

**ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONSTRUÇÕES DE SENTIDO
DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Samira Rovedo Varela

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Rio de Janeiro

Mai de 2008

**ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONSTRUÇÕES DE SENTIDO
DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Samira Rovedo Varela

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras
Neolatinas da Universidade Federal do Rio
de Janeiro, como quesito para a obtenção
do Título de Mestre em Letras Neolatinas
(Estudos Linguísticos Neolatinos; opção:
Língua Espanhola.).**

**Orientadora: Professora Doutora Maria
Aurora Consuelo Alfaro.**

**Co-orientadora: Professora Doutora
Ângela Maria da Silva Corrêa.**

Rio de Janeiro

Mai de 2008

ANÁLISE COMPARATIVA DAS CONSTRUÇÕES DE SENTIDO
DA COMPREENSÃO LEITORA EM ESPANHOL COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA ENTRE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Samira Rovedo Varela

Orientadora: Professora Doutora Maria Aurora Consuelo Alfaro.

Co-orientadora: Professora Doutora Ângela Maria da Silva Corrêa.

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós- Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Letras Neolatinas.

Examinada por:

Maria Aurora Consuelo Alfaro, Professora Doutora – UFRJ

Angela Maria da Silva Corrêa, Professora Doutora – UFRJ

Tânia Reis Cunha, Professora Doutora – UFRJ

Ana Cristina dos Santos, Professora Doutora – UERJ

Claudia Fatima Morais Martins, Professora Doutora – UFRJ

Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna, Professora Doutora – UERJ

Rio de Janeiro

Mai de 2008

DEDICATÓRIA

A meus pais amados, Eveline e José, por confiarem e acreditarem em mim, hoje e sempre.

Às minhas irmãs e amigas, Simone e Sabrina, pelo apoio, sem o qual eu não chegaria até aqui.

Em especial a meu marido, Claudio, pelas horas que nos roubou este trabalho, pela paciência... e a meu filho Guilherme, pela inspiração que me proporcionou para conseguir concluir este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre está a meu lado, me confortando e me dando forças para a superação de todos os obstáculos da minha vida.

À Maria Aurora Consuelo Alfaro, minha orientadora, pelo apoio e esclarecimentos dados durante esses anos.

À Angela Maria da Silva Corrêa, minha co-orientadora, pela dedicação a esse trabalho e pelo incentivo.

Às professoras Tânia Reis Cunha, Ana Cristina dos Santos, Claudia Fátima Morais Martins e Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna, por aceitarem fazer parte da banca, pelo exemplo profissional, pelo apoio e compreensão.

À Márcia Atália Pietroluongo pela compreensão e pela ajuda que me foi dada.

À minha amiga Flávia, pelo apoio e pela troca de idéias, ainda que à distância.

À minha companheira de mestrado Ana Paula, pela ajuda e troca de experiências.

À minhas amigas Diana e Bethânia pelo apoio e incentivo desde o início.

A todos os amigos e familiares, pelo carinho, apoio e incentivo.

RESUMO

VARELA, Samira Rovedo. **Análise comparativa das construções de sentido da compreensão leitora em E/LE entre alunos do ensino médio.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação. (mestrado em Letras Neolatinas; área de concentração: Estudos Linguísticos Neolatinos; opção: Língua Espanhola.) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

A análise da presente investigação tem como objeto de estudo o comportamento dos alunos na construção de sentido de três tiras de Histórias em Quadrinhos (HQ's) da personagem Mafalda, onde veremos o desenvolvimento da capacidade de leitura dos mesmos.

A experiência de docência a partir dos relatos informais de alunos entre 14 e 20 anos, de duas turmas de 1ª série do Ensino Médio (uma, de escola pública e uma de escola privada), levou à problematização: o papel das histórias em quadrinhos (HQ's) e os modelos de compreensão leitora, observando os processos pelos quais os alunos passam na construção de sentido no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Esses resultados preliminares serviram como base para identificar as seguintes questões: 1) quais estratégias esses alunos desenvolvem no processo de construção de sentidos na interação entre o suporte gráfico e as falas atribuídas aos personagens no processo de leitura dos textos; 2) como os alunos são capazes de perceber o efeito de humor e ironia nas tiras dessas histórias em quadrinhos; 3) que estratégias os alunos utilizam nestas construções de sentidos nas tiras de Mafalda.

Palavras-chave : Leitura interativa, Ensino-Aprendizagem, Espanhol-Língua Estrangeira, Mafalda, Construção de sentido, Histórias em Quadrinhos, HQ's.

RESUMEN

VARELA, Samira Rovedo. **Análise comparativa das construções de sentido da compreensão leitora em E/LE entre alunos do ensino médio.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação. (mestrado em Letras Neolatinas; área de concentração: Estudos Linguísticos Neolatinos; opção: Língua Espanhola.) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

El análisis de la presente investigación tiene como objeto de estudio el comportamiento de los alumnos en la construcción de sentido en los tres jirones de historias en viñetas (HQ's) del personaje Mafalda donde veremos el desarrollo de la capacidad de lectura de los mismos.

La experiencia de docencia a partir de los relatos informales de alumnos entre 14 y 20 años, de dos grupos de Enseñanza Secundaria (un, de escuela pública y otro, de escuela privada), condujo hacia la problematización: el papel de las historias en viñetas (HQ's) y los modelos de comprensión lectora observando los procesos por los que los alumnos pasan en la construcción de sentido en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Esos resultados preliminares sirvieron como base para identificar las siguientes cuestiones: 1) cuáles estrategias esos alumnos desarrollan en el proceso de construcción de sentidos en la interacción entre el soporte gráfico y las hablas atribuidas a los personajes en el proceso de lectura de los textos; 2) como los alumnos son capaces de percibir el efecto de humor e ironía en los jirones de esas historias en viñetas; 3) que estrategias los alumnos utilizan en estas construcciones de sentidos en los jirones de Mafalda.

Palabras-clave : Lectura interactiva, Enseñanza-Aprendizaje, Español-Lengua Extranjera, Mafalda, Construcción de sentido, Historias en Viñetas, HQ's.

ABSTRACT

VARELA, Samira Rovedo. **Análise comparativa das construções de sentido da compreensão leitora em E/LE entre alunos do ensino médio.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação. (mestrado em Letras Neolatinas; área de concentração: Estudos Linguísticos Neolatinos; opção: Língua Espanhola.) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

The analysis of the present investigation has as study object the behavior of the students in the construction of sense in the three comic strips of the Mafalda character, where we will see the development of the students' capacity of reading.

The teaching experience from the informal reports of the students between 14 and 20 years, of two Secondary Education groups (one, of a public school and other, of a private school) led to the question: the paper of comic strips (HQ's) and the models of reading comprehension, observing the processes through which the students pass in the construction of sense in the education of Spanish like Foreign Language (E/LE). Those preliminary results served as base to identify the following questions: 1) which strategies those students develop in the process of sense construction in the interaction between the graphical support and the speech of character in the process of text reading; 2) how the students are able to perceive the effect of humor and irony in these comic strips; 3) the strategies the students use in the sense construction process from these Mafalda's comic strips.

Keywords: Interactive reading, Teaching-Learning, Spanish-Foreign Language, Mafalda, Sense construction, Comic strips, HQ's.

El lector

A Pedro García Batalla

Pasa la página final y se remueve.
Apoya el tomo, despacio, sobre la manta
que cubre sus rodillas.

Meditabundo,
mira las brasas de la hoguera
e incorpora su integridad al fuego, pone los ojos
en la llama que, al arder,
al unísono es y se consume.

Cede a la noche,
cautivo en el embrujo,
y se adormila derrotado en el sillón.

Cae al alma
la ceniza como extinguido resplandor
de lo que tuvo luz, o la fingió.
Como difuso polvo sobre el libro.
Como pavesa fiel de lo concluso.

Alfredo Buxán

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Construção de significado.....	29
TABELA 2	Competências leitoras.....	41

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Esquema letramento.....	39
FIGURA 2	Esquema Níveis de Conhecimento.....	43
FIGURA 3	Tira Mafalda – Liberdade.....	78
FIGURA 4	Tira Mafalda – Sopa.....	79
FIGURA 5	Tira Mafalda – Derramamento de Zeros.....	80
FIGURA 6	Tira Mafalda – PENTAGONO.....	83
FIGURA 7	Conhecimento – Escola X: Personagem.....	90
FIGURA 8	Conhecimento – Escola X: Veículo.....	91
FIGURA 9	Conhecimento – Escola X: Leitura anterior.....	91
FIGURA 10	Conhecimento – Escola X: Quantidade leitura anterior.....	92
FIGURA 11	Conhecimento – Escola Y: Personagem.....	93
FIGURA 12	Conhecimento – Escola Y: Veículo.....	93
FIGURA 13	Conhecimento – Escola Y: Leitura anterior	94
FIGURA 14	Conhecimento – Escola Y: Quantidade leitura anterior.....	95
FIGURA 15	Percepção – Escola X: Apreciação da leitura.....	96
FIGURA 16	Percepção – Escola X: Classificação da leitura.....	97
FIGURA 17	Percepção – Escola X: Classificação do personagem.....	98
FIGURA 18	Percepção – Escola X: Nova leitura.....	98
FIGURA 19	Percepção – Escola Y: Apreciação da leitura.....	99
FIGURA 20	Percepção – Escola Y: Classificação da leitura.....	100
FIGURA 21	Percepção – Escola Y: Classificação do personagem.....	101
FIGURA 22	Percepção – Escola Y: Nova leitura.....	101
FIGURA 23	Interpretação – Escola X.....	103
FIGURA 24	Escrita – Escola X.....	104

FIGURA 25	Interpretação – Escola Y.....	105
FIGURA 26	Escrita – Escola Y.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS

