



ENEPEX

ENCONTRO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO

8° ENEPE UFGD • 5° EPEX UEMS

GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO¹ NO ENSINO BÁSICO: AS TIRINHAS

Bianca Estefani Meneguini (Bolsista PIBIC/UFGD)²

(...) a gramática tradicional pode ser o ponto de partida de hipóteses fecundas, que elaboramos com frequência a partir de seus exemplos e das passagens confusas que ela teoriza sobre fatos da língua (...) nesse papel a gramática tradicional é riquíssima – tão rica quanto nossa capacidade de explorá-la. Aqui como alhures a tradição nos fornece imagens estereotipadas: o mal não está em trabalhar com elas (o que é inevitável), mas em ficar apenas com elas, esquecendo a realidade que deveriam, supostamente, representar. Sucumbir a esse risco é sempre um desastre, mesmo e principalmente quando traz o conforto de parecer integrado.

Ilari, 1992; p.43/44.

INTRODUÇÃO

Tantos as escolas quanto os materiais didáticos do ensino básico têm voltado à atenção nas últimas décadas para focar os gêneros textuais como eixo do trabalho em Língua Portuguesa, devido às pressões vindas dos órgãos maiores ligados à Educação e aos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, nosso contato com algumas escolas e materiais didáticos que por elas adotados têm mostrado que, na prática, pouco mudou. Ao didatizar o gênero, este perde a sua função social e acabam fazendo, sob novo rótulo, o mesmo trabalho estrutural de sempre, informado pela tradição gramatical, desconsiderando os usos e as situações de produção.

O presente trabalho de pesquisa alia-se a um projeto de pesquisa mais amplo, desenvolvido na UFGD, *A escrita em situações de ensino e a construção de sentidos*, que tem como um de seus objetivos acompanhar o desenvolvimento de atividades de produção escrita que procura tomar o gênero como eixo do trabalho. E traz como hipótese que a

¹ Neste trabalho os termos gênero textual e gênero discursivo estão sendo usados na mesma acepção. Bakhtin fala em *gênero discursivo* e Marcuschi em *gênero textual*.

² Orientada pela Profa. Dra. Edilaine Buin, de setembro de 2013 a julho de 2014.

ficcionalização de situações sócio interativas poderiam minimizar os impactos da didatização e propiciar um ensino mais relevante e de acordo com as orientações oficiais.

Esta pesquisa procura descrever o trabalho que é realizado em sala de aula em relação à abordagem dos gêneros textuais/discursivos. Como a professora segue fielmente o livro didático (e se limita a esse material, não usando outros recursos), optamos por tomá-lo como foco principal de investigação. Trata-se do livro didático CEREJA E MAGALHÃES (2009).

O nosso trabalho desenvolve-se coma participação da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, da cidade de Amambai-MS. Essa escola foi escolhida pela facilidade de acesso e de contato direto com seus professores de Língua Portuguesa e coordenadores³, o que nos possibilita conseqüentemente o acesso a informações relevantes para a pesquisa.

Dada a impossibilidade, pelo tempo, de trabalhar com todos os gêneros que o livro menciona e são também abordados em sala de aula, optamos, no decorrer dos dozes meses da iniciação científica, por observar as atividades com um gênero específico: as tirinhas. Assim, através do material, formulamos hipóteses de como o trabalho que envolve leitura e escrita é possivelmente conduzido em sala de aula. Nossas hipóteses são confirmadas (ou não) a partir de outros dados: relatos dos alunos entrevistados com professores, caderno de atividades dos alunos.

I. O gênero textual no ensino de língua portuguesa

Em sua época, Chesterton dividiu a espécie humana em três grandes categorias: “pessoas simples” “intelectuais” e “poetas”. As pessoas “simples” são capazes de sentir, mas não de expressar seus sentimentos; os “intelectuais” são capazes de menosprezar com perfeição os sentimentos das “pessoas simples”, de ridiculariza-lás e de arrancar de si próprios esses sentimentos; e os “poetas”, ao contrário, foram agraciados com a capacidade de expressar aquilo que todo mundo sente, mas ninguém sabe dizer. De acordo com essa classificação, Bakhtin pertence ao grupo dos poetas.

