AS ATIVIDADES DE LEITURA DE TIRINHAS DA MAFALDA NA COLEÇÃO ¡ARRIBA!

Autora: Profª. Esp. Márcia da Silva VIEGAS (FURG)
Orientadora: Profª. Drª. Margarete SCHLATTER (UFRGS)

RESUMO: *Este trabalho analisa atividades de leitura de tiras da Mafalda de uma coleção de livro didático de espanhol como língua estrangeira para o Ensino Fundamental. Discuto a responsabilidade do ensino de língua estrangeira no desenvolvimento de letramento. Verifico a concepção de leitura subjacente às atividades selecionadas e, por fim, proponho um modelo de alteração para que uma atividade considere as diferentes funções que o leitor deve desempenhar.*

PALAVRAS-CHAVE: *leitura; livro didático; língua estrangeira; letramento.*

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar qual o tratamento dado às atividades de leitura de tiras da Mafalda nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE) da coleção ¡Arriba!, que utilizo em uma das escolas onde leciono. Para isso, exponho a visão de aprendizado de língua que o livro apresenta como sua escolha teórica e identifico a visão de leitura que subjaz às atividades propostas, verificando a coerência entre elas.

Primeiramente, faço uma reflexão sobre a importância da leitura e a responsabilidade da disciplina de língua estrangeira (LE) na contribuição do processo de letramento dos alunos no Ensino Básico. A seguir, apresento a análise das atividades selecionadas e, a partir dos resultados, sugiro adaptações para que se tenha um modelo de atividade que procure dar conta da tira na sua integralidade textual e que busque contemplar uma perspectiva de uso da linguagem que privilegie e valorize, ao invés de exclusivamente o código, a língua como um meio de interlocução com o mundo.

2. LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeria (PCNs LE) propõem, entre os objetivos do Ensino Fundamental e do ensino de LE neste nível, que o aluno deva "saber utilizar diferentes fontes de informação para adquirir e construir conhecimentos" (p. 8) e "ler e valorizar a

leitura como fonte de prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados" (p. 67). Nos critérios para avaliação da aprendizagem das diferentes habilidades em LE, no que compete a compreensão escrita, encontramos como objetivo "demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social". (p. 84)

Parece-me que o prazer da leitura só pode ser alcançado a partir da compreensão do texto. E para que se tenha a compreensão global do texto, é necessário que se tenha prática de letramento. Segundo Soares (2006, p. 40), "...o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita". Explica ainda que "Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos".

Nesta perspectiva, afirmo que é função da aula de LE contribuir para o desenvolvimento do processo de letramento dos estudantes e que devemos trabalhar para que, conforme Bagno (2003, p. 32), "...o espaço da sala de aula (...) se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.". Para isso, deve-se levar em conta, como identifica Kleiman (2005, p. 47), que

> ...as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada (v. Kleiman, 1991) nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, são mais profundas pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar.

É justamente desses pressupostos que pretendo tratar aqui ao analisar as atividades de leitura propostas na coleção ¡Arriba!. Para identificar qual a visão de leitura subjacente ao material analisado, faço uso da tipologia de perguntas de compreensão, sugerida por Marcuschi (2001), em trabalho de análise do livro didático (LD) de língua portuguesa, e considero a definição de leitor apresentada por Gibbons (2002).

Marcuschi (2001) relata, após análise de duas dezenas de LDs de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, a predominância de questões baseadas na decodificação de informações existentes nos textos: um número expressivo de perguntas que levam à pura cópia e mais da metade que exigem apenas a extração de dados objetivamente inscritos no texto (p. 55). Questões que

demandam reflexão, inferências ou raciocínio crítico do aluno são raras e se equivalem ao mesmo percentual de questões subjetivas e vale-tudo, que podem receber qualquer tipo de resposta[1].

O autor trata como um problema os exercícios de compreensão nos LDs do português pelo exposto acima e pelo fato de esses exercícios raramente suscitarem reflexões críticas sobre o texto e não permitirem expansão ou construção de sentido, o que sugere que compreender é apenas identificar conteúdos, esquecendo-se a relação entre as idéias, a análise de pontos de vista, a ironia, a metáfora, aspectos fundamentais no processo de compreensão.

