

# **SOBRE A (NÃO) LEITURA DE TIRINHAS NA COLEÇÃO DE LD PORTUGUÊS E LINGUAGENS**

## **ABOUT THE (NON) READING OF THE COMIC STRIPS IN THE COLLECTION OF TEXTBOOK PORTUGUÊS E LINGUAGENS**

**Bruna Mara Rosin de Lima 1**  
**Luciane Thomé Schröder 2**

***Resumo:** Este artigo problematiza a presença das tirinhas numa coleção de livros didático. 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. Assim, organizamos para o artigo dois momentos de reflexão sustentados pela Análise de Discurso de linha francesa: o primeiro se dá sobre as atividades que o livro didático traz e, no segundo, apresentamos um trabalho de leitura que provoca a problematização do discurso na tira. Buscamos, com esse movimento analítico, compreender como esse gênero vem sendo apropriado pelos materiais, ao passo que acenamos à perspectiva de um trabalho de leitura pela mirada discursiva, ou seja, leva-se em conta os aspectos socio-ideológicos como constitutivos do sentido impresso na materialidade textual.*

***Palavras-chave:** Tirinha. Leitura. Livro didático. Ensino.*

***Abstract:** This article discusses the presence of comic strips in a textbook collection. The issue of the study was caused by the erasure of its discursiveness whereas when bringing the strips the textbook privileges reading as a pretext for solving exercises on the use of language elements through a purely grammatical approach. Thus, we organized for the article two moments of reflection supported by the French Line Speech Analysis: the first is about the activities that the textbook brings and, the second, we present a reading assignment through the theory that causes the problematization of speech in the strip. We sought, with this analytical movement, understand how this genre has been appropriated by the materials while we point to the perspective of a reading work through the discursive gaze, that is, socio-ideological aspects are considered as constitutive of the sense printed in the linguistic materiality.*

***Keywords:** Comic strip. Reading. Textbook. Teaching.*

---

Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Professora da Rede Pública de Ensino de Educação do Estado do Paraná. Desenvolve pesquisa na área da Análise do Discurso de linha francesa voltada ao ensino da leitura em língua materna.  
E-mail: bruna\_mara\_rosin@hotmail.com

Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e dos cursos de Pós-graduação em Letras (PPGL) e Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na mesma instituição. Desenvolve pesquisas na área da Análise do Discurso de linha francesa a partir de temáticas relacionadas ao ensino e à mulher.  
E-mail: ltschroder@gmail.com

## Introdução

Este artigo é um recorte da discussão que orientou a dissertação de mestrado produzida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 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. A pesquisa permitiu mostrar 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 Língua Portuguesa 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 postas à prática.

Nesse sentido, destacamos o fato de que se há a presença dos diferentes gêneros discursivos no 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 e 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 se revela nas entrâncias daquilo que se diz sobre o mundo. E, ainda, da forma como nosso olhar é discursivado em todos os aspectos da 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:

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**? *No feminino, mal*

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 e MAGALHAES, 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.

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
TOTAL: 48 TIRINHAS			

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 a 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 se construiu.

## Breve olhar teórico e uma crítica à abordagem da *tirinha* frente ao sujeito leitor

Sabemos que a leitura é um processo de interação que envolve o texto e o todo complexo que envolve os sujeitos (aquele que produz o dito e aquele que o lê). Para a AD, o sujeito é assujeitado e, 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”. Assim,

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 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:

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 (...) 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).

É por meio desses esquecimentos que, sem mesmo perceber, retomamos sentidos pré-existentes. Os sentidos acabam por se realizar no próprio discurso, mas apenas se representam no sujeito, mas não se originam nele porque os sentidos “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 fundamental para as relações de sentido construídas no processo de leitura:

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 é afetado por outros dizeres na construção do próprio dizer, assim, estamos sempre recorrendo a uma memória, a discursos anteriores: a memória discursiva, o interdiscurso tidos como 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).

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). Tomando o exposto, temos que 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. Orlandi (2001, p. 30) diz que “Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo (...) incluem o contexto sócio-histórico-ideológico”.

Reiteramos que ao ignorar a exterioridade constitutiva dos sentidos, no caso, na constituição dos sentidos das *tirinhas*, é deixar de questionar “(...) 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”, conforme destaca Azevedo (2000, p. 67)

Perdemos, 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: “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).