Sergei Averintserv

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), contribuíram para uma mudança efetiva no que se refere ao ensino de língua materna, focada em um ensino que estabelecesse uma mediação com a vida cotidiana dos sujeitos, e não mais restrito ao ambiente escolar, tomando como objeto de estudo os gêneros discursivos na visão bakhtiniana. Conforme

³ Há uma pesquisa de Iniciação Científica, vinculada ao mesmo projeto de pesquisa, cujo trabalho desenvolve-se a partir da observação e participação em uma sala de aula de Língua Portuguesa da escola mencionada.

Bakhtin (2003), a língua se efetua através de enunciados (orais e escritos), que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo através do tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua). Todos esses três elementos são ligados ao enunciado, e vão se definir de acordo com cada campo de utilização que a língua, por sua vez, elabora os seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Fiorin (2006) salienta que:

“O gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos, e ao mesmo tempo, são pelos enunciados que a vida se introduz na linguagem.” (p. 61)

Em toda esfera de comunicação oral e escrita, existe e são empregados os gêneros, e estes são ilimitados, sendo demarcados por uma função específica para cada campo de utilização da língua (Científica, técnica, publicística, oficial e cotidiana). Para Bazerman, 1994 (apud Marcushi 2003):

“Os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros a cada momento do tempo, seja pela denominação, institucionalização ou regularização. Os gêneros são rotinas sociais do nosso dia a dia.”(p.18)

E como bem lembra Marcushi(2002), há uma distinção entre o que se convencionou a chamar tipo textual e gênero textual. Para ele usamos a expressão tipo textual para apontar o caráter teórico de uma composição linguística como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e etc. Estes por sua vez são conhecidos por (narração, descrição, argumentação, exposição e injunção). Já os gêneros textuais se referem a textos *materializados* que encontramos em nosso cotidiano, tendo um caráter inesgotável dentre eles estão (telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo e etc.)

Retomando a posição de Bakhtin (2003) não existe comunicação oral ou escrita que se efetua de forma a não abranger os diversos tipos de gêneros. Segundo ele

[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] (Bakhtin, 2003, p.271).

A partir dessas palavras de Bakhtin e refletindo sobre a prática do ensino, fica claro a relevância do ensino de língua portuguesa pela perspectiva dos gêneros textuais, conforme orientam os PCN (1998), pois todo gênero nasce da necessidade de interlocução e isso não pode ser desconsiderado no momento de se tratar um texto na sala de aula.

Os tipos textuais (narração, descrição e dissertação) têm sido trabalhado nas escolas. A preocupação em trabalhar com esses textos está relacionado em preparar os alunos para o vestibular, por isso o aprofundamento destes textos são evidenciados no ensino médio. E para isso é levado em consideração fatores estruturais e gramaticais para a construção da *redação*. O que ocorre é que esses textos têm um caráter limitado e desvinculado da realidade dos sujeitos, abrangendo apenas o contexto escolar. Daí a importância de trabalhar com gêneros textuais que são muito mais amplos e contextualizados com a realidade e necessidades dos sujeitos, e para isso considera-se os diferentes gêneros que vão do cotidiano até os gêneros com caráter mais formal.

De acordo com Lopes- Rossi (2003):

“[...] No ensino tradicional de redação, o aluno, geralmente, é solicitado a escrever a partir de suas próprias idéias e opiniões. A redação a partir de gêneros discursivos exige que o aluno, obtenha informações para o texto da forma mais adequada ao gênero em estudo porque sua produção irá circular de fato – esse é o objetivo final do projeto e a melhor motivação que se pode oferecer aos alunos. [...]”

Um dos principais argumentos para que o eixo do trabalho em LP se volte para os gêneros e não mais para os tipos textuais é que não basta abordar o texto isoladamente, mas é necessário repensá-lo na própria situação de produção. Conforme Bakhtin (2003), o texto não existe por si próprio, mas sim atrelado às necessidades comunicativas da situação que o gerou.

Produzir um tipo textual significa elaborar um texto que não tem função além dos muros da escola, munindo o aluno de conhecimentos técnicos, mas isolados da situação de uso e que, portanto, não se aplicam as mais diversas situações do cotidiano. Diferentemente, produzir um gênero textual requer além do conhecimento e domínio dos recursos linguísticos que o estruturam, a inserção de elementos contextuais que evidenciem as significações geradas.