No intuito de caracterizar o bom leitor, Gibbons (2002, p. 80-82) apresenta quatro funções que este deve desempenhar: as funções de decodificador, participante, usuário e analista. A autora cita Luke e Freebody (1990), que afirmam que, para o sucesso do letramento, esses quatro componentes são fundamentais.

O leitor como decodificador é o que é capaz de, através da escrita, relacionar fonema, símbolo, conhecer o alfabeto, que é informação básica para o aprendizado da leitura. Um bom modelo de letramento não ignora esses elementos, mas não pode considerá-los suficientes para a leitura de textos autênticos com uma função social. O leitor participante é aquele que faz a conexão do texto com seu conhecimento de mundo, cultural e de gêneros textuais para atribuir sentidos ao que lê. Ser um leitor participante significa ter as ferramentas para relacionar o texto com o conhecimento prévio apropriado. Já o leitor como usuário é capaz de ler o texto de acordo com a expectativa de leitura exigida pelo gênero textual. Nesse sentido, ele participa da atividade social proposta pelo gênero em questão. O leitor como analista faz a leitura como se estivesse diante de um objeto artístico, o qual é escrito por um autor com uma ideologia particular. Um bom leitor lê criticamente reconhecendo em um texto as posições apresentadas, o não dito, o implicado ou o não questionado. Leitores críticos reconhecem que todos os textos apresentam uma visão particular do mundo e se posicionam em relação a isso.

Gibbons (2002) ressalta que devido ao fato de essas funções estarem integradas no processo de leitura, um programa bem balanceado de letramento deverá fornecer as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de cada uma delas. Porém, elas não devem ser vistas como uma seqüência de desenvolvimento. Cada uma delas pode ser desenvolvida em qualquer nível de leitura. De fato, temos boas razões para não nos focarmos simplesmente no leitor decodificador para os leitores iniciantes, pois desde cedo estes também podem e devem praticar a leitura crítica.

Bagno (2003, p. 8) qualifica de "*crime pedagógico* a obsessão, tão presente até hoje nas

1 70% de questões são de extração ou cópia de informações no texto, somente 10% exigem algum tipo de inferência ou raciocínio crítico, 11% são perguntas que podem receber qualquer tipo de resposta e 9% são questões metalingüísticas. (p. 55)

escolas brasileiras, de desperdiçar mais de 70% das aulas de língua com exercícios mecânicos...” e Soares (2006, p. 58), afirma que “...nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos -crianças e adultos- a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.”, isso tem implicações sociais, políticas e econômicas.

Pela natureza crítica dos quadrinhos da Mafalda, protagonista contestadora da sociedade, a seleção desses quadrinhos por si só já apontaria para um desejo do livro didático de abordar pontos de vista, de exigir que o leitor entendesse implícitos, fizesse relações do que é dito com a realidade, percebesse ironias e também se posicionasse com relação ao texto. Aproveitando essa seleção de textos que pressupõe um leitor atuante, verifico as atividades relacionadas aos quadrinhos para ver se e como poderiam contribuir para o processo de letramento.

3. METODOLOGIA

3.1 – Objetivo

O objetivo deste trabalho é analisar qual o tratamento dado às atividades de leitura compostas por tiras nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira (ELE) da coleção ¡Arriba!, que utilizo em uma das escolas onde leciono e que está destinado ao Ensino Fundamental.

Preocupada com o ensino que conduza a bons leitores, pretendo contribuir para a reflexão dos professores em relação às atividades de leitura que podem oferecer a seus alunos e para uma análise crítica das visões subjacentes aos exercícios propostos nos livros didáticos.

3.2 – *Corpus* e Amostra

As histórias em quadrinhos são presença constante nos livros didáticos (LDs) de ELE, especialmente as da Mafalda (Quino), além de serem materiais de acesso fácil a professores de espanhol que não usam LD. Na coleção ¡Arriba!, que está dividida em quatro volumes direcionados a cada uma das séries finais do Ensino Fundamental, os livros apresentam as tiras da Mafalda em duas unidades, sendo que o primeiro volume foi pensado para alunos que não possuem conhecimento formal prévio do idioma e, neste, há apenas uma tira. As tirinhas aparecem sempre em atividades de compreensão leitora, conforme caracterização que o próprio livro faz da atividade

a partir de símbolos[2].

