo do aluno. Ele, o professor, é o primeiro interlocutor das *tirinhas*, é ele quem estabelece o modo de relação do aluno com o material, é ele quem planeja os conteúdos, a forma de abordagem, as atividades que deverão ou não serem cumpridas. Enfim, ele é o responsável pelas estratégias de mediação a serem adotadas em sala de aula. Assim, voltamos à reflexão já feita, que há uma *mea-culpa* a ser assumida em relação às críticas tecidas ao LD, que é apenas um livro.

Dando continuidade aos encaminhamentos frente à *tirinha* em análise, temos:

3. Releia a frase dita por Hagar no segundo balão da tira.

a) Reescreva a frase, substituindo o futuro do subjuntivo do verbo **vir** pelo imperativo do subjuntivo e adaptando o tempo do verbo **dar**.

R= Se ele viesse até aqui, daria minha comida pra ele de bom grado.

3 b) Faça o mesmo em relação às frases:

- Se nós **virmos** o filme, a classe toda **verá**
- Se ele **trouxer** os livros, eu também **trarei**
- Se você **couber** no carro, as malas também **cabirão**
- Se ela **for** ao *show*, eu também **irei**
- Se eles **fizerem** fila, nós também **faremos**.
- Se os alunos **quiserem** a festa, a direção da escola também **quererá**.

R =

- Se nós **víssemos** o filme, a classe toda **veria**.
- Se ele **trouxesse** os livros, eu também **traria**.
- Se você **coubesse** no carro, as malas também **caberiam**.
- Se ela **fosse** ao *show*, eu também **iria**.
- Se eles **fizessem** fila, nós também **faríamos**.
- Se os alunos **quisessem** a festa, a direção da escola também **quereria**.

Inicialmente, atentamos ao uso do termo frase, que revela o pertencimento da atividade a uma base conceitual voltada à ordem da linguística estrutural, que toma a frase isolada como objeto de análise, em que os elementos deslocados de qualquer contexto têm fixados em si mesmo os significados.

A questão de cunho estruturalista parte da repetição (copiação) como forma de aprendizagem, visto que requer a releitura e reescrita de frases a partir de fórmulas prontas que devem obedecer ao comando “faça o mesmo”. Na apropriação dessa questão, os alunos poderiam ser levados a formularem enunciados outros, que, no mínimo, mostrariam a eles, talvez, um modo mais formal de pensar o discurso em contextos de uso mais próximos à sua realidade, já que se estava desejando treinar certas ocorrências verbais. Mas o que se tem, se o livro for seguido à risca, é a lógica da reprodução.

O espaço para a prática de leitura da *tirinha* é o de retorno a partes pontuais da sua textualidade, com foco em questões verbais que não requerem mais do que a ação de copiar um certo modelo, portanto. Assim, a atividade em que se insere a *tirinha* prioriza a noção de que existe apenas uma resposta correta e uma forma de dizer aceitável, conseqüentemente, deixando-se de fora uma série de discussões sobre os efeitos de sentido que marcam a opção pelo uso de um tempo verbal em detrimento de outro; bem como as circunstância em que se escolhe dizer de um modo e não de outro.

Comungamos da visão de Azevedo (2000, p. 54) quando ele afirma:

O que se observa, afinal, é um tratamento distorcido, que vê o enunciado como uma peça que, escrita num papel, registrada em letras, tivesse ficado à disposição dos estudantes para irem mexendo nela, fazendo substituições, trocas, remendos. Não há nenhum empenho em despertar o interesse dos alunos para a atividade de produção de sentido, já que das trocas podem resultar efeitos completamente diferentes dos pretendidos no texto.

Reflexão também proposta por Kleiman (1996, p. 17):

Uma prática bastante comum no livro didático considera os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem. Uma versão dessa prática, revelada na leitura gramatical, é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas.

Essa perspectiva de gramática tradicional abundantemente ainda presente nos LD, vê a língua apenas como estrutura, algo pronto e acabado. Conseqüentemente, como já temos frisado, apagam-se as condições de produção, o papel do sujeito,

funções do gênero, historicidade e a produção dos efeitos de sentido a serem lidos num discurso. Observamos, nas atividades, a presença da gramática tomada de forma fragmentada, descontextualizada, muitas vezes, servindo ao único intuito de levar o aluno a memorizar regras.

Bolognini (1991, p.53) afirma que “a partir do momento em que o aluno como individuo é eliminado do processo de ensino-aprendizagem, ele passa a ser visto como um ‘fazedor de exercícios’”. O que é uma crítica bastante dura ao processo de ensino-aprendizagem.

A predominância de exercícios apenas gramaticais que marcam o trabalho com o gênero *tirinha*, também se faz presente na sequência das atividades que segue, conforme o recorte abaixo permite constatar:

4. Empregue na forma adequada ao contexto os verbos entre parênteses:	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Você precisa estudar, antes que (ser) tarde.</li> <li>b) É preciso que nós (ter) coragem para enfrentar a situação.</li> <li>c) Se você (conseguir) carona até a cidade, chegaria a tempo de trabalhar.</li> <li>d) Se o professor (ver) nossos trabalhos, fará elogios.</li> <li>e) Quero que (saber) que eu não falei nada sobre você.</li> </ul>
R=	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Você precisa estudar, antes que <u>seja</u> tarde.</li> <li>b) É preciso que nós <u>tenhamos</u> coragem para enfrentar a situação.</li> <li>c) Se você <u>conseguisse</u> carona até a cidade, chegaria a tempo de trabalhar.</li> <li>d) Se o professor <u>vir</u> nossos trabalhos, fará elogios.</li> <li>e) Quero que <u>saiba</u> que eu não falei nada sobre você.</li> </ul>

Verificamos que a atividade segue priorizando questões de ordem gramatical, ainda que nesta atividade o aluno seja cobrado a proceder a uma certa adequação, o que principia um trabalho de reflexão. Contudo, não se trata de uma atividade de leitura. Podemos afirmar que não há preocupação com a interpretação, nem com compreensão do gênero *tirinha*. Se haveria alguma função social e, assim, promoção de reflexões acerca da vida ou questões universais, visto que é “preciso se pensar a relação do sujeito com a linguagem como parte da relação do sujeito com o mundo, em termos sociais e políticos” (ORLANDI, 2000, p. 90), isso não se dá quando o gênero em estudo são as *tirinhas*.

Merece atenção a presença da palavra “contexto” trazida pelo LD no enunciado da atividade, que não é usada na perspectiva de estabelecer relação do sujeito com o espaço ao seu redor, mas trata-se, exclusivamente, de uma observação ao “contexto das frases”. A palavra “contexto” é algo restrito às próprias frases e sua necessária concordância com os demais elementos linguísticos da frase.

O que chama, também, a atenção são os conteúdos dessas frases, sempre no modo afirmativo, a serem completadas, que apelam a uma formação discursiva voltada à promoção de uma “moralidade cívica”, sob a aparência de verdades inquestionáveis. Para a AD, a linguagem não é neutra, homogênea e transparente, é plural, heterogênea, opaca, local privilegiado para a manifestação das formações ideológicas que atravessam os sujeitos e seus dizeres (ORLANDI, 2007). Talvez, para os autores do livro, haveria aí dois ensinamentos sendo estabelecidos: a escola ensina o emprego correto da língua, ao passo que “educa” o cidadão.

Você precisa estudar, antes que (ser) tarde.  
 É preciso que nós (ter) coragem para enfrentar a situação.  
 Se você (conseguir) carona até a cidade, chegaria a tempo de trabalhar.  
 Se o professor (ver) nossos trabalhos, fará elogios.  
 Quero que (saber) que eu não falei nada sobre você.

Essa observação final a respeito dos sentidos estabelecidos nas “frases”, ancora-se nas críticas de Coracini e Cavallari (2016, p. 18): “Sabemos que, muitas vezes, o LD funciona como portador de verdades absolutas que devem ser praticadas e ratificadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 18). Nesse sentido, caberia ao professor apontar como se dá o trabalho de uma formação discursiva moralizante, seus possíveis contextos de uso, os efeitos de sentido que emergem dadas as devidas ressalvas no que tange aos discursos de reforço a uma forma de comportamento que tanto pode ser positiva quanto negativa.

Na sequência, encaminhamo-nos à análise das atividades voltadas à Figura 2, reproduzida abaixo. Novamente, chamamos a atenção à questão a respeito do fato de que no volume selecionado para a pesquisa não foram encontrados encaminhamentos introdutórios ao estudo do gênero, nem qualquer referência ao histórico das personagens, tampouco elementos para a leitura das *tirinhas* em si.

**Os valores semânticos das preposições**

Ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazem certas indicações de sentido.

Leia esta tira:



(Folha de S. Paulo, 4/8/2013.)

1. Nos balões da tira, há emprego de preposições e de uma contração. Identifique-as.  
preposições: com, de, por (duas vezes); contração: no
2. Observe o emprego da preposição **por** nas duas situações em que ela ocorre na tira. **Que** valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, finalidade, causa, conteúdo, modo?  
Na primeira, causa, na segunda, modo
3. Na expressão **no mais profundo mar**, qual é o valor semântico da preposição **em**, presente na contração **no**? lugar

153

FIGURA 2  
FONTE: (Cereja; Magalhães, 2015)

Verificamos que o gênero é alocado junto ao objetivo de estudar, no caso, as preposições. Transcrevemos abaixo a introdução da *tirinha*:

**Os valores semânticos das preposições**

Ao ligarem palavras, as preposições apresentam determinados valores semânticos, isto é, fazer certas indicações de sentido.

Leia esta tira:

FONTE: (Cereja; Magalhães, 2015)

O encaminhamento acima é trazido pelo LD como introdução à *tirinha* que virá na sequência, seguida da determinação, “Leia”, conforme observamos. Injunção que se sobressai, pois ela é, a princípio, a única palavra que estabelece ligação entre o conteúdo gramatical anunciado e a *tirinha*. Conjugado no modo imperativo, o termo provoca o efeito de sentido de uma ordem e simplificação do processo de compreensão, visto que conduz ao entendimento de que basta uma leitura e nada mais; até porque não há nada mais referente à leitura sendo destacado.

O que há é uma completa ausência sobre questionamentos que levem a pensar sobre quem são as personagens? Já foram lidas outras *tirinhas* dessas mesmas personagens? Há interlocução temática entre elas? Qual é o gênero? Quais as condições de produção ou a situação socio-histórica posta em cena? Refletindo sobre o reducionismo das atividades em relação à leitura é preciso salientar que ao ignorar

o gesto leitor, “Resulta em uma relação coercitiva do método de ensino sobre o processo de aprendizagem” (ORLANDI, 1996, p.39). E isso é muito sério.

Sendo o LD a voz autorizada, o que os alunos fazem sob o aval do professor é seguir o encaminhamento, respondendo-se exclusivamente ao que o livro está propondo. Neste caso, significaria ler as tiras. Como há ausência do comando “responda” (ou “discuta”), pode-se ter a compreensão de que responder à atividade, no caso, é uma opção. Enfim, voltamo-nos às críticas, visto que

o material didático, tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático *para algo*. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático* (como preencher espaços, fazer cruzadinhas, ordenar sequências etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, a realidade, saber o material didático é saber manipular (ORLANDI, 1996, p. 22).

Nesse sentido, podemos afirmar que não havendo um *box*, por exemplo, com orientações metodológicas no que tange a encaminhamentos sobre a leitura da *tirinha* de uma abordagem sobre o contexto de produção da tira, ou sobre o autor (o que ocorre quando se trata de outros gêneros, (a exemplo, quando o LD se vale de textos literários (o que colaboraria para a construção das condições de produção)); ou, ainda, um breve histórico ou características sobre as personagens postas em cena, o tratamento do trabalho com o gênero *tirinha* seria outro. Mas no LD em questão este gênero é tomado como não relevante e até dispensável, visto que ele aparece apenas como pretexto para outras abordagens.

Conhecer, efetivamente, o material didático com o qual se trabalha é fundamental para o professor. Ter clareza sobre a concepção de língua(gem) adotada pelos autores, a abordagem feita sobre os gêneros textuais/discursivos presentes nele, a fim de que se possa promover as adaptações necessária para o processo de aprendizagem, é, sim, mais uma tarefa do professor que não pode se comportar de forma indiferente ao fato, especialmente, de que LDs produzidos em grande escala podem estar bastante distantes da realidade de seus alunos.

A leitura em AD implica, na condição do sujeito, em atribuir sentidos a um objeto a partir de determinadas condições de produção. Esse processo pode se dar de duas formas, principalmente:

A atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (ORLANDI, 2012, p. 14).

Essa questão é importante porque diante das *tirinhas* uma leitura de reprodução encaminha-se à análise conteudista, limitando as perspectivas que a pluralidade de sentidos se coloca num gênero que, comumente, acoberta a polêmica. Num processo de leitura parafrástica, já explicado por Orlandi (2012), olhamos o texto como se nele houvesse um sentido/significado único a ser descoberto, sendo incumbência do aluno/leitor localizar o referido sentido. Mas, para os processos polissêmicos de leitura, ocorre o deslocamento dos sentidos, o texto passa a ser visto como materialidade que apresenta inúmeros sentidos possíveis. “A paráfrase está no lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (ORLANDI, 2001, p. 36).

Levando em consideração as discussões propostas pela AD, o LD como material norteador ao ensino de LP tem caminhado na contramão, ou seja, mais promovendo o apagamento da função social das *tirinhas* do que se valendo dela para o exercício da leitura. Na maioria dos casos, o trabalho permanece no nível da paráfrase, não proporcionando, assim, momentos para a reflexão do aluno enquanto sujeito-leitor. Coracini (2010, p. 19) afirma que:

Quando se faz o que se chama de entendimento do texto, o professor procede às perguntas de compreensão que ou se resumem a questões como “o que o autor quis dizer?”, “quais são as ideias principais do texto?”, ou se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta “correta”.

Tais questões, no caso do gênero *tirinhas*, quando acenadas aparecem como pretexto para outros fins, no caso, as frases são deslocadas do texto com o intuito de conduzir à localização, análise e classificações morfológicas das palavras, principalmente, como viemos apontando.

Conseqüentemente, os exercícios acabam silenciando inúmeras possibilidades de gestos de interpretação e compreensão de um texto e, não desafiam o aluno a uma leitura mais crítica que leve em consideração o contexto histórico e ideológico e que

visa, verdadeiramente, a atribuição de sentidos, permanecendo, assim, no nível cuja leitura é a linear.

É notório nos ambientes escolares a preocupação e o interesse em formar bons leitores, porém os métodos conduzidos, principalmente pelos LD, não estão condizentes com este anseio, já que, como estamos observando, os livros se afastam do processo dialógico, isto é, do espaço de educadores e educandos enquanto co-produtores na construção do saber.

Resta-nos a esperança num professor crítico, capaz, não apenas de adequar o material à sua realidade de sala de aula, mas de questionar o que lhe é oferecido, de rejeitar o que lhe é imposto sem análise e, assim, capaz de aceitar os questionamentos dos alunos, suas críticas e suas diferenças (CORACINI; CAVALLARI, 2016, p. 224).

O que se propõe, numa outra via, “é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura. Assim como o aluno não está no grau zero, o professor não está no grau dez e a relação entre eles pode ser fecunda para ambos” (ORLANDI, 2000, p.40). É preciso, pois, fomentar essa posição-sujeito em sala de aula em relação a alunos e professores

Abaixo retornamos às análises. Vejamos o seguinte quadro com a primeira questão do LD sobre a tira apresentada acima:

1. Nos balões da tira, há o emprego de preposições e de uma contração. Identifique-as.
--

R = Preposições: com, de, por (duas vezes); contração: no
---

Notamos que a pergunta se volta exclusivamente para questões relacionadas à estrutura, não há retomadas sobre os sentidos dos termos nos enunciados ditos em cada um dos balões. Evidência que faz ecoar que o importante em cada um dos quadrinhos não é como o sentido do enunciado está significando e, sim, apenas a abordagem de uma atividade que fica na linearidade da materialidade do texto. Ou seja, a preocupação é de identificar informações pontuais sobre a ordem gramatical dos elementos. Podemos afirmar que o exercício não leva o aluno a pensar a interpretação/compreensão da *tirinha*. Ao observar as respostas trazidas no LD do professor, isso também se confirma, não há promoção de reflexão, unicamente identificação e classificação<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> As referidas respostas encontram-se na Figura 1 e foram transcritas abaixo de cada exercício, após a letra R.