Assim, para trabalhar a leitura e escrita em sala de aula, devem-se considerar quem produz o texto, qual o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo. O gênero seria o *megainstrumento* (Schenewly e Dolz, 2004) para preparar os alunos para as diversas práticas linguísticas e para ajudá-los a compreender melhor a realidade. Quando isso acontece, os resultados parecem ser mais positivos.

II. O gênero tirinha

As histórias em quadrinhos são narrativas que envolvem fatos, personagens, tempo e espaço, compondo-se de quadros para a caracterização de uma determinada história, sendo que não há uma padronização que defina quantidade de quadros que compõem uma história. A linguagem desse gênero refere-se a linguagem verbal (formal ou coloquial) e não verbal. Quanto às temáticas, os temas referem-se a fatos decorrentes do nosso cotidiano, podem ser representadas através de episódios, outro tema característico são as piadas, inferindo aspectos econômicos e políticos do país. As tirinhas são geralmente encontradas em jornais, revistas, livros didáticos e etc. E têm atingido o público alvo juvenil e adulto, pelo seu caráter cômico, satírico e crítico tendo diálogos curtos com representações de imagens, atribuindo a eles sentidos ideológicos.

Na sociedade contemporânea, cada vez mais cresce a demanda de textos não verbais, influenciados pelos avanços tecnológicos. Os gêneros, tendo um caráter plástico, maleável, diversificam-se e são influenciados de acordo com as necessidades de cada sociedade. Diante disso, pode-se dizer que a imagem está muito vinculada aos sujeitos, de forma que dialogam assim como as palavras. Mas para que o sujeito seja capaz de atribuir sentido as mensagens oriundas das imagens, é preciso uma percepção, conhecimento, para perceber a intenção, objetivo da mensagem que está sendo representada. Convém perguntar, qual é o papel relevante do gênero tirinha no processo de ensino aprendizagem?

Imagem e Palavra têm uma relação muito próxima e de maneira integrada no gênero tirinha. Dionísio (2011) nos fala de *letramento visual*:

“[...] O termo letramento está aqui sendo empregado em sentido amplo, abrangendo as variedades terminológicas como *letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento mediático* etc. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.” (p.136).

Segundo Dionísio (2011) os gêneros textuais falados e escritos também são multimodais, porque quando falamos ou escrevemos estamos utilizando de representações que podem ser: “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações” (p.139) E Seguindo Bazerman (1997,2004) apud Dionísio (2011) “Estamos definindo gêneros como tipos de enunciados que estão associados a um tipo de situação retórica e que estão associados com os tipos de atividades que as pessoas dizem, fazem e pensam como partes dos enunciados [...] (p.140).

O sentido nos quadrinhos é construído não só no nível semântico e sintático, mas também na associação de palavras e imagens. Transpor a tirinha para o letramento escolar é direcionar os sujeitos a inferir, contextualizar, decodificar a intenção, o objetivo da representação da mensagem, pois nesse processo o significativo está em observar, compreender, interpretar o contexto evidenciado. Trabalhar com este gênero adequadamente, portanto, significa buscar um ensino inovador, contextualizado com a realidade cotidiana dos sujeitos e voltado para a construção de um ser mais crítico e analítico.

Os materiais didáticos utilizam-se cada vez mais das diversidades dos gêneros textuais, como recurso de aprendizagem para os alunos e também para prender a atenção dos alunos, já que dá um colorido e um aspecto de modernidade ao material. Agora como estão sendo relacionadas e representadas as informações através da palavra e imagem nos livros didáticos? E o que vamos tentar analisar a seguir.

III. Análise de dados

*Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do horizonte?
O que eu vejo é o beco.
Manuel Bandeira*

Como dissemos um dos gêneros em destaque no livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP) Cereja & Magalhães (2009) é a tirinha. Este livro foi adotado por diversas escolas, aprovado pelo PNLD de 2011, 2012 e 2013. Verificamos que nas páginas finais da obra do LDP, encontra-se o manual do professor, que tem objetivo de exemplificar toda a metodologia trabalhada no livro. A proposta didática do livro é baseada em uma preocupação com a formação de leitores para todos os tipos de textos, sob a perspectiva dos gêneros em circulação.