A coleção ¡Arriba! (2005) apresenta como objetivo:

> (...) Entendemos que aprender un idioma extranjero no significa solamente conocer sus reglas gramaticales o un conjunto de palabras. Así, ¡ARRIBA! contempla también el desarrollo de otras competencias, además de la gramatical, como la competencia estratégica, la discursiva y la sociocultural, de acuerdo con las orientaciones de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN).
>
> Es nuestro objetivo, aun, que el alumno se sienta el principal responsable de su aprendizaje y que considere la lengua extranjera como un vehículo no sólo de comunicación sino también de interacción social, bajo una perspectiva sociointeracionista del lenguaje y de la construcción del conocimiento.(...)" (p. 2)

Quanto à compreensão leitora, diz que para alcançar tais objetivos houve uma preocupação em apresentar vários tipos de texto[3] no decorrer da coleção: textos narrativos, descritivos, poéticos, jornalísticos, humorísticos, contos, fábulas, publicidades, gráficos, quadros, mapas, história em quadrinhos, textos da *internet* etc.; autênticos, adaptados e didaticamente elaborados (p. 2). Isto com o intuito de oferecer ao aluno insumo suficiente e de qualidade e para atender a recomendação dos PCNs de que o aluno deve "saber utilizar diferentes fontes de informação para adquirir e construir conhecimentos, [...] ler e valorizar a leitura como fonte de prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados" (p. 2). Também afirma que há uma preocupação com que o aluno se identifique com os temas e que a aprendizagem resulte realmente significativa.

Nota-se que houve uma preocupação em explicitar a noção de língua com que operam. Para verificar a coerência com que operacionalizaram essa noção efetivamente, analiso as 9 atividades em que aparecem tirinhas da Mafalda em toda a coleção e que somam um total de 19 perguntas, todas elas envolvendo compreensão leitora, conforme classificação do livro. As atividades que solicitam relacionar informações ou apresentam alternativas foram consideradas como uma única pergunta.

3.3 – Análise dos dados

Para análise dos dados, utilizo a categorização de Marcuschi (2001), que classificou as perguntas de compreensão leitora dos LDs como: 1) A cor do cavalo branco de Napoleão, 2) Cópias, 3) Objetivas, 4) Inferenciais, 5) Globais, 6) Subjetivas, 7) Vale-tudo, 8) Impossíveis, 9)

---

2 Ver anexo 1.

3 Nota-se que o conceito de tipologia textual não está claro para os autores visto que parecem confundir tipologias textuais (narrativa, descrição) com gêneros textuais (conto, fábula, gráfico). (ver Marcuschi, 2002)

Metalingüísticas, com algumas adaptações. Excluí as perguntas "A cor do cavalo branco de Napoleão" e "Globais"[4], posto que não aparecem no corpus desta pesquisa, e acrescento "Tradução", que foi um dos tipos encontrados e parece ser um exercício freqüentemente solicitado em LE.

Para este trabalho considerarei então os seguintes tipos de perguntas (Marcuschi, 2001, p. 52 e 53): 1) Cópias: perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras e que freqüentemente são encabeçadas por 'copie', 'retire', 'transcreva' etc.; 2) Objetivas: indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto com 'o que', 'quem', 'quando', 'como', 'onde', em atividade de pura decodificação, nas quais a resposta acha-se centrada exclusivamente no texto; 3) Inferenciais: são perguntas mais complexas que exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas; 4) Subjetivas: levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos; 5) Vale-tudo: indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar, pois a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta; 6) Impossíveis: exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas; 7) Meta-lingüísticas: indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais; e 8) Tradução: se assemelham às questões de cópia, pois sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, ainda que envolvam tradução[5].