Vejam os seguintes questionamentos:

2. Observe o emprego da preposição **por** nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, finalidade, causa, conteúdo, modo?

R = Na primeira, causa; na segunda, modo.

Novamente a pergunta gira em torno das normas gramaticais e suas classificações, levando o aluno apenas a retornar ao texto para verificação do valor semântico da preposição em questão (por), que é utilizada em duas situações. O momento é mais um caso em que se privilegiam sentidos únicos em detrimento da polissemia da *tirinha*. O LD propõe uma análise pontual como mais relevante do que a busca dos vários sentidos da enunciação. Podendo provocar, inclusive, desinteresse do aluno, visto que os valores semânticos das preposições não foram vistos previamente e são abordados posteriormente no LD. Como já dito, a tira é usada para outras finalidades silenciando a leitura, no caso, é comum ela ser usada como uma espécie de apresentação prévia para um conteúdo futuro.

Quanto às respostas trazidas pelo LD, elas sugerem apenas classificações, não há qualquer sugestão de retorno à *tirinha* para analisá-la como um todo na busca de entender o contexto e seus sentidos. Mas apenas é sugerido um rápido retorno, exclusivamente, para fins de classificação dos trechos que evidenciam as preposições postas em análise, cujo valor semântico é causa e modo (segundo o LD). Esse exercício e a resposta trazida no LD do professor permite afirmar que o LD abre o precedente para que os alunos anulem a iniciativa de refletir e entender a organização do enunciado e o porquê de tais palavras receberem as classificações já mencionadas. Assim, as atividades fazem funcionar um mecanismo muito típico do movimento escolar: encaminha-se a atividade, o aluno responde, o professor corrige.

Na sequência, a terceira questão.

3. Na expressão **no mais profundo mar**, qual é o valor semântico da preposição **em**, presente na contração **no**?

R= Lugar.

Como a exemplo das questões 1 e 2, o proposto pelo LD solicita a retirada de partes da *tirinha* e encaminha para a análise isolada questões estruturais da língua. O gênero, mais uma vez, é silenciado e qualquer outro enunciado solto cumpriria a mesma função, ou seja, sua presença para o cumprimento da tarefa é dispensável.

Novamente, vemos que o LD ignora a situação discursiva, os interlocutores, os contextos de produção, as características, o tema e a função social da linguagem.

Consequentemente, notamos o trabalho com as *tirinhas* sendo banalizado, embora seja atrativo aos alunos, pois envolve as linguagens verbal e não-verbal, sendo justamente este misto de palavras e imagens que produzem determinados efeitos de sentido, que, se tomada em partes isoladas, como verificamos, não ecoam. As questões do LD são fragmentadas e voltam-se apenas ao aspecto verbal, ignorando que a linguagem não-verbal também é produtora de sentidos e é parte integrante do gênero em questão.

Nesse sentido, a *tirinha* parece não significar além de uma ilustração desconexa posta ao acaso, podendo ter seu espaço no livro ocupado por qualquer outro gênero. Repetidamente, observamos nos exercícios propostos a atenção voltada “para a rotulação, identificação, subclassificação, e com a frase arrancada do texto, como se fosse peça morta, simples registro gráfico extenso do qual se pode tirar um ou outro pedacinho, para dar nome a certas palavras que nele concorrem” (AZEREDO, 2000, p. 72).

Notamos que as sete questões propostas, portanto, referem-se a tópicos gramaticais (preposições e verbos), sem qualquer proposição para a leitura por meio de questionamento sobre e opinião do leitor, por exemplo, em relação aos efeitos de sentido que emergem da materialidade discursiva. O que se tem é o gênero sendo usado apenas como pretexto, como reiteradamente, apresentamos.

Vê-se, em primeiro lugar, que o que se põe em exame é a frase solta, sem nenhuma atenção ao real funcionamento dos itens, desconsiderando-se completamente a semântica textual, e que, além disso, o exercício constitui uma simples rotulação de entidades (AZEREDO, 2000, p. 71).

Assim, fica evidenciado que a abordagem da *tirinha* se volta à atividade de leitura e análise gramatical sobre preposições e verbos numa abordagem tradicional de ensino da língua<sup>18</sup> seguindo a esteira de um legado que tem perdurado na história do ensino de LP. Essa prática de ensino deixa à margem “o funcionamento da língua (...) também sua natureza textual e discursiva, o que a deixava reduzida a um

---

<sup>18</sup> “Em um largo período da história, nos mantivemos atrelados a concepções de língua que privilegiavam sua estrutura interna, sua dimensão imanente, a potencialidade significativa de seus signos, os recursos morfossintáticos de formação de palavras e de frases, por exemplo” (ANTUNES, 2007, p. 120).

componente gramatical, apenas, superpoderoso e invasor, a partir do qual tudo era visto” (ANTUNES, 2007, p. 120).

Como já se disse, o LD, ocupando um espaço importante no contexto escolar, acaba por limitar os exercícios da leitura de *tirinhas* em sala (silenciado a interpretação e compreensão), focando-se, exclusivamente, em exercícios da gramática normativa e, conseqüentemente, excluindo as funções sujeito-aluno e sujeito-professor. “Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural ideológico” (ORLANDI, 2012, p. 58).

Reconhecendo as fragilidades em relação ao trabalho com as *tirinhas*, na seção seguinte apresentamos uma perspectiva de análise a partir do mesmo *corpus*, a fim de apresentar, com isso, possibilidades de interlocução com as *tirinhas* que podem conduzir a diferentes abordagens, propiciando um trabalho de reflexão delineado pela teoria da AD.

### 3.2 PARTE II: UMA LEITURA DAS *TIRINHAS* À LUZ DA AD: A IMAGEM DA MULHER

Para este momento, propomos um diálogo analítico entre as *tirinhas* e a AD, com objetivo de refletirmos, principalmente, sobre a imagem da mulher, ou seja, como ela se apresenta por meio do *corpus*, revelando um imaginário social sobre o sujeito feminino e, em consequência, sobre o sujeito masculino também.

*Hägar* é a personagem principal e aquele que dá nome à *tirinha* produzida por Dik Browne, na cidade de Nova York, em meados dos anos de 1973. A personagem é um *Viking*<sup>19</sup> que faz excursões pela Europa em companhia de sua tripulação. Como não poderia ser diferente, eles navegam pelos mares fazendo saques e colocando-se em diferentes situações desafiadoras. Mas, nem todos sobreviviam de saques, alguns eram comerciantes, agricultores, camponeses etc.

Quanto aos papéis sociais das mulheres<sup>20</sup>, percebemos pela personagem *Helga* as possíveis aproximações e distanciamentos com a imagem de mulheres do nosso tempo. Ela é a esposa de *Hägar*, e permanece em terra, pois mulheres casadas

<sup>19</sup> “Segundo o historiador Johnni Langer, o termo *viking* é originário do nórdico antigo “*vikingr*”, que era utilizado para referir-se a mercenários e piratas. Contudo, essa não era uma expressão utilizada pelos *vikings* para referir-se a si mesmos como povo, e seu uso em referência aos nórdicos desse período somente foi popularizado na Europa a partir do século XVIII”. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/viking>. Consultado em: 10/09/2019.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/viking/historia-dos-vikings.htm>. Consultado em: 03/11/2019.

cuidavam da casa, dos afazeres domésticos, das crianças, do preparo dos alimentos, limpeza da casa, lavavam as roupas e dedicavam-se as tarefas do campo tais como: tecelagem, ordenhar as vacas, fazer alimentos (queijo e derivados), e até mesmo envolviam-se no preparo de remédios para tratar dos doentes e feridos. E os homens eram os responsáveis pelas atividades econômicas, navegações marítimas e, também, por servir o exército.

Podemos compreender que o movimento histórico *viking* estabelece uma relação patriarcal muito verossímil as relações hierárquicas de homens e mulheres na sociedade. Certas atividades parecem não se desgrudar do corpo que habita o sujeito feminino. Temos que os povos nórdicos eram tidos como bárbaros e ao tomarmos a *tirinha* no contexto atual, ela ressignifica o efeito de sentido sobre as relações *viking* e as críticas aos sujeitos homens e mulheres, atualizando os sentidos criticados quando refletida a relação entre o casal *viking* e sua semelhança com os casais modernos.

Diante de tantas imposições, a imagem construída para a mulher, no caso, *Helga*, nas *tirinhas* é de certa austeridade diante dos conflitos que permeiam a relação do casal. O casal são as personagens que efetivamente marcam as tiras de Browne, ou seja, *Helga* e *Hägar* são o par que mais se destacam (COSTA, 2012), “Assim, as tiras de *Hägar* são um *corpus* rico para questionar os aspectos linguísticos, históricos e sociais que fazem significar o feminino e o masculino na atualidade” (MACHADO; LUZ, 2013, p.08).

Hagar, o horrível são uma coletânea de *tirinhas* do autor Dik Browne, criadas em 1973 e divulgadas em mais de 1900 jornais. O personagem principal Hagar é um viking que, embora seja respeitado profissionalmente, está sempre discutindo com Helga, sua esposa. O casal tem 2 filhos sendo o filho Hamlet, e a filha Honi. As *tirinhas* destacam-se principalmente sobre a relação homem-mulher, coisa que *tirinhas* conseguem captar muito bem (MACHADO; LUZ, 2013, p. 08).

Fazendo parte de um povo pagão, mas extremamente religioso<sup>21</sup>, as personagens *Hägar* e *Helga* representam em parte as formas de relação entre o homem e a mulher de um certo período, mas que é atualizado pelo autor das tiras. A questão problema é compreender essas personagens na roupagem do homem moderno. Em relação ao seu contexto histórico, deve-se considerar que a natureza

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/viking/religiao-viking.htm>. Consultado em: 23/10/2019.

dos povos nórdicos era poligâmica. Além de guerrear em busca de tesouros, os homens buscavam também por mulheres. Era muito comum um homem ter várias esposas. Contudo, a mulher *viking* se movimentava nessa condição, não se podendo dizer que se tratava de submissão, pois há na história *viking* que as mulheres inclusive participavam das batalhas. E o adultério, diga-se, era aceito tanto para os homens quanto para as mulheres. Elas não eram iguais aos homens, mas eram menos diferentes: assim, os semblantes austeros de *Helga* nos diálogos travados com *Hägar*, muito marcados por um silêncio que poderia passar por resignação, não seriam de submissão, mas a demonstração de uma postura mais complexa frente àquele homem. Talvez, certa resistência em que o silêncio denunciava as estupidezes masculinas. Para a época a mulher possuía alguns direitos<sup>22</sup> desde que não fossem escravas, as *vikings* podiam herdar propriedades, pedir o divórcio e reaver seus dotes se o casamento terminasse, poderiam administrar as finanças da família, podiam supervisionar a fazenda na ausência de seu marido e exercer sua autoridade frente aos servos e escravos sem ser contestada.

Os efeitos de sentido de subversão são marcados na personagem *Helga* que se apresenta tendo mais poder de decisão que o marido, e, assim, dando visibilidade a uma inversão do comportamento social no que se refere à relação homem vs. mulher frente à sociedade patriarcal. *Helga*, no caso, é quem toma à frente nos assuntos de cuidados com o lar nas *tirinhas*, revelando um semi-rompimento com o discurso instituído. Ao lado, temos o marido, cuja imagem está atrelada ao consumo de bebida, construindo-se, a partir disso, um perfil de homem de pouca responsabilidade. Enquanto *Helga* puxa à frente para o sustento da família, *Hägar* vai ratificando essa noção que se remete à realidade da vida de muitas mulheres em nossa sociedade. Esse marido que teria a função de prover o lar, bebe, reclama e pouco contribui.

Para a nossa sociedade esse comportamento masculino, suscita, num primeiro plano, motivos para desqualificação e apelo à irresponsabilidade. O *Hagar* é o antimodelo do homem pai de família (MACHADO; LUZ, 2013). Mas, o fato de ele ser delineado como é, retoma um discurso que passa a ser aceito e, por isso, naturalizado, o que afeta sobremaneira a imagem feminina.

Segundo o estudo de Machado e Luz (2013, p. 07), “tal é a condição feminina que se desvela discrepante do imaginário ‘democrático’ da relação estabelecida entre

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://bit.ly/2s15G4G>. Consultado em: 05/11/2019

homens e mulheres na sociedade. O efeito de sentido de masculino e feminino joga entre o embate ‘funcionamento versus imaginário’.

Assim, na ausência de reflexões, as *tirinhas* de *Hägar* simulam padrões de comportamento, naturalizando o ato de o homem reclamar, seja da casa, da esposa ou da relação. E, no caso da mulher, assenta-se sem conflitos a sua função como dona de casa e responsável pelo lar, independente do comportamento do marido, acrescentando tijolos ao imaginário sobre os papéis de homens e mulheres a partir dos velhos padrões sociais, como veremos.

Observamos, contudo, uma outra face de *Hägar* como o homem corajoso e forte que enfrenta os ataques inimigos, ou seja, ele é o típico “valentão”, sobretudo diante dos amigos. Mas, numa outra posição-sujeito, a sós com a sua esposa, despido dessa roupagem, ocasiona-se um processo de inversão. Isso pode ser explicado em vista de que “talvez o mundo produza uma discursividade que concorra para um efeito de sentido ‘masculino’ predominante” (MACHADO; LUZ, 2013, p. 07).

Tendo em vista que o LD destina-se ao 7º ano, série que acolhe alunos na adolescência e em fase de consolidação de valores, crenças e da afirmação da própria identidade é comum eles se inspirarem em modelos externos, sejam eles personagens de gibis, filmes ou os clássicos heróis para lidar com conflitos internos ou (re)produzir comportamentos.

Rama e Vergueiro (2014, p.59) reforçam que

É importante lembrar que, sendo um meio de comunicação de massa, muitas histórias em quadrinhos tendem a firmar-se em estereótipos para melhor fixar as características de um personagem junto ao público. Este tipo de representação traz em si uma forte carga ideológica, reproduzindo os preconceitos dominantes na sociedade. E não se trata apenas de representar o herói com uma figura agradável ao olhar e o malfeitor com traços simiescos, mas, às vezes até sub-repticiamente, salientar traços ou situações que fortalecem a visão estereotipada de raças, classes, grupos étnicos, profissões etc. Ainda que hoje em dia esses estereótipos já não tenham a mesma agressividade que tinham no início dos quadrinhos, representações de determinados grupos podem surgir nas histórias em quadrinhos de forma ostensivamente preconceituosa.

O LD de onde recortamos o *corpus*, da forma como tem conduzido o trabalho com o gênero *tirinha*, vem comportando-se de forma alheia às discussões latentes ao material, podendo, assim, reforçar no imaginário estereótipos em relação aos papéis de gênero que os discursos atuais vêm procurando reverter. Estamos diante de um

exemplo de estereótipos validados pela sociedade, entendidos a partir de Charaudeau e Maingueneau (2004, p.213): “estereótipos são imagens prontas, que medeiam a relação do indivíduo com a realidade”, que impõe como o homem e a mulher devem ser. Isso é evidenciado na *tirinha* por meio da linguagem não-verbal, pois enquanto o homem se apresenta com a barba comprida e associado ao uso da bebida (cerveja) derramada sobre a mesa, a imagem da mulher expressa cuidado e zelo a partir dos cabelos penteados e presos.

