

Tiras: diagnóstico de uma aula de leitura na formação inicial

Cops: diagnosis of a reading lesson in initial

Cláudia Valéria Doná Hila ¹

RESUMO: O presente artigo objetiva, à luz da Lingüística Aplicada, realizar um diagnóstico sobre o conhecimento de um trio de professorandos em relação ao gênero tira, por meio da elaboração de um plano de aula a ser desenvolvido em uma 5^a. série, da rede pública de ensino. O referencial teórico apóia-se na teoria enunciativa de cunho bakhtiniano, mas também traz contribuições da Semiótica, tendo em vista a natureza do objeto de investigação. Os resultados evidenciam que ao final do curso os professorandos não possuem conhecimentos relevantes sobre a natureza do texto não-verbal, bem como sobre o ensino de gêneros sincréticos, o que torna necessária e emergencial medidas interventivas na formação inicial em relação ao lugar dos gêneros verbo-visuais na formação de futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual. Tira. Formação inicial.

ABSTRACT. Under the light of Applied Linguistics, this article aims to develop a diagnostics about the knowledge of three student-teachers concerning the genre comic strip, by means of the elaboration of a lesson plan to be implemented in a 5th grade within the Brazilian public education syste. The theoretical background is based on the enunciation theory, from a bakhtinian perspective, though some contributions from Semiotics are also brought about, having in mind the nature of the object of investigation. Results evidenced that, by the end of the course, the student-teachers do not have relevant knowledge on the nature of non-verbal texts, and neither do they know about the teaching of syncretic genres. This evidence points to the need of urgent intervention measures at the initial stage of teacher development as for the role of verbal-visual genres in the development of future teachers

KEY-WORDS: Textual genre. Comic strip. Initial stage of teacher development.

¹ PG-UEL/UEM.

Introdução

Dentre as atividades do professor formador no curso de Letras, em especial daqueles inseridos na disciplina de Prática de Ensino de Língua Materna, está a de auxiliar o professorando (ou aluno em formação) a integrar as dimensões teóricas e práticas do conhecimento, ou seja, a realizar a transposição didática dos saberes apreendidos durante o período da formação, em relação aos mais variados gêneros discursivos, sejam eles verbais, visuais ou verbo-visuais.

No entanto, em trabalhos anteriores (Hila, 2006) pude atestar o pouco desenvolvimento, durante o curso de Letras, de atividades visando a transposição didática dos saberes a serem ensinados na educação básica. Além disso, há de se considerar o pouco contato na graduação com alguns gêneros discursivos, de outras esferas que não a literária, tanto os verbais, da esfera jornalística, como os não verbais como a fotografia ou, ainda, verbo-visuais como as tiras, as histórias em quadrinhos, o videoclipe, as novelas, dentre outros.

Neste artigo, em específico, focalizo a transposição didática de uma aula de leitura a partir do gênero tira, planejado por um trio de professorandos do 5º. ano da Habilitação Única Português (Noturno), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2007, por meio da elaboração de um plano de aula a ser desenvolvido em uma 5ª. Série da rede pública. Embora, como um propósito secundário, também ilustraremos o diagnóstico realizado por esses mesmos professorandos, com o gênero tira, na quinta série na qual desenvolveram seu projeto de docência. O trabalho vincula-se ao grupo de pesquisa "Interação e escrita no ensino e aprendizagem" (UEM/CNPq), com ênfase na abordagem sócio-histórica da linguagem, mas também traz contribuições da Semiótica, tendo em vista a natureza do objeto de investigação.

O texto não verbal e o ensino

O ensino de língua portuguesa na escola (e eu diria também nas universidades) tem sido norteado pela concepção tradicional de língua, isto é, pela idéia de que ensinar língua corresponderia a ensinar apenas a gramática padrão.

No caso específico do trabalho com a leitura do texto não-verbal, os equívocos são ainda maiores. Limoli (2006) reforça alguns deles: (a) *imagem como pretexto*: o tratamento uniletaral dado ao texto não verbal que, em grande parte das vezes, serve como pretexto para discussões que nada têm a ver com a informatividade visual; (b) *imagem como adereço*: a utilização da imagem em livros didáticos com função meramente ilustrativa, apenas para reforçar o que o texto verbal já disse; (c) *imagem como distorção*: o uso de obras de arte, em manuais didáticos, no intuito de referendar padrões estéticos de personagens e não valores artísticos da obra.

Martins (1993), em relação ao uso dos textos visuais na escola, reforça o silenciamento do professor diante deles. Apesar desses textos se fazerem presentes nos manuais didáticos, na vida cotidiana dos alunos, o professor pouco se arrisca diante deles e, normalmente, faz um trabalho mais intuitivo (e que, por isso mesmo, pode incidir em equívocos) ou, de outro lado, restringe os sentidos possíveis do texto ao sentido que ele (professor) quer dar.