HQ's	Histórias em quadrinhos
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE ABREVIATURAS.....	13
1. INTRODUÇÃO.....	16
2. A LEITURA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE).....	24
2.1 MODELO INTERACIONAL DE LEITURA.....	27
2.2 CONCEITO DE LETRAMENTO.....	30
2.3 AS DIMENSÕES DO APRENDER A LER E A ESCREVER.....	33
2.4 O DESAFIO DE ENSINAR A LER E A ESCREVER.....	35
2.5 O SIGNIFICADO DO APRENDER A LER E A ESCREVER.....	39
2.6 O QUADRO DA SOCIEDADE LEITORA NO BRASIL.....	40
3. COMPETÊNCIA LEITORA EM ESPANHOL COMO LE.....	41
3.1 CONHECIMENTO PRÉVIO.....	43
3.2 OS TRÊS MOMENTOS DA DIDÁTICA DA LEITURA.....	44
3.3 ESTRATÉGIAS E HABILIDADES DE LEITURA.....	47
3.4 COMPETÊNCIA TEXTUAL DISCURSIVA.....	49
3.5 COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA.....	51
4. GÊNEROS DO DISCURSO.....	54
4.1 GÊNERO DISCURSIVO: TIPOLOGIA TEXTUAL.....	57
4.2 O GÊNERO TIRAS.....	58
4.3 CONTEXTO HISTÓRICO EM MAFALDA.....	70
4.4 ASPECTO INTERATIVO NAS TIRAS DE MAFALDA.....	73
4.5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NAS TIRAS DE MAFALDA.....	76
5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	86

5.1. TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS.....	87
5.2. DELIMITAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	88
5.3. A DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	88
6. ANÁLISE QUALITATIVA DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	90
6.1 TIRA N 1.....	90
6.1.1 ESCOLA X.....	91
6.1.2 ESCOLA Y.....	95
6.2 TIRA N 2.....	97
6.2.1 ESCOLA X.....	98
6.2.2 ESCOLA Y.....	100
6.3 TIRA N 3.....	102
6.3.1 ESCOLA X.....	103
6.3.2 ESCOLA Y.....	106
7. ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS.....	109
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
ANEXO A QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA OBJETIVA.....	134
ANEXO B QUESTIONÁRIO PARA DESCRIÇÃO SUBJETIVA.....	135
ANEXO C PLANILHA DE CONSOLIDAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS	140

1. INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação tem se mostrado preocupado com a situação da educação brasileira. Este Ministério, em parceria com alguns professores que se mostraram sensíveis à realidade brasileira, elaborou um documento que tem como finalidade apresentar as linhas norteadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Esta iniciativa surgiu com a necessidade de se construir uma referência curricular nacional que possa ser discutida pela escola e/ou sociedade nos diferentes estados brasileiros que garanta ao aluno o direito ao acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. Tais orientações apontam para a utilização do modelo interacional de leitura, visto que este considera a existência da ação do texto sobre o leitor assim como do leitor sobre o texto.

Os PCN's fazem parte do discurso político do Estado Brasileiro para nortear a educação. Eles se apresentam num discurso do Estado Brasileiro em relação as políticas públicas na qual participam principais profissionais da educação. A função dos PCN's é construir uma referência Nacional para um debate na escola e na sociedade.

Os PCN's descrevem as relações de aprendizagem como um processo interativo entre professor, aluno e texto, propondo que dentre as habilidades do ensino de língua estrangeira no Ensino Médio, foco de meu interesse, a leitura assumo papel de relevância.

A análise da presente investigação tem como objeto de estudo o comportamento dos alunos na construção de sentido nas três tiras de Histórias em Quadrinhos (HQs) da personagem Mafalda, onde veremos o desenvolvimento da

capacidade de leitura dos mesmos; personagem esta conhecida mundialmente, por sua infinidade de temas abordados ainda presentes no nosso cotidiano, graças ao seu autor argentino chamado Quino. Essas tiras da personagem Mafalda são interessantes, pois são uma fonte de referência para a observação de certas características comunicativas próprias das interações verbais e não-verbais, onde encontramos a seguinte hipótese: A construção de sentido é dependente das relações que os alunos estabelecem entre o texto e suas bagagens culturais e suas vivências, ou seja, cada pessoa construirá o sentido do texto de uma maneira, de acordo com suas experiências pessoais.

A partir da experiência de docência dos relatos informais de alunos, que têm entre 14 e 20 anos, de uma turma de Ensino Médio em uma escola pública e uma escola privada, levou à problematização: o papel da histórias em quadrinhos (HQs) e os modelos de compreensão leitora observando os processos pelos que os alunos passam na construção de sentido no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Esses resultados preliminares serviram como base para identificar as seguintes questões: 1) quais estratégias esses alunos desenvolvem no processo de construção de sentidos na interação entre o suporte gráfico e as falas atribuídas aos personagens no processo de leitura dos textos; 2) como os alunos são capazes de perceber o efeito de humor e ironia nas tiras dessas histórias em quadrinhos; 3) que estratégias os alunos utilizam nestas construções de sentidos nas tiras de Mafalda.

Na esteira dos PCN'S as direções do nosso estudo estão centradas em uma perspectiva da análise interacional, em que o comportamento dos personagens é analisado a partir de pistas verbais e não-verbais, que vão definir qual postura o

personagem está tomando no momento da interação. Essas tiras foram produzidas para um determinado público (público X) e estão sendo levadas também para um outro público (público Y). Essa abordagem do discurso, ao considerar a natureza dialógica e interacional da conversação, vê a construção dos sentidos como um esforço conjunto de falantes e ouvintes. O ato de falar está ligado ao ato de ouvir. Qualquer enunciado, produzido por qualquer participante numa situação discursiva, constitui-se numa produção conjunta de todos os participantes da interação. Os fundamentos da Sociolingüística Interacional propiciam a interpretação do que os participantes estão fazendo quando partilham conhecimentos através da fala e negociam relacionamentos em suas interações.

As bases teóricas utilizadas nesta pesquisa foram buscadas em diferentes autores: Soares (2004), Kleiman (2002), Coracini (2002), Moita Lopes (1996) entre outros.

Nosso estudo sobre a construção de sentido nas tiras de Mafalda, dentro de uma abordagem interacional, ficou organizado em sete capítulos onde apresentaremos vários conceitos de Leitura, suas Competências, Gênero Discursivo, a Análise das tiras de Mafalda. Discutiremos a importância da questão de aprender e ensinar a ler e a escrever no presente quadro da sociedade leitora no Brasil... e por último apresentaremos as conclusões finais do nosso estudo e, a seguir, listaremos a bibliografia utilizada.

É importante ressaltar a grande dificuldade desses alunos em construir, recuperar, identificar sentidos dentro dos textos propostos. O professor está respaldado pelos PCN's para trabalhar temas multidisciplinares dentro de sala de aula,

objetivando discussões que transcendam a questões ligadas apenas ao ensino da língua estrangeira, e devendo sempre estar preocupado com a “pluralidade cultural” de seu aluno. Nesse sentido, portanto, é de fundamental importância o papel do professor compreendido não como um mero transmissor de conceitos, mas sim como o professor/ formador/ pesquisador preocupado com a sua formação e a de seus alunos, responsável por trazer para sua prática de sala de aula propostas de trabalho que venham possibilitar a formação desse cidadão crítico. Considerando tudo que foi dito anteriormente, a presente pesquisa tem como objetivo analisar comparativamente as construções de sentido na compreensão leitora em sala de aula de alunos de espanhol com relação ao papel da leitura no ensino de Língua Estrangeira nas respectivas escolas.

A linguística manteve-se, por muito tempo, alheia a problemas ligados à leitura, tendo esse interesse ressurgido com os progressos dos estudos sociolinguísticos e psicolinguístico. Na sociolinguística, autores como Labov e Shuy engajaram-se em propor soluções para a alfabetização das minorias dialetais, e na psicolinguística autores como Goodman e Smith abrem espaço para estudos dos processos interativos envolvidos na leitura.

No Brasil, a preocupação educacional na área da linguagem tem incidido muito mais sobre a escritura do que sobre a leitura, motivo por que os linguistas têm-se voltado em seus trabalhos aplicados a se dedicar mais aos problemas da escrita e da redação. O interesse pela leitura é bastante recente e, em algumas universidades como a PUCSP, esse interesse desenvolveu-se a partir da preocupação com o ensino da leitura instrumental em Língua Estrangeira.

A alfabetização tem sido a grande preocupação nos meios educacionais e acadêmicos do país nos últimos anos. É comum sentir-se nessas ocasiões uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por “métodos” de alfabetização, para a concepção dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e a escrever.

Um aspecto que se observa em nossa escola é a excessiva preocupação com a escrita e a pouca atenção que se dá para o desenvolvimento da leitura.

A prática de grande número de nossas escolas, parece fazer supor que à produção segue-se automaticamente a recepção, ou seja, se o professor ensinar o aluno a escrever, o aluno aprenderá automaticamente a ler, contudo sabemos que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita.

As pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético. A leitura de uma palavra por um leitor competente é feita, pois, de maneira ideográfica.

A questão da leitura demanda uma certa visão sócio-histórica de linguagem, sem a qual poderíamos falar de um lugar demasiadamente ingênuo (Cardoso, 2003: 55), que ignora que ligados à subjetividade estão a história (o sujeito é determinado por um tempo e um espaço, um lugar social), a ideologia (as relações de poder) e o inconsciente (a relação com o desejo).

Quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. (Orlandi, 1988b : 59).