Todo enunciado retoma e responde necessariamente à palavra do outro, que está inscrito nele; ele se constrói sobre o já-dito e o já-pensado que ele modula e, eventualmente, transforma. Mais ainda, o locutor não pode se comunicar com os seus alocutários, e agir sobre eles, sem se apoiar em estereótipos, representações coletivas familiares e crenças partilhadas (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 215).

É válido ressaltar que, enquanto sujeitos sociais, todos acabamos desempenhando um papel importante na perpetuação dos estereótipos, como os presentes na *tirinha*, reproduzindo em comportamento aquilo que define pertencimento a certa comunidade. No caso da nossa sociedade, como dissemos num outro momento, é comum a presença de uma formação discursiva patriarcal, ainda.

A escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), acaba impondo também um comportamento aos alunos meninos e meninas que reflete e contribui para a reprodução de diferenças herdadas culturalmente. Um exemplo clássico é a atribuição do modelo de “bom aluno” à menina, em função, por exemplo, de ela apresentar características como obediência, organização, cuidados com o material e maior aceitação das atividades propostas. Enquanto a figura do menino, comumente, associa-se a características como falta de organização, rebeldia, irritação, falta de paciência e a reclamação às propostas de atividades. Isso não é regra, mas faz parte de um certo imaginário.

Retomamos abaixo a *tirinha*, agora, no intuito de justificarmos as colocações feitas por meio de algumas reflexões mais.



A *tirinha* pertence à unidade do livro intitulada “Heróis”. Em um primeiro plano, está inserida numa cena que remete ao espaço de reunião familiar. Considerando a produção discursiva e o ambiente em que o sujeito mulher é colocado, reproduz-se o discurso do imaginário social (senso-comum) de que haveria entre o ambiente doméstico e, ela, uma natural comunhão. Reproduzindo-se o cenário construído como comum para a mulher, pois ao longo da história, colocamos o sujeito feminino na posição de mãe, esposa e dona de casa como os lugares a serem ocupados pela mulher, naturalizando a presença do seu corpo naquele ambiente. Posta no lugar, entendemos que não há estranhamento, face aos discursos que caracterizam tais posições como comuns à natureza feminina. Nesse sentido, citamos Saffioti (1979, p. 11): “[...] quando se afirma que é natural que a mulher se ocupe do espaço doméstico deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, naturalizando um resultado da história”.

Mas devemos entender que é desse lugar que emerge, por detrás de uma simulada subserviência, a voz que denuncia o marido, ainda que sob a preservação dos papéis, ou seja, sem o embate. *Helga* faz *Hägar* falar, e ao dizer, ele denuncia a sua natureza machista. O enunciado dito por *Hägar*, “Se ele vier até aqui, darei minha comida a ele de bom grado”, na posição social de marido, produz efeitos de sentido de possível desagrado ou insatisfação, que não, efetivamente, refere-se à literalidade, no caso, à comida. Mas o enunciado revela um descaso desafiador por parte de *Hägar*, justamente, ao que é caro à esposa dona de casa: sua comida. Com isso, ele provoca outros sentidos. Ele não está diminuindo a refeição, mas a própria mulher. Essa é uma possibilidade de leitura que é exigente, porque não está estampada na literalidade das falas ou das imagens.

Estando a *tirinha*, portanto, sem um trabalho de reflexão, conforme mostramos na seção anterior, a leitura não trabalhada naturaliza uma postura de desrespeito, que

perpetua uma condição para a mulher naquele ambiente da *tirinha*, construído como doméstico.

Como dito, a imagem da mulher ainda é vista por sua função progenitora, aquela que cuida do lar, filhos e marido, que prepara as refeições, como determina as formações discursivas (re)produtoras dessa condição. Como destacam Del Priore e Pinsky (2015, p. 609), “ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres”. No discurso produzido na *tirinha*, pensar a constituição do sujeito mulher *Helga* exige compreender a personagem disciplinada pelas formações discursivas que determinam seu lugar voltada às tarefas do lar, ao marido, filhos e ao animal de estimação, apagando-se outras posições-sujeitos. Que, no caso, não se apagam.

Na fala de *Hägar à Helga* o tom machista materializa-se. Sua objetividade imprime um tom agressivo, marcado pela imposição contida do desejo de o discurso masculino se sobrepor ao feminino. O que revela os resquícios da influência da cultura patriarcal presente nas sociedades. Souza, Baldwin e Rosa (2000, p. 08) defendem que os “[...] papéis de gênero condizem com interpretações tradicionais do Brasil como tendo uma cultura machista”. O que faz com que a *tirinha* possa circular sem censuras em nossa sociedade, mesmo oriunda de outro cenário, mas que encontra aqui apoio coral.

Com base no patriarcalismo, o masculino é visto como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade. Da mesma forma, o masculino é investido na posição social de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas (BALBINOTTI, 2018, p. 258-249).

O silêncio que marca a personagem *Helga*, porém, revela marcas de uma sujeição, mas a resignação (materializada no silêncio) não significa subordinação. Diante de uma ausência de embate em relação aos sentidos que poderiam ser trabalhados (e não são (diante das atividades do LD)), apagam-se outras possibilidades de reação da mulher naquele contexto.

Contudo, o diálogo entre homem e mulher gira em torno de *Chacota*, o cão. *Helga* pede para que *Hägar* fale com o cão, ou seja, com o animal, assim, o que poderia parecer subordinação da mulher, matreiramente, revela sua astúcia, pois ela faz estabelecer uma relação de igualdade entre o animal e o marido. Daí, que o nome do cão é uma ironia que desmonta com as leituras, inclusive, de sobreposição da voz

masculina sobre a feminina: *Chacota* revela, então, justamente o contrário e, assim, se constrói a singela ironia da *tirinha*.

Passamos, na sequência, à próxima análise.



(Folha de S. Paulo, 4/8/2013.)

Essa *tirinha* está presente na unidade do livro intitulada “Eu e os outros”, conforme análise anterior das atividades já mostrou. Assim, partimos do cenário da *tirinha* que apresenta *Hägar* e *Helga* numa cena que rompe com o perfil de casal romântico: as fisionomias e as posturas corporais compõem um quadro de enfado revelando o desgaste da relação amorosa entre eles.

Na cena, a mulher, coberta por certo desdém, cobra a prova de amor prometida e não cumprida. Essa leitura é acionada em razão da formação discursiva que emerge da situação sociocultural das sociedades ocidentais, que, na prática do estabelecimento de uma relação conjugal, as partes assinam um documento, comprometendo-se (em níveis diferenciados), um com o outro. O roteiro das histórias de amor fala que à época de namoro, a promessa (ou o galanteio), torna-se uma das formas de conquistar o afeto da pessoa, porém, passado o tempo, os relacionamentos perdem seu encantamento e as promessas seus efeitos de sentido. É o que *Helga* parece querer revelar.

A ironia da tira emerge frente aos votos de amor que o marido faz à mulher no tempo que antecede o casamento. Vemos, assim, que a *tirinha* desencadeia uma crítica à própria união do casamento, afinal, as promessas feitas são descumpridas e, mais, autorizadamente descumpridas porque o que temos representado na tira é um casal e não pessoas separadas ou divorciadas.

No caso, o descumprimento dos votos se dá por um dos lados: o masculino. O apontamento de que não se trataria de um descumprimento, vem pelo questionamento da personagem, ao indagar: “Não coloquei isso por escrito, coloquei?”. O que remete à voz autorizada que firma uma relação, no caso, pautada

numa escritura que define o que cabe a cada um na relação, ou que trata das garantias dadas no firmamento da união. Essa cena de enlace matrimonial é a perpetuada na nossa sociedade.

O fato de a cobrança partir da mulher em relação à promessa feita e não cumprida, demonstra como o discurso da *tirinha* é envolvido por certa ideologia que parece naturalizar as posturas em que compete à mulher cobrar algo da relação. Caberia a ela chamar a discussão. Tanto que é comum cenas em filmes e novelas que reproduzem esse roteiro.

Outro fato vem à tona na mesma passagem: se se está cobrando é porque algo não está bom. Mas *Helga* se mantém na relação e ocupa a posição de cobrar a atenção devida parecendo obedecer a um papel. Ao homem, cabe gozar do espaço daquele que, se jurou – ou prometeu –, parecer ter naturalizada a condição do não-cumprimento, atitude explicitada na forma com que ele responde à esposa.

O uso do substantivo “promessa”, remonta, assim, a uma formação discursiva de compromisso que faz parte do ritual que firma as relações entre os sujeitos, referente ao momento do estabelecimento de um “casamento”. Quando *Hägar* preocupa-se com a obrigatoriedade do processo escrito (ou finge tal preocupação), tem-se o indício que revela o funcionamento da sociedade em relação ao valor da voz autorizada que se efetiva por meio do registro escrito vs. registro oral.

Mas, mais importante, o discurso da tira remonta à própria condição de produção da *tirinha*, pois os povos nórdicos tinham autorizado a prática poligâmica com pouca censura à infidelidade, fosse masculina ou feminina. Assim, um laço distenso entre o casal é posto em cena: seria *Helga*, talvez, uma entre outras e não a esposa? De qualquer forma, a *tirinha* aponta o dedo para uma compreensão das relações amorosas da sociedade fragilizadas, pouco satisfatória, mas existentes.

No caso da *tirinha*, a relação desgostosa aparece como mantida pela mulher. A problematização que a discussão propicia, inclusive, requereria do professor uma mediação delicada, visto que se estaria colocando em cena, por exemplo, possibilidades de aproximação com as relações assistidas pelos alunos em suas próprias casas.

Chamamos atenção ao silêncio com que *Helga* encerra o questionamento feito, sem qualquer movimento (não há brigas, nem gritos). Dessa forma, quando se diz que ocorre silêncio nas palavras, “estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas; elas silenciam. As palavras são

cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 2007, p.14). *Helga*, ao silenciar suas palavras, ou tê-las silenciado frente à interrupção da tira, revelaria a resiliência feminina nas relações amorosas. E como isso se confirmaria? Pelo gesto de interpretação do professor para fazer emergir os sentidos e, estes, expostos, serem trabalhados junto aos alunos.

Dessa forma, notamos que o tema da mulher através dos textos e imagens nas *tirinhas* analisadas ainda não deixaram de ser pensadas de maneira diferente do caráter de subserviência do feminino nos relacionamentos. Ambas as *tirinhas*, trazem alusão as funções de homens e mulheres apresentadas tais quais a sociedade conservadora já os determinou.

É necessário então o (re)pensar dos atributos da concepção dos LDs e toda a configuração que ele traz, principalmente no que diz respeito a desnaturalização da condição social da mulher, às imagens que retratam a função, o papel e o seu desempenho dentro da sociedade e, que canalizem atenções para uma sociedade em formação social do homem, da mulher, em permanente estado de mudanças.

A vista disso, não se pode subestimar a capacidade do LD, na designação de papéis, na reafirmação de posições e disseminação de valores, enfim como objeto de ratificação de sentidos já impostos socialmente, sendo determinante nesse panorama a atuação pedagógica do educador e das reflexões propostas pela AD.

A AD busca os efeitos de sentido, busca compreender os mecanismos que trabalham o processo de significação através de gestos de interpretação sob uma materialidade (ORLANDI, 2001). Ela não objetiva esgotar as possibilidades em relação ao objeto empírico, pois “ele é inesgotável” (ORLANDI, 2001, p. 62). Um trabalho com as *tirinhas* exige uma postura do professor de ousar entrar nas complexas redes de sentidos que nunca são evidentes. A linguagem humana revela a sociedade em movimento. Por isso, as críticas ao modo como as *tirinhas* são usadas: como pretexto, como tábulas rasas a serviço de uma outra coisa que ignora sua essência como materialidade social e ideológica. Não se trata de pensar suas marcas linguísticas de forma estanque, conforme os documentos do ensino falam ao professor.

Um sistema de signos específico, histórico e social, que permite a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados

culturais e, com eles, o modo como as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCNs, 1998, p. 20).

Assim, os documentos demonstram direcionamentos para o estudo da língua(gem) para além da gramática; há uma tentativa de trazer para o ensino o seu viés discursivo. Desse modo, a língua(gem) se efetiva em natureza simbólica reveladora do mundo como fato social que é. E a AD entra nessa ordem de reflexão, pois a concepção de língua para a AD não é a de um sistema fechado em si mesmo, e sim, constitutivamente, vinculada à exterioridade.

Olhando para as *tirinhas* como discurso podemos compreender que elas representam uma realidade nas quais a historicidade se faz presente, no caso, ela está revelando uma relação entre os sujeitos ocupando espaços sociais.

Neste sentido, o que se tem é a falta de diálogo do LD com o gênero e ambos em relação aos documentos educacionais, como os PCNs e DCEs e o universo de estudos de pesquisadores da área da linguagem, que trazem como discussão a discursividade e a textualidade, no seu sentido mais completo/complexo para o ensino da LP. Mas isso ainda parece ser ignorado.

Assim, em consonância com nosso objeto de pesquisa, propomos no capítulo a seguir um possível caminho para aliar estudo teórico à prática, com o encaminhamento de um trabalho de leitura a partir do gênero *tirinha*.

#### 4 CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Para este momento expomos um encaminhamento didático para a atividade de leitura do gênero *tirinha*, tendo por pano de fundo as contribuições da AD de linha francesa de modo a cumprir com os requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras.

As problematizações sobre as *tirinhas* no LD feitas nos capítulos anteriores, possibilitam-nos afirmar que os encaminhamentos de leitura do gênero vêm sendo conduzida majoritariamente pelo viés gramatical. A forma desarticulada do trabalho gramatical em relação à discursividade constituem um problema a ser contornado pelos professores, visto que “a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo LD. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade, nesse caso, é o livro didático” (ORLANDI, 2000, p. 43).

Concebemos, contudo, pelas reflexões tecidas que “a exploração para além das nomenclaturas e das classificações gramaticais é de grande enriquecimento para o desenvolvimento de habilidades discursivas” (ANTUNES, 2007, p. 50). O ensino da LP, portanto, precisa ir além das preocupações com a parte estrutural da língua (classes gramaticais, normas, concordâncias, regências e pontuação) e buscar, também, na mesma esteira, um trabalho com os textos na perspectiva discursiva.

Acerca da concepção discursiva da leitura, Coracini (2001, p. 141) afirma que “ler pressupõe um sujeito que produz sentidos envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se”. Portanto, a leitura escolar, muitas vezes, busca sentidos restritos ao texto, negando-se que os sujeitos e os sentidos são produzidos a partir do contexto histórico, social e ideológico.

Orlandi (2012, p.59) afirma que:

Quando lemos estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio histórico de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. O cerne da produção de sentidos está no modo de relação, leitura entre o dito e o compreendido.

Para a leitura na perspectiva discursiva, assim, torna-se necessário estabelecer o espaço do dizer do aluno, de sua argumentação e tomada de posição sobre algum tema, e, muitas vezes, esse espaço da argumentação não é visto como parte do

processo de ensino-aprendizagem. A este respeito os PCNs de LP (1998) orientam e incentivam para a possibilidade do aluno se expressar autenticamente sobre questões efetivas. Para Orlandi (1996, p. 186) a leitura “é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação”.

Logo, o uso social da língua, deveria ser privilegiado num trabalho com a linguagem que propiciasse aos alunos uma leitura polissêmica e pautada nas condições de produção dos discursos para a compreensão dos efeitos de sentidos materializados linguisticamente, pois “toda leitura tem sua história” (ORLANDI, 2000, p.41), e é nesse contato que se constrói, através das práticas de leituras, o diálogo com outras vozes, outros discursos. É desse modo que podemos efetivamente pensar a linguagem como prática social.