Os autores salientam que sua proposta de trabalho é apoiada na teoria dos gêneros textuais, com interesse em alargar os horizontes dos estudos da linguagem, cujo interesse é explorar *seja na condição de receptor, ou produtor (Cereja & Magalhães, 2013, p.03) outras linguagens, verbais ou não, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum e etc.* Para Cereja e Magalhães, o ensino de língua portuguesa deve abordar: a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob a perspectiva da língua de ação e de interação social.

Com intuito de (re)apresentar o que é reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a linguagem e sobre as formas de ensino-aprendizagem, os autores sugerem aos professores leituras teóricas do que seja o gênero discursivo, para que estes possam conduzir um melhor trabalho para com seus alunos. Pode-se assim dizer que é uma obra contextualizada com as discussões e estudos da teoria linguística. Nas referências bibliográficas, o material didático elenca os seguintes linguistas: Bagno, Bakhtin, Batista, Bechara, Brandão, Bronckart, Celso Cunha, Dionísio, Fávero Leonor, Ilari Rodolfo, Koch, Mainguenau, Marcuschi, Neves, Schnewly e etc.

No interior do livro didático há variados gêneros. Porém optamos, metodologicamente, pelo enfoque das tirinhas, por serem destaque nas atividades de leitura e de gramática (além de propiciarem ao livro um colorido que se vincula a ideia de modernidade, de inovação no ensino). Assim, todas foram submetidas a uma quantificação, seguida de uma análise qualitativa, a partir da observação minuciosa da abordagem didática proposta para cada uma.

O LDP utiliza 73 tirinhas retiradas de diferentes fontes/suportes. A segunda etapa do trabalho foi analisar a abordagem do autor cada tirinha, chegando aos seguintes resultados:

- 17 (dezesete) das 73 tirinhas são tratadas sem levar em consideração a situação da qual emergiram, ou seja, não são tratadas como gênero textual e sim como pretexto para a abordagem de algum tópico da tradição gramatical; ou seja, o gênero é totalmente artificializado.
- 11 (nove) das 73 tirinhas são utilizadas como pretexto para o ensino de gramática, porém trazem nas atividades a elas associadas, em segundo plano, uma ou duas questões que auxiliam a leitura.
- 45 (quarenta e cinco) das 73 tirinhas são tratadas a partir de considerações que apenas se aproximam do tratamento como gêneros textuais e/ou abordam questões de leitura relevantes.

Assim, 28 (vinte e sete) das tirinhas presentes no livro não correspondem à proposta teórica de trabalho explicitada pelo autor no manual do professor. Vejamos, a seguir, um recorte de uma tirinha tirada do LDP, que evidencia a artificialização do gênero:

3. Leia esta tira, de Laerte:



Na fala de Suriá, de que tipo são as frases que ela emprega? *A primeira é exclamativa, e a outra, interrogativa.*

Tirinha de Laerte evidencia através do contexto, que uma menina (Suriá) e um elefante (Úrsula) estão fazendo colagem: papéis tesoura, tubos de cola. Nota-se que o 1º balão (legenda) caracterizado de uma cor diferente a dos outros balões, têm como propósito de indicar quem são as personagens, caracterizando a ação: “Suriá e Ursula fazem colagem”. A desorganização é tanta que as personagens ficam escondidas no meio dos papéis e outros materiais. A mão se dirige a um amontoado de materiais e conversa com Suriá, mas quem está lá é a tromba da Úrsula (uma elefanta), o que é indicado pelo pedacinho da tromba que aparece no desenho.

Há elementos da imagem associados à escrita verbal dos balões que possibilitam construir os significados, no entanto o LDP apenas usa o texto para perguntar sobre os tipos de frases que a tirinha emprega: interrogativa, exclamativa, etc. Não se explora através das perguntas, o contexto, a intencionalidade discursiva. Pode-se dizer que o gênero perdeu sua significação, sua totalidade, não houve interação, muito menos buscou-se as situações e as intencionalidades discursivas das quais poderia ter emergido.