Considerando-se a questão particular do ato de ler (Cardoso, 2003:55), como nos mostra a literatura voltada para os aspectos cognitivos da leitura, o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto (Kleiman, 1989: 14), constituindo um dos componentes do chamado conhecimento prévio, sem o qual não é possível qualquer compreensão (Kleiman, 2002: 13). Segundo Paulo Freire (2001);

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Um texto pode ter sentenças lingüísticamente bem-formadas, ser coeso, ser potencialmente coerente, mas ter sua legibilidade comprometida na relação de interação entre leitor-texto/autor. Daí se pode dizer que o sentido não está no texto, porque o processo de significação é desencadeado nesse momento específico da interação entre interlocutores que se constituem como tais, e que a leitura é compreensão de um texto e não simplesmente o reconhecimento de um sentido (Cardoso, 2003:56).

Considerando-se que as interações verbais não se dão fora de um contexto sócio-histórico-ideológico mais amplo, e que a subjetividade de cada leitor se constitui na interação entre indivíduos socialmente organizados, a leitura está longe de ser um ato inteiramente livre, o que equivale a dizer que a interpretação de um texto não é uma espécie de vale-tudo, em que cada leitor tem sua interpretação, independente das referências sócio-históricas e das instituições em que as interações sociais são produzidas (Cardoso, 2003:57).

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (Leffa, 1996: 10).

Embora a leitura na acepção mais comum do termo se processa através da língua, também é possível a leitura através de sinais não-linguísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, por exemplo. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca, de acordo com Paulo Freire¹ (2001).

Diferentes posições refletem diferentes segmentos da realidade. Numa leitura do mundo, o objeto para o qual se olha funciona como um espelho. Se o objeto for,

¹ Desde muito pequeno aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca.

por exemplo, uma casa, vai oferecer tantas leituras quantas forem as posições de cada um dos observadores em relação a ela.

Sem triangulação não há leitura. Às vezes, no entanto, a triangulação não é possível. Quando o leitor diz “li, mas não entendi”, ele ficou apenas no primeiro elemento da realidade: olhou, mas não viu. Houve tentativa de leitura, mas não houve leitura.

Primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato de leitura ocorra.

2. LEITURA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os PCN's definem a sua natureza política, ao afirmar o papel da instituição escolar na construção da cidadania, em que cabe à língua estrangeira uma função. No que diz respeito à LE, as propostas contidas nos PCN's supõem uma mudança, contrapondo-se à concepção de língua como atividade coadjuvante, sem nenhum papel relevante na formação do aluno. Nesta perspectiva, o ensino/aprendizagem de LE responde aos imperativos sociais, dando base aos alunos para uma reflexão sobre si próprios em relação às sociedades que têm como língua materna (L1), a língua de estudo, como uma forma de contribuir na sua localização no mundo. A proposta de trabalhar prioritariamente com leitura leva em consideração o fato de a educação escolar ter como principal objetivo o letramento, argumento fundamental na construção da cidadania, ao qual enquadra uma política destinada a desenvolver a habilidade de compreensão leitora, embora, quando possível, se considerem também outras habilidades comunicativas.

O trabalho de compreensão leitora, com desenvolvimento dos aspectos discursivos é relevante no ensino de LE, que não requer infra-estrutura especial, face às dificuldades materiais generalizadas no ensino público e, ao mesmo tempo, pode gerar interesse e motivação em sala de aula. A questão principal reside na formação de quadros capacitados, isto é, com conhecimento dos princípios teóricos e ao mesmo tempo com habilidades técnicas incorporadas ao cotidiano da sala de aula.

Quanto aos problemas relativos às diferenças sociais da sociedade brasileira, a leitura pode ser um lugar na minimização destas diferenças, à medida que as atividades de compreensão de textos e os assuntos discutidos contribuem para o

pensamento crítico do aluno. O desenvolvimento da capacidade discursiva e crítica do aluno o habilita a participar ativamente das práticas sociais, tornando-o de fato e direito cidadão. Através da leitura em LE, as comunidades do Rio de Janeiro têm a possibilidade de desenvolver a construção de sentidos, respeitando as particularidades culturais e sociais.

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar a autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (PCN's, 1998:19)

A importância dada a determinados campos do conhecimento escolar vem acarretando uma valorização dos conhecimentos necessários à preparação para a vida acadêmica em detrimento do saber utilitário que abrange às classes sociais menos favorecidas, que necessitam lidar com a prática da realidade para sua própria sobrevivência. Esta importância, dada às disciplinas aplicadas no currículo escolar, uma após as outras sem nenhuma associação, desconsideram o conhecimento prévio dos alunos dissociando o conhecimento adquirido na escola, de sua aplicação no cotidiano.

Deste modo, na seleção do material do trabalho com o texto é relevante considerar a interdisciplinaridade proporcionando a interação entre as disciplinas a fim de utilizar o conhecimento prévio do aluno nas diferentes atividades de leitura. A proposta da introdução dos temas transversais tem como objetivo dar conta da

realidade social, fazendo com que o aluno não apenas reproduza o conhecimento, mas que desenvolva a capacidade de transformação. A transversalidade se torna, assim, a materialização da interdisciplinaridade na escola.

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (PCN's, 1998:10)

Para a seleção do material didático da aula de leitura, o documento recomenda levar em conta a realidade dos alunos, tentando introduzir os temas a partir de problemas do cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os PCN's sugerem, ainda, que na aula de LE sejam explorados as diferentes conotações atribuídas ao masculino e feminino em vários países e diferentes culturas, ao trabalhar a compreensão de textos.

No arcabouço teórico-prático deste documento, a leitura deixa de ser uma atividade acessória no ensino de LE e passa a ocupar um espaço de construção de conhecimento através da interação entre os sujeitos envolvidos e na sua relação com o contexto. A leitura é uma ferramenta fundamental dentro do processo de ensino/aprendizagem de E/LE, pois cria as condições para que o aluno construa seu conhecimento com autonomia, sendo capaz de solucionar os problemas que poderão surgir em situações de suas práticas sociais. Além disso, o processo de construção de significados supõe o desenvolvimento de um leitor crítico, com um desempenho satisfatório, inclusive, na leitura de textos em língua materna.

2.1 MODELO INTERACIONAL DE LEITURA

Kato (2002), entendendo leitura como processo de decodificação, identifica duas posições teóricas opostas que corresponderiam aos dois tipos básicos de processamento de informação: a hipótese top-down ou descendente e a hipótese bottom-up ou ascendente. A primeira veria no leitor a fonte única do sentido, de forma que o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses e a segunda é identificada com teorias de decodificação linguística, onde o sentido único residia no texto a ser decifrado igualmente por todos os leitores (Coracini, 2002: 13).

Estando as duas hipóteses acima ultrapassadas, entende-se hoje, que leitura é um processo de construção de significado que se realiza na interação entre leitor, texto e contexto. Dessa forma o texto deixa de ser um puro pretexto para ensinar determinadas estruturas e elementos lexicais que o professor ou o livro didático julgam importantes (Moita Lopes: 2002).

O modelo interacional de leitura, desenvolvido nos anos oitenta, é caracterizado pela visão de que o processamento do texto ocorre nas duas direções-ascendente e descendente – ao mesmo tempo. Assim, o ato de ler é visto como envolvendo processos perceptivos e cognitivos.

É este modelo de leitura que parece captar mais claramente o fenômeno da compreensão escrita, já que modelos não-interacionistas não dão conta do fato de que a leitura é ao mesmo tempo um processo perceptivo e cognitivo. Nesta visão, o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto- o seu pré-conhecimento. O significado não está nem no texto

nem na mente do leitor; o significado torna-se possível através do processo de interação entre o leitor e o escritor, através do texto (Moita Lopes, 2002: 140). A leitura não pode ser vista somente como processo cognitivo (individual), é também, um processo interacional onde a co-operação com o meio, com o outro e com o texto promove a construção de significados.

Segundo Vygotsky (1987) e Piaget (1976), a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas.

O desenvolvimento do aluno-leitor passa pelo entendimento da função social da leitura. Textos são escritos com um propósito inclusive, estético. Lemos porque temos um propósito para leitura, inclusive o prazer. Bons leitores em qualquer língua adaptam, mesmo que inconscientemente, sua forma de ler, de acordo com o texto e seu interesse. Bons autores recorrem a estratégias para se comunicar com seu público-alvo, sinalizando os caminhos da leitura. Bons leitores, por sua vez, recorrem a estratégias para entender estas pistas ou preencher brechas, negociando significados. Ambos também estão cientes da influência do meio que veicula o texto. Por fim, ambos se apoiam na bagagem textual e na experiência de mundo (Kleiman , 2002: 67). Assim,

Vale acrescentar que a análise do quadro atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas para o ensino desta disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura (PCN – Língua Estrangeira, p.21).

No modelo de leitura interacional proposto por Moita Lopes (2002: 143), um leitor utiliza dois tipos de conhecimento: sistêmico e esquemático. O primeiro refere-se ao domínio que o leitor tem dos níveis sintático, morfológico e léxico-semântico da linguagem. Já o segundo está relacionado ao conhecimento que um leitor tem da área de conteúdo do texto (conhecimento de mundo) e das suas estruturas de organização retórica. Depreende-se da concepção interacionista de leitura que ensinar a ler é ensinar ao leitor-aprendiz a relacionar os conhecimentos sistêmico e esquemático através de procedimentos interpretativos, sendo assim, o leitor deve seguir as pistas dadas pelo autor, fazendo uso dos conhecimentos acima.

Na interação face a face, elementos do contexto ajudam a compreensão, por outro lado, a interação via texto é descontextualizada.

Daí a importância de considerarmos na leitura a responsabilidade do autor e do leitor. O primeiro que detém a palavra, deve ser informativo, claro e relevante, deixando pistas a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do texto, inferindo o conhecimento prévio possibilitando a sua compreensão (Kleiman, 2002: 66).