#### 4.1 ENCAMINHAMENTO: AS *TIRINHAS*, UMA CONVERSA SOBRE A VIDA

COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ DE ANCHIETA – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO  
TURMA: 7º ANO

MATERIAL: Livro Didático *Português Linguagens – Língua Portuguesa 7º ano*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 2015 – Editora Saraiva.

- |  |
|--|
| 1. Tema central: A imagem da mulher em duas <i>tirinhas</i> de Hägar |
| 2. Aulas previstas para a execução: 20 horas/aula                    |

Objetivo: A partir do trabalho com duas *tirinhas* de Hägar, propiciar uma prática de leitura que supere o viés estritamente gramatical e, assim, refletir sobre problemáticas sociais que afetam a construção do imaginário feminino em função da relação ao sujeito masculino.

3. Material selecionado:
--------------------------

- |   |
|---|
| 1. <i>Tirinhas</i> de Hägar selecionadas do LD <i>Português Linguagens – Língua Portuguesa, 7º ano</i> (CEREJA; MAGALHÃES, 2015). (Anexo A) |
| 2. Biografia de Dik Browne (Anexo B).   |
| 3. Personagens das <i>tirinhas</i> de Hägar (Anexo C).  |
| 4. Vídeo: A Era <i>Viking</i> : Fatos da história (tempo: 06:05).   |
| 5. Vídeo: Casamento na Idade Média - (tempo:04:36).   |

6. Curta-metragem: Vida Maria – (tempo:08:35).

7. Leituras dirigida das *tirinhas*.

#### 4. Encaminhamentos:

##### **1º Momento: Leitura de *tirinhas* conforme encaminhamento do LD (2h/ aulas)**

- A base do encaminhamento se organiza a partir das análises dos capítulos 2 e 3 dessa dissertação que servem de suporte ao professor, que poderá complementar as análises com outros aspectos, considerando o envolvimento da turma.
- Inicialmente, o professor conduzirá a atividade de sondagem a partir da *tirinha* do *Hägar*, como solicitado pelo LD, realizando a leitura da *tirinha* e pedindo aos alunos que entreguem, respondidas numa folha, os exercícios propostos pelo material, acrescido do questionamento:

Quais suas observações a respeito da *tirinha*?

A resposta a essa questão não deve ser dirigida pelo professor. Os resultados devem ser recolhidos para que ao final do processo, por meio de uma análise comparativa, o professor possa verificar o alcance dos objetivos de estudo.

##### **2º Momento: Conhecendo o autor, as personagens e gestos de interpretação das *tirinhas* de *Hägar* (07 h/aulas)**

O professor deve preparar as condições de análise das *tirinhas*. Para isso, compartilha-se com os alunos a biografia de Dik Browne, o criador dos personagens das *Tirinhas* de *Hägar* (Anexo A) e as características dos personagens que compõem o elenco das *tirinhas* (Anexo B). Esse material deve ser lido e discutido com os alunos.

Na sequência, valendo-se do recurso multimídia para a leitura das *tirinhas* de *Hägar* (Anexo D), deve-se organizar uma discussão em grupo, tomando-se por orientação os questionamentos abaixo:

01. Tendo como base as *tirinhas*, quais as discussões possíveis de serem feitas se pensarmos o enredo na atualidade? Existe um foco de atenção que recai sobre a relação homem vs. mulher? Como vocês percebem esse tema a partir da tira?

Essa questão objetiva conduzir os alunos a discutirem o papel das imagens sociais homem vs. mulher na atualidade. Busca levá-los a superar as marcas de representação de uma dada época medieval para, assim, estabelecerem relação com as práticas atuais no tocante ao tema.

É importante levar os alunos a lerem o exposto na materialidade evidente (como as imagens e os ditos de apresentam), mas, também, provocar a leitura do não-dito, visto que o discurso da *tirinha* atua na desconstrução da imagem socialmente construída a partir das FDs do amor romântico, que é sustentando numa FD do amor cortês, reproduzidas em novelas romanescas, muito difundidas ainda. Esses folhetins falam de relacionamentos perfeitos, do amor eterno em que as divergências/discussões sempre findam com um final feliz. Ou seja, colocam em cena relações idealizadas compactuando para a manutenção das situações estereotipadas.

A discussão pode ser estendida frente ao fato de que a idealização do relacionamento perfeito ao passo que define, também limita homens e mulheres a relacionamento poucos satisfatórios. É importante levar os alunos a perceberem os movimentos das personagens neste cenário, conforme acenado nas análises feitas, que são a base de discussão para a atividade.

Partimos, abaixo, aos questionamentos que objetivam superar as marcas linguísticas a partir da compreensão do processo ideológico que afeta o discurso da *tirinha*.

02. O que pode ter levado os personagens das *tirinhas* à conversa estabelecida nos diálogos?

A questão trabalha o não-dito, visto que o texto para a AD adquire efeitos de sentido e abre espaço para que o aluno possa fazer inferências/gestos de interpretação sobre o que pode ter gerado a situação discursiva em cena. Alguns questionamentos a serem explorados a partir da pergunta 02:

- |   |
|---|
| 01. Existe um descontentamento posto em cena pela personagem feminina?  |
| 02. Qual a imagem de homem possível de ser construída a partir da fala da <i>Helga</i> ? ( <i>tirinha 2</i> )   |
| 03. E sobre a personagem feminina, o que é possível falar sobre ela a partir da tira?   |
| 04. Se existisse uma máquina no tempo, <i>Hägar</i> e <i>Helga</i> poderiam fazer parte da sociedade atual? Por quê?  |
| 05. Elabore um quadro listando características de uma e outra personagem. Feito esse quadro, elabore um segundo, pensando personagens atuais de filmes, novelas, desenhos ou até mesmo da vida real para uma comparação.  |
| 06. A partir dos quadros, apresente uma reflexão sobre as relações entre homens e mulheres, destacando características de um e outro. Para finalizar, reflita: por que pensamos dessa forma?  |
| 07. As tiras representam a vida social de forma crítica e irônica: o que marca essa característica do gênero em estudo?   |
| 08. Pesquise outros exemplos de <i>tirinhas</i> em seu livro didático e descreva sua compreensão sobre a tira, conforme trabalhado com a tira 1, destacando a sua temática. Lembre-se: as <i>tirinhas</i> estabelecem uma relação muito próxima com temas da vida cotidiana, mas isso nem sempre está explícito. Faça você, agora, um trabalho de investigação para dialogar com os seus colegas. |

Os questionamentos devem ser conduzidos por meio da discussão oral para posterior apontamento no caderno pelo aluno. O objetivo é a promoção de um amplo debate pelo grupo.

### **3º Momento: Conhecendo a Era *Viking* e a imagem da mulher na idade média (03 h/aula)**

Enredo: “Era *viking*: Fatos da história”. O vídeo fala sobre quem foram, onde e como viveram a população *Viking*. Explora a fria região da Escandinávia no norte da Europa, onde hoje ficam a Suécia, a Noruega e a Dinamarca, que foi o berço, por volta do ano 700, dessa população.

Enredo: “Casamento na Idade média”. O vídeo aborda sobre o relacionamento homem e mulher e trata de mostrar as modificações na relação, considerando as mudanças sociais, culturais, de crenças e valores. Ele retrata características dos relacionamentos da idade média e apresenta elementos que os diferenciam da atualidade (Anexo E).

Assistidos a ambos os vídeos, encaminha-se as questões para uma reflexão dialogada:

1. A era dos *Vikings* apresenta semelhanças ou diferenças em relação com a sociedade atual? Quais?
2. A vida das mulheres na idade média e na atualidade é a mesma ou mudanças aconteceram? Quais?
3. É correto afirmar que na sociedade *Viking* existia divisão de papéis entre homens e mulheres? Justifique sua resposta.

**4º Momento: Refletindo a imagem da mulher ligadas as tarefas do lar e aos filhos no curta-metragem: Vida Maria (05 h/aula)**

Enredo: O vídeo conta a história de Maria José, uma menina de 5 anos de idade que é levada pela mãe a largar os estudos para trabalhar. Enquanto o tempo passa, ela trabalha, cresce, casa, tem filhos, envelhece e acaba repetindo os mesmos padrões de comportamentos da mãe (Anexo F)

1. Quem é a Maria retratada no curta-metragem?
2. Ela poderia existir atualmente?
3. Que papéis sociais são atribuídos à Maria no vídeo?
4. Podemos dizer que todas as Marias que passaram por aquele caderninho tiveram, de certa forma, um mesmo sonho. Qual?
5. Com base no vídeo é correto afirmar que em nossa sociedade há divisão de papéis entre homens e mulheres? Justifique sua resposta.
6. Maria José, já mais velha no final da história, tem a mesma reação que a mãe teve com ela, com a filha, Maria de Lourdes, quando estava escrevendo seu nome no caderno. Por que essa repetição de pensamentos?
7. Imagine que você pudesse entregar uma correspondência a todas as Marias e escreva um bilhete destinado a elas.

**6º Momento Texto: Exercício de leitura como compreensão de sentidos (03 h/aula)**

Os alunos deverão pesquisar no LD diferentes *tirinhas* do mesmo personagem e produzir uma atividade de leitura interpretação e compreensão a partir do questionamento:

Lembre-se das discussões realizadas em relação aos sentidos a serem buscados para a compreensão das tiras e produza uma reflexão a partir da *tirinha* selecionada para ser compartilhada com os seus colegas.

- Finalizado esse momento, o professor retomará a primeira leitura realizada (por meio de questionamento recolhido) para apresentar à turma os resultados das leituras feitas ao início das discussões e ao final, numa amostra comparativa, de modo que os alunos possam compartilhar entre si o seu desenvolvimento frente à atividade de compreensão das *tirinhas*.

## 5 RELATO DA APLICAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA (7º ANO)

Apresentaremos nesse capítulo um relato da experiência pedagógica de leitura com base na AD em um 7º ano do Ensino Fundamental, sendo essa, uma das particularidades normativas do programa (PROFLETRAS), nele realizamos um resumo dos estudos desenvolvidos e a descrição e reflexão das atividades produzidas bem como dos resultados obtidos após a aplicação didática.

### 5.1 LEITURA DAS *TIRINHAS* NO LIVRO DIDÁTICO PELO VIÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

**Resumo:** O presente artigo apresenta um relato de experiência pedagógica, resultado da aplicação de um projeto voltado à leitura de *tirinhas* em uma coleção de livros didáticos voltado ao 7º ano, com base na teoria da Análise do Discurso Francesa, requisito exigido pelo programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. A questão problema do estudo foi provocada pelo apagamento da sua discursividade visto que ao trazer as *tirinhas*, o livro didático privilegia a leitura como pretexto para a resolução de exercícios sobre o uso de elementos da língua por meio de uma abordagem unicamente gramatical. Buscamos a partir das análises feitas, apresentar um trabalho de leitura que provoca a problematização do discurso na tira, ao passo que acenamos à perspectiva de um trabalho de leitura pela mirada discursiva, ou seja, leva-se em conta os aspectos socioideológicos como constitutivos do sentido impresso na materialidade textual. Ao final do artigo apresentamos parte dos resultados obtidos junto aos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso; Livro didático; Leitura; *Tirinhas*.

#### 1. INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é parte da dissertação de mestrado produzida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Unioeste/Cascavel - PR. Procuramos, no trabalho, problematizar a presença das *tirinhas* numa coleção de livros didático voltada a alunos do ensino fundamental e médio. Nossa questão problema foi provocada pelo apagamento da discursividade desse gênero no referido material, o que, de certa forma, silencia o trabalho com a leitura em sala de aula, sobretudo, porque as *tirinhas* envolvem uma abordagem que requer compreensão das condições de produção do discurso, em que historicidade e ideologia são constitutivas do sentido. O que a pesquisa nos permitiu mostrar é que o gênero se faz muito presente no material pesquisado, porém, a proposição de trabalho pelo livro didático

privilegia apenas a leitura como pretexto para a resolução de exercícios sobre os elementos da língua numa abordagem gramatical.

Assim, apresentamos uma análise da abordagem que o livro didático traz a fim de problematizar a sua perspectiva de leitura do *corpus*, para, na sequência, apresentar um trabalho de leitura da mesma *tirinha*, a partir da teoria da Análise de Discurso de linha francesa. O que buscamos provocar, por meio desse movimento analítico, é uma possibilidade de abordagem do gênero em estudo para além do viés gramatical proposta pelo material, ou seja, objetivamos acenar a um exercício de reflexão voltada às *tirinhas*, cuja abordagem pode se estender a outros gêneros, quando a discursividade é silenciada em detrimento de atividades sob a ordem do estudo das regras normativas da língua, sobretudo.

Sabemos que desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os encaminhamentos para o ensino da disciplina de LP vêm colocando em cena a perspectiva discursiva no que tange ao trabalho com a língua materna, por meio de atividades orientadas pela teoria dos gêneros discursivos. Entretanto, em contato com os materiais didáticos presentes em sala de aula, especialmente o Livro Didático (doravante LD), podemos afirmar que há um considerável distanciamento entre o que os discursos oficiais dizem e a forma como os encaminhamentos de grande número de atividades desenvolvidas pelos alunos são organizadas, pensadas e colocadas em prática.

Nesse sentido, destacamos o fato de que se há a presença dos diferentes gêneros discursivos nos LD, as atividades ainda prevalecem, sobremaneira, voltadas ao ensino da gramática normativa.

Os aspectos socio-históricos e discursivos intrínsecos a todo o discurso, conforme a teoria da Análise de Discurso francesa nos orienta a perceber, que são fundamentais para a prática da leitura, vê-se negligenciados pelo apagamento, justamente, da leitura e, por em decorrência, do processo de compreensão. Assim, a reflexão defendida em documentos oficiais do ensino sobre o papel social da linguagem é reduzida, muitas vezes, às tarefas de análise estritamente linguística do texto, provocando um ensino da leitura contestável. No sentido de que se lê na escola para o cumprimento de uma tarefa outra, como buscar os substantivos, marcar os adjetivos etc.

E as consequências disso é que sem um amparo do material que está posto nas mãos das crianças, cabe aos professores redirecionar seu trabalho pedagógico

com a linguagem, posto a saber que “a língua não pode ser vista tão simplistamente, como uma questão, apenas, de *certo* e *errado*, ou como um conjunto de palavras que pertencem à determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado” (ANTUNES, 2007, p. 22).

Trabalhar a linguagem envolve mais do que o cumprimento de uma tarefa metalinguística. Por meio dela, somos constituídos; nossa identidade histórico cultural e social revela-se nas entrâncias daquilo que se diz sobre o mundo. E, ainda, da forma como nosso olhar é discursivizado em todos os aspectos do social. Sabemos que o uso da linguagem, portanto, não se constitui em um ato isolado – olhar a língua descontextualizada –, pelo contrário “é um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo”, conforme sustenta Antunes (2007, p.21).

Dos exemplares didáticos que chegam ao ambiente escolar, embora os PCNs (BRASIL,1998) apontem à abordagem da gramática de forma assistemática, ou seja, levando em consideração as necessidades apresentadas pelos alunos em função das atividades de produção, leitura e escuta dos textos (BUIN, 2004), o predomínio de um tratamento sob o viés gramatical prevalece sobre as demais atividades. Isso pode ser verificado na *tirinha* abaixo, usada meramente como pretexto para a resolução de atividade sobre o uso de mal/mau.

**de OLHO**  
na escrita

**MAL ou MAU?**

Leia estas tiras:



Disponível em: <http://www2.uol.com.br/hiquel/>. Acesso em: 20/5/2014.

- Nos balões da primeira tira, a palavra **mau** acompanha o substantivo **hálito**.
  - Nesse contexto, **mau** é substantivo, adjetivo ou advérbio? **Adjetivo**.
  - Se substituirmos o substantivo **hálito** pelo substantivo **educação**, como deveremos empregar a palavra **mau**? **No feminino, na**.