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).

A teoria que dá embasamento ao trabalho, como a citação explica, busca trabalhar os limites dos sentidos, seus mecanismos de funcionamento, como integrante dos processos de significação. Com isso, não dizemos que a Análise do Discurso 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.

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 breve cenário teórico, 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 discursiva.

A partir da posição referente ao sujeito, que, segundo a AD é a do assujeitamento, entendemos que a partir do LD, professores e alunos têm uma falsa noção de liberdade, ambos não são produtores de novos sentidos, nem têm controle sobre aquilo que dizem ou pensam, pois de forma mais ou menos consciente estão presos a efeitos de verdade, dentre elas, as contidas no LD. Na esteira das funções desse instrumento de ensino, podemos afirmar sobre a importância de se refletir sobre como ocorre a leitura a partir do LD, visto que as “verdades” expostas no material atuam interferindo na avaliação de temas importantes da sociedade. No caso do corpus, ressalta-se, o problema emerge pelo não-trabalho de leitura, o que implica num problema tão carecido de atenção quanto a outra face, ou seja, quando há determinação de um sentido imposto num trabalho de leitura.

Na sequência, apresentamos as análises da *tirinha* da personagem *Hägar* que pertence à coleção *Português Linguagens – Língua Portuguesa* de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela editora Saraiva, em 2015, estando, atualmente, na sua nona edição.

A grande aceitação da coleção no universo escolar fica evidente através de dados do site do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>1</sup>. Ela 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 levam em conta as recomendações dos PCNs quanto aos temas transversais, a faixa e grau de interesse dos alunos (CEREJA e MAGALHÃES, 2015).

## Sobre a ocupação do espaço da leitura

Para este momento analisamos uma *tirinha* de *Hägar* e sua abordagem pelo LD que, na perspectiva desse estudo, promove um apagamento da discursividade no gênero. 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 sentido. 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 e, por conseguinte, acena para uma concepção de

<sup>1</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.

linguagem que vai de encontro à perspectiva de um trabalho de orientação discursiva, conforme discutido acima.

Na análise que segue, visualizamos a recorrência do uso das *tirinhas* como pretexto para a introdução de um tema ou de exploração de certo conteúdo gramatical, sem vínculo com o capítulo em que ela aparece inserida, justamente, porque pouco (ou nada) importa para o LD sobre o que a *tirinha* diz.

Nos momentos em que elas aparecem, não contextualização em forma de referência ao histórico das personagens, tampouco elementos conceituais para a orientação da leitura das *tirinhas*, como podemos verificar no recorte que segue.

**EXERCÍCIOS**

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

Professor: Sugermos orientar os alunos com que antes de responderem às questões, identifiquem as palavras e expressões que introduzem o subjuntivo nas frases, que quando, antes etc.

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?

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

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 imperfeito do subjuntivo e adaptando o tempo do verbo **dar**.  
b) Faça o mesmo em relação às frases:  
• Se nós vírmos o filme, a classe toda verá.  
• Se ele trouxer os livros, eu também trarei.  
• Se você couber no carro, as malas também caberão.  
• 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.

4. Empregue na forma adequada ao contexto os verbos entre parênteses:  
a) Você precisa estudar, antes que (ser) tarde.

**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 quiséssemos / se eu quisermos  
eles sentiram → se eu sentíssemos / quando eu sentirmos

47

Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 47)

E iniciamos retomando o enunciado:

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

A orientação acima é apresentada como introdução à *tirinha*, seguida da determinação, “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. O aluno, no caso, é levado ao cumprimento de uma tarefa que é tomada como simples: Ler e responder. Prática muito próprio dos discursos pedagógicos que a partir de certa pragmaticidade se faz predominante. No caso, não se lê para pensar, refletir e discutir, mas para executar uma outra atividade que é a de buscar a resposta.

Temos, na abordagem, 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 ou a que contextos elas se remetem; reflexões que movimentariam o olhar leitor, mas que ficam à margem.

Nesse sentido, as posições em que são colocados professor (Sujeito 1) e aluno (Sujeito 2), podem ser definidas como: o LD é a voz autorizada, por isso, o detentor dos saberes e conteúdo a serem repassadas pelo S1 (transmissor dos conhecimentos) ao S2 (receptores). Essa imagem é a representação construída das atividades pelo LD em relação às *tirinhas*.