Vejamos a seguir uma tirinha que serve, no LDP focalizado, apenas como pretexto para o ensino de tópicos da gramática normativa e traz, em segundo plano, uma questão relacionada ao desenvolvimento da habilidade de leitura:

4. Leia a tira ao lado, de Fernando Gonsales.

Em certos contextos, a palavra **um** é numeral; em outros, artigo indefinido.
É numeral, pois indica quantidade.

a) Na tira acima, nas expressões “**uma** semente” e “**uma** espiga”, **uma** é numeral ou é artigo?
 b) Por que a tira é engraçada?
Porque mostra que a excessiva ambição do corvo provocou a morte dele.

Um: artigo ou numeral?

A tira de Fernando Gonsales mostra um pássaro que acha uma semente de milho; ao invés de comê-la, prefere plantar, e, pela ganância, resolve ter uma plantação de milho. Envolvido na grande produção, não se alimenta e morre esperando por mais sementes.

Nos dois primeiros quadrinhos, a personagem conversa consigo mesma, no terceiro não há falas. E a imagem (o não verbal) se encarrega de dizer o que aconteceu. Embora houvesse a possibilidade de explorar tais aspectos, as perguntas feitas pelo LDP são voltadas para tradição gramatical: busca-se averiguar a classificação dos pronomes indefinidos.

Somente na letra (b), em segundo plano, questiona-se sobre a construção do humor, o que remete à leitura, mas o aluno tem que responder de forma intuitiva, sem nenhum direcionamento para questões do gênero textual, para os recursos linguísticos que possibilitam a sua construção. Embora a intenção do material, revelada pelas instruções do LD dirigidas ao professor, baseie-se nas propostas dos PCNs, há uma contradição no que se refere à proposta metodológica do livro e às atividades por ele propostas. Como foi analisado, um número significativo de tirinhas são usadas como pretexto para o ensino da gramática tradicional.

Geraldi (1996, apud Mendonça 2006) amplia a crítica à tradição do ensino gramatical nas escolas, pois considera que rigorosamente nem se leva o aluno a fazer análise, pois, de fato, aos dados aplicam-se análises preexistentes, aquelas cristalizadas nas gramáticas normativas, sem que os alunos possam testar suas hipóteses sobre os fenômenos observados. Tais análises seriam para o autor

[...] Respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhe dizem e os estudos gramaticais passam a ser ‘o que se tem para estudar’, sem saber bem para que apreendê-los (Geraldi, 1996:130)

Inserir os diversos gêneros no material didático não garante que estes serão tratados como gêneros. O que vai determinar o uso do gênero na sala de aula é como ele é utilizado.

É um trabalho que implica considerar os elementos externos de um texto, ou seja, elementos da situação de produção que interagem com os elementos internos e participam da construção do sentido de um texto. Claro que não podemos descartar toda uma construção que é a gramática da língua, mas é necessário inseri-la no ensino em função do que é relevante para a leitura e para a escrita e nunca como um fim.

Nota-se que o gênero textual no material didático apresentado está sendo usado na maioria dos casos como pretexto para o uso gramatical da língua, só que com outra roupagem a de parecer contextualizado e integrado com os PCNs e com os estudos da linguística. A Tirinha com tantos elementos a ser relacionados e evidenciados está sendo restrita e limitada ao ensino gramatical. Veja por exemplo que a tirinha traz consigo diversos elementos para a representação de uma ideia: as palavras, os personagens, a sucessão de acontecimentos, linguagem e fala complementando-se formando uma ideia, que poderá ser cômico, dramático e etc.. Nada disso foi levado em consideração, pois o foco limita-se a gramática. Dessa forma, pode-se dizer que houve um apagamento de informações e conhecimentos do gênero, o texto não dialogou com o seu interlocutor, como faz um gênero segundo Bakhtin. Aqui, torna-se central a afirmação de Neves (2013):

“Novamente, a atenção só vai para a rotulação, identificação, subclassificação, e com a frase arrancada do texto, como se o texto fosse peça morta, simples registro gráfico extenso do qual se pode tirar um ou outro pedacinho, para praticar o esporte de dar nome a certas palavras que nele ocorrem.”