A tabela abaixo pretende ilustrar como se dá a construção do significado:

Tabela 1: Construção de significado

Modelos	Decodificação	Psicolinguístico	Interacional
Leitura	Atividade perceptiva e mecânica, centrada no processamento gráfico	Atividade cognitiva, centrada nas contribuições do leitor	Atividade cognitiva, perceptiva e social, centrada na interação entre leitor e autor
Fluxo da informação	Ascendente (do texto para o leitor)	Descendente (do leitor para o texto)	Ascendente e descendente
Significado	No texto	Na mente do leitor	Construído a partir da interação leitor/autor através do texto

Ao construir um significado para o discurso, o ouvinte/leitor constrói também uma representação mental da situação na qual o discurso está sendo produzido. A construção dessa representação mental, ao mesmo tempo em que é influenciada pelos modelos de interação presentes na memória, os influencia, também, através do enriquecimento ou reformulação dos mesmos. Essas reformulações constituem redefinições da situação de interação (Van Dijk e Kintsch, 1983).

2.2 CONCEITO DE LETRAMENTO

A palavra analfabetismo nos é familiar, pois a usamos há séculos. Convivemos com o fato de existirem pessoas que não sabem ler e escrever, pessoas analfabetas, desde o Brasil colônia, e ao longo dos séculos temos enfrentado o problema de alfabetizar.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita; para esse novo fenômeno surgiu a palavra letramento (Soares, 2004: 46):

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial e mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2004: 146).

Desta forma entendemos que a aprendizagem e o exercício de práticas de leitura e escrita têm efeitos sociais sobre indivíduos e grupos, o que nos leva a refletir sobre a importância de que ler e produzir textos significativos não é simplesmente codificar e decodificar, é, além disso, ter competências para tratar a informação, autonomia, capacidade para tomar decisões, condições hoje essenciais para a inserção do sujeito no mundo. Afinal, como nos ensina Freire (2003) uma escola democrática é aquela que garante o direito de todos à construção do conhecimento e valores numa perspectiva crítica e transformadora.

O termo “Letramento” foi cunhado por Kato, em 1986 (Kato, 1986: 7).

O letramento é considerado por Kleiman como conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (Kleiman, 2003: 11).

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa vir a promover uma transformação de uma realidade tão preocupante como o é a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (Kleiman, 2003: 15).

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Os estudos sobre letramento, por outro lado, examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (Kleiman, 2003: 16).

Para Leda Tfouni o letramento (2004:10) focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as

práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Para Moita Lopes (2004), o letramento é a construção de significados que estão situados sócio-historicamente e que circulam nos discursos.

Com as publicações de Ângela Kleiman, Magda Soares, Tfouni, Kato, a concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre: as dimensões do aprender a ler, o desafio de ensinar a ler e a escrever, o significado do aprender a ler e a escrever, e o quadro da sociedade leitora no Brasil.

2.3 AS DIMENSÕES DO APRENDER A LER E A ESCREVER

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir / interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o

código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2004).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita, é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica ².

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman, define o letramento como...

...um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática de fato, dominante- que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (2003: 19).

² Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio- históricos da aquisição de uma sociedade (Tfouni, 2004: 20).

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se **Letramento** que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (In Ribeiro, 2003: 91).

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 2004). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

2.4 O DESAFIO DE ENSINAR A LER E A ESCREVER

Partindo da concepção da língua escrita como sistema formal (de regras e normas) somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura fechada que não admite transgressões; por outro um recurso aberto que permite dizer tudo (Geraldí, 93).

Como conciliar essas duas vertentes da língua em um único sistema de ensino? Para a análise dessa questão, dois embates merecem destaque: o conceitual e o ideológico.

A) O embate conceitual

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelos: é possível, por exemplo, termos casos de pessoas letradas e não alfabetizadas ou de pessoas alfabetizadas e pouco letradas, simultâneos ou não: em uma sociedade como a nossa, o mais comum é que a alfabetização seja desencadeada por práticas de letramento, tais como ouvir histórias, observar cartazes... No entanto, é possível que indivíduos com baixo nível de letramento só tenham a oportunidade de vivenciar tais eventos na escola, com o início do processo formal de alfabetização), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem. Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Emilia Ferreiro explicita assim a sua rejeição ao uso do termo:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica. (2003: 30)

Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita.

Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (2004: 90).

Assim como a autora, é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

B) O embate ideológico

Mais severo do que o embate conceitual, a oposição entre dois modelos representa um posicionamento radicalmente diferente.

O “Modelo Autônomo” , predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia que só pode ser apreendida por um processo único.

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legítimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento lingüístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade.

Em oposição, o “Modelo Ideológico” admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e o contexto de produção. Rompendo com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, os estudos lingüísticos propõem: “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

O esquema abaixo pretende ilustrar a integração das várias dimensões do aprender a ler e escrever no processo de alfabetizar letrando:

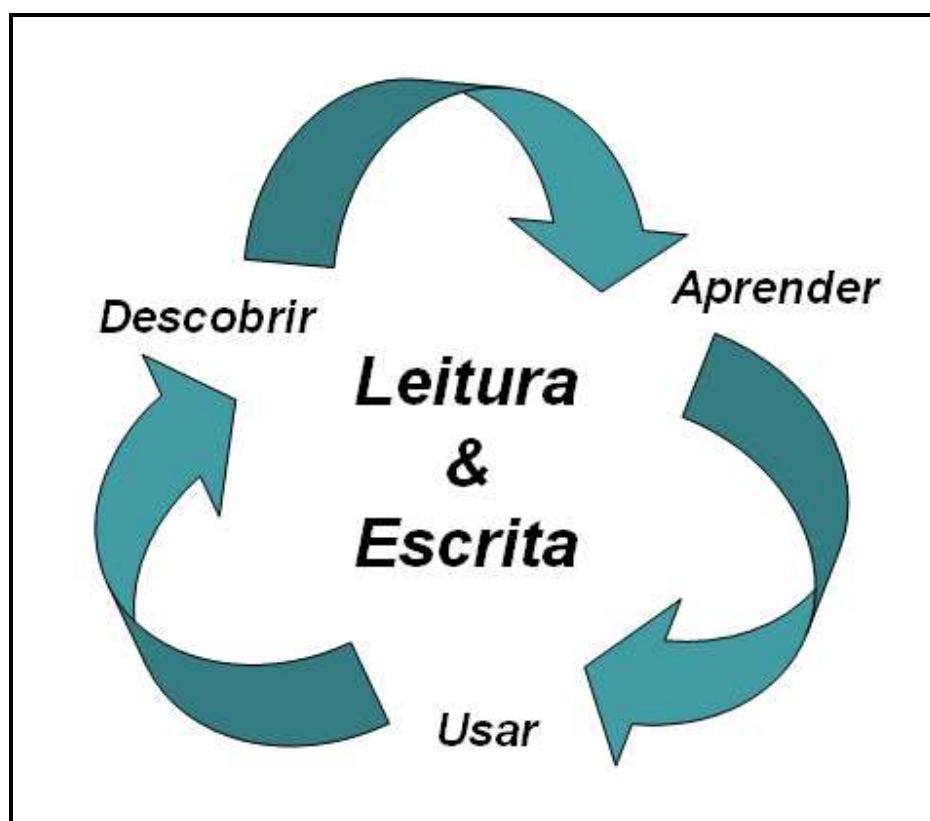


Figura 1: Esquema Letramento

2.5 O SIGNIFICADO DO APRENDER A LER E A ESCREVER

Ao permitir que as pessoas cultivem os hábitos de leitura e escrita e respondam aos apelos da cultura grafocêntrica, podendo inserir-se criticamente na sociedade, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para lançar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa o investimento na formação humana. Nas palavras de Emília Ferreiro³,

Retomando a tese de Paulo Freire, os estudos sobre letramento reconfiguraram a conotação política de uma conquista – a alfabetização – que não

³ A escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. (2001)

necessariamente se coloca a serviço da libertação humana. Muito pelo contrário, a história do ensino no Brasil, a despeito de eventuais boas intenções, tem deixado rastros de um índice sempre inaceitável de analfabetismo agravado pelo quadro nacional de baixo letramento.

2.6 O QUADRO DA SOCIEDADE LEITORA NO BRASIL

Ao lado do índice nacional de 20.000.000 analfabetos no país (IBGE, 2004), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações.

Apesar dos avanços obtidos segundo estudo da Unesco (2003), comparado com outros países em desenvolvimento da América Latina, o Brasil tem uma das maiores taxas de analfabetismo da população.

Em vista dessa situação, documento da Unesco alerta para o fato de que “(...) o analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil, contribuindo para aumentar o número de excluídos”. No caso de programas de alfabetização, a relevância de tais pesquisas é assim defendida por Kleiman:

Se por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macro análises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de

implementação de programas. (2003)

Depois de termos visto o modelo interacional de leitura, conceito de letramento, as questões de leitura e escrita... vamos nos ater a partir de agora nas competências leitoras e conhecimento prévio.

3 COMPETÊNCIA LEITORA EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ler em espanhol não é somente uma tarefa, é um meio de informação, de conhecimento, também de diversão e pode chegar a ser uma grande experiência, uma aventura de encontro consigo mesmo e com os demais.

Ler na língua que se aprende não é tão difícil; não é necessário dominar todo o vocabulário, tampouco faz falta saber muita gramática e, ainda, tem a vantagem de que se pode voltar atrás sempre que se necessite, ou pular algumas linhas ou páginas, se a informação requerida já foi captada. Não é necessária uma competência linguística desenvolvida, mas sim uma competência discursiva para ler, uma competência leitora (Fernández López, 1991:14).