4. RESULTADOS

4.1 – Análise das perguntas

O quadro abaixo apresenta o número de cada tipo de pergunta nas 9 atividades de compreensão leitora, a partir de tiras da Mafalda, da coleção ¡Arriba! analisadas neste trabalho:

---

4 As perguntas "A cor do cavalo branco de Napoleão" são auto-respondidas pela própria formulação e aparecem na coleção, mas não nas atividades em questão. Exemplo: ¿La sala Mae West es un cuadro de Dalí?, resposta dada no livro do professor: No, es una sala del Museo-Teatro Dalí. As questões do tipo "Globais" são as que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos. Exemplo: Qual a moral dessa história? Este tipo de pergunta seria apropriado a partir das tiras da Mafalda, mas não aparece.

5 Como explicitado anteriormente, o tipo "Tradução" foi acrescentado por mim à tipologia de Marcuschi (2001) para esta análise.

Quadro 1: Perguntas de Compreensão

Anexo	Tipo de Pergunta	Quantidade
2, 5, 6	Cópias	3
3, 4	Objetivas	2
7	Inferenciais	1
3	Subjetivas	1
3, 6	Vale-tudo	2
2, 6	Impossíveis	2
3, 3, 3, 4, 8, 8	Metalingüísticas	6
2, 2	Tradução	2

Como podemos ver, das 19 perguntas, 7 (cópias, objetivas e tradução) exigem apenas a extração de informação do texto, 5 (subjetivas, vale-tudo e impossíveis) não exigem a compreensão do texto para serem respondidas, 6 (metalingüísticas) usam o texto como pretexto para tratar de gramática e uma única exige que o aluno faça inferências. A seguir discuto mais detalhadamente cada tipo encontrado.

a) Cópias:

Do total de 19 perguntas de compreensão leitora a partir das tirinhas, 3 são do tipo "Cópias". São perguntas que exigem apenas a extração da informação do texto podendo ser resolvidas facilmente e não exigindo a compreensão efetiva. Deste tipo, a primeira pergunta (ver anexo 2) que aparece no primeiro livro da coleção é: "En portugués, los perros hacen *au-au*. Y en español?". Antes ainda da pergunta, se afirma algo que já é do conhecimento de mundo do leitor e que não precisaria ser explicitado para chamá-lo a fazer a relação com sua língua materna. É uma pergunta que pode ser resolvida apenas com cópia, o leitor encontra o lugar onde está a onomatopéia solicitada e, logo, copia. Mais grave do que a simples cópia ainda é a irrelevância desta informação para a compreensão do texto e a pressuposição de que o aluno não compreende o sentido de "guau" na tira. Inclusive, a coleção vai tratar especificamente de onomatopéia somente no próximo volume.

Outras duas questões deste tipo aparecem no terceiro livro. A primeira (ver anexo 5) deste volume aparece com o enunciado "Lee la tira de Mafalda y da la respuesta correcta del juego.", o aluno deve identificar a pergunta que há na tira e responder diretamente sem ser exigido a pensar no que a tira traz além da resposta à pergunta de o que a Mafalda está vendo. O livro sugere ainda que haja uma resposta "correta" e a oferece ao professor, sendo que o que faria com que o aluno analisasse a resposta de Mafalda seja deixado de lado. Um texto rico para discussão em sala de aula e que sugere muitos temas interessantes sobre como se vê a realidade, o que se espera do futuro a

partir dela etc. é usado exclusivamente para decodificação. Tem-se o texto, o espaço e não se aproveita de maneira que o aluno possa aproveitar o exercício para desenvolver seu processo de letramento integralmente, seu conhecimento de mundo é subaproveitado por reduzí-lo a reconhecer um aparelho telefônico.