Assim, o professor é levado a 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 os sujeitos estão subordinados ao estado enquanto sujeitos individuados cujas práticas estão atreladas a um institucional, no caso, o escolar. 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 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, nega-se 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* isso é o que será feito e ponto final.

Por meio da análise dos enunciados referentes às *tirinhas*, revela-se uma concepção de ensino de língua portuguesa presa ao ensino tradicional que toma a língua como pronta, acabada. As práticas de linguagem ficam distanciadas do processo discursivo entre sujeitos e suas condições de produção. “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).

Os comandos e exercícios propostos pelo material destinado aos alunos sob o aval do professor são postos em prática atendendo exclusivamente ao que o livro está propondo. Nesse caso, proceder à leitura e responder questões, reforça a ideia de uma leitura superficial, não criteriosa, descompromissada com a realidade social e histórica, pois visa apenas ao pretexto que, no caso, é a observação de certa regra de uso da língua.

Ainda, na mesma página, chamamos a atenção para o *box* que aparece na mesma página das demais atividades:

#### 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 é mais uma demonstração da prática 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 sejam ignoradas e tomadas como “erros”, visto que o *box* chama a atenção “Para não errar”!. O conteúdo do *box* se constitui de palavras aleatórias para exemplificar tempos e conjugações verbais para os casos regulares e irregulares numa abordagem descontextualizada, criticada por Antunes (2007, p. 105), que define tal perspectiva como “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 uma situação, um sujeito, uma finalidade comunicativa. Parece uma coisa oca”.

Voltamo-nos, agora, às atividades específicas da *tirinha*:



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

A primeira questão do LD sobre a *tirinha* acima é reproduzida abaixo:

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? (R: Gostaria)

b) Qual é a segunda, considerando que se trata do verbo **parar** no pretérito imperfeito do subjuntivo? (R: 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”, que, por fim, anula 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 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* e, assim, a crítica se faz contundente:

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. (...) 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 reforça a imagem do professor como reprodutor de repostas validadas pela voz de autoridade impressa pelo material. O sujeito-professor diante de suas condições de produção, ou exime-se do direito que tem de questionar as atividades, ou procede aos questionamentos, o que, de fato, é uma postura necessária, porque “O estudo da linguagem não pode, pois, nessa perspectiva que adotamos, estar apartado da sociedade que a produz” (ORLANDI, 1996, p. 25), servindo a propósitos questionáveis sob o ponto de vista da formação de leitor e cidadãos críticos.

Dando sequência à análise dos exercícios sobre a *tirinha*, 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 aluno conheça as personagens da *tirinha*, pois não há registro de uma apresentação delas. 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 se constituir os sentidos. Para a AD, o conhecimento dos aspectos socio-ideológicos é fundamental porque implica em saber que a exterioridade é tão constitutiva dos sentidos quanto o plano textual.

Mas 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: *quais os não-ditos presentes na tirinha e por que e o que não está expresso é importante para a sua compreensão?*

Sendo assim, não podemos deixar de pensar 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.

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

<p>3. Releia a frase dita por Hagar no segundo balão da tira. a) Reescreva a frase, substituindo o futuro do subjuntivo do verbo <b>vir</b> pelo imperativo do subjuntivo e adaptando o tempo do verbo <b>dar</b>.</p>
<p>R= Se ele viesse até aqui, daria minha comida pra ele de bom grado.</p>
<p>3 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 <i>show</i>, 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>
<p>R = Se nós <u>víssemos</u> o filme, a classe toda <u>veria</u>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ele <u>trouxesse</u> os livros, eu também <u>traria</u>.</li> <li>• Se você <u>coubesse</u> no carro, as malas também <u>caberiam</u>.</li> <li>• Se ela <u>fosse</u> ao <i>show</i>, eu também <u>iria</u>.</li> <li>• Se eles <u>fizessem</u> fila, nós também <u>faríamos</u>.</li> <li>• Se os alunos <u>quisessem</u> a festa, a direção da escola também <u>quereria</u>.</li> </ul>

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 da “faça o mesmo”. Não há espaço para a reflexão, basta a reprodução de uma lógica determinada pelo LD.

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. 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.