Essa competência leitora está formada por conhecimentos e estratégias, que podem se resumir assim:

- conhecimentos prévios e experiência sócio-cultural;
- estratégias pessoais de leitura e aprendizagem;
- competência discursiva na língua materna e na nova língua;
- uma competência lingüística - ainda que seja básica - na L2.

O objetivo mais importante que se deveria marcar ao professor interessado em ensinar a ler aos seus alunos seria o desenvolvimento de suas respectivas competências leitoras (Fernández, S. 1991)

Tabela 2: Competências leitoras

Competência leitora	Conceitos associados de um ponto de vista didático
Conhecimentos prévios e experiência sócio-cultural	Esquemas, rentabilização dos conhecimentos prévios, hipóteses, relação com o desejo e a necessidade de ler.
Estratégias pessoais de leitura e de aprendizagem na língua materna Estratégias pessoais de leitura e de aprendizagem na língua estrangeira	Busca de frases chave, apreensão do paratexto como pista para aceder ao significado; predizer, fazer hipóteses, confirmar...
Competência discursiva em língua materna	Capacidade para captar a coerência de um texto, reconstruindo sua mensagem, de acordo com a função comunicativa subjacente.
Competência discursiva em língua estrangeira	Relação com os conceitos de gênero e tipo de escrita: captação da estrutura e das marcas lingüísticas de coesão.
Competência lingüística em língua materna Competência lingüística em língua estrangeira	

3.1 CONHECIMENTO PRÉVIO

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida (Kleiman, 2002 : 13). É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento (lingüístico, textual, conhecimento de mundo), que o leitor consegue construir o sentido do texto. Segundo Kleiman (2002: 25):

É o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.

A seguir apresento um esquema mostrando os níveis de conhecimento.

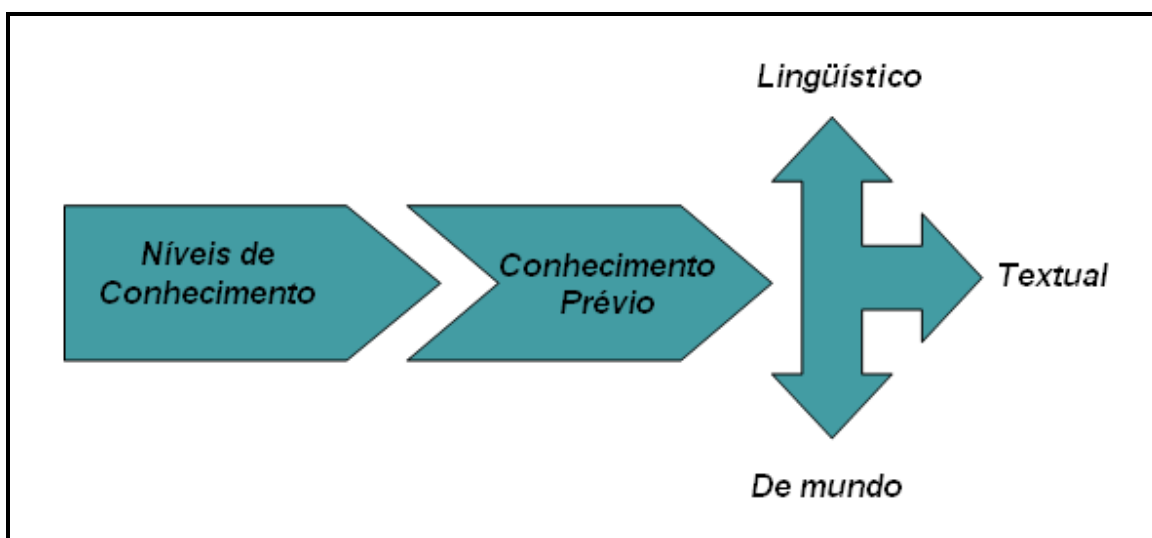


Figura 2: Esquema Níveis de Conhecimento

O processo se ativa diante da necessidade, a curiosidade ou o desejo pessoal de ler. Normalmente, essa necessidade, curiosidade ou desejo faz parte do próprio

mundo de referências sócio-culturais e ao buscar a informação correspondente, não se parte do zero, mas da sua ampla bagagem. Esse marco de referências facilita, faz possível a captação da mensagem escrita numa L2 que ainda não se domina. É possível, inclusive, que resulte mais acessível a um economista, por exemplo, compreender um texto de sua especialidade nessa nova língua, que entender um artigo de linguística na sua língua materna. (Fernández López, 1991:14).

3.2 OS TRÊS MOMENTOS DA DIDÁTICA DA LEITURA

O professor ao decidir trabalhar uma atividade de leitura em sala de aula, deve pensar no propósito que deve ser alcançado através dela. De acordo com a definição do objetivo a ser atingido pelos alunos ao ler um texto em L2, é importante pensar nas fases da leitura que devem ser enfatizadas na sala de aula para alcançar tais objetivos.

Se nosso objetivo é construir a competência leitora, atendendo ao fato de que ler é uma destreza comunicativa e processual, a seguinte proposta de seqüenciação das atividades destinadas a desenvolver a habilidade leitora resulta plausível:

1) Momento da pré-leitura

A fase da pré-leitura é caracterizada pela construção, por parte do professor e dos alunos, dos possíveis significados a serem construídos com o léxico presente no texto a ser lido, elaborando assim hipóteses na tentativa de, antes de

ler o texto, já ativar o conhecimento prévio, incluindo o conhecimento de mundo e o lingüístico.

As palavras chave para entender o significado deste momento da seqüência didática giram em torno da **estimulação** e/ou **motivação** de quem está aprendendo. Para conseguir este propósito, os professores deverão:

- Pegar referentes válidos para a construção do significado;
- Iniciar com atividades adequadas o processo de desenvolver hipóteses;
- Preparar o aluno desde o ponto de vista léxico-gramatical, de modo que as dificuldades geradas pelo desconhecimento do código não constituam um obstáculo irrecuperável ou desvirtuem um processo de leitura autêntico; e
- Negociar temas e tipos de textos.

2) Momento da leitura

Na fase da leitura o aluno tem que projetar seu conhecimento de mundo e a organização do texto (onde ele explora os itens lexicais) nos elementos sistêmicos do texto.

As palavras chave para entender o significado deste momento da seqüência didática giram em torno das estratégias de **imaginação**, de **compreensão** e de **interpretação** de um aprendiz que inicie seu processo de leitura com um objetivo definido (obter informação, aprender, se divertir...). Para conseguir este propósito, os professores deverão:

- Articular atividades contextualizadas e comunicativas nas que o estudante pratique a leitura, em função de uma finalidade concreta, de modo que tenha a oportunidade e a experiência real de aprender o significado de um texto com distintos objetivos, em diferentes situações e em distintos níveis.

3) Momento da pós- leitura

A fase da pós-leitura vem justamente ao final da leitura do texto, onde o professor planeja as atividades com o objetivo de levar os alunos a pensar sobre as idéias apresentadas no texto, pensando sobre o texto propriamente dito, avaliando as idéias do autor e, quem sabe, transferindo as informações dadas no texto para as suas vidas, com o intuito de fazer com que eles consigam gravar algumas estruturas gramaticais ou até mesmo lexicais e de se desenvolverem na língua estrangeira que estão aprendendo. O foco principal dessa fase é relacionar o mundo dos alunos com as idéias do autor.

As palavras chave para entender o significado desse momento da seqüência didática giram em torno da necessidade de fomentar a **releitura**, a **análise** e **crítica** sobre o que foi lido e sobre o nível do êxito com que se levou a cabo o processo de leitura por parte do aprendiz. Para lograr este propósito, os professores deverão:

- Desenhar instrumentos para avaliar o êxito da comunicação;

- Fomentar o reinício do processo de leitura, no caso de que esta não tenha satisfeito as necessidades do aluno; e
- Revisar as lacunas léxico-gramaticais de seus alunos, evidenciadas uma vez que o processo de leitura tenha terminado.

3.3 ESTRATÉGIAS E HABILIDADES DE LEITURA

O aprendiz adulto que quer ler em espanhol tem , possivelmente, um hábito de leitura assim como uma capacidade seletiva, para deter-se nos pontos salientes ou naqueles que se relacionam com seus interesses. Ao ler um jornal, revisar uma bibliografia... existe uma série de palavras ou frases “chaves”, que chamam e sustentam sua atenção, como por exemplo um tipo de letra (Fernández López,1991:15). Estes hábitos e estratégias são passados à leitura na nova língua e ainda, tolera mais tempo, a prática agiliza o processo. De acordo com Kleiman (2002):

A tentativa do ensino de leitura não é incoerente, se este for entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como o desenvolvimento das **habilidades linguísticas** que são características do bom leitor, por outra. Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler.

As estratégias que estão em jogo diante das dificuldades leitoras tampouco são específicas da língua estrangeira nem da atividade de leitura: inferir o significado de uma palavra desconhecida a partir do seu contexto, ou preencher uma lacuna de

compreensão no decorrer de uma narração é o que fazemos tantas vezes na nossa própria língua, não só na leitura, como, por exemplo, também quando estamos assistindo a um filme e nos distraímos um pouco (Fernández López, 1991:15).

Quando se fala de estratégias de leitura, diz-se respeito às operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto demonstrada pelos leitores, em seu comportamento verbal e não verbal por exemplo, a partir do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, pode-se inferir as estratégias utilizadas. (Kleiman, 2002 : 49).

É possível que o aprendiz já possua estes hábitos e estratégias, em sua própria língua e as transfira ao processo leitor na nova língua; mas é possível também que não as possua ou que se bloqueiem ao enfrentar-se com textos “estranhos”.

As estratégias do leitor são classificadas em cognitivas e metacognitivas. As metacognitivas são aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais se tem controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação (Kleiman, 2002: 50).

As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais e no conhecimento de vocabulário, como sugere Kleiman ⁴.