Parece, então, consenso afirmar o professor que atua hoje na educação básica encontra-se “desarmado” em relação aos dispositivos teóricos e pedagógicos que subsidiam atividades de leitura de textos visuais ou verbo-visuais. Esse despreparo estende-se, também, para os cursos de licenciatura, tendo em vista poucas disciplinas (ou nenhuma) constitutiva do currículo cujos objetos sejam especificamente textos sincréticos².

Se concebemos a leitura, como prática interativa, entendemos que autor, leitor e texto são elementos co-produtores do sentido do texto. Isso quer dizer

² Na Universidade Estadual de Maringá estão em vigência dois currículos. No antigo, que findará apenas em 2010 não há nenhuma disciplina voltada especificamente ao estudo de gêneros sincréticos. No currículo novo, iniciado em 2006, a partir do terceiro ano os alunos terão a disciplina “Mídia e ensino”, tendo como objetos os gêneros que circulam nessa esfera.

que o sentido do texto, seja ele verbal ou não, só se constrói a partir dessa interação, levando-se em conta certas condições sociais e históricas que tornam possíveis alguns modos de ler e não outros. Isso quer dizer que existem leituras possíveis, mas também as improváveis.

Honório (2005) reforça essa idéia ao afirmar que na escola duas práticas de leitura opostas têm ocorrido: a primeira é a *leitura como significado literal*, na qual o sentido é fixado *a priori*, presente apenas no texto, ignorando-se, por exemplo, elementos não-verbais que, às vezes, o constituem; a segunda é a *leitura como significado metafórico*, no qual tudo é possível, os devaneios são considerados, independentes do texto. Em ambos os casos, há uma falsa produção de sentidos, mobilizada no primeiro caso apenas pelo texto e no segundo pelo conhecimento prévio do leitor.

E mais, ao considerarmos, na visão bakhtiniana, o texto como um enunciado concreto, o contexto extraverbal (formado pelo horizonte espacial comum entre os interlocutores, a atitude compreensiva entre eles e a atitude responsiva) (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976) será essencial para a produção de sentidos do texto. Bakhtin (1992), complementa que os textos, configurados em gêneros discursivos, estão orientados pelas esferas nas quais fazem parte, as condições de produção do texto (ou seja, autor, destinatário, a identidade social dos interlocutores, local, esfera de circulação, as relações interdiscursivas estabelecidas) também são ferramentas de leitura a serem consideradas no ensino-aprendizagem da leitura de textos não-verbais.

Limoli (2006), na perspectiva da Semiótica, afirma que a análise e leitura de uma imagem deve levar em consideração sua dupla leitura: icônica e plástica. Se a leitura icônica é a mais difundida na escola, pela falta de formação específica do professor em relação aos saberes das artes visuais, a leitura plástica com suas categorias como cromatismo, textura, suporte, enquadramento também são essenciais para desenvolver nossa inteligência visual. No entanto, Dondis (2003, p.17) esclarece-nos que se o alfabetismo verbal pode ser alcançado num nível mais simples de realização e de compreensão, já o alfabetismo visual, por ser deixado ao sabor da intuição e do

acaso, ainda está longe do sistema escolar, o que faz com que a comunicação visual seja uma esfera pouco estudada em termos pedagógicos.

Na verdade, dois problemas se colocam para o enfrentamento do analfabetismo visual na escola: (1) o preconceito em relação ao fato de não haver um “método” para se trabalhar com a imagem em sala de aula; (2) a convicção de que não podemos chegar a uma metodologia única para dar conta desse processo, exatamente porque o alfabetismo visual nunca poderá ser tão preciso e lógico como o verbal.

Nesse sentido, Dondis (*op.cit.*) apresenta-nos algumas ferramentas visuais que possibilitam o trabalho com o texto visual e que podem, assim, auxiliar o professor em sala de aula: (a) *o ponto*: é a unidade mais simples dentre os elementos visuais, indicador e marcador do espaço, além de possuir um grande poder de atração visual sobre o olho; (b) *a linha*: é o elemento resultante de uma série de pontos em cadeia; pode assumir formas e expressões diversas; (c) *a forma*: o círculo, o quadrado, o triângulo, as formas básicas, podem assumir variações e expressões infinitas; (d) *a direção*: a diagonal, a curva, a vertical, a perpendicular além, de refletirem o caráter das formas básicas constituem também relações de sentido; (e) *o tom*: a presença ou ausência de luz; (f) *a cor*: considerado o elemento visual mais expressivo e emocional; (g) *a textura*: o caráter de superfície dos materiais visuais; (h) *a escala ou proporção*: a medida e o tamanho relativos; (i) *a dimensão e o movimento*: considerados implícitos, obtidos pelo efeito de ilusão, proporcionada pela perspectiva .