Essa perspectiva do LD em trabalhar a linguagem, abundantemente, ainda presente, vê a língua apenas como estrutura, algo pronto e acabado. Consequentemente, como já temos frisado, apaga as condições de produção, o papel do sujeito, especificidades do gênero, historicidade e a produção dos efeitos de sentido a serem lidos num discurso. Observamos, nas atividades, constatações da presença de uma abordagem da gramática fragmentada, descontextualizada que surge, muitas vezes, com o único intuito de levar o aluno a memorizar uma regra.

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

4. Empregue na forma adequada ao contexto os verbos entre parênteses:
<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>
<p>R= a) Você precisa estudar, antes que <u>seja</u> tarde.</p> <p>b) É preciso que nós <u>tenhamos</u> coragem para enfrentar a situação.</p> <p>c) Se você <u>conseguisse</u> carona até a cidade, chegaria a tempo de trabalhar.</p> <p>d) Se o professor <u>vir</u> nossos trabalhos, fará elogios.</p> <p>e) Quero que <u>saiba</u> que eu não falei nada sobre você.</p>

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. O que chama, também, a atenção são os conteúdos das frases a serem completadas que apelam a uma formação discursiva voltada à promoção de uma “moralidade cívica”. 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 por meio de fórmulas clichês sobre como se comportar em sociedade:

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 feita a respeito dos sentidos das “frases”, ancora-se nas vozes das autoras 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”. E, novamente, 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.

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 o trabalho de reflexão delineado pela teoria da AD.

### Um olhar discursivo sobre as *tirinhas*

Para este momento propomos um diálogo entre as *tirinhas* e a AD, com objetivo de refletirmos principalmente sobre a imagem da mulher, como ela se apresenta por meio do corpus, revelando um imaginário social sobre o 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 que faz excursões pela Europa em companhia sua tripulação. Como não poderia ser diferente, eles navegam pelos mares fazendo saques e se colocando em diferentes situações desafiadoras. *Helga*, sua esposa, permanece em terra.

A imagem construída para ela 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 Hagar 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).

Fazendo parte de um povo pagão, mas extremamente religioso<sup>2</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 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, essa condição provoca efeitos de sentido quando se pensa o discurso da cena em análise. Isto é, os semblantes austeros de *Helga* nos diálogos travados com *Hägar*, que parecem marcados por um silêncio que poderia passar submissão, é mais a demonstração de uma postura complexa da mulher a ser refletida frente ao homem como forma de resistência, em que o silêncio passa a ser um elemento denunciador das estupidezes masculinas.

Os efeitos de sentido de subversão são marcados na personagem *Helga* que se apresenta tendo mais poder de decisão que o marido, dando visibilidade a uma inversão de comportamento social na relação homem vs. mulher frente à sociedade patriarcal como a nossa. *Helga* é quem toma à frente nos assuntos de cuidados com o lar nas *tirinhas* revelando sua relação com as condições de produção que remete à era viking, mas também às mudanças na relação homem-mulher na sociedade de agora. Ao lado, tem-se o marido, cuja imagem está atrelada ao consumo de bebida, construindo-se um perfil de homem cuja imagem fica fragilizada pela relação estabelecida que implica em certa irresponsabilidade o que vai ratificando um discurso que se remete à realidade da vida de muitas mulheres atualmente.

Para a nossa sociedade esse comportamento masculino, suscita, num primeiro plano, motivos para desqualificação e apelo ao descompromisso, bem como à infantilidade: ou seja, o *Hagar* é o antimodelo do homem pai de família (MACHADO; LUZ, 2013). Mas, o fato dele ser delianado como é, retoma um discurso que passa a ser aceito e, por isso, naturalizado, o que afeta sobremaneira a imagem do feminino. Segundo o estudo de Machado e Luz (2013, p. 07), “tal é a condição feminina que se desvela discrepante do imaginário ‘democrático’ da relação entre

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/viking/religiao-viking.htm>. Consultado em: 23/10/2019.

homens e mulheres na sociedade moderna. O efeito de sentido de masculino e feminino joga entre o embate 'funcionamento versus imaginário' (MACHADO; LUZ, 2013, p. 07).

Assim, na ausência de reflexões devido ao perfil das atividades do LD, 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 à 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 de velhos padrões sociais.