Este terceiro volume corresponde, segundo sugestão do livro, à sétima e penúltima série do ensino fundamental. Neste nível o aluno estaria em um estágio no qual já teria trabalhado os dois primeiros volumes da coleção durante dois anos e realizado quatro atividades de compreensão leitora a partir de tiras da Mafalda. No segundo momento (ver anexo 6b) em que aparece Mafalda neste livro, dedica-se duas páginas para atividades com o intuito de oferecer mais detalhes sobre alguns dos personagens de Quino, como afirmado em nota ao professor. Apresentam para tanto um quadro com a descrição de quatro dos nove personagens das tiras da Mafalda, o que poderia ser um ótimo instrumento para usar como base para um desenvolvimento da relação da postura dos personagens com a atuação nas tirinhas, o que ofereceria uma compreensão e elementos para argumentação desta compreensão. Desafortunadamente, todo esse espaço destinado à apresentação da Mafalda e de outros personagens é oferecido somente ao final do terceiro e penúltimo livro da coleção e, além disso, de forma bastante limitada. O terceiro dos enunciados de exercícios que aparecem a partir do quadro é "Relaciona cada información de las líneas con un personaje." e apresenta uma coluna com características e outra com quadrinho para que o aluno sinalize qual dos cinco personagens corresponde a cada adjetivo ou frase caracterizadora. As características são facilmente identificadas no texto, sem que se aproveite o subsídio que o quadro dá para que o leitor argumente que relação essa característica isolada tem com a descrição do personagem quanto a sua postura, pontos de vista ou frases que o representam. A compreensão é limitada a uma atividade de decodificação.

b) Objetivas:

As duas perguntas objetivas estão no segundo livro (ver anexos 3 e 4). A primeira tira seguida de pergunta objetiva apresenta Mafalda jogando xadrez com Felipe e a pergunta é "¿a qué juego están jugando Mafalda e Felipe?". O que esta pergunta pode exigir, além de uma simples olhada na tira, é que o aluno descubra como se diz o nome do jogo em espanhol. A resposta encontrar-se centrada exclusivamente no texto-imagem e o que seria idealmente tarefa do aluno de busca ao dicionário se perde com a sugestão ao professor de que esclareça as dúvidas de vocabulário do aluno (cf. Nota ao professor, ver anexo 3). A segunda pergunta (ver anexo 4) aparece em um contexto onde Mafalda está desenhando e lhe falta uma caneta, seu irmão Guille aparece todo riscado e o enunciado pede que o aluno descubra por que a Mafalda está brava com o

Guille. É uma pergunta objetiva, sendo que o aluno extrai a resposta do texto-imagem. Embora sejam informações necessárias para a compreensão da tira, não são suficientes para que o leitor entenda plenamente o sentido do texto.

Ao fazer uma leitura da tira do jogo de xadrez (ver anexo 3), por exemplo, o que é solicitado nas perguntas restringe o leitor a identificar, através da imagem, que estão jogando xadrez, mas ignora a postura dos personagens. Nesta tira, Mafalda se manifesta de maneira contrária ao que é comum em um jogo de xadrez. Ao perder o jogo para Felipe, Mafalda exclama "Viva o rei!" e Felipe comenta que diante de tanta dignidade não poderia alegrar-se com sua vitória. As atuações dos personagens, que poderiam ser exploradas em relação ao que significa ser rei na sociedade, à inversão de atitude entre o vencedor e o derrotado ao final de um jogo etc. não são trabalhadas e não serão percebidas se não houver a leitura reflexiva do texto.

c) Tradução:

Há duas perguntas de tradução no primeiro livro (ver anexo 2), este destinado a alunos que não possuem conhecimento formal prévio do idioma. Em ambas questões, "Traduce al portugués la frase de Manolito en el segundo cuadrito.", "Traduce al portugués la frase de Mafalda em el tercer cuadrito."[6], o foco recai em decifrar o código. A motivação para a escolha desses trechos em termos de contrastes que o livro talvez quisesse fazer entre espanhol e português parece ser o uso de estruturas diferentes para o verbo 'gostar', que é trabalhado na mesma unidade.

A tradução poderia ser um exercício interessante se com o objetivo de contrastar sentidos e construções lingüísticas relevantes para o aprendiz de uma língua tão próxima e adequadas ao nível em que se encontra. No entanto, como atividade de leitura, não a considero adequada, já que pode contribuir para que o aluno veja a capacidade de ler em outra língua como traduzir todas as palavras para o português ao invés de criar oportunidades para, a partir das palavras que ele já conhece e as que pode inferir pela proximidade das línguas, ele atribua sentido ao que lê.