Outra ferramenta visual interessante, que pode ser mobilizada em diferentes exercícios de percepção visual, é a do *contraste* (pela cor, pela forma, pelo movimento), a qual se manifesta, em uma relação de polaridade, com outra técnica oposta: *a harmonia*. Obviamente não se espera que uma aula em que a leitura de uma imagem seja o foco que o professor utilize-se dessas ferramentas de forma mecânica e tecnicista, ou como tem sido tradição com o texto verbal, como pretexto para se “ensinar” algo que não tem a ver com o próprio sentido do texto e, portanto, com a formação leitora do aluno.

Na realidade, concordamos com Dondis (2003) ao afirmar que a busca do alfabetismo visual deve estabelecer relações interativas entre a sintaxe visual, própria do não verbal, os estímulos visuais e o repertório do leitor. Os sentidos, portanto, são resultantes de articulações intersemióticas

Tendo em vista que meus aportes teóricos não são da Semiótica, mas da teoria enunciativa e dos estudos bakhtinianos, vejamos, também a contribuição dessa perspectiva, no que diz respeito ao letramento visual do aluno.

A idéia de gênero discursivo, pensada por Bakthin (1992, p.279) como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados nas diferentes esferas sociais e subjacente aos PCN, parte da premissa de que produzir linguagem é produzir discursos: “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas condições de produção.” (PCN:1998, p.8). Para Bakthin, três elementos configuram o gênero: *o tema* (o que é dizível naquele texto); a *estrutura composicional* (estrutura) e *o estilo* (aspectos lingüístico-enunciativos).

Em relação *aos temas* que circulam nas histórias em quadrinhos e tiras, Tasso (2005) esclarece que, dependendo obviamente de cada suporte e de cada destinatário previsto, em geral, as significações nesses gêneros estão associadas às inquietações da natureza humana (por exemplo as tiras de Quino), à memória e à história do país (aspectos culturais, ideológicos, etc.). Sobre a *estrutura composicional* das tiras e histórias em quadrinhos a diferença entre elas é que as primeiras desenvolvem-se em geral de dois a quatro planos, compreendendo *a apresentação do problema/criação de uma expectativa, conflito, resolução e desfecho*; enquanto que as últimas apresentam mais planos, mas mantêm as categorias das seqüências narrativas. Em relação *ao estilo*, ou marcas lingüístico-enunciativas, as HQ e as tiras são riquíssimas, trazendo desde os elementos não verbais, como cores, formas, expressões, planos, tipos de balões até os verbais como tipos de letras, onomatopéia, interjeições, etc.

Tasso (*op.cit.*) reforça que um dos recursos visuais (de estilo) mais empregados na obtenção de determinado efeito de sentido é justamente *os planos*, pois cada um deles apresenta determinados elementos constitutivos, ou

seja, o foco da imagem se realiza sob diferentes perspectivas. Rodrigues (2002) apresenta alguns dos planos mais recorrentes, usados pelo cinema, mas que também podem ser pensados nas HQ (e tiras), tais como: (a) *o geral* (bastante aberto, situa o leitor sobre a localização da cena); (b) *o geral aberto* (apresenta de uma só vez o espaço da ação); (c) *o geral fechado* (evidencia a relação da personagem em relação ao espaço); (d) *o inteiro* (enquadramento da personagem com o corpo inteiro); (e) *americano* (a personagem é enquadrada do joelho para cima); (f) *o médio* (a personagem é apresentada da cintura para baixo); (g) *o próximo* (a personagem é enquadrada do busto para cima); (h) *o close* (a personagem é enquadrado do ombro para cima); (i) *o superclose* (a personagem é enquadrada entre o queixo e o limite da cabeça); (j) *o detalhe* (mostra-se uma parte do corpo ou um objeto em particular); (l) *o plongée*: (a perspectiva da cena é dada de cima para baixo) e (m) *o contraplongée* (a perspectiva da cena é dada de baixo para cima). Pensando no ensino, exercícios simples, de percepção desses planos e do porquê de sua utilização naquela história nas tiras ou nas histórias em quadrinhos podem ser uma boa estratégia para melhorar a percepção visual das crianças e auxiliar na produção de sentidos.

Outro elemento riquíssimo para o trabalho de leitura são os balões. Neles encontramos texto, imagens, sinais de pontuação, símbolos, além de assumirem diferentes formas com diferentes intenções.. Tasso (2005, p.159) afirma que os balões exercem uma dupla função: apresentam a fala e o pensamento das personagens e também caracterizam “as propriedades emocionais e as de tonicidade, as quais envolvem os enunciados dos balões, tais como: apelos, gritos, ameaças, raivas, alertas, afetividade, serenidade, alegria, carinho entre outros.”