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 (se em idade correspondente à série) 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, 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) como "imagens prontas, que medeiam a relação do indivíduo com a realidade", que impõe ao homem e à mulher como devem ser. Isso é evidenciado na *tirinha* por meio da linguagem não-verbal, pois enquanto o homem se apresenta de forma mais desleixada e associado ao consumo de bebida, a imagem da mulher expressa cuidado e zelo a partir dos cabelos alinhados, por exemplo.

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 a pertença do sujeito a certa comunidade. A escola como uma instituição sócio-política 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, dela apresentar características próprias como obediência, organização, cuidados com o material e maior aceitação das atividades propostas. Enquanto a figura do menino, comumente, associa-se características como falta de organização, rebeldia, irritação, falta de paciência e a reclamação às propostas de atividades. Isso não é uma verdade, mas é faz parte de discursos senso-comum que reforça, inconscientemente, imaginários para os sujeitos.

Voltamo-nos novamente à *tirinha*:



Ela pertence à unidade do livro intitulada “Heróis”. Num primeiro plano, como se observa, 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 de que haveria entre o ambiente doméstico e ela uma natural comunhão. Reproduzindo-se um cenário construído como comum para a mulher, pois ao longo da história, coloca-se o sujeito feminino na posição de mãe, esposa e dona de casa como os lugares a serem ocupados, naturalizando a presença do seu corpo naquele ambiente, posto que não há estranhamento nessa condição: ocupar tais posições pertencem à natureza feminina.

Nesse sentido, citamos Saffioti, pois (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 com a literalidade da comida, mas revelando um descaso desafiador justamente ao que é caro à esposa dona de casa: sua comida, diminuindo sua importância. Mas não da comida, mas da própria mulher. Essa é uma possibilidade de leitura que à espreita da reflexão.

Estando a *tirinha*, portanto, sem um trabalho de leitura, conforme mostramos na seção anterior, e ela não sendo trabalhada nem discutida, naturaliza uma postura de desrespeito, que perpetua na condição para a mulher naquele ambiente da *tirinha* construído como doméstico. Como dito, a imagem da mulher ainda é vista por sua função de 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*, é 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. Na fala de *Hägar* para *Helga*, o tom machista é o que parece apontar. Sua objetividade imprime um tom agressivo, marcado pela imposição contida frente ao desejo de o discurso masculino se sobrepor ao feminino, resquícios da influência da cultura patriarcal. 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

censura em nossa sociedade mesmo oriunda de outro cenário, mas que encontra aqui apoio leitor necessário.

O silêncio que marca a personagem *Helga*, revela marcas de uma sujeição, mas a resignação não significa subordinação. Diante de uma ausência de embate em relação aos sentidos que poderiam ser trabalhados pelo LD, mas que não são, 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: a partir da ironia criada pela *tirinha* é a voz feminina que se sobressai.

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. 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, às críticas ao modo como as *tirinhas* são usadas, ou seja, como pretexto a serviço de uma outra atividade que ignora sua essência como materialidade social e ideológica deve ser revista. Os documentos apontam para o estudo da língua(gem) para além da gramática (BRASIL, 1998, p. 20); há uma tentativa de trazer para o ensino o seu viés socio-discursivo. Desse modo, o estudo da linguagem se efetiva numa natureza simbólica reveladora do funcionamento social. E a AD entra nessa ordem de reflexão, pois para a teoria a concepção de língua não é a de um sistema fechado em si mesmo, e sim, constitutivamente, vinculada à exterioridade.

## Considerações finais

Este estudo permitiu colocar em evidência a problemática, envolvendo o apagamento de atividades de leitura e interpretação e, assim, chamar a atenção aos conteúdos que requerem práticas da leitura na escola. Podemos perceber que embora o universo do personagem *Hägar* e seu mundo *viking* esteja distante do nosso tempo e espaço, 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 gênero tira se constitui num *corpus* provocativo de estudo e, nesse trabalho, buscamos pensá-los visando novos horizontes, que objetivam o repensar práticas e metodologias em sala de aula.

## Referências

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

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

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.

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.



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

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria e 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.

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.

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

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 5 ed. Campinas, SP: Cortez, 2000.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

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

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as historinhas na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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 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, 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; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. **Tecnologias na educação: ensinandoaprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.