Devemos propor um diferente formato de leitura e aprendizagem aos nossos alunos, contextualizados com a realidade que vive isso implica em levar os alunos a conhecer o gênero do qual esta sendo representado, evidenciando aspectos implícitos e explícitos do texto em questão, levando em consideração os meios de produção e de circulação do gênero, inferindo perguntas que revelem o tema, objetivos, estrutura, linguagem (verbal ou não verbal), contexto. Perguntas que façam o aluno construir sentidos, a relacionar o texto com sua vida a partir do contexto evidenciado, fazer o aluno a se questionar, criar problemas e solucionar, induzir o sujeito a pensar. Dessa maneira, o aluno dialoga com o texto em questão, compartilhando sua opinião oposto ou similar, compreendendo e interpretando o texto. Para Lopes-Rossi (2003):

“Esse nível de conhecimento do gênero discursivo permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros. São comentários que

proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo.”

Um trabalho mais produtivo, posto no LDP, é o que acontece em torno da tirinha que segue. As questões visam à leitura do gênero:

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia a tira ao lado, de Laerte.

- Por que o gato ficou bravo com a gatinha?
Porque a gatinha desistiu de fazer-lhe uma pergunta por ter achado que era bobagem, e o gato, curioso, não se conformou com isso.
- No 1º quadrinho, o gato diz: “Você ia me fazer **uma** pergunta, gatinha!”. No 3º quadrinho, a gatinha diz: “Ai você nunca vai saber qual era a pergunta”.
De uma pergunta qualquer, que ele não sabe qual é.
 - No 1º quadrinho, o gato fala de uma pergunta qualquer ou de uma pergunta determinada?
 - E a gatinha no 3º quadrinho? *A gatinha fala de uma pergunta determinada, ou seja, aquela pergunta que ela ia fazer ao gato, mas não fez.*
- No último quadrinho, a gatinha diz: “Não perca o próximo capítulo de... ..A pergunta!”.
 - O que ela dá a entender com essa frase? *Que aquela história terá continuação.*
 - Considerando o comportamento do gato, por que a gatinha acha isso? *O gato continua curioso e tem esperança de saber qual é a pergunta.*

As atividades exploram a leitura que o aluno fará do texto, aliada a aspectos gramaticais (no caso, pronome indefinido e definido), o que significa um avanço na forma de tratamento tradicionalmente dados aos textos em geral. Para melhorar explorar o gênero, seria produtivo abordar os recursos de pontuação e gráficos que possibilitam o leitor fazer referência a falas em tom muito alto, além da relação intertextual que os textos mantêm com as telenovelas (narradas em capítulos) para construir o sentido.

No entanto, mesmo entre os 45 itens que consideramos mais próximos à proposta do livro, a maioria aborda apenas a interpretação de texto isolada de quaisquer abordagens para questões gramaticais relevantes para o gênero abordado

Em suma, nota-se que estudar e trabalhar gêneros aliados à gramática, em uma perspectiva funcional (NEVES, 2013) é uma questão que envolve reflexão de seus usos, através do exercício da linguagem. Para a autora, o lugar de observação que temos disponíveis se referem aos falados e escritos, baseados na própria atividade linguística que participamos, isto é, a produção e a recepção, ou seja, a interação, “afinal, a gramática rege a produção de sentido”(p.151). Entendemos que trabalhar de fato com gêneros discursivos na escola significa não isolar a leitura do ensino gramatical, sempre aliado à construção dos sentidos.

Algumas considerações

Observamos que ainda nas atividades mais interessantes que levam a exploração das leituras possíveis, ainda não há uma integração com os trabalhos voltados para a estrutura da língua. Quando se faz uso das tirinhas para abordar questões gramaticais, o principal, a leitura, é ignorada: o aluno consegue responder ao que se solicita sem ter lido o texto de fato, sem ter construído qualquer sentido para ele.

Tanto a observação das aulas (disponibilizada pela pesquisa paralela a esta) quanto o caderno dos alunos revelam a atenção maior é dada para a minoria dos exercícios que seguem a tradição gramatical e não para aqueles que de fato tentam fazer um trabalho tomando o gênero como eixo principal. Muito provavelmente porque nem o professor, que está na sala de aula, nem aqueles envolvidos com a produção e divulgação de materiais didáticos, relaciona de forma eficiente as teorias linguísticas que envolvem o gênero do texto/discurso com a prática pedagógica. Mudam-se os nomes, mantêm-se as práticas.

Nesse sentido, torna-se de fundamental importância analisar como estão sendo aplicadas as propostas que preconizam um trabalho com os diversos gêneros, como temos feito, partindo da investigação de como os gêneros textuais precisam ser aprendidos e que não circulam naturalmente na escola.