FONTE: (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p.233)

A reflexão da linguagem como prática social (como pregado nos documentos de ensino) e a leitura não se concretiza no *corpus* tomado para o estudo, indo de encontro aos discursos oficiais, a exemplo do recorte abaixo:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. **Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita** (BRASIL, 1997, p. 41 – grifos nossos).

Exposto este panorama temos como objetivo apresentar um trabalho orientado à leitura e compreensão dos sentidos materializados em *tirinhas* presentes num LD, a fim de apontar as fragilidades com que sua abordagem vem se dando para, ao final, acenar a uma leitura do *corpus* a ser tomado como possibilidade para o professor.

Nosso objetivo, então, é refletir sobre o trabalho de leitura de *tirinhas* na coleção de livro didático: *Português e Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), do 7º ano do ensino fundamental. Assim, procedemos a um recorte a trazemos para análise uma *tirinha* do *Hägar*. A escolha pela *tirinha* da referida personagem deveu-se à sua temática que, no caso, envolve discursos sobre a mulher.

O método de investigação é a pesquisa-ação, pois ela visa promover uma reflexão teórico-prática sobre a prática docente e um dos principais apoio didático-pedagógico do professor, no caso, o LD. A investigação busca compor um quadro sobre como o *corpus* em análise é explorado no material, problematizando essa apropriação pelo LD, com o objetivo de propiciar mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Justificamos, ainda, que o interesse em investigar como o livro em análise conduz a leitura do *corpus* é porque as *tirinhas* são um dos gêneros recorrentes em todas as unidades da obra, conforme demonstra o quadro abaixo:

Livro Português e Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015)	Capítulos	Gênero Tiras	Quantidade de atividades com o gênero <i>tirinhas</i>
UNIDADE 1	Capítulo 1	Presente	05 tiras
	Capítulo 2	Presente	03 tiras

	Capítulo 3	Presente	05 tiras
UNIDADE 2	Capítulo 1	Presente	04 tiras
	Capítulo 2	Presente	05 tiras
	Capítulo 3	Presente	04 tiras
UNIDADE 3	Capítulo 1	Presente	04 tiras
	Capítulo 2	Presente	04 tiras
	Capítulo 3	Presente	04 tiras
UNIDADE 4	Capítulo 1	Presente	01 tira
	Capítulo 2	Presente	03 tiras
	Capítulo 3	Presente	06 tiras
<b>TOTAL:</b>			<b>48 TIRINHAS</b>

Conforme a tabela, temos, então, a presença das tiras em 100% dos capítulos, sendo usadas em exercícios de caráter predominantemente de ordem gramatical. Assim, detectada a presença controversa do gênero no material, no sentido de que a *tirinha* se faz presente ao passo que sofre um apagamento, chegamos ao problema que nos levou a delimitar o olhar sobre elas, no objetivo de “expor o olhar leitor à opacidade do texto como diz M. Pêcheux (1981) para compreender (...) seus efeitos de sentido” (ORLANDI, 1996, p. 52), visto que o movimento da leitura não é de decifração, mas de compreensão.

No decorrer da análise, o questionamento: *as atividades propostas no material didático estão propiciando ao aluno se construir como leitor crítico e reflexivo?* foi se estabelecendo. E, em razão dessa questão, podemos dizer que as práticas de leitura pelo LD caminham na contramão no processo de mediar uma reflexão voltada a pensar os discursos mais criticamente no cotidiano da sala de aula.

Podemos afirmar que observamos um descompasso frente à ausência das discussões temáticas abertas pelo *corpus* (em razão do encaminhamento do LD) no que cabe ao *corpus* revelar sobre o funcionamento da sociedade, no caso, relacionado ao tema que se faz presente na tira e discute relação de gêneros.

Mas, frente ao que o LD traz, o professor é conduzido a reproduzir as informações e conteúdos determinados ali, a fim de cumprir com o programa de ensino. Sabemos que essas críticas não são novas e voltam à cena a cada momento em que se pensa nas problematizações que envolvem o cotidiano escolar.

À vista disso, Tornaghi (2010, p. 36) afirma:

O desafio atual do sistema educacional é formar, efetivamente, os alunos para a cidadania responsável e para que sejam contínuos aprendizes, que tenham autonomia na busca e na seleção de informações, na produção de conhecimentos para resolver problemas da vida e do trabalho e que saibam, também, aprender a aprender ao longo da vida.

Devido ao seu inquestionável estabelecimento na prática pedagógica, o LD, em determinados contextos é o único material que o educador dispõe como suporte teórico e prático para ser compartilhado com os alunos. Na série, *O livro didático em questão*, a autora Rojo (2006), em seu artigo intitulado *Modos de usar, modos de escolher* (PNLD/2007), alerta ao seguinte:

O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro (ROJO, 2006, p. 49).

O que, ao nosso ver, significa que saber selecionar e valer-se do que é oferecido pelo LD torna-se essencial para os processos educacionais, visto que o LD já integra a cultura educacional brasileira e, se bem administrado, permite a construção coletiva de conhecimentos. Nas palavras de Souza (1999, p. 94), “o livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores”. E, também, na maioria dos casos, é a única fonte de cultura letrada de acesso para muito alunos pertencentes às comunidades mais carentes.

Rojo (2006) alerta para o fato de que o LD exige estudos, reflexões e exploração sobre suas variadas dimensões no universo ensino-aprendizagem. É preciso que o material seja tomado como um objeto de investigação e, não, como regra a ser seguida. Assim, imbuído dessa reflexão, o professor vislumbrando outras perspectivas de trabalho, pode reorganizar sua prática.

Conforme reitera a autora (ROJO, 2005, p. 50): “em minha opinião, o professor não perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula, mas, se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o a seus projetos de ensino”. Depreendemos dessa reflexão que os educadores devem ter condições de propor as adaptações relevantes ao referido

material sempre que necessário; assim foi que a perspectiva de reflexão desse estudo construiu-se.

## 2. REFLETINDO TEORIA E PRÁTICA

### 2.1 ACENOS ÀS MOTIVAÇÕES TEÓRICAS

Para este momento expomos o resultado dos encaminhamentos didáticos elaborados para a atividade de leitura das *tirinhas*. Primeiramente, devemos lembrar que as análises das *tirinhas* nos possibilitaram afirmar que os comandos de leitura do gênero vêm sendo conduzidos pelo LD a partir de um viés estritamente gramatical, requerendo a mediação do professor e sua intervenção sobre a atividade, pois concebemos que “a exploração para além das nomenclaturas e das classificações gramaticais é de grande enriquecimento para o desenvolvimento de habilidades discursivas” (ANTUNES, 2007, p. 50). O ensino da LP, portanto, precisa ir além das preocupações com a parte estrutural da língua (classes gramaticais, normas, concordâncias, regências e pontuação).

Acerca da concepção discursiva da leitura, Coracini (2001, p. 141) afirma que “ler pressupõe um sujeito que produz sentidos envolvendo-se, dizendo-se, significando-se, identificando-se”. Portanto, a leitura escolar, muitas vezes, busca sentidos restritos ao texto, negando-se que os sujeitos e os sentidos são produzidos a partir do contexto histórico, sociológico e ideológico.

Orlandi (2012, p.59) afirma que:

Quando lemos estamos produzindo sentidos reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio histórico de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. O cerne da produção de sentidos está no modo de relação, leitura entre o dito e o compreendido.

Para a leitura na perspectiva discursiva, assim, torna-se necessário estabelecer o espaço do dizer do aluno. Os PCNs de LP (1998) orientam e incentivam para a possibilidade do aluno se expressar autenticamente sobre questões efetivas. Para Orlandi (1996, p. 186) a leitura “é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação”.

Logo, o uso social da língua, deveria ser privilegiado no trabalho com a linguagem no qual se propiciasse aos alunos uma leitura polissêmica, relevando-se as condições de produção dos discursos para a constituição dos efeitos de sentidos, considerando-se a historicidade presente em toda a materialidade discursiva. É nesse contato que se constrói, através das práticas de leituras, o diálogo com outras vozes, outros discursos, propiciando que o sujeito compreenda a linguagem como prática social. Assim, na sequência, apresentaremos os resultados de parte do encaminhamento didático, aplicado numa turma do 7º ano, da escola do Colégio José Anchieta, pertencente ao município de Dois Vizinhos, no Paraná.

## 2.2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O RESULTADO

A atividade foi aplicada junto a um grupo de vinte e dois alunos cujo perfil era positivo para um trabalho de discussão, visto que os alunos se envolviam nas atividades, expondo suas opiniões em debates sempre que solicitados. O material central foi o próprio livro didático, *Português e Linguagens – 7º ano* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015). Entendemos que o livro é um instrumento a ser utilizado pelo professor e deve sofrer sua intervenção sempre que o docente considerar necessário. As dificuldades para a maioria dos professores que atuam na rede pública com carga horária semanal de 40h/aula em trazer materiais extras é grande, seja pela falta de tempo ou pela questão financeira, de qualquer forma, a essa pesquisadora, sempre ficou claro que se há um material, ele devia ser usado, o que nunca significou segui-lo à risca, sem as devidas reflexões.

Para iniciar os trabalhos, coletamos no dia 24/04/2019 algumas atividades de sondagem em que solicitamos aos alunos que abrissem seus livros didáticos na página 47 e realizassem a leitura da *tirinha* de Hägar. Em uma folha separada para entrega, os alunos deveriam responder aos questionamentos propostos pelo LD, mais a pergunta abaixo:

Quais suas observações a respeito da *tirinha*?

Sem muitas explicações ou intervenções da professora foi solicitado que eles respondessem às perguntas conforme o entendimento que dispunham. Notamos que

alguns alunos, em dúvida quanto ao encaminhamento do exercício proposto pelo LD, não responderam todas questões, ou escreviam respostas alheias ao assunto; outros pesquisaram nas páginas anteriores e copiaram alguns verbos aleatórios conjugados como resposta.

As respostas à atividade de sondagem foram recolhidas, e, transcorrido alguns meses de sua execução, passamos a executar a sequência de atividades propostas, intitulada: “Uma reflexão sobre o uso de *tirinhas* no LD: da leitura escolar à leitura da vida”. O período de aplicação foi de 04 a 25 de novembro de 2019, correspondendo a 22 horas-aula, duas horas a mais que o previsto no encaminhamento.

A seguir, passamos ao relato reflexivo dos encaminhamentos.

Para o início dos trabalhos realizou-se uma conversa com a turma, expondo-se a elas sobre o projeto e como funcionariam as atividades de aplicação. Nesse primeiro momento, notou-se grande aceitação por parte dos alunos em trabalhar na proposta, visto que o objeto de estudo, *tirinhas*, é um gênero que atrai a maioria das crianças.

Para introduzir as primeiras reflexões sobre as personagens e o tema, a professora compartilhou em folha impressa com os alunos sobre biografia de Dik Browne, o criador dos personagens das *tirinhas* de *Hägar* e as características dos personagens que compõem o elenco das *tirinhas*. Segundo comentários da turma, o momento foi válido, pois eles não conheciam a biografia do autor e nem os detalhes dos personagens criados por ele.

Com o auxílio do recurso multimídia e do LD, procedemos primeiro à leitura individual e depois a uma leitura coletiva das *tirinhas* de *Hägar*. Posterior à leitura, à discussão foi feita em grupos, conduzido por meio das perguntas.

Dado o tempo para que pudessem anotar suas interpretações, organizamos a sala em círculo para favorecer o diálogo. Nessa etapa, apenas 3 alunos não se envolveram nas discussões. Os momentos de discussão e socialização das respostas foram muito produtivos, pois mesmo com ideias repetidas todos queriam comentar algo e por esse motivo a aplicação se estendeu em 2h/aula a mais.

Um fato interessante foi a rapidez com que eles conseguiram associar fatos expostos na *tirinha* com o cotidiano da família, trazendo à tona vários comentários sobre os comportamentos de homem *vrs.* mulher, como: “*a mulher sempre tem que fazer as coisas de casa e o homem é mais desligado e não ajuda muitas vezes*”.

Embora já vividas tantas transformações sociais e mudanças nos modelos de organização familiar, notamos pelo enunciado que ainda se encontram muito

presentes questões de divisão de trabalho em relação ao sexo masculino x feminino. No imaginário social estabelecido, a construção cultural de que tarefas domésticas são, em sua maioria, obrigações únicas da mulher, permanece muito presente. Enquanto sujeitos sociais, históricos e culturais somos atravessados historicamente e temos presente papéis específicos a serem assumidos. Nesse sentido, o estudo pode contribuir para o repensar das práticas sociais e, principalmente, o papel da mulher na família, visando construir identidades mais igualitárias.

Outro comentário, chamou à atenção: “*Nossa, Professora, como tem coisas para falar e interpretar dentro das tirinhas. Já estamos há 2 semanas falando sobre elas!*”. Essa observação da aluna proporcionou à professora pesquisadora um momento de reflexão, sobre como os professores, na preocupação de atender ao planejamento e conteúdo, anulam momentos de leitura, que são muito válidos e de um aprendizado significativo para os alunos.

Com os conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado, percebemos que uma sala silenciosa não é sinônimo de maior aprendizado e que precisamos reservar espaço para que, enquanto sujeitos, os alunos manifestem suas visões de mundo. E, nessa ordem de buscar o diálogo, as dificuldades surgem, sem dúvida, tais como: o não respeito com o turno de fala do colega; a falta de tolerância com o posicionamento do outro; a não-participação de alguns alunos (por timidez ou desinteresse); comentários e piadas aleatórias; tempo de aula perdidos para organizar a atividade.

Os fatores que explicam essas dificuldades são diversos, dentre eles o reflexo em sala de uma família ausente na tarefa de educar e acompanhar os filhos na escola, como o descrédito social que vivemos na educação pública hoje, em que a escola tem perdido cada vez mais seu espaço de autoridade e respeito frente à comunidade.

Apesar dos desafios enfrentados cotidianamente, temos consciência de que não envolveremos 100% dos alunos numa atividade, mas, com certeza, faremos a diferença na vida de tantos outros que acompanham uma aula atentos e desejosos de compartilhar saberes. Abaixo, apresentamos dois quadros representativos do antes/depois da leitura de *tirinhas*. São respostas dadas pelos alunos que foram transcritas e permitem visualizar parte dos resultados atingidos.

## 2.3 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Abaixo, apresentamos num primeiro momento a leitura inicial dos alunos, sem a mediação do professor.

Quadro nº 1:

 <p>(Folha de S. Paulo, 1/9/2013.)</p>
<p>Quais suas observações a respeito da <i>tirinha</i>?  <b>Data: 24/04/19</b></p>
<p>Aluno 1: Na tira, a Helga diz que não quer que o cachorro peça comida há ela aí o Hagar fala que o chacota não precisa ficar pedindo para ela que ele mesmo dá a comida a ele.</p>
<p>Aluno 2: Eu entendi que a Helga não queria dar comida para o cachorro por isso o homem carinhoso chamou o cachorro para comer a comida dele então ele está oferecendo para o cachorro a comida dele, e ela ficou braba.</p>
<p>Aluno 3: Eu entendi um pouco mais sobre os verbos do passado, presente e futuro o que eu não entendia antes. Entendi que a mulher queria que o cachota parasse de pedir sua comida e então o Hagar ofereceu sua comida para o chacota.</p>
<p>Aluno 4: Helga fala para Hagar que gostaria que o cachorro parasse de ficar pedindo comida, e Hagar responde que o cachorro não precisava ficar pedindo comida, e isso quis dizer que não precisava esperar o cachorro pedir para ela dar comida ao chacota, e que querendo ou não Hagar daria comida ao cão.</p>
<p>Aluno 5: Eu entendi que a mulher estava cansada do cachorro, pois ele só pedia comida. E como o Hagar não gostou da comida ele falou que daria de bom grado.</p>

Por meio desse recorte das respostas dadas pelos alunos, percebemos o olhar leitor voltado à reprodução da fala dos personagens, bem como a descrição de alguns elementos não-verbais presente nas *tirinhas*. Indício de que os encaminhamentos do LD, da forma como são elaborados, não orientam os alunos a contemplarem a leitura, nas suas possibilidades polissemias e os efeitos de sentido presentes na tira. A voz autorizada do LD passa a ser exercida por meio dos conteúdos, textos e atividades. No caso em análise, ele faz com que os alunos permaneçam obedecendo aos

comandos, exclusivamente. Ou seja, às perguntas e respostas que apenas conduzem à leitura linear das *tirinhas*.