A partir desses elementos, a autora (2005, p.162) defende que o eixo norteador para a produção de sentidos de uma HQ ou tira (e que, portanto, o professor deve levar em conta) pode ser composto por três questões principais: a) o que este desenho/HQ/ tira de humor parece dizer?; - como este(a) desenho/HQ/tira diz o que aparenta dizer; c) por que este(a) desenho/HQ/tira diz o que diz?

Metodologicamente, a fim de auxiliar o trabalho de professores iniciantes, a pesquisadora dá algumas sugestões (e reforça serem apenas sugestões) de perguntas, para que depois possam realizar a transposição didática com seus alunos, no trabalho com esses gêneros, a partir de seu aporte teórico, o de semiótico e o de analista do discurso, levando em conta três fases:

1. Fase icônico-sensorial:

- De quais elementos este quadro é composto? Enumere cada um deles especificando-os em : figuras humanas, animais, vegetais, etc.;- É um ambiente interno ou externo?- É uma produção colorida ou não?- Qual é a cor do plano de fundo?- Quais cores são empregadas em cada quadro? Há uma cor predominante?- Quais tipos de planos foram empregados? Existe algum que é predominante?

2. Fase de atenção aos mecanismos e recursos utilizados:

- Como as personagens/homens aparecem representados na cena?- E os demais seres são personificados?- O que se encontra no primeiro plano e o que se encontra no plano de fundo?- Dentre os elementos que compõem o quadro, qual é o mais importante e por quê?- Qual a ação que está sendo executada pela personagem?- A sensação de movimento é proporcionada por qual recurso?- Os efeitos de humor e de ironia foram obtidos pelo emprego de quais recursos visuais e verbais?- Quais quadros comportam a apresentação do enredo? Quais o seu desenvolvimento?-Quais o seu desfecho?

3. Fase discursiva

- As significações das cores, na imagem em questão, resultam de saberes do domínio simbólico (paixão, morte, etc.) ou afetivo (alegria, pureza, tristeza, etc.)?- Por que razão a personagem fora apresentada na história por uma perspectiva e não outra?- Quais elementos verbais e visuais da narrativa evocam aspectos relativos a memória e à história de uma comunidade, país?- A narrativa apresenta idéias maniqueístas?Aponte os elementos visuais e verbais que justificam a sua resposta.- No nível da invisibilidade do texto, sob qual perspectiva a narrativa foi desenvolvida: política, econômica, social, educacional

ou cultural?- Quais relações o discurso da narrativa mantém com outros discursos e com outros textos?

Exposta a fundamentação teórica passemos à descrição metodológica do experimento.

O experimento

A experiência que será discutida, envolveu um trio de professorandos do quinto no da Habilitação Única/Português (noturno)³ e uma escola de periferia da região noroeste do Paraná, cuja clientela maior são alunos de baixa renda. O nosso trabalho, a fim de ser melhor entendido compreendeu as seguintes fases:

1. *Fase do diagnóstico da turma* (março a maio de 2007):

1.1. Discussões teóricas em torno de alguns textos, com o intuito de: -retomar a concepção de linguagem como forma de interação e seus significados para a prática da sala de aula - discutir a teoria dos gêneros do discurso (por meio da leitura do capítulo "Os gêneros do discurso", de Bakthin, 1992); - compreender a importância do modelo didático de gênero como instrumento para apropriação do próprio gênero e, conseqüentemente, sua transposição em sala de aula (leitura do texto de Machado, 2000); - fichamento por meio de um diário de leitura de textos referentes aos gêneros que seriam objetos de ensino no estágio de docência (para o trio em questão demos o texto de Tasso, 2004);

1.2. Discussões teórico-práticas: metodologicamente, a fim de que o professorando já pensasse na interação teoria e prática, realizamos outras atividades (algumas também de cunho diagnóstico que aqui só serão citadas, tendo em vista não serem nosso objetivo), concomitante à leitura dos textos, tais como: -análise de propostas de livros didáticos (para relacionar ao texto sobre concepções de linguagem); - mini-oficina de leitura e produção a partir

³ Faz-se necessário esclarecer que, normalmente, essa turma é bastante numerosa (em função dos pedidos de transferência das habilitações duplas). Nessa turma em questão trabalhamos com 48 professorandos, assim somos em duas professoras formadoras na série e, a fim de que consigamos salas suficientes para esses alunos, obrigamo-nos a desenvolver os estágios em duplas ou trios.

do gênero classificado de jornal (a fim de evidenciar uma prática sobre partir da teoria dos gêneros discursivos).