Se o leitor for capaz de segmentar e de fazer relações estruturais na linguagem escrita, rápida e eficientemente, guiado pelo seu conhecimento prévio e

⁴ O ensino de leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão do texto. (2002: 61)

pelas suas intenções e objetivos pessoais, então, ele fará as operações necessárias para garantir sua compreensão.

A leitura é tanto o ponto de partida para o ensino do uso do vocabulário no discurso, pois o texto fornece as expressões-alvo do ensino, como ponto de chegada, pois a atividade modelada, que consiste na inferência lexical das expressões, é operação regular a que recorre o leitor proficiente.

O ensino de vocabulário não é equivalente ao ensino de leitura propriamente dito (possível só mediante a leitura), uma vez que essa atividade compreende muito mais do que a soma do ensino de estratégias e habilidades, mas a inferência em geral, e a inferência de sentido na leitura especificamente, é um dos processos cognitivos envolvidos na compreensão e, portanto, faz parte da leitura.

Deve-se considerar o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores...) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (PCN – Língua Estrangeira, p.21)

3.4 COMPETÊNCIA TEXTUAL E DISCURSIVA

A competência textual e discursiva para a leitura é a capacidade de captar a coerência de um texto, reconstruindo sua mensagem, de acordo com a situação e a função comunicativa.

O reconhecimento do gênero a que pertence o texto que se vai ler facilita o processo leitor. Em classe, com alunos adultos, é possível que exista já essa familiaridade com os diferentes tipos de texto (carta, bula, poesia, o discurso político,

etc.) e isso deve ser aproveitado na hora de programar a leitura; nos casos em que as carências leitoras na língua materna sejam evidentes, o processo é o mesmo, mas nestes casos, o trabalho sobre as características do tipo de texto escolhido requer uma dinâmica mais gradual e um tempo maior. Em todos os casos, acreditamos que este passo de conhecer os trilhos pelos quais caminha cada texto, é mais rentável para favorecer o processo leitor que se lance diretamente, por exemplo, a tentar decifrar o sentido ou a buscar palavras no dicionário, pois a familiaridade com determinados textos facilita a compreensão. (Fernández López,1991:16).

Sobre o reconhecimento do gênero vimos a identificação da estrutura ou “superestrutura” do texto (Van Dijk, 1983). Cada tipo de discurso se organiza de um modo determinado e ao reconhecê-lo, o leitor conta com um esquema formal que só precisa preencher. Ao nos aproximarmos de cada tipo de texto, uma tarefa facilitadora é, justamente, colocar em relevo essa superestrutura e familiarizar o aluno com as perguntas chaves de cada texto.

O leitor, ao começar a ler, já pode contar com uma bagagem, nada desprezível, de conhecimentos, estratégias, esquemas e expectativas. Tudo isso ativa hipóteses de conteúdo que progressivamente se confirmam, rechaçam ou modificam. Chegados a este ponto, é necessário recordar que o significado de um texto não é o significado de cada oração, nem o de cada parágrafo, nem o de cada uma das partes desse texto. Cada oração e cada parágrafo completam ou modificam o significado dos anteriores, até que chega um momento em que se percebe que todos eles compõem um significado total, que é o do texto. A coerência interna, a

homogeneidade e o mundo de experiência a que remete o texto têm efeito acumulativo e facilitam progressivamente esse processo.

Duas atividades relevantes para a compreensão do texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade (Kleiman, 2002:43).

Em vez de treinamento de habilidades de leitura (ler mais alto, mais devagar, etc.), o que o professor deve privilegiar é a leitura produtiva, ou seja: privilegiar a construção de sentidos que sempre se renovam, por meio da interação com o outro, para que de fato se forme um leitor produtor de textos, consciente do lugar que ocupa e de sua capacidade de intervir na ordem social.

Para tanto, para desenvolver a capacidade leitora, é necessário que o aluno, desde o início da escolaridade, seja exposto a uma grande variedade de textos e discursos, e seja levado a produzir sentidos a partir dos textos que lê e também produzir seus próprios textos sobre o que lê. E é necessário que se respeitem os sentidos que se vão produzindo na interação do aluno com outros textos e com seus interlocutores, produtores de outros sentidos (Cardoso,2003:59).

3.5 COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA

Como já foi dito anteriormente, para chegar a captar a mensagem de um texto, não é necessária uma competência linguística desenvolvida na nova língua, mas sim uma competência leitora, uma capacidade que conte entre seus

componentes, também, com uma competência linguística básica. É evidente que quanto melhor se domine a L2 na que se quer ler, mais se facilita o processo leitor, mas também é verdade que a aquisição lexical e da gramática de uma língua não garante, por si só, a compreensão leitora, como evidencia a experiência de muitos nativos na sua própria língua, pois o léxico está ligado ao conhecimento de mundo. Se o aprendiz possui os conhecimentos e as estratégias e, além disso, tem uma boa competência linguística, pode-se dizer que sua leitura terá êxito; mas também pode ser um leitor competente ainda que deste último aspecto, o domínio da nova língua, esteja menos desenvolvido, se todos os demais entram em ação (Fernández López,1991:19). Para essa competência linguística básica necessária se refere ao reconhecimento dos seguintes aspectos:

- unidades com função nominal e verbal;
- expressão da negação, dúvida, interrogação e ordem;
- conectores e índices temporais, espaciais e lógicos;
- modalizadores do discurso;
- capacidade de reconhecer famílias de palavras;
- capacidade para induzir o significado adequado ao contexto, a partir de uma definição restrita do dicionário ou do próprio e limitado conhecimento de uma palavra; e
- vocabulário “mínimo” relacionado com o tema que se vai ler.

É possível que o aprendiz tenha em sua existência uma bagagem de conhecimentos superior ao enunciado, mas talvez não tenha desenvolvido a habilidade para deduzir ou induzir a produtividade da língua nos aspectos

assinalados ou justamente nesses pontos sua competência seja escassa (Fernández López, 1991:19).

Um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. É por meio de mecanismos que se vai tecendo o “tecido” do texto. A este fenômeno chama-se coesão textual (Koch, 2002:11:15).

Segundo Koch (2002:18), se é verdade que a coesão não constitui condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem. Assim, em muitos tipos de textos - científicos, didáticos, expositivos, opinativos, por exemplo - a coesão é altamente necessária, como mecanismo de manifestação superficial da coerência.

Para terminar, como foi dito anteriormente, ler na língua que se aprende não é tão difícil, pois requer uma competência leitora, que aproveita ou desenvolve estratégias e saberes já assumidos, e se centra no reconhecimento de marcas discursivas e linguísticas próprias da nova língua (Fernández López, 1991:20).

Depois de termos apresentado as competências lingüística, textual e discursiva veremos agora os gêneros do discurso e o gênero tiras.

4 GÊNEROS DO DISCURSO

Para começar, consideraremos algumas informações sobre o termo discurso.

Desde os anos 80, vê-se proliferar o termo “discurso” nas ciências da linguagem, tanto no singular quanto no plural. A proliferação desse termo é o sintoma de uma modificação no modo de conceber a linguagem. Falando de “discurso”, toma-se implicitamente posição contra uma certa concepção da linguagem e da semântica. Em boa medida, essa modificação resulta da influência de diversas correntes pragmáticas, que sublinharam um certo número de idéias-força: o discurso supõe uma organização transfrástica, é orientado, é uma forma de ação, é interativo, é contextualizado, é regido por normas e é assumido em um interdiscurso (Charaudeau, Maingueneau, 2004: 169).

O discurso não deve ser assimilado à expressão verbal da linguagem. A linguagem verbal, mesmo sendo dominante no conjunto das manifestações languageiras, corresponde a um certo código semiológico, isto é, a um conjunto estruturado de signos formais, do mesmo modo, por exemplo, que o código gestual (linguagem do gesto) ou o código icônico (linguagem da imagem). O discurso ultrapassa os códigos de manifestação languageira na medida em que é o lugar da encenação da significação. É preciso que fique claro que toda encenação discursiva depende das características desses códigos e de todos os códigos nela envolvidos (Mari, 2002: 25).

Não se deve confundir discurso com texto. É preciso considerar texto como o objeto que representa a materialização da encenação do ato de linguagem. O texto é o resultado singular de um processo que depende de um sujeito falante particular e

de circunstâncias de produção particulares. Cada texto é, assim, atravessado por vários discursos ligados a gêneros ou a situações diferentes. Por exemplo, o gênero político pode ser entrecruzado por um discurso de humor.

O discurso não deve ser compreendido segundo a tradição lingüística, ou seja, como a unidade que ultrapassa a frase. A relação entre diversas frases não constitui, necessariamente, a unidade- discurso. É preciso que uma seqüência de frases corresponda à expectativa da troca linguageira entre parceiros em circunstâncias bem determinadas. Mas uma frase, uma palavra, um gesto podem ser portadores de discurso, desde que satisfaçam à condição acima.

Essas distinções não nos dão uma definição precisa do conceito de discurso, mas colocam em evidência algumas de suas características. O termo discurso pode ser utilizado em dois sentidos: em um primeiro sentido, discurso está relacionado ao fenômeno da encenação do ato de linguagem. Esta encenação depende de um dispositivo que compreende dois circuitos: um externo, que representa o lugar do fazer psicossocial e um interno que representa o lugar da organização do dizer. Em um segundo sentido, discurso pode ser relacionado a um conjunto de saberes compartilhados, construído, na maior parte das vezes, de modo inconsciente, pelos indivíduos pertencentes a um dado grupo social. Os discursos sociais mostram a maneira pela qual as práticas sociais são representadas em um dado contexto socio-cultural (Charaudeau, 2004).

Os analistas do discurso de todas as correntes teóricas estão em busca de um sentido além da compreensão ao pé da letra, isto é, de uma leitura nas entrelinhas.