Verificamos, ainda, nas palavras do Aluno 3, obediência ao solicitado pelo LD de forma mais explícita, no caso, ele busca mostrar que compreendeu e aprendeu o que devia, atendendo ao solicitado, isto é, aos exercícios de gramática: “*eu entendi um pouco mais sobre os verbos do passado, presente e futuro o que eu não entendia antes*”. Certamente, há uma memória discursiva que denuncia, aqui, um procedimento escolar comum às aulas de LP nos anos anteriores de vida escolar da criança, fortalecendo um imaginário do que seja o ensino de português na escola. Pelo número de atividades de *tirinhas* presentes no material, conforme o quadro demonstra, podemos afirmar que o aluno já está acostumado ao fato de a *tirinha* vir acompanhada de exercícios de gramática normativa. Não há estranhamento, nesse caso, ele joga o jogo da escola.

Na sequência, apresentamos o quadro nº 2, referente à mesma *tirinha*, porém, aplicada no decorrer do processo de desenvolvimento das atividades que fizeram parte da aplicação didática.

#### Quadro nº 2:



Lembram-se das discussões realizadas em relação aos sentidos a serem buscados para a compreensão das tiras? Agora, produza uma reflexão a partir da *tirinha* selecionada para ser compartilhada com os seus colegas.

**Data:18/11 a 20/11/19**

Aluno 1: Hagar e Helga são ignorantes um com o outro, porque Helga fala que gostaria que o cachorro de Hagar parasse de ficar pedindo comida, e a expressão dela pode ser que Hagar pode ser que chacota, mas Hagar fala que chacota não precisa ficar pedindo e se ele fosse até Hagar ele daria a sua comida de bom grado, como se a comida que Helga fez estava boa e, Hagar falou isso sendo grosso.

Isso pode ser comparado na vida real/atuai: as discussões de casal, o homem agir com desrespeito com a mulher e vice-versa. Também as pessoas não gostarem do cachorro na hora da comida ficar pedindo comida, e também os homens não gostarem das comidas das mulheres.

Aluno 2: A mulher de Hagar não queria dar a comida pro cachorro que estava com fome. Hagar não gostou da comida de Helga (sua esposa) então resolveu dar seu cachorro de “bom grado”

Helga não gostava de chacota (o cachorro)

### **Papel de cada um na tira**

Helga é representada como uma mulher que tem que cuidar da casa.

Hagar é representado como o homem que trabalha fora e cuida do trabalho pesado.

Chacota é um cachorro normal

### **Atual**

Helga seria a minha mãe, Hagar meu pai e chacota meu cachorro.

Mãe: a mais brava e também a mais debochada

Pai: Bravo e estressado

Cachota: comilão

Aluno 3: Eu entendi que o chacota estava com fome e ficava pedindo comida para Helga, mas ela não queria dar e falou para o Hagar e como o Hagar não tinha gostado da comida da Helga, ele deu para o seu cachorro.

E comprando com a sociedade atual a mulher na maioria das vezes faz a comida e a que faz o serviço doméstico. E o homem é o que trabalha fora para trazer o alimento e é o que mais come em casa e é o guardião da casa como na tirinha.

Aluno 4: Hagar não tinha gostado do ato de crueldade de Helga de não dar comida para o chacota e falou que se o cão viesse até ele, daria sua comida de bom grado.

Helga entendeu de outra forma (achou que Hagar não tinha gostado da comida, por isso sua expressão brava, pois foi ela que fez a comida)

A Helga é supostamente mulher de Hagar.

Provavelmente a tirinha faz uma crítica ao homem que na maioria das vezes não ajuda nas tarefas domésticas (nesse caso fazer a comida) e a mulher ainda é ofendida.

Helga não fala mais nada para não começar um conflito, como minha mãe.

Aluno 5: Chacota pede comida a Helga, ela nega dar a ele então o Hagar fala que ele não precisa ficar pedir que ele dá de bom grado, talvez a mulher ache que ele gosta da comida dela pois queria dar ao cachorro.

Eles, não parecem se dar muito bem como casal.

Às vezes os homens são iguais o da tirinha na sociedade no sentido de grosseria com a mulher e gostar de animais.

A mulher, ela é ofendida na sociedade por ser fraca e só saber cuidar de da casa e de filhos.

Aluno 5: Helga pede para seu marido que mandasse seu cachorro parar de pedir comida. E o Hagar disse que o cachorro não precisa pedir porque o Hagar vai dar de bom grado. Eu entendi que Helga ficou brava e triste pois ela fez comida com carinho para seu marido, só que ele não gostou então decidiu dar para o cachorro. E com isso pode dar muitas brigas de casais. O papel da mulher é comum ela fazer comida e as tarefas domésticas e as mulheres se importam mais com os relacionamentos. E os homens é mais para as guerras.

O Hagar nas tirinhas é de um homem mentiroso, preguiçoso, bravo, grosso, ignorante. E a imagem da Helga é apaixonada, responsável, direta, irônica, preocupada. A tirinha critica um relacionamento de amor e como são os comportamentos de algumas pessoas.

Na comparação entre os quadros é evidente que tendo conduzido os encaminhamentos de leitura das *tirinhas*, em consideração à discursividade inerente à materialidade textual, os alunos se mostraram capazes de elaborar uma leitura com mais atenção aos aspectos da vida cotidiana, conforme suas condições de produção. Resignificando a atividade para além de um exercício escolar, voltado, exclusivamente, aos aspectos gramaticais ou frente a um questionamento sem mediação.

A leitura dos alunos, na sua maioria, mostrou-se mais complexa pela evidência primeira, ou seja, a diferença entre a extensão do que se apresenta no quadro nº 1 como resposta em comparação ao que se apresenta no quadro nº 2. Ainda que se perceba, em alguns casos, problemas de ordem formal, entendemos que não será por exercícios mecânicos que os equívocos ou inabilidades para a escrita serão minimizados. Visto que a escrita é um processo de leitura, reflexão e prática.

Assim, temos respostas que permanecem apresentando descrições de partes das falas das personagens e dos elementos não-verbais presentes nas *tirinhas*, mas o que chama à atenção é que em todas as respostas, existem em maior ou menor proporção, uma relação com a vida, com o contexto social do qual os educandos fazem parte. Isso pode ser comprovado por meio das comparações e comentários feitos: *“Isso pode ser comparado na vida real/atual: As discussões de casal, o homem agir com desrespeito com a mulher e vice-versa”* ou *“Helga não fala mais nada para não começar um conflito, como minha mãe”*. Percebemos que o aluno dá ao professor, se as circunstâncias forem propostas, material para pensar e discutir o mundo: não um mundo distante, mas ao alcance dos seus olhos.

Um aspecto relevante e que foi tematizado nas aulas a partir da discussão das *tirinhas* de *Hägar* e *Helga* foram os papéis sociais exercidos por homens e mulheres que são impostos socialmente.

Desse momento retomamos algumas falas dos alunos:

“Helga é representada como uma mulher que tem que cuidar da casa”.

“A mulher, ela é ofendida na sociedade por ser fraca e só saber cuidar da casa e de filhos”.

“O papel da mulher é comum ela fazer comida e as tarefas domésticas e as mulheres se importam mais com os relacionamentos”.

“Helga seria a minha mãe, *Hagar* meu pai”.

“Os homens não gostam muito das comidas das mulheres”.

No discurso dos alunos, evidenciam-se nas marcas linguísticas a presença de um dizer sobre um certo comportamento social que aloja homens e mulheres em determinados espaços:

A mulher é quem mais se envolve nos afazeres domésticos, é quem mais se importa com os relacionamentos e, por consequência, é mais iludida. Já o homem é quem menos ajuda, é debochado e só reclama e, no caso, de uma das *tirinhas*, reclama da comida. Pelas respostas, fica implícita a ideia ou concepção de que o direito de reclamar é dado ao homem, mas é silenciado à mulher, a que se ocupa de calar a fim de evitar uma discussão, como o recorte da fala de um dos alunos mostra: *“Helga não fala mais nada para não começar um conflito, como minha mãe”*.

Muito comum, ainda, o discurso de que a *“mulher, ela é ofendida na sociedade por ser fraca e só saber cuidar da casa e de filhos”*, temos muito presente na sociedade, e, acenado nas respostas, o papel do cuidar atribuído ao feminino acrescido do papel instituído socialmente à mulher como a (pessoa ainda) responsável pelos afazeres domésticos. O enunciado, também, acena a uma visão de inferioridade e certo desprestígio com relação ao trabalho que se exerce no lar e do cuidado com os filhos em relação ao que seria outra função, a do marido que trabalha para sustentar a família. Nessa representação de mulher pelo aluno, ela é vista como *“ofendida e fraca”* porque, segundo o aluno, sua mãe só faz tarefas domésticas e não trabalhava fora, resquícios de uma visão machista em relação à mulher, tida como sexo frágil.

Houve, por parte de algumas meninas, contra-argumentos às palavras dos colegas, dizendo que *“quando os dois, homem e mulher trabalham fora, precisam se ajudar, não é tarefa só de um”*; num outro momento de discussão em sala, aluno relatou que elas (as meninas) desde cedo *“já precisaram aprender e ajudar nas tarefas domésticas e que os pais precisam ensinar isso aos meninos também”*. O que, ao nosso ver, é resposta ao trabalho feito a partir das *tirinhas*, que, leva, de alguma forma às crianças a reverem papéis. Se essas discussões mudam, ou não mudam uma conduta futura, pelo menos, não silencia outras formas de se pensar a sociedade.

Destacamos, abaixo, alguns trechos referentes aos papéis sociais do homem para uma observação mais pontual:

“(...) o homem é o que trabalha fora para trazer o alimento e é o que mais come em casa e é o guardião da casa como na *tirinha*”.

“Provavelmente a *tirinha* faz uma crítica ao homem que na maioria das vezes não ajuda nas tarefas domésticas (nesse caso fazer a comida) (...)”

“Às vezes os homens são iguais o da *tirinha* na sociedade no sentido de grosseria com a mulher e gostar de animais”

“Os homens é mais para as guerras”.

“Pai: Bravo, estressado, fala pouco”

“Helga seria a minha mãe, *Hagar* meu pai”.

“O *Hägar* nas *tirinhas* é um homem mentiroso, preguiçoso, bravo, grosso, ignorante. E a imagem da Helga é apaixonada, responsável, direta, irônica, preocupada. A *tirinha* critica um relacionamento de amor e como são os comportamentos de algumas pessoas.”

No discurso dos alunos o papel social do homem, inspirado na imagem de *Hägar* nas *tirinhas*, tem como características naturalizadas e tidas como associadas ao masculino ajudar pouco em casa e reclamar bastante, “*pai: mais bravo, estressado, fala pouco*”. Marcas de um dizer que releva uma forma sujeito masculina representada no imaginário social que vê no homem o “único” que trabalha fora para prover o sustento a família, apagando o papel da mulher como provedora, também.

A imagem do homem é muito lembrada como estereótipo de herói e sinônimo de força e segurança – como se lê no trecho do aluno: “*Homens é mais para guerras*” e “*Homem é o guardião da casa*”. Em outro momento, a criança diz: “às vezes os homens são iguais o da *tirinha* na sociedade no sentido de grosseria com a mulher e gostar de animais”, revelando-se, novamente, a presença de certa forma naturalizada em comportamentos grosseiros advindos dos homens, e, deixando subentendido, que cabe à mulher acostumar-se com certas agressões nos relacionamentos.

Dentre tantas reflexões e momentos de discussão, um aluno escreve a partir de sua posição sujeito filho, já em tom de conclusão e desabafo: “*A tirinha critica um relacionamento de amor e como são os comportamentos de algumas pessoas*” ao que acrescenta: “*Helga seria a minha mãe, Hagar meu pai*”, o que revela uma comparação e impotência diante de determinados comportamentos sociais tidos como normais.

Acreditamos, por fim, que por meio das *tirinhas* aliadas ao viés de leitura proposto pela AD, teoria que deu respaldo para a professora-pesquisadora analisar o material e mediar a discussão em sala, esses ou outros temas podem e se tornarão

provocadores de novos olhares e leituras, que serão mais valiosas e capazes de contribuir para ressignificação das atividades de interpretação e compreensão (estando essas em materiais didáticos (ou não)), na certeza de que elas não só contribuirão para o aluno entender o uso da linguagem como prática social, mas para o seu desenvolvimento como cidadão.

### 3. PARA EFEITOS DE FECHAMENTO

Este estudo permitiu colocar em evidência a problemática envolvendo a superficialidade das atividades de leitura e interpretação, e, por meio delas, chamar à atenção aos demais trabalhos que envolvem a prática da leitura na escola auxiliando os professores e alunos na prática pedagógica.

A partir da análise feita, entendemos que, apesar de ser uma característica das *tirinhas* a questão do humor e da crítica, isso acaba sendo apagado quando o LD as utiliza sem criteriosidade. Sendo o prejuízo agravado pelo ambiente escolar quando este não se disponibiliza ao seu estudo de modo a explorar os efeitos de sentido nas *tirinhas* considerando suas ideologias e historicidade.

Podemos perceber que, embora o universo do personagem *Hägar* e seu mundo *viking* estejam distantes do nosso tempo e espaços, são verossímeis quanto ao tema das representações do homem vs. mulher, fazendo-se, portanto, muito próximos dos acontecimentos que envolvem o dia a dia na atualidade.

A construção dos personagens, seus enredos e o estilo de humor que se ajusta à vida, certamente, interessam aos alunos. O estudo desse gênero constitui-se um *corpus* provocativo de estudo. Nesse trabalho, buscamos pensá-los visando novos horizontes, que objetivam repensar práticas e metodologias em sala de aula.

Vale ressaltar que nossa proposta de trabalho não é utilizar termos da AD em sala de aula ou que eles estejam inseridos em LD, mas propor aos profissionais de LP que conheçam a teoria e a maneira de leitura proposta por ela. E com a ampliação do olhar que esse conhecimento possibilita, embora o LD apresente encaminhamentos que não levam em conta a polissemia dos sentidos, podemos substituir a prática pedagógica da repetição pela prática da reflexão, oportunizando um espaço de leitura que se abre a outros sentidos, com relação às múltiplas visões de mundo, conseqüentemente, à vida.

Constatamos por meio das aplicações que através da mediação do professor, o aluno é capaz de realizar leituras que superem a linearidade pré-estabelecida nos materiais didáticos. Essa maneira de ler é um caminho possível, desde que se promovam novos gestos de ensino por intermédio da ressignificação do ambiente de ensino aprendizagem, oportunizando-se momentos de discussão coletivos para dar voz ao aluno, que de sua posição-sujeito e do seu contexto socio-histórico possa também produzir e compartilhar seus dizeres e repertórios de leitura.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.