Como podemos ver nessa atividade (ver anexo 2), nenhuma das quatro perguntas trata do sentido da tira, praticamente descontextualizando o código para lidar com questões apenas lingüísticas.

d) Metalingüísticas:

Quatro perguntas deste tipo aparecem no segundo livro (ver anexo 3), a primeira pede apenas que se tire das tiras dois verbos em determinado tempo verbal e outras duas perguntas solicitam que o aluno identifique em qual das tiras o verbo expressa uma ação que acaba de ocorrer e, na outra, uma ação que perdura no presente. A intenção parece ser retomar o aprendizado de

6 Frases a serem traduzidas: "¿Cómo pueden gustarte, si no entendés lo que dicen?" e "A medio mundo le gustan los perros y hasta el día de hoy nadie sabe qué quiere decir *guau*".

tempo verbal, este apresentado na unidade imediatamente anterior. No entanto, a atividade em questão é de compreensão leitora e essas perguntas não contribuem para esse intuito. A partir de outra tira (ver anexo 4) solicita-se que o leitor escolha entre três alternativas o significado da gíria "caradura" em espanhol, pergunta que parece desnecessária, pois esta é uma palavra homófona para falantes do português, público ao qual está direcionado o livro, e que podem entendê-la.

No último livro da coleção, a última tira é introduzida pelo enunciado "Observa y completa: a la tira de Mafalda le faltan dos formas verbales. Elige los verbos que, conjugados, completan los huecos.". (ver anexo 8) Depois do enunciado o exercício oferece três opções de verbos que podem completar dois espaços existentes na tira. O aluno pode resolver o exercício sem compreender a tira, observando a palavra que segue o espaço para completar. Os verbos oferecidos são "pôr", "comer", "comprar" e "ter" e as palavras que vêm depois dos espaços a serem completados são "salchichas" e "lavarropas". A dúvida que o aluno pode ter não é suficiente para que ele necessite da compreensão do texto, necessita somente vincular o verbo mais adequado ao substantivo que segue. Na segunda pergunta são oferecidas três formas verbais para que o aluno escolha qual a mais adequada para cada um dos verbos. Como a tira está logo após o estudo do "voceo", o objetivo aqui parece ser o de conjugar os verbos nessa forma. É uma pergunta que exige conjugação verbal, mas não contribui para a compreensão global do texto.

e) Impossíveis:

Como já vimos na tira 1 (ver anexo 2), a primeira pergunta é "¿Sabes quiénes son los Beatles?", que oferece quatro alternativas como resposta: *un grupo de tango argentino, un grupo de bolero español, un grupo de rock inglés, un grupo de rap estadounidense.* Na tira aparece um balão a partir de um rádio com uma música em língua inglesa, mas isso não é suficiente para que o aluno saiba o que responder. Esta pergunta exige conhecimento externo ao texto e só pode ser resolvida a partir de conhecimento enciclopédico. Além disso, embora seja interessante topicalizar esse tema, contextualizando o aluno, na verdade a resposta a essa pergunta não seria necessária para a compreensão da idéia principal da tira.

Outra pergunta impossível aparece como introdução ao quadro de apresentação dos personagens da Mafalda (anexo 6). A instrução é "Lee la descripción de cada personaje y trata de identificarlos en la tira del punto B", no entanto a tira referida apresenta informações para responder sobre o personagem protagonista a partir de sua atuação, mas o texto não oferece conteúdo para que se reconheça os outros personagens. Ou seja, na tira em questão aparecem os cinco personagens que são descritos, mas não reagem de maneira que se possa fazer uma relação da descrição com o personagem somente a partir desta tira.

f) Vale-tudo e Subjetivas:

Na tira do jogo de xadrez (anexo 3), a pergunta do tipo vale-tudo é "¿Sabes jugar a ese juego? ¿Qué quiere decir "jaque"?". Pela maneira como está elaborada a pergunta, o aluno pode dar qualquer resposta sem possibilidade de equívoco.

Deste mesmo tipo é a pergunta "Lee la tira de Mafalda. ¿Quién es quién?" (anexo 6b), a tira tem apenas um protagonista para que, a partir de sua fala, se dissesse quem é, fazendo uso do quadro de caracterização dos personagens. Os outros quatro personagens que aparecem na tira não atuam nela para que se possa responder quem é quem.