A noção de gênero remonta à Antigüidade. Volta-se a encontrá-la na tradição da crítica literária que assim classifica as produções escritas segundo certas características; no uso corrente, no qual ela é um meio para o indivíduo localizar-se no conjunto das produções textuais; finalmente, mas ainda submetida a debates, nas análises de discurso e análises textuais. (Charaudeau e Maingueneau, 2004: 249).

Diz Charaudeau (1983:50) que todo texto é coerente para quem o produz. Isso porém, segundo ele, não basta. O texto precisa atingir a finalidade para a qual foi produzido.

O ato de linguagem se define igualmente como um ato ritualizado representando as práticas sociais de um grupo social determinado. Todo ato de linguagem supõe assim a existência implícita de um contrato de comunicação que determina um gênero. Assim, os discursos produzidos e que circulam numa dada sociedade se configuram em gêneros, os quais representam a memória discursiva desta sociedade.

Por exemplo, o contrato de comunicação em que se baseia o texto jornalístico não é o mesmo que subjaz ao história em quadrinhos. Cada gênero tem suas especificidades contratuais.

O conjunto de restrições e liberdades ligado a um ato de linguagem enquadra-o ao mesmo tempo num contrato de comunicação e num gênero textual. Os participantes desse ato devem assumir certos estatus sociodiscursivos na cena em que se encontram, os quais lhes são conferidos pelo contrato em questão (Charaudeau, 1995: 93).

4.1 GÊNERO DISCURSIVO: TIPOLOGIA TEXTUAL

Os modos de organização do discurso (o narrativo, o descritivo, o argumentativo e o enunciativo) são maneiras de estruturar o texto, visando a uma função típica de cada um. A função do narrativo é contar ou relatar; a do descritivo, descrever; a do argumentativo, argumentar, ou seja, “explicar uma verdade numa visão racionalizante para influenciar o interlocutor”; e a do enunciativo é gerir os outros três. Este tem, pois, uma função metadiscursiva (Charaudeau, 1992: 642-646).

Comunicar-se é pôr em cena um projeto de comunicação, podendo essa encenação (*mise en scène*) ser narrativa, descritiva, argumentativa ou enunciativa, daí a noção de modos de organização do discurso, que são, pois, maneiras de organizar a *mise en scène* do projeto de comunicação do Eu-comunicante. Por isso esse conceito é tão fundamental na análise semiolinguística do discurso e é também por isso que Charaudeau distingue de um lado, modos de organização e de outro, tipos de texto. São tipos de textos o literário, o jornalístico, o publicitário, o humorístico, etc. Cada um deles equivale a um ramo da atividade humana.

A noção de tipo de texto, portanto, é inseparável da situação comunicativa, dependendo, portanto, de aspectos extratextuais, ao passo que a de modos de organização discursiva é intratextual, o que não significa que não haja correlação entre cada um desses modos e determinadas circunstâncias comunicativas propensas a fazê-lo aparecer. O que cada um deles tem de essencial e típico, no entanto, são traços de natureza intratextual.

4.2 O GÊNERO TIRAS

Os textos compostos por quadrinhos têm uma aceitação satisfatória em todas as camadas da sociedade e, por isso, merecem ser objeto de estudo no que se refere à sua organização textual. Apresentam um caráter de sincretismo, combinando itens visuais com verbais, sendo que os itens verbais caracterizam-se por se constituírem num texto escrito com a intenção de “reproduzir” a língua falada, que se mostra atualizada nos diálogos construídos nas interações encenadas entre os personagens.

É de conhecimento no meio acadêmico um elenco de estudos sobre oralidade e escrita. Ora estudam-se textos escritos, ora estudam-se textos falados sob as mais diversas abordagens e, ainda, focalizam-se índices de oralidade que aparecem na escrita e vice-versa.

Em consequência disso, são apresentadas classificações tanto do discurso oral quanto do escrito. A partir de uma visão extremista, poder-se-ia classificar o discurso oral, principalmente o da conversa espontânea, como um discurso sem organização prévia, relativamente não planejável de antemão, o que, em princípio, tornaria difícil prever a forma e a direção do assunto para a seqüência inteira (Koch, 1991). O discurso escrito, por outro lado, se constituiria num discurso com organização prévia do conjunto de idéias a ser transmitido pelo comunicador (Ochs, 1979). Além disso, afirma-se haver mais envolvimento entre participantes da interação na fala e mais distanciamento na escrita (Tannen, 1985). Numa interação face-a-face, a preocupação dos interlocutores parece estar centrada no

desenvolvimento da interação em si, enquanto na escrita o foco parece estar no assunto discutido.

Koch (1992) relaciona as seguintes características distintivas mais freqüentemente apontadas entre as modalidades escrita e falada da língua: a fala é não-planejada, fragmentária, incompleta, pouco elaborada, tem predominância de frases curtas, simples ou coordenadas e apresenta pouco uso de passivas; a escrita é planejada, não-fragmentária, completa, elaborada, tem predominância de frases complexas, com subordinação abundante e mostra emprego freqüente de passivas. No entanto, previne a autora, essas diferenças nem sempre distinguem as duas modalidades, até porque existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, de acordo com determinadas situações comunicativas. Compartilhando a posição de Ochs (1979), Koch (1992) conclui que a escrita formal e a fala informal constituem pólos opostos de um *continuum*, ao longo do qual se situam diversos graus de planejamento de interação verbal.

A aparente fragmentação do discurso oral se explica pelo fato de a elaboração se dar no próprio desenrolar da conversação e é decorrente da quase simultaneidade entre a manifestação verbal e a construção do discurso e, ainda, pela conseqüente rapidez de sua produção. O movimento rápido com que o locutor constrói sua fala influi diretamente no gerenciamento do fluxo informacional, conduzindo a descontinuidades, que são descompassos no fluxo da informação (Koch et al., 1991).

Já a linguagem dos quadrinhos apresenta uma singularidade. Os diálogos parecem estar no entremeio do oral com o escrito: constituem um texto planejado

para parecer não-planejado, isto é, mostra uma intenção de se construir uma espontaneidade verbal, que é minuciosamente planejada anteriormente. Desse modo, pode-se caracterizar o texto de quadrinhos como um texto que é oral, mas não é oral, atualiza-se na escrita e complementa-se com o visual. É um texto para ser lido, mas com o objetivo de se fazer escutar, dado o seu caráter de informalidade.

É esse caráter de informalidade, em conjunto com uma elaboração fragmentada, que faz a aproximação do texto composto por tiras de quadrinhos com o texto falado, na medida em que a tira de quadrinhos é constituída de quadros e os tópicos são desenvolvidos dia a dia, de tira para tira, numa seqüência em que inserções e mudança de assuntos promovem continuidades e descontinuidades em sua organização.

Observa-se que em seqüências de tiras de quadrinhos, apesar da descontinuidade temporal no que diz respeito à publicação, há, no entanto, uma continuidade tópica, que apresenta semelhanças com a forma de organização tópica de textos falados, principalmente no que se refere às estratégias relativas ao comportamento lingüístico. Além disso, as tiras de quadrinhos apresentam, ainda, estratégias visuais de manutenção do tópico, recurso característico desse gênero discursivo.

Para verificar a progressão temática em seqüências de tiras de quadrinhos buscamos observar os fenômenos da continuidade / descontinuidade, tendo por base as hipóteses a respeito da organização do texto falado, estabelecidas por Koch et al. (1991), no que se refere à modalidade oral do uso da língua e do ponto de vista

postulado para análise, que atestam o “teor de produção pouco planejável de antemão” e “aparente desestruturação do discurso oral”, o que caracteriza, de acordo com a situação, a prevalência do modo pragmático em sua organização.

O texto de quadrinhos, buscando representar o coloquial, sem a preocupação com a correção gramatical típica da língua escrita, esteve à margem dos estudos feitos por especialistas da linguagem. No momento em que os estudiosos voltam seus olhares para a organização do texto oral, mais especificamente da interação espontânea em seu todo, um estudo enfocando a linguagem dos quadrinhos toma importância no âmbito da Linguística. Até porque essa linguagem que se mostra tipicamente oral é, na sua forma de gestação, escrita, já que é planejada com antecedência.

Como atividade estruturalmente organizada, a conversação espontânea mostra-se coerente, na medida em que a relação semântica entre enunciados fica evidenciada, conferindo continuidade tópica. Entretanto, podem ocorrer rupturas no desenrolar da conversação, o que não significa que haja incoerência, porque, numa visão global, essas rupturas podem ser vistas como descontinuidades.

Tratando dessa questão, Koch (1992) parte de uma definição comum de que “tópico é aquilo sobre que se fala”, para prevenir que a noção de tópico é mais complexa e abstrata. A autora postula que um texto conversacional é constituído de fragmentos recobertos por um mesmo tópico. Cada conjunto de fragmentos constitui uma unidade de nível mais alto, sucessivamente, sendo que cada uma dessas unidades, em seu próprio nível, representa um tópico. É feita uma distinção de níveis

hierárquicos, com a finalidade de classificar o tópico dentro da seguinte categorização:

- 1) segmentos tópicos: fragmentos de nível mais baixo;
- 2) subtópicos: conjunto de segmentos tópicos;
- 3) quadro tópico: conjunto de subtópicos; e
- 4) supertópico: um tópico superior.

Tratando das rupturas na organização textual, Koch (op.cit.) afirma, ainda, que as discontinuidades no seqüenciamento tópico constituem dois grandes grupos: 1) os processos de inserção e 2) os processos de reconstrução. As inserções são definidas como segmentos discursivos de extensão variável que provocam uma espécie de suspensão temporária do tópico em curso. A reconstrução refere-se à reelaboração da seqüência discursiva, que provoca também uma diminuição de ritmo no fluxo informacional, com volta de conteúdos já veiculados.