2. Definição do projeto de docência no Ensino Médio: este projeto é previamente acordado com a escola.. Normalmente acabamos nos inserindo em um projeto "guarda-chuva", ou seja, mais amplo, no qual projetos menores de cada série se adaptam. Neste ano, especificamente, o projeto do ensino fundamental foi em torno de um tema "Álcool, drogas e direção perigosa", sugerido pela Secretaria do Estado Paraná. Mas, no caso das quintas séries, em razão dessas turmas apresentarem, conforme relato da supervisora e da professora titular, um nível de letramento de leitura e escrita bastante deficitários, preferiu-se pensar em um projeto à parte, cujo propósito maior fosse auxiliar as práticas de leitura e produção textual. Assim, escolheu-se a tira como foco principal do projeto da série.

2. *Fase da elaboração do modelo didático referente ao projeto de ensino de cada dupla de professorandos* (abril e maio de 2007): nessa fase solicitamos que cada dupla (com diferentes projetos de ensino) pesquisassem o gênero a ser trabalhado no estágio de docência, em relação ao tema, estrutura e estilo, a fim e compor o seu "modelo didático"⁴.

3. *Fase da apresentação dos planos de aula do projeto e da realização de um microensino* (junho de 2007): cada dupla escolhe um momento do projeto para apresentar um plano de aula e simula essa aula com a turma. O trio de nossa análise escolheu o momento de proporcionar uma aula de leitura crítica das tiras.

4. *Fase da intervenção* das professoras formadoras (agosto de 2007).

5. *Fase da reescrita do plano de aula*, bem como da seqüência didática a ser desenvolvida (setembro de 2007).

6. *Fase do estágio de docência* (outubro de 2007).

⁴ Entendemos a expressão "modelo didático", tal como Cristóvão (2001, p.55), o qual tem a finalidade de apontar, por meio da seleção de um *corpus* significativo do gênero em questão, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Esse modelo faz o levantamento dos temas, da estrutura composicional e das marcas lingüístico-enunciativas, conhecendo-se, assim, o estado da arte sobre os estudos realizados sobre o gênero.

7. *Fase de discussão*, por meio de sessões reflexivas, *dos resultados* (novembro de 2007).

Tendo em vista a impossibilidade de comentar todas as fases neste artigo, comentarei na próxima seção as fases relativas ao diagnóstico dos professorandos e da turma em que desenvolverão o estágio de docência.

O diagnóstico da quinta série: que realidade “visual” é essa?

A atividade-diagnóstica escolhida pelos professorandos, conforme orientações dadas em sala, deveria estar voltada à: - sondagem dos interesses temáticos da turma.;

-sondagem dos valores prezados pelos alunos; -sondagem de capacidades relativas à leitura/produção do(s) gênero(s) a ser trabalhado. A atividade elaborada e aplicada em uma hora-aula, foi a seguinte:

Questionário para ser respondido em sala de aula

1) Qual o seu nome?

2) Quantos anos você tem?

13 anos.

3) Há quanto tempo estuda nesta escola?

6 anos.

4) Você gosta de ler? Por quê?

Sim, mas pouco, porque é muito exigente.

5) Alguém da sua casa tem o hábito de ler jornais, revistas ou livros?

Não.

6) Você usa internet? Se a resposta for sim, onde?

Sim, em casa.

7) Qual a disciplina que você mais gosta? Por quê?

Educação física, porque nós jogamos futebol.

8) Você gosta das aulas de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Sim, porque é o lugar que eu aprendo a falar corretamente.

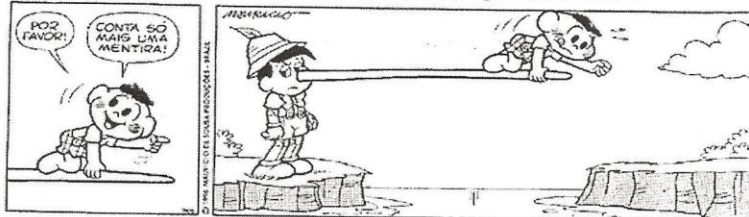
9) Você costuma discutir com os professores? Se sim, qual o motivo?

Não.

10) Qual o nome do seu melhor amigo aqui da sala de aula?

Diego e o Willian.

Após ler a tira a seguir, escreva (mínimo de 3 linhas) o que você entendeu.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7105

É que o Contão quis que o amigo dele contasse mentiras e mentiras para que ele estivesse sem se molhar até o outro lado.