Importa esclarecer, que os PCN (1998), por influência bakhtiniana, contribuíram para que haja maior enfoque aos textos e seus usos em sala de aula, ou seja, do trabalho escolar voltado para as estruturas, passa-se à preocupação para o seu funcionamento em seu contexto de produção/leitura, evidenciando mais as significações geradoras do que propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos (Cf. SCHENEWLY e DOLZ, 2004). No entanto, na prática, não é isso que temos encontrado, inclusive quando guiada por um material que releva as orientações oficiais e os modernos estudos linguísticos.

Assim como afirma: Buzen (2005) Compreendemos o material didático como um gênero complexo devido as suas intercalações e composições marcadas pelos seus aspectos gráfico-editoriais (cores, imagens, diagramações e boxes) e reconhecemos a evolução que os materiais didáticos enquanto objeto cultural tem sido tomado nas últimas décadas concentrando-se nas funções sociais dos sujeitos como bem demonstra Buzen. Evidenciamos também os conflitos e os desafios advindos do processo de sua feitura do livro didático, mas o que aspiramos é um olhar mais demorado, detalhado para cada etapa do processo de

construção do livro didático, a fim de não decorrer no erro de artificializar os gêneros textuais, uma vez que os professores como foi o caso do da escola aqui focada, utilizam-no como fonte de conhecimento, além de fonte única de atividades que propõem a seus alunos. Isso significa mudar o eixo no qual tradicionalmente sempre esteve baseado o ensino de língua materna, da gramática normativa para a consideração das diversas situações sócio interacionais. O contexto e as situações interativas não podem ser desvinculados da leitura e do ensino de gramática, como tem ocorrido na didatização. Eles precisam aparecer, ainda que ficcionalmente ou através da referência a determinado contexto histórico ou situação corriqueira – o exercício da leitura de tirinhas na escola (as questões propostas) não pode esquecer *a realidade que as tirinhas deveriam, supostamente, representar*, utilizando as palavras de Ilari, postas na epígrafe deste trabalho.

As tirinhas, bem como todos os outros gêneros, surgiram naturalmente a partir da vida e não para justificarem abordagens propostas pelos manuais de gramática. Elaborar todas as atividades do livro compatíveis com o que se propõe teoricamente, no manual do professor, seria uma contribuição significativa para tornar mais relevante as aulas de Língua Portuguesa.

RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Em **Estética da criação verbal**, - 4 edições. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BUIN, Edilane *A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita*. Em **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, V. 4, n° 1, p.155-171, 2004.
- BUZEN, Clécio. *O livro didático de português como gênero do discurso: Implicações teóricas e metodológicas*. Em **I Silid**, 2005.
- BUZEN, Clécio; Mendonça, Marcia. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Editora Parábola, 2006.
- CEREJA, Willian Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 6º ano**. 5º Ed, reform. São Paulo: Atual, 2009.
- DIONISIO, Angelina Paiva. *Gêneros textuais e multimodalidade*. Em **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino/ Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito** (organizadores) – São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin** – São Paulo: Ática, 2006.
- Gribel, Christiane. **Minhas Férias pula linha parágrafo** – Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Em **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino/ Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito** (organizadores) – Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: Configuração dinamicidade e circulação*. Em **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino/ Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito** (organizadores) – Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- GERALDI, W. (ORG.) **O texto em sala aula: Leituras e produção**. Cascavel – PR: Assoeste, 1984.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino de português**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Em **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro, 2002. Editora Lucerda.
- NEVES, Maria Helena M. *A gramática: conhecimento e ensino* Em **Que gramática estudar na escola**. 4 ed., 1 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- NEVES, Maria Helena M. **A situação do ensino da gramática nas escolas**, in: Gramática na Escola, 5º ed. – SÃO Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a Língua Portuguesa).
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.
- SCHEUWLY, Bernard; Dolz, Joaquim. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2004.
- SOUZA, Viviane dos Santos de; SILVA, Carlos Henrique Bezerra. **GÊNERO TEXTUAL: TIRINHA-CARACTERÍSTICAS E FUNCIONALIDADE SOCIAL** GT7 Educação, Linguagens e Artes.