Foi encontrada uma pergunta subjetiva (anexo 3), na qual o leitor é perguntado sobre qual dos dois bonecos que aparecem na tira lhe parece mais inteligente e que explique por quê. Apesar de resposta ser pessoal e não se poder testar sua validade, a pergunta exige que o aluno apresente ao menos a diferença que observa entre os dois bonecos e pode fazer uso do texto, ainda que superficialmente, para sua resposta.

g) Inferenciais:

Encontramos apenas uma pergunta que exige inferência. Na penúltima tira da coleção (anexo 7), essa tira está colocada ao final de uma unidade que trata de problemas ambientais do planeta. O leitor é solicitado a pensar sobre o que teria escutado Mafalda para tirar os filtros de cigarro de seu pai, o que exige um entendimento do texto e que a partir deste se faça inferências sobre a atitude de Mafalda. Ademais da questão exigir análise crítica para a obtenção da resposta, as discussões feitas na unidade em que está inserida proporcionam outros conhecimentos para a argumentação na resposta. Ainda que o livro defina para o professor como resposta pessoal, a resposta exigirá relacionar idéias e inferir o não dito, já que Mafalda aparece com os filtros de cigarro do pai no nariz em um quadrinho cheio de poluição, o que poderá encaminhar o leitor à questão ambiental.

A análise feita mostra que o tipo de pergunta predominante nas atividades de leitura é o que privilegia exercícios de gramática, exercícios mecânicos e que com freqüência não exigem compreensão leitora. Em seguida aparecem as perguntas de cópias, objetivas e de tradução que são resolvidas com a identificação de informação que está explícita no texto e as questões subjetivas, vale-tudo e impossíveis que tampouco exigem, necessariamente, a compreensão do texto para serem respondidas.

Conforme Gibbons (2002), um bom leitor lê criticamente reconhecendo em um texto as posições apresentadas, o não dito, o implicado ou o não questionado, reconhecendo que todos os

textos apresentam uma visão particular do mundo e se posiciona em relação a isso. Um tipo de pergunta que proporcionaria esta prática na sua integralidade seria o inferencial, no entanto, das 19 perguntas analisadas, somente 1 é deste tipo. A autora ressalta ainda que as diferentes funções que um leitor cumpre devem estar integradas no processo de leitura e ser desenvolvidas em qualquer nível de leitura, pois não devem ser vistas como uma seqüência de desenvolvimento. Assim, não se justifica que as perguntas exigidas em atividades de compreensão leitora se limitem à decodificação ou à gramática, pois o desenvolvimento do letramento não se reduz a isso.

Kleiman (2005), diz que essas falhas dizem respeito aos pressupostos que subjazem ao modelo de letramento da escola. (p. 47) O modelo subjacente às atividades analisadas parece entender a leitura apenas como decodificar o vocabulário e compreender as estruturas utilizadas no texto, o que não consideramos suficiente para oportunizar o desenvolvimento do letramento.

A coleção analisada, conforme apresentado acima, em seus objetivos e em conformidade com os PCNs, afirma entender que para o aprendizado de língua não basta conhecer regras gramaticais ou um conjunto de palavras. Então, contemplaria o desenvolvimento de outras habilidades além da gramatical: a estratégica, a discursiva e a sociocultural. E trabalharia em uma perspectiva sócio-interacionista da linguagem e da construção do conhecimento. (p. 2) No entanto, nas atividades de compreensão leitora, parece haver um desajuste entre o que se propõe e aquilo que é oferecido para o exercício da interação social através da linguagem.

4.2 – Propostas de outras perguntas

Para Marcuschi (2001), os resultados analisados em sua pesquisa sugerem, entre outras, a possibilidade de faltar clareza em relação ao que se deve entender por compreensão de texto. Defendendo a compreensão como "processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual" (Marcuschi, 2001, p. 56), o autor sugere uma outra tipologia de perguntas, em suma: identificação das proposições centrais do texto e das possíveis intenções do autor; inferências sobre o texto, baseadas em informações textuais explícitas e implícitas, e em informações postas pelo leitor, através de perguntas (para cujas respostas o leitor precisa reunir várias informações) ou de afirmações (para cuja justificativa o leitor deve dar vários passos), reproduzir o conteúdo do texto em outro gênero textual. (Marcuschi, 2001, p. 56-58)

Nesse sentido, ilustro abaixo uma atividade de leitura para uma das tiras analisadas que tenha como objetivo trabalhar as quatro funções mencionadas anteriormente (decodificador, participante, usuário, analista), que consideramos fundamentais para promover oportunidades de

letramento.