Foram aplicadas 38 atividades, destas tivemos a seguinte categorização, em relação especificamente à última questão, que envolveu a leitura da tira, tendo em vista ser o nosso objeto de análise:

Número de respostas	Não responderam a questão sobre a tira	Fizeram a leitura parafrástica da tira	Não conseguiram realizar a leitura/respostas incompletas ou não esperadas
38	15	06	17

De início, o quadro acima já nos chama atenção, inicialmente pelo número de alunos que não fizeram o exercício de leitura das tiras (15). O fato de deixarem em branco dificilmente poderia ser explicado pela questão do tempo para a realização da atividade, já que tiveram uma hora-aula para responder as questões. Na verdade, muito provavelmente, isso pode sinalizar o não entendimento dessas crianças em relação à leitura da tira. Isso se confirma quando olhamos o número de respostas das crianças que ou não conseguiram fazer a leitura parafrástica da tira ou deram respostas não esperadas/absurdas. Dentre essas, destacamos as seguintes (em que A1, A2, significam aluno 1, aluno 2, sucessivamente)⁵:

A1: " *É que o menino quis que o amigo contasse mentiras para ele atraveça sem moia*."

A2: " *Eu intendi que ele estava lendo a istória do pinoquiui pedido pru pinoquiui conta mais mentira.* "

A3: " *Eu entendi que não de devemos mentir pois é pergigozo.* "

A4: " *O mininu queria atravessa o rio e pediu pro outro meminu de nariz cumprido ajuda ele*."

A5: " *O Cascão está falando somente mais um pouco porque ele não quer se molhar.* "

A6: " *O menino tava conversando com um amigo.* "

A7: " *Tinha dois meninos um em cima de um vara grande e outro olhando para mim.* "

A8: " *O mininu queria ir pra outro lado e aí pego uma vara grande.* "

As respostas das crianças revelam que, grande parte delas, não possuem conhecimento prévio sobre as personagens em cena, no caso Cascão e Pinóquio (o que, diga-se de passagem, chama-nos muito a atenção). Das respostas consideradas não esperadas, apenas três reconhecem nominalmente as personagens, as demais se referiram a elas como "menino" ou "amigo", o que evidencia que não têm repertório construídos quer sobre a história de Pinóquio, quer sobre o personagem Cascão.

Pensando que essas crianças estão em uma quinta série e que esse conhecimento prévio poderia ter sido ofertado pela escola, vê-se que os anos escolares pouco fizeram por essas crianças, sem dizer os problemas

⁵ As respostas serão transcritas tais como as crianças as escreveram.

ortográficos não esperados para essa série. Outras respostas como A3 "*Eu entendi que não devemos mentir pois é perigoso*" carregam a ideologia cristã, ignorando os elementos verbo-visuais presentes no texto. Nesse caso, não é o sentido produzido pelo texto que se configura, mas o sentido esperado pela ideologia cristã. Outro detalhe significativo é que há crianças que não "vêm" (ou não se expressaram adequadamente) os elementos não-verbais, por exemplo A6 que ignora o nariz de Pinóquio ou A7 e A8 que enxergam uma "vara grande".

Dessa forma, o diagnóstico realizado nessa quinta série evidenciou que: (1) as crianças não tinham conhecimento prévio nem sobre as personagens do gibi, nem sobre a história do Pinóquio; (2) as crianças não se atentaram para alguns elementos visuais e/ou verbais; (3) a maioria não consegue sequer realizar a leitura parafrástica da tira; (4) um número expressivo não respondeu à questão.

Vejamos, então, a atividade proposta pelos estagiários no plano de aula diante desse diagnóstico, como proposta de intervenção.

O plano de aula dos professorandos e o microensino

O plano de aula apresentado para a realização do microensino foi o seguinte:

PLANO DE AULA

Série: 5ª.