BUIN, Edilaine. **A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 155-171, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Língua**. 7º ano. 9 edição. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2015.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Discurso e sociedade**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. Ed. Brasiliense, São Paulo: Interpretação Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de aprender (PNLD/2007). In: BRASIL. Secretaria de Educação a distância. Série: **O livro didático em questão**. Brasília: MEC 2006. p. 49-62.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula – modo de usar in: BRASIL. Secretaria de Educação a distância. Série: **Materiais Didáticos: escolha e uso**. Brasília: MEC 2005. p. 35-42.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

TORNAGHI, Alberto José da Costa; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embasados no referencial teórico e metodológico da AD francesa buscamos refletir os encaminhamentos de leitura das *tirinhas* proposta pelo LD e a partir disso, propomo-nos a construir um novo caminho de leitura, valendo-nos da teoria. Para o estudo, trouxemos reflexões sobre a escola, LD e o gênero *tirinhas*, bem como as condições de produção que envolvem os sujeitos professor e aluno nos ambientes escolares.

Para pensar a leitura na escola através do LD, precisamos levar em consideração que tanto a escola quanto o material constituem-se espaços em que circulam os discursos, e esses discursos envolvem a comunidade escolar, que, por sua vez, enquanto sujeitos pertencentes a determinadas FDs legitimam seus discursos na (re)produção de discursos afetados pelos ditos já existentes que pertencem a uma memória social legitimada na escola e pela escola.

Objetivamos, ao trabalhar na perspectiva da AD, refletir a imagem do livro didático na escola, compreender como o gênero *tirinhas* vêm sendo apropriado pelo material e seu uso pelo professor considerando, ainda, a voz dos discursos oficiais que atravessam e constituem as práticas pedagógicas escolares.

Objetivamos ainda com a presente dissertação intitulada “Uma reflexão sobre o uso de *tirinhas* no livro didático: da leitura escolar à leitura da vida”, mostrar através da utilização dos termos Leitura Escolar e Leitura da vida, que a leitura na escola das *tirinhas*, se obediente unicamente ao seu uso como pretexto para o ensino da gramática, conforme abordagem do LD, deixa de tomá-las como um gênero que tem uma íntima relação com as práticas cotidianas; de alguma forma, o gênero é organizado com este fim, o que acaba negligenciado no LD, caso o professor siga-o à risca.

O LD e os discursos pedagógicos, imersos em aparente neutralidade tem funcionado na estabilização dos sentidos dos discursos que os constituem, transformando assim o espaço escolar em lugar de manutenção do pensamento da sociedade capitalista. Reflexo disso, é notado na prática pedagógica em que o professor, apropriando-se dessas vozes oficiais contidas nos documentos escolares, muitas vezes, faz reproduzir determinadas ideologias e saberes. Nesse sentido, a prática pedagógica é uma prática social, uma prática política, pois não se pode

conceber a educação desvinculada do socio-histórico que determina os lugares e os papéis que devem ocupar professores e alunos.

Nesse sentido, percorremos ao longo desse trabalho caminhos que nos permitissem responder à seguinte pergunta de pesquisa: *As atividades propostas no material didático estão propiciando ao aluno se construir como leitor crítico e reflexivo?* Por meio do LD e dos encaminhamentos de leitura de duas *tirinhas* de Hägar, as análises foram sendo feitas e novas reflexões foram se estabelecendo.

No primeiro momento, olhamos para o material que orienta o espaço escolar e sua apropriação pelo professor, essa reflexão nos permitiu afirmar que diante das tantas exigências que o professor é obrigado a cumprir, do número de alunos por sala e das poucas horas-atividade a que dispõe, em vários momentos, ele acaba terceirizando o planejamento das aulas e o que lhe cabe ensinar fica a cargo do LD, seguindo-o à risca e, assim, provocando o silenciamento de novas possibilidades de leitura.

Em outro momento, ao olharmos os encaminhamentos de leitura das *tirinhas* no LD, deparamo-nos com exercícios que privilegiam exclusivamente a gramática tradicional, promovem o apagamento da função social do gênero e não considerando atividades de interpretação/compreensão que tragam maiores relações com a vivência dos sujeitos; de modo especial nesse estudo, a reflexão da imagem da mulher reproduzida no material. Ressaltamos ainda a importância, primeiramente, da mudança do olhar do professor que utiliza os LDs, pois sendo ele sujeito no processo é lhe conferido autoridade para adaptar o material e propor novas rotas, sempre que for necessário.

Os encaminhamentos trazidos pelo LD, após a leitura das *tirinhas*, direcionam professor e aluno a se preocupar mais (ou somente) com o preenchimento de lacunas, com a conjugação correta dos verbos em seus modos e tempos verbais e com o valor semântico das preposições empregadas no diálogo dos personagens.

O panorama delineado mostra que ao propor aos alunos que respondam apenas aos exercícios já determinados, o que se espera são respostas únicas, as quais já vêm pré-estabelecidas pelo LD. Esse trajeto, apresenta práticas controversas ao sugerido pelos documentos oficiais (DCE's e PCN's), limitando o olhar dos sujeitos envolvidos, o desenvolvimento da posição de sujeito-leitor na apreensão dos sentidos e por consequência provocam o distanciamento entre sujeito, língua e práticas de leitura.

Assim, procuramos apresentar no último capítulo encaminhamentos que privilegiem a prática discursiva de leitura possibilitando aos alunos ampliação 'da leitura escolar à leitura da vida'. Trazemos ainda o relato da experiência, por meio dela destacamos a grande participação dos alunos nas discussões e as várias contribuições a partir da realidade de cada um, portanto avaliamos a aplicação como muito válida e positiva, apesar dos momentos de indisciplina dos alunos.

Notamos ainda que embora nosso *corpus* fosse pequeno (composto por duas *tirinhas* de *Hägar*), a nova proposta de leitura impactou positivamente os alunos e levou-os a relacionar as temáticas das *tirinhas* com a própria realidade e a perceber com maior facilidade a ironia e a crítica social envolvida no presente gênero.

Enquanto pesquisadora, a experiência de se trabalhar com a perspectiva da AD foi enriquecedora, realmente quando se amplia o olhar do educador através do conhecimento, está se possibilitando a construção de novos caminhos, novas práticas pedagógicas, o processo de repensar as metodologias, busca-se mais agora entender o aluno e seus contextos de vida, ocasionando assim uma maior humanização do processo educacional.

Por fim, acreditamos que a prática de leitura de *tirinhas* no LD com base no olhar discursivo possibilita a construção de múltiplos efeitos de sentido e de novas interpretações, e, por meio disso, cabe ao educador, fazer com que as salas de aula tornem-se um ambiente no qual se propicie ao aluno construir-se como leitor crítico e reflexivo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Martins Fontes, 1970. *Disponível em*: < <http://bit.ly/36jMMEF>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

AZEREDO, José Carlos de (Org). A gramática: conhecimento e ensino. In. **Língua Portuguesa em debate: Conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável**: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane (Orgs). A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). **Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. letramento escolar e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: M. Fontes, 2003.

BALBINOTTI, Izabele. A violência contra a mulher como expressão do patriarcado e do machismo. **Revista da Esmesc**, Florianópolis, SC, v.25, n.31, p. 239-264, 2018.

BIOGRAFIA, Dik Browne de. Disponível em: < <https://bit.ly/2BfHjlc>> Acesso em 24 jan 2019.

BOLOGNINI, Carmen. Livro didático: **Cartão postal do país onde se fala a língua-alvo**. Trabalhos em linguística aplicada, 1991, n1, p. 43-56.

BRAGA, Sandro; CASAGRANDE, Jucirlei Pereira. **Formação do sujeito-leitor: modos de ler a partir de anúncios publicitários em livro didático**. *Fórum Linguístico – Revista de Linguística, Florianópolis, SC, v. 12, n. 1 (2015)*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. A leitura Literária no PNLD diante dos PCNs: Pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor mundo”. In ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003, p. 253-275.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais/Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

BUIN, Edilaine. **A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 155-171, 2004.

CAMPOS, Luciana de. Mulheres. **Dicionário de história e cultura da ERA VIKING**. São Paulo: Hedra, 2017, p. 513-514.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. As faces de uma polêmica: o episódio do livro didático Por uma vida melhor. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, SP, vol.29, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010244502013000300007&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502013000300007&lng=en&tlng=en)>. Acesso em: 05 jun. 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens. 7º ano**. 9 edição. Reformada. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário da análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2 edição, Campinas, SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Discurso e sociedade**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

\_\_\_\_\_. Leitura: Decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3ª Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria; CAVALLARI, Juliana Santana (Orgs). **(Des)construindo verdade (s) no/pelo material didático: Discurso, identidade, ensino**. Campinas, SP: Pontes editores, 2016.

COSTA, Fabio Antonio. O humor e representação em Hagar no jornal folha de São Paulo 1973-1974. **XVIII Encontro Regional (ANPUH/MG – associação nacional de história)**. Mariana, MG, julho/2012. p. 1-7.

DEL PRIORE, Mary (Org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. 2º edição, Rio de Janeiro, Editora Lucena, 2002.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf). Acesso em: 21 nov. 2019.

FREIRE, Paulo, Paulo Freire. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

*HÁGAR*, o horrível. Disponível em: < <http://blogmaniadegibi.com/2013/07/hagar-o-horrivel/>> Acesso em 20 jan 2019.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura. Teoria e Prática**. Campinas. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

MACHADO, Julio Cesar; LUZ, Marcelo Giovannetti Ferreira. Uma análise do discurso feminino x masculino a partir de Hagar, o Horrível como prática de ensino. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, Campo Grande, MS, v.2, p. 1-17, out. 2013.

MADUREIRA, André Luiz Gaspari. Do texto ao discurso: potencializando o processo de compreensão da linguagem. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul / RS, v. 38, n. 64 (2013). Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3716/2555>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MATTAR, Marileize França. O gênero tiras em quadrinhos: uma reflexão sobre leitura da linguagem verbal e não-verbal. In: **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Acre: ALAB, 2010.

MENDES, Adelma das Neves Nunes Barros; PADILHA, Simone de Jesus. Metodologia de análise de livros didáticos de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Ciência em quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas**. Recife, 2008, 223f. Tese (Doutorado em linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

NAVARRO, Roberto. **Quem eram os Vikings?** Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-eram-os-vikings/>> Acesso em 10 de set 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso.** Ed. Brasiliense, São Paulo: Interpretação Ed. Vozes, Petrópolis, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura.** 5ª edição. Campinas, SP: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 4ed Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de expectativas de aprendizagem.** Curitiba: SEED, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso.** trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 2 ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática.** Campinas: Mercado das letras, 1996.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as historinhas na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras Cômicas e piadas**: duas leituras, um efeito de humor. Tese de doutorado: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo (USP), 2007. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

RIOLFI, Claudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa: modos de usar, modos de aprender (PNLD/2007). In: BRASIL. Secretaria de Educação a distância. Série: **O livro didático em questão**. Brasília: MEC 2006. p. 49-62.

ROJO, Roxane. Livros em sala de aula – modo de usar in: BRASIL. Secretaria de Educação a distância. Série: **Materiais Didáticos: escolha e uso**. Brasília: MEC 2005. p. 35-42.

SAFFIOTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes: **mitos e realidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

SOUZA, Deusa Maria de. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995, p. 119-122.

SOUZA, Eros de; BALDWIN, John; ROSA, Francisco Heitor da. **A construção social dos papéis sexuais femininos**. In: Psicologia Reflexão Crítica. Porto Alegre, v.13, n. 3. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/315c06X>. Acesso em: 04 outubro 2019.

TORNAGHI, Alberto José da Costa; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. **Tecnologias na educação**: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

## ANEXOS

ANEXO A - Proposta de leitura das *tirinhas* de Hägar**TIRINHA 1:** Reflexões para o professor.

Num primeiro plano, devemos destacar que a *tirinha* está inserida numa cena que remete ao espaço de reunião familiar. Considerando a produção discursiva e o ambiente em que o sujeito mulher é colocada, reproduz-se o discurso do imaginário social (senso-comum) de que haveria entre o ambiente doméstico e, ela, uma natural comunhão. Reproduzindo-se o cenário construído como comum para a mulher, pois ao longo da história, colocamos o sujeito feminino na posição de mãe, esposa e dona de casa como os lugares a serem ocupados por ela, naturalizando a presença do seu corpo naquele ambiente. Posta “em seu lugar”, entendemos que não há estranhamento, face aos discursos que caracterizam tais posições como comuns à natureza feminina. Nesse sentido, citamos Saffioti (1979, p. 11): “[...] quando se afirma que é natural que a mulher se ocupe do espaço doméstico deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, naturalizando um resultado da história”.

Mas devemos entender que é desse lugar que emerge, por detrás de uma simulada subserviência, a voz que denuncia o marido, ainda que sob a preservação dos papéis, ou seja, sem o embate. *Helga* faz *Hägar* falar, e ao dizer, ele denuncia a sua natureza machista. O enunciado dito por *Hägar*, “Se ele vier até aqui, darei minha comida a ele de bom grado”, na posição social de marido, produz efeitos de sentido de possível desagrado ou insatisfação, que não, efetivamente, refere-se à literalidade, no caso, à comida. Mas o enunciado revela um descaso desafiador por parte de *Hägar*, justamente, ao que é caro à esposa dona de casa: sua comida. Com isso, ele provoca outros sentidos. Ele não está diminuindo a refeição, mas a própria mulher. Essa é uma possibilidade de leitura que é exigente, porque não está estampada na literalidade das falas ou das imagens.

Tomando a *tirinha* sem um trabalho de reflexão, a leitura não trabalhada naturaliza uma postura de desrespeito, frente ao sujeito feminino que perpetua uma

condição para a mulher naquele ambiente da *tirinha*, no caso, construído como doméstico.

Como dito, a imagem da mulher ainda é vista por sua função progenitora, ou seja, como aquela que cuida do lar, filhos e marido, que prepara as refeições, como determina as formações discursivas<sup>23</sup> (re)produtoras dessa condição. Como destacam Del Priore e Pinsky (2015, p. 609), “ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres”. No discurso produzido na *tirinha*, pensar a constituição do sujeito mulher *Helga* exige compreender a personagem disciplinada pelas formações discursivas que determinam seu lugar voltada às tarefas do lar, ao marido, filhos e até do animal de estimação, apagando-se outras posições-sujeitos.

Na fala de *Hägar* à *Helga* o tom machista se materializa. Sua objetividade imprime um tom agressivo, marcado pela imposição contida do desejo de o discurso masculino se sobrepor ao feminino. O que revela os resquícios da influência da cultura patriarcal presente nas sociedades. Souza, Baldwin e Rosa (2000, p. 08) defendem que os “[...] papéis de gênero condizem com interpretações tradicionais do Brasil como tendo uma cultura machista”, o que faz com que a *tirinha* possa circular sem censuras em nossa sociedade, pois ela encontra aqui apoio coral.

Com base no patriarcalismo, o masculino é visto como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade. Da mesma forma, o masculino é investido na posição social de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas (BALBINOTTI, 2018, p. 258-249).

O silêncio que marca a personagem *Helga*, porém, revela marcas de uma sujeição, mas a resignação (materializada no silêncio) não significa subordinação. Diante de uma ausência de embate em relação aos sentidos que poderiam ser trabalhados (e não são (diante das atividades do livro didático)), apagam-se outras possibilidades de reação da mulher naquele contexto.

Contudo, o diálogo entre homem e mulher gira em torno de *Chacota*, o cão. *Helga* pede para que *Hägar* fale com o cão, ou seja, com o animal, assim, o que poderia parecer subordinação da mulher, matreiramente, revela sua astúcia, pois ela faz estabelecer uma relação de igualdade entre o animal e o marido. Daí, que o nome do cão é uma ironia que desmonta com as leituras, inclusive, de sobreposição da voz

<sup>23</sup> De acordo com Pêcheux (1997, p. 161) “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

masculina sobre a feminina: *Chacota* revela, então, justamente o contrário e, assim, se constrói a singela ironia da *tirinha*.

### **TIRINHA 2:** Reflexões para o professor.



(Folha de S. Paulo, 4/8/2013.)