A tira (anexo 6b) a qual sugiro um melhor aproveitamento é a que apresenta uma pergunta vale-tudo e que sugere que se use o quadro de características dos personagens que fazem parte dela. A tirinha tem como protagonista Manolito, que nesse contexto está na sua vez de jogar boliche com o grupo de amigos, não acerta nenhuma baliza e começa a ter uma crise de estresse dizendo que é um tonto e seus amigos o aplaudem. Pelas descrições, o aluno pode buscar no quadro argumentos para afirmar que é Manolito, pois diz que ele não é conhecido por sua inteligência, nem por sua delicadeza. No entanto, mesmo com as definições dos outros personagens, não é possível, a partir da leitura desta tira, como pede o exercício, dizer "¿Quién es quién?".

Neste caso, a pergunta poderia ser direcionada para que não se aceite uma resposta ampla e sem o encaminhamento para a compreensão da tira e relação com o quadro de características. A pergunta poderia ser: Lee y, a partir del cuadro de descripciones de los personajes, descubre cómo se llama el protagonista de la tira. Presenta argumentos de por qué es uno y no es otro. Para tanto, o leitor faria uso do código lingüístico (decodificador) buscando as informações no texto da tira e, com base no seu conhecimento prévio sobre o que podem significar as ações da tira (participante), ele poderá relacioná-las com as características apresentadas no quadro, explicitando as razões para isso. Poderíamos completar essa atividade com outras tiras com protagonistas diferentes, e então se daria o insumo para que o leitor pudesse identificar cada personagem através de sua postura e se posicionaria com argumentos baseados na relação da atitude do personagem com a descrição de suas características. Nesse sentido, estaríamos dando ao leitor a oportunidade de ser usuário desses textos, no sentido de responder à leitura esperada, identificando as características dos personagens, tanto nos quadrinhos como no texto de apresentação. Para que o leitor desempenhe a função de analista do texto, poderíamos perguntar, por exemplo, qual é o papel de cada um dos personagens e como eles constroem a sua identidade através de ações às quais são atribuídos determinados sentidos na nossa cultura.

5. CONCLUSÃO

Esteban (2001, p. 67 e 68), alerta para o fato de que

> Nenhuma teoria isoladamente é capaz de atender a todas as questões presentes na dinâmica do processo ensino/aprendizagem. Tampouco, toda teoria serve a qualquer objetivo. O movimento de interação entre teoria e prática com o sentido de que ambas se indaguem e se reconstruam encontra muitas vezes

dificuldades para tornar-se parte da realidade escolar.

O corpus deste trabalho foi selecionado por ser material didático em uma escola onde trabalho com ensino de ELE. Conhecer o material com o qual se trabalha e relacionar as teorias que subjazem àquilo que propomos aos alunos com a forma que queremos contribuir para a sua formação é realizar a interação entre teorias e práticas.

A formação do bom leitor parece passar pela mudança das perguntas e isso pressupõe desestabilizar teorias implícitas e práticas antigas. A função de leitor praticamente reduzido a decodificador contribui para a manutenção de um modelo de leitura consolidado e fracassado, que não cria oportunidades para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos, o que deveria ser o nosso objetivo no ensino de línguas na escola.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Língua Materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola: 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIBBONS, Pauline. Scaffolding language, scaffolding learning. Sydney, Heinemann,2002.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Ângela P. & BEZERRA, Maria A. (orgs.) O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R. BEZERRA, Maria A. (orgs) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19 -36, 2002.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SUÁREZ, Freddy Rodríguez & RODRÍGUEZ, Ginger de la Torre. ¡Arriba! São Paulo: Moderna, 2004.

Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.