Conteúdo: *Leitura crítica do gênero tira*

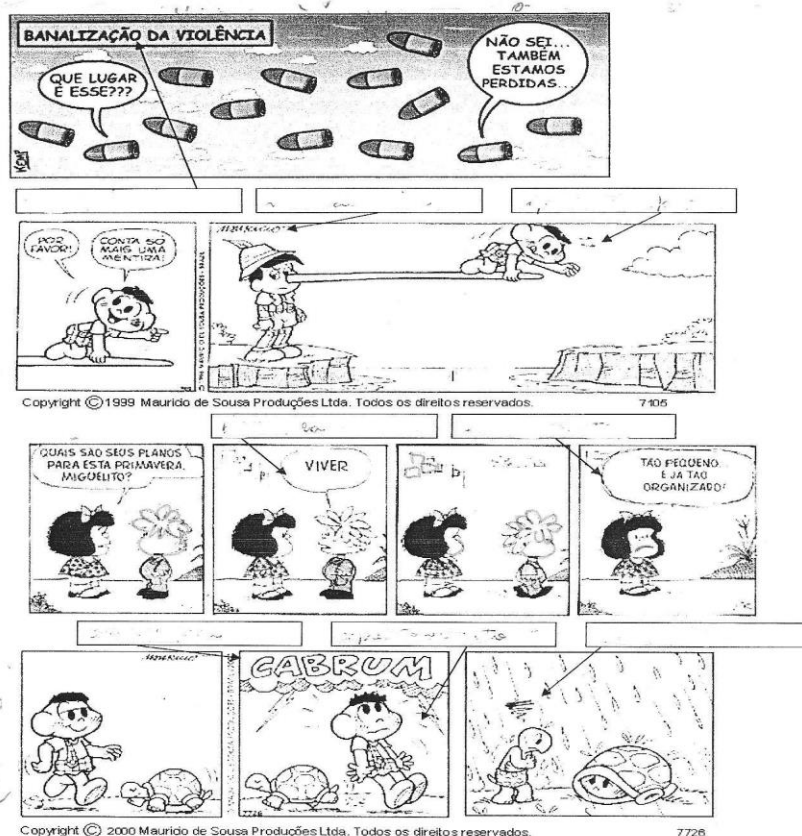
Número de aulas : 1

Objetivo Geral: *Apresentar e ler o gênero tira.*

Objetivos específicos: - reconhecer as partes da tira; - especificar alguns elementos da tira a fim de que os alunos possam lê-la melhor; - promover a leitura crítica da tira.

Procedimentos de ensino ou passos metodológicos: a) apresentação dos estagiários; b) perguntar a sala quem já leu tiras; c) perguntar quem produz as tiras, onde elas circulam, com que propósito, quem lê, a posição social do autor e o destinatário, etc. e anotar as respostas no quadro; c) entregar os exercícios abaixo e pedir que os alunos completem os retângulos espalhados pela tira; d) corrigir os exercícios.

EXERCÍCIOS:



Recursos: xerox

Procedimentos de avaliação: discussão oral e exercícios

Bibliografia de apoio: fase de elaboração

O que esse plano e o microensino dos estagiários nos revelou?

Inicialmente vimos que o conteúdo da aula do trio era a "leitura crítica do gênero tira". No entanto, as incoerências já se iniciam no próprio plano, quando eles apresentam os objetivos específicos. Inicialmente é impossível entender a atividade, pois ela aparece sem um comando específico, apenas com retângulos em branco a ser preenchidos. A primeira atividade planejada "perguntar quem já leu tiras" já nos parece inadequada, tendo em vista que os professorandos já estavam com a atividade diagnóstica da quinta série, que já havia revelado a ausência ou pouco contato com o gênero e com os próprios portadores, no caso, os gibis.

No segundo objetivo específico, os professorandos tinham como intuito trabalhar as condições de produção do gênero tira, ou seja, autor, destinatário, suporte, objetivo, etc., mas aqui também há algumas considerações a se fazer. A primeira é que para trabalhar o contexto de produção precisariam ter tido a

leitura de uma tira (o que não ocorreu) ou, ainda melhor, a leitura de um tira em comparação com outro(s) gêneros, a fim de que as crianças estabelecessem semelhanças e diferenças entre os contextos de produção dos gêneros. Mas, fazer esse exercício de “forma geral” sem ter o texto presente em nada contribuiu-se tanto para que as crianças entendessem o gênero tira, como auxiliou-as a desenvolver estratégias para a leitura específica das tiras.

Também chama a atenção, ainda com relação a esse objetivo, a dificuldade de os professorandos realizarem a transposição didática⁶ para a quinta série, já que se utilizam tanto no plano como no microensino de termos como “papel social do autor e do destinatário”. Ou seja, realizam a transposição do conhecimento científico diretamente para a sala de aula, sem as mediações devidamente necessárias, não levando em conta nem a série nem a natureza do texto visual

.Esse fato pode nos dizer muita coisa: (1) os professorandos não tiveram durante o curso experiências de transposição didática e ao fazerem isso apenas no último ano, não conseguem fazê-lo de forma satisfatória, exatamente porque a apropriação de um conhecimento científico e a sua conseqüente passagem para o conhecimento a ser ensinado, necessita de tempo de internalização (cf. VYGOTSKY, 1988); (2) os professorandos tomam alguns fragmentos discursivos decorrentes das aulas presenciadas de suas professoras formadoras (na realização da oficina sobre classificados de jornal) como a utilização do termo “posição social” que, naquele momento fora utilizada, pois o destinatário nosso era o aluno do ensino superior, mas, na verdade, não parecem ter assimilado o conceito.