Partimos do cenário da *tirinha* que apresenta *Hägar* e *Helga* numa cena que rompe com o perfil de casal romântico: as fisionomias e as posturas corporais compõem um quadro de enfado revelando o desgasta da relação amorosa entre eles.

Na cena, a mulher, coberta por certo desdém, cobra a prova de amor prometida e não cumprida. Essa leitura é acionada em razão da formação discursiva que emerge da situação sociocultural das sociedades ocidentais, que, na prática do estabelecimento de uma relação conjugal, as partes assinam um documento, comprometendo-se (em níveis diferenciados), um com o outro. O roteiro das histórias de amor fala que à época de namoro, a promessa (ou o galanteio), torna-se uma das formas de conquistar o afeto da pessoa, porém, passado o tempo, os relacionamentos perdem seu encantamento e as promessas perdem seus efeitos de sentido. É o que *Helga* parece querer revelar.

A ironia da tira emerge frente aos votos de amor que o marido faz à mulher no tempo que antecede o casamento. Vemos, assim, que a *tirinha* desencadeia uma crítica à própria união do casamento, afinal, as promessas feitas são descumpridas e, mais, autorizadamente descumpridas porque o que temos representado na tira é um casal e não pessoas separadas ou divorciadas.

No caso, o descumprimento dos votos se dá por um dos lados: o masculino. O apontamento de que não se trataria de um descumprimento, vem pelo questionamento da personagem, ao indagar: “Não coloquei isso por escrito, coloquei?”. O que remete à voz autorizada que firma uma relação, no caso, pautada numa escritura que define o que cabe a cada um na relação, ou que trata das garantias dadas no firmamento da união. Essa cena de enlace matrimonial é a perpetuada na nossa sociedade.

O fato de a cobrança partir da mulher em relação à promessa feita e não cumprida, demonstra como o discurso da *tirinha* é envolvido por certa ideologia que

parece naturalizar as posturas em que compete à mulher cobrar algo da relação. Caberia a ela chamar a discussão. Tanto que é comum cenas em filmes e novelas que reproduzem esse roteiro.

Outro fato vem à tona na mesma passagem: se se está cobrando é porque algo não está bom. Mas *Helga* se mantém na relação e ocupa a posição de cobrar a atenção devida obedecendo a um papel. Ao homem, cabe gozar do espaço daquele que, se jurou – ou prometeu –, parecer ter naturalizada a condição do não-cumprimento, atitude explicitada na forma com que ele responde à esposa.

O uso do substantivo “promessa”, remonta, assim, a uma formação discursiva de compromisso que faz parte do ritual que firma as relações entre os sujeitos, referente ao momento do estabelecimento de um “casamento”. Quando *Hågar* preocupa-se com a obrigatoriedade do processo escrito (ou finge tal preocupação), tem-se o indício que revela o funcionamento da sociedade em relação ao valor da voz autorizada que se efetiva por meio do registro escrito vs. registro oral.

Mas, mais importante, o discurso da tira remonta à própria condição de produção da *tirinha*, pois os povos nórdicos tinham autorizado a prática poligâmica com pouca censura à infidelidade, fosse masculina ou feminina. Assim, um laço distenso entre o casal é posto em cena: seria *Helga*, talvez, uma entre outras e não a esposa? De qualquer forma, a *tirinha* aponta o dedo para uma compreensão das relações amorosas da sociedade fragilizadas ou pouco satisfatórias

No caso da *tirinha*, a relação desgostosa aparece como mantida pela mulher. A problematização que a discussão propicia, inclusive, requereria do professor uma boa mediação, visto que se estaria colocando em cena, por exemplo, possibilidades de aproximação com as relações assistidas pelos alunos em suas próprias casas.

Chamamos atenção ao silêncio com que *Helga* encerra o questionamento feito, sem qualquer movimento (não há brigas, nem gritos). Dessa forma, quando se diz que ocorre silêncio nas palavras, “estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio ‘fala’ por elas; elas silenciam. As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas” (ORLANDI, 2007, p.14). *Helga*, ao silenciar suas palavras, ou tê-las silenciado frente à interrupção da tira, revelaria a resiliência feminina nas relações amorosas. E como isso se confirmaria? Pelo gesto de interpretação do professor para fazer emergir os sentidos e, estes, expostos, serem trabalhados junto aos alunos.

Um trabalho com as *tirinhas* exige uma postura do professor de ousar entrar nas complexas redes de sentidos que nunca são evidentes. A linguagem humana revela a sociedade em movimento. Por isso, às críticas ao modo como as *tirinhas* são usadas:

como pretexto, como tábulas rasas a serviço de uma outra coisa que ignora sua essência como materialidade social e ideológica. Não se trata de pensar suas marcas linguísticas de forma estanque, conforme os documentos do ensino falam ao professor.

Um sistema de signos específico, histórico e social, que permite a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, o modo como as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCNs, 1998, p. 20).

Assim, os documentos demonstram direcionamentos para o estudo da língua(gem) para além da gramática; há uma tentativa de trazer para o ensino o seu viés sócio discursivo. Desse modo, a língua(gem) se efetiva em natureza simbólica reveladora do mundo como fato social que é.

Olhando dessa forma para as *tirinhas* podemos compreender que elas representam uma realidade nas quais a historicidade se faz presente, no caso, ela está revelando uma relação entre os sujeitos pintada nas cenas sociais.

Neste sentido, o que se tem é a falta de diálogo do livro didático com o gênero e ambos em relação aos documentos educacionais, como os PCNs e DCEs e o universo de estudos de pesquisadores da área da linguagem, que trazem como discussão a discursividade e a textualidade, no seu sentido mais completo/complexo para o ensino da Língua Portuguesa. Mas isso ainda parece ser ignorado.

## REFERÊNCIAS

BALBINOTTI, Izabele. A violência contra a mulher como expressão do patriarcado e do machismo. **Revista da Esmesc**, Florianópolis, SC, v.25, n.31, p. 239-264, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEL PRIORE, Mary (Org.); PINSKY, Carla Bassanezi (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4ed Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes: **mitos e realidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

SOUZA, Eros de; BALDWIN, John; ROSA, Francisco Heitor da. **A construção social dos papéis sexuais femininos**. In: Psicologia Reflexão Crítica. Porto Alegre, v.13, n. 3. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/315c06X>. Acesso em: 04 outubro 2019.

**ANEXO B – Conhecendo os autores das *tirinhas de Hägar*****Biografia de Dik Browne**

Richard Arthur Allan Browne nasceu em 11 de agosto de 1917, na cidade de Nova York, e foi criado no bairro do Bronx. Aos 16 anos, já era revisor no *American Journal*, onde conheceu o mundo dos artistas. Tentou a carreira de repórter, mas não obteve resultado. Nesse período, descobriu seu talento para o desenho. Veio a guerra, e Dik serviu na divisão de cartógrafos, na Alemanha. Depois do conflito, foi trabalhar na *Newsweek* ilustrando reportagens. Em 1954, surgiu a série *Hi & Lois*, que lhe rendeu o Reuben Award da National Cartoonists Society como o melhor quadrinhista de 1962. *Hagar* só nasceria em cinco de fevereiro de 1973, série que lhe rendeu outro Reuben Award nesse mesmo ano, tornando-se o único quadrinhista a ser homenageado por dois trabalhos diferentes. Morreu em 4 de junho de 1989, em Sarasota, mas o personagem *Hagar* continua vivo até hoje pelas mãos do filho de Dik, Chris.

Fonte: CCQHumor

## ANEXO C - Personagens das *tirinhas de Hagar*



**HAGAR**, o Horrível, o protagonista Viking, é um guerreiro que frequentemente tenta invadir a Inglaterra e outros países. Embora respeitado profissionalmente (um dos maiores saqueadores e assassinos da Escandinávia), Hagar leva uma vida pessoal frustrada. Está sempre discutindo com a esposa Helga, que não está satisfeita com o padrão de vida que a família leva. Hagar é tanto um guerreiro feroz quanto um homem de família. Sua higiene pessoal é excepcionalmente deficiente e seu banho anual é um momento de celebrações.

**HELGA**: É a mulher de “Hagar, o Horrível” — o viking mais queridos dos quadrinhos. No início, Helga era uma megera indomável. Quando seu autor, Dik Browne, morreu, em 1989, seus filhos, Robert e Chris, continuaram a historieta. Helga então passou a ser tratada com mais simpatia pela dupla.

**HONI**: A filha de Hagar e Helga é linda, doce, alegre e que aos 16 anos de idade ainda não casou, o que faz dela uma solteirona para os padrões da época. A exemplo da mãe, Honi também é retratada como uma jovem Valquíria com um capacete alado, peitoral metálico e uma saia longa feita de cota de malha. Ela aparece como sendo ingênua, curiosa, dramática e está envolvida romanticamente com Lute, o menestrel, desde o início dos quadrinhos e é a única personagem que consegue ignorar o seu canto horrível. Ela também é uma guerreira Viking que, como seu pai, carrega sempre uma lança e escudo.

**HAMLET**: O filho de Hagar e Helga é um jovem inteligente, limpo, obediente, estudioso e que quase sempre é visto lendo um livro, o que é irônico porque os livros não estavam disponíveis durante a época Viking. Seu sonho é ser médico ou advogado e não demonstra nenhum interesse em se tornar um Viking, o que faz dele a vergonha da família. Mesmo quando Hagar obriga-o a praticar suas habilidades Vikings, ele o faz apenas para satisfazê-lo. Hamlet é uma vítima de afeto não correspondido da personagem feminina Hérnia.

**EDDIE SORTUDO**: É o companheiro de primeira de Hagar, o melhor amigo e também tenente Viking de invasões. Comicamente contrária à opinião popular dos vikings como guerreiros grandes e musculosos, Eddie é um guerreiro baixo, magro, um pouco ingênuo e fraco. Ele usa um funil, ou talvez coador, ao invés de um capacete na cabeça. Ao contrário de Hagar, Eddie é educado o suficiente para ler e falar em outras línguas, embora, paradoxalmente, isso não faz dele mais inteligente. Sorte e raciocínio é o que mais falta a Eddie Sortudo que nunca obedece fielmente às ordens dadas por Hagar, não por insubordinação, mas simplesmente por não as compreender.

**CHACOTA/SNERT**: É o cão de Hagar. Chacota deveria ser um cão de caça, mas para o leitor fica a impressão de que na maioria das vezes ele simplesmente não quer trabalhar. Chacota entende tudo o que Hagar lhe diz, mas geralmente se recusa a fazer o que é dito. Às vezes Chacota é descrito como tendo uma “esposa” e um casal de cachorros, mas eles praticamente não desempenham nenhum papel nos quadrinhos.

**KVACK**: É a pata alemã da família. Kvack é amiga e confidente de Helga – ela irá espionar Hagar e avisá-la quando ele faz algo que não deveria, como pedir mais uma cerveja ou

demorar para voltar para casa. Obviamente, Hagar não gosta de Kvack e gostaria de se livrar dela. Sendo uma pata alemã, Kvack faz os “quacks” com sotaque. Mais tarde, na tira, ela trouxe para casa alguns patinhos que Helga trata como se fossem seus netos humanos.

**LUTE:** Um bardo sem talento algum que não toca bem o alaúde, não canta em harmonia e nem rima corretamente. Lute permanece totalmente alheio a todos, pois ele se considera de muito talento apesar da percepção geral de que ele é terrivelmente lamentável. Ele é o namorado de Honi, embora seja ela quem está no controle do relacionamento (similar a Helga e Hagar). Seu nome é referência ao instrumento de cordas com o mesmo nome, com que ele é muitas vezes visto tocando.

**DR. ZOOK:** Baseado no médico da família Browne, Richard Zucker. É o curandeiro local e o personagem usado para toda a sátira à medicina.

**KOYER:** Baseado no advogado da família Browne, Theodore Coyer. É o causídico de Hagar e um especialista em ética viking e jurisprudência do saque e da pilhagem. Advogados com palavreado difícil sempre. Quando defendem bárbaros, então...



Snert



Kvack



Lute



Dr. Zook



Koyer

Material retirado e adaptado do site:

<http://blogmaniadegibi.com/2013/07/hagar-o-horrivel/>

## ANEXO D – Gestos de interpretação das *tirinhas* de *Hägar*

01. Tendo como base as *tirinhas*, quais as discussões possíveis de serem feitas se pensarmos o enredo na atualidade? Existe um foco de atenção que recai sobre a relação homem vs. mulher? Como vocês percebem esse tema a partir da tira?

02. O que pode ter levado os personagens das *tirinhas* a conversa estabelecida nos diálogos?

Alguns questionamentos a serem explorados a partir da pergunta 02:

01. Existe um descontentamento posto em cena pela personagem feminina?

02. Qual a imagem de homem possível de ser construída a partir da fala da *Helga*? (*tirinha 2*)

03. E sobre a personagem feminina, o que é possível falar sobre ela a partir da tira?

04. Se existisse uma máquina no tempo, *Hägar* e *Helga* poderiam fazer parte da sociedade atual? Por quê?

05. Elabore um quadro listando características de uma e outra personagem. Feito esse quadro, elabore um segundo, pensando personagens atuais de filmes, novelas, desenhos ou até mesmo da vida real para uma comparação.

06. A partir dos quadros, apresente uma reflexão sobre as relações entre homens e mulheres, destacando características de um e outro. Para finalizar, reflita: por que pensamos dessa forma?

07. As tiras representam a vida social de forma crítica e irônica: o que marca essa característica do gênero em estudo?

08. Pesquise outros exemplos de *tirinhas* em seu livro didático e descreva sua compreensão sobre a tira, conforme trabalhado com a tira 1, destacando a sua temática. Lembre-se: as *tirinhas* estabelecem uma relação muito próxima com temas da vida cotidiana, mas isso nem sempre está explícito. Faça você, agora, um trabalho de investigação para dialogar com os seus colegas.

## **ANEXO E – Reflexão dialogada a partir de vídeos**

Enredo: “Casamento na Idade média”. O vídeo aborda sobre o relacionamento homem e mulher e trata de mostrar como a relação se modificou, considerando-se as mudanças na sociedade, na cultura e valores. Ele retrata características dos relacionamentos da idade média e apresenta elementos que os diferenciam da atualidade.

Assistidos a ambos os vídeos, encaminha-se as questões para uma reflexão dialogada:

**1. A era dos Vikings apresenta semelhanças ou diferenças em relação com a sociedade atual? Quais?**

**2. A vida das mulheres na idade média e na atualidade é a mesma ou mudanças aconteceram? Quais?**

**3. É correto afirmar que na sociedade *Viking* existia divisão de papéis entre homens e mulheres? Justifique sua resposta.**

**ANEXO F – Reflexão dialogada a partir de vídeos**

Enredo: O vídeo conta a história de Maria José, uma menina de 5 anos de idade que é levada pela mãe a largar os estudos para trabalhar. Enquanto o tempo passa, ela trabalha, cresce, casa, tem filhos, envelhece e acaba repetindo os mesmos padrões de comportamentos da mãe.

- 1. Quem é a Maria retratada no curta-metragem?**
- 2. Ela poderia existir atualmente?**
- 3. Que papéis sociais são atribuídos à Maria no vídeo?**
- 4. Podemos dizer que todas as Marias que passaram por aquele caderninho tiveram, de certa forma, um mesmo sonho. Qual?**
- 5. Com base no vídeo é correto afirmar que em nossa sociedade há divisão de papéis entre homens e mulheres? Justifique sua resposta.**
- 6. Maria José, já mais velha no final da história, tem a mesma reação que a mãe teve com ela, com a filha, Maria de Lourdes, quando estava escrevendo seu nome no caderno. Por que essa repetição de pensamentos?**
- 7. Imagine que você pudesse entregar uma correspondência a todas as Marias e escreva um bilhete destinado a elas.**