Finalmente quando olhamos os exercícios que eles elaboraram visando a leitura crítica da tira temos a plena certeza de que não tinham nenhum domínio do gênero tira. Os exercícios, além de virem sem instruções claras do que era para ser feito (não sendo resolvidos e entendidos nem pelos colegas da

⁶ Entendemos o termo “transposição didática” como o “conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino” (Bronckart, & Plazaola Giger, 1996, p.14). Esse processo, segundo os autores passa por diferentes etapas, partindo do conhecimento científico, para o conhecimento a ser ensinado, com inevitável transformação, rupturas e deslocamentos nesse percurso

sala, imagine-se então se levados para a quinta série), priorizam aspectos estruturais do gênero como tipos de balões, recursos de estilo como onomatopéias, fisionomia das personagens e reconhecimento de alguns elementos do contexto de produção, como autor. Mas, em nenhum momento a questão da produção de sentidos é tocada ou mesmo da importância de fatores extralingüísticos para a compreensão das tiras.. Não se fez nenhuma relação entre esses elementos integrantes da sintaxe visual das tiras e o sentido por eles produzido.

Considerações finais: “aprender a ver”

Iniciamos este trabalho com o propósito de apresentar um diagnóstico com turmas de formandos do curso de Letras, da Habilitação Única/Português (noturno) no que diz respeito ao gênero tira. Ficamos duplamente surpresas com os resultados obtidos.

Em primeiro lugar pelo diagnóstico da quinta série, turma no qual os professorandos farão a regência, que revelou a ausência de conhecimento prévio e de repertório pelas crianças, que nem ao menos reconhecem as personagens dos gibis. Se vimos, anteriormente, que a escola pode e deve ser uma das fontes do repertório do aluno não imaginaríamos encontrar alunos de 11 anos que desconhecem personagens da turma da Mônica e a história de Pinóquio. Da mesma forma, quando observamos o plano de aula de nossos professorandos verificamos o desconhecimento quase total sobre a natureza do texto sincrético

As carências aqui expostas, tantos de alunos de séries iniciais do ensino fundamental, como de alunos de séries finais na formação inicial evidenciam aquilo que Limoli (2006), Tasso (2004) e outros reiteram: a ausência de uma pedagogia da imagem.

A sedução de que falamos inicialmente de nossos professorandos, com relação aos textos verbo-visuais, como objetos de seu estágio de docência, esbarra, de outro lado, no despreparo, no desconhecimento da natureza do

não-verbal, na dificuldade de planejar, de transpor o conhecimento científico para o conhecimento escolar. Exatamente por isso, o plano de aula apresenta-se fragmentado, recortado de ecos discursivos que, muito provavelmente, não foram internalizados e que, portanto não se constituem, como afirma Bakhtin em "palavras minhas", já que, de acordo com o autor (1997, p. 405-406), a 'palavra do outro' se transforma, dialogicamente, para tornar-se 'palavra pessoal-alheia' com a ajuda da palavra do outro (neste caso o professor formador ou os colegas), para depois, tornar-se palavra pessoal.

De tudo isso, penso que possamos, como formadores, entender e refletir (para buscarmos mais espaços para o nosso próprio fazer pedagógico) sobre uma das respostas⁷ dadas por uma criança, ao responder o exercício diagnóstico da tira do Cascão. Dizia ela: "*tia, não vi muita coisa não porque num sei ler direito ainda, poriso minha mae me dise pra vim na escola, pra aprende ve tudo direitinho, voceis podem me ajuda a ve melhor*"?

Referências

BAKHTIN, Mikail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DONDIS, A. Donis. Caráter e conteúdo do alfabetismo visual. In: _____. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.5-27.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Gêneros textuais e a formação dos professorandos no curso de Letras. In: *Anais... I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 9 a 11 de novembro de 2006.

HONÓRIO, Ceci-Maria A. Concepções de leitura: dos caminhos possíveis. In: MENEGASSI, R.J. (Org.) *Leitura e ensino*. Maringá: EDUEM, 2005 (Formação de professores, EAD, n.19), p. 45-75.

LIMOLI, Loredana. Leitura de imagem e ensino de língua materna. In: LIMOLI, L. e Margarido Correia. Porto: Civilização, 1970.

MARTINS, Maria Helena. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação. In: _____. (Org.) *Questões de linguagem*. 3ª. Ed. São Paulo: Contexto, 1993, p. 95-105.

⁷ Resposta transcrita conforme original.

RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TASSO, Ismara Eliane Vidal de Souza. Linguagem não-verbal e produção de sentidos no cotidiano escolar. In: SANTOS, Annie Rose e RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.) *Concepções de linguagem e ensino de lingual portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2005 (Formação de professores, EAD, n.18), p.131-173.

VOLOSHINO Valentin N., V.N; BAKTHIN, Mikail M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. (1926). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, Valentin N. *Freudism*. Tradução I. R. Tiotunik. New York: Academic Press, 1976. Circulação para uso didático.

VYGOTSKY; L.S. "Internalização das funções psicológicas superiores". In: _____. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1988.