Levando em consideração os planos linear e hierárquico, Koch et al. (1992) consideram que a discontinuidade na organização tópica se caracteriza pela inserção de tópicos constitutivos de um quadro tópico entre tópicos de um outro quadro tópico, mas que a organização seqüencial, perturbada na linearidade, tende a se restabelecer, à medida que se atenta para níveis hierárquicos mais elevados, isto é, a continuidade postulada em termos de só se abrir um novo tópico após o fechamento do anterior, característica principal de textos escritos, reaparece nos níveis mais altos da organização tópica de textos orais. A progressão / continuidade tópica de textos orais, que pode ser realizada de forma contínua ou descontínua, diz

respeito ao conjunto de segmentos tópicos que, direta ou indiretamente, são relacionados com o tema geral.

No que se refere à organização tópica de seqüência de tiras de quadrinhos de um ponto de vista global, e levando em conta que são textos com planejamento prévio, pode-se pensar, em princípio, num texto que apresenta continuidade tópica regular, com uma hierarquia bem definida em sua construção, explorando um determinado assunto nas suas mais diversas abordagens, através do uso de operadores responsáveis pela coerência discursiva. Uma observação mais atenta permite perceber, no entanto, uma organização mais próxima do texto falado.

Se levarmos em conta que a impressão primeira que se tem de tiras de quadrinhos é a de que, a cada dia, um tópico diferente é focado e exaurido e que não há nenhuma ligação de umas com outras tiras, pode-se afirmar que, em seqüências de tiras de quadrinhos, tópicos são desenvolvidos contínua e descontinuamente, de forma coerente e em camadas, na direção de um tema mais amplo, abordando, em seus segmentos, assuntos relacionados a um mesmo frame. Isso significa uma ampliação razoável de um tópico, que se expande em termos de temática, abrangendo, no que diz respeito à escala hierárquica, subtópicos e quadros tópicos. Nos quadrinhos, considerando-se que a cada dia somente uma tira é publicada, observa-se que muitos quadros tópicos estendem-se por até um mês de publicação.

Apesar da sua semelhança com o texto oral, no que se refere à organização tópica, isto é, um aparente caos de assuntos projeta-se na superfície textual, tomando coerência ao se relacionarem assuntos em camadas hierárquicas mais

altas, no que diz respeito às suas condições de produção, o texto de quadrinhos alinha-se a outros gêneros de textos escritos. Ele apresenta diversas características distintivas da escrita apontadas por Fávero et al. (2002):

- 1) interação à distância;
- 2) planejamento anterior à produção;
- 3) criação individual;
- 4) possibilidade de revisão;
- 5) livre consulta;
- 6) reformulação promovida apenas pelo escritor;
- 7) impossibilidade de acesso imediato;
- 8) impossibilidade de processamento do texto a partir de possíveis reações do leitor; e
- 9) tendência a esconder o processo de criação de texto, mostrando apenas o resultado.

As seqüências de tiras diárias de quadrinhos enquadram-se completamente dentro dessas condições citadas. Essa dubiedade do texto de quadrinhos decorre do fato de que ele é, por natureza de produção, um texto escrito; mas, por natureza de recepção, um texto oral. Esse objetivo de mostrar-se um texto falado verifica-se pela organização de tópicos discursivos e, também, pela característica de ser dialogado e construído em linguagem informal.

Sobre essa questão, Marcuschi (2001) esclarece que atuar num grau de genericidade, afirmando que a fala não é coesiva e a escrita é coesiva, não tem grande sentido, porque não se pode observar um texto em si isolado de seu contexto sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua. Afirmando que não é fácil manter uma distinção rígida entre fala e escrita numa postura funcionalista, o autor cita Catah (1996), que propõe pelo menos duas distinções no plano do discurso: Língua falada (realizações) 1) corrente e 2) elaborada; Língua escrita (realizações): 1) corrente e 2) elaborada, para desfazer o mito de a fala é o lócus da informalidade e a escrita o da realização formal da língua. Ao tratar de processos de retextualização (passagem do texto falado para o escrito), o autor esclarece que o texto falado em hipótese alguma representa um texto “descontrolado e caótico” e que o texto escrito representa um texto “controlado e bem formado”. O que ocorre no processo de retextualização não é a passagem do caos para a ordem, mas a passagem de uma ordem para outra ordem. Quanto a isso, Marcuschi pergunta: a seqüência de notícias na TV durante o Jornal Nacional das 20 h é uma seqüência de pequenos textos ou um texto só? Há desconexão entre a seqüência do noticiário pelo fato de não se insistir num só tópico? Ou será que a noção de evento comunicativo chamado Noticiário de TV dá a delimitação sociocomunicativa e enquadre cognitivo suficiente para que saibamos como encadear e como entender aquelas produções lingüísticas?

Esse raciocínio de Marcuschi pode ser aplicado às seqüências de tiras de quadrinhos. Nelas tópicos variados se interligam e o leitor de tiras sabe como encadeá-los e como entender as produções lingüísticas e visuais a elas inerentes,

porque domina o enquadre referente ao gênero quadrinhos. Por comparação, então, o texto de tiras de quadrinhos representaria a combinação dessas duas ordens, a que se refere Marcuschi, imbricadas numa só.

Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que, na medida que o texto de quadrinhos é escrito para parecer falado, é, por conseguinte, um texto construído em discurso elaborado para parecer um discurso corrente.

Ainda sobre a questão de textos escritos serem mais coesos e textos falados serem menos coesos, Koch (2002) admite que não existem textos (escritos ou orais) totalmente explícitos, que o texto constitui-se de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção de sentido e que, para realizar tal construção, ele terá de preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas em caso de “desencontros” entre o dito e o não-dito, fazendo-o por meio de inferências que exigem a mobilização de conhecimentos prévios, dos conhecimentos pressupostos como partilhados, do conhecimento da situação comunicativa, do gênero textual e de suas exigências. Desse modo, a compreensão terá de dar-se de forma não-linear. Em vista desses argumentos, a autora afirma que todo texto é um hipertexto.

Tratando especificamente de hipertexto eletrônico, Koch salienta que, do ponto de vista da produção, os links com função dêitica monitoram o leitor no sentido da seleção de focos de conteúdo, porções de hipertextos que devem merecer consideração, caso esteja ele interessado em obter uma leitura mais aprofundada, mais rica em matizes e pormenores sobre o tópico em tela. Servem como pistas dadas ao leitor para que busque no hipertexto as informações necessárias que lhe

permitam detectar o que é realmente relevante para solucionar o problema que lhe é posto, isto é, aquelas que vão produzir, naquele contexto, efeitos contextuais, que são dotados de saliência relativamente àquele background. Os links representam operadores de coesão, à disposição dos leitores para fazê-los funcionar como orientadores da hiperleitura na direção de sentidos coerentes e compatíveis com a perspectiva postulada no todo do hipertexto que a hospeda, evitando que seja desviada para a incongruência e insustentabilidade dos posicionamentos assumidos naquele texto eletrônico. A autora considera que também no hipertexto, os princípios da topicidade e da relevância têm sua validade.

Sob certos aspectos, pode-se considerar uma seqüência de tiras de quadrinhos como um hipertexto. O leitor busca pistas nos componentes visuais e lingüísticos, relaciona-as aos esquemas de conhecimentos prévios sobre tiras de quadrinhos que já tem internalizados e busca a coerência, relacionando tópicos e caminhando na direção de uma temática mais ampla.

Mondada (2001), ao tratar de tópicos que se desenvolvem progressivamente e de tópicos com fronteiras, constata que os tópicos que se desenvolvem progressivamente são próprios de uma boa conversação, em que nem bem se acaba de falar de um tópico já se começa outro, isto é, há uma certa fluidez. Em oposição, os tópicos com fronteiras claramente delimitadas são características de interações formais, em que os locutores consideram importante tratar exclusiva e exaustivamente de um tópico. Nas transições progressivas, a preferência é por temáticas abertas. A autora cita Sacks (1992), para afirmar que essa diferença se

traduz em duas maneiras diferentes de falar: 1) falar sobre um tópico e 2) falar topicalmente.

No interior de uma perspectiva que reconhece um continuum entre fala e escrita, pode-se considerar que “falar sobre um tópico” se aproximaria mais da escrita, por sua organização, enquanto “falar topicalmente” se aproximaria da fala, por seu afrouxamento na gestão do tópico.

Os dois processos citados por Sacks podem ser depreendidos na organização das seqüências de tiras de quadrinhos. Ora os autores de tiras falam sobre um tópico, ora falam topicalmente. Há autores, como Miguel Paiva (Gatão de Meia Idade), por exemplo, que só se permitem falar de outro tópico quando esgotam o anterior. Já outros autores preferem “falar topicalmente”, isto é, de maneira mais solta, indo e voltando no desenvolvimento do tópico. Em O Amigo da Onça, por exemplo, o quadrinista Péricles, por um determinado tempo / espaço de segmentos, mantém um determinado tópico, colocando no interior do subtópico pequenas e rápidas inserções, que não prejudicam o acompanhamento do assunto em desenvolvimento. Desse modo, pode-se afirmar que Péricles fala topicalmente e Miguel Paiva fala sobre um tópico.

Além disso, pode-se aplicar às seqüências de quadrinhos a parceria entre interlocutores, salientada por Koch (1999), na produção de sentido. A autora enfatiza que a coerência não está apenas no texto, mas resulta de uma construção dos parceiros na situação interativa, com base numa série de fatores textuais, cognitivos ou interacionais. É de interesse dos parceiros que a conversação flua. Desse modo, a descontinuidade na apresentação de uma tira a cada dia e a aparente

descontinuidade na apresentação de diferentes tópicos a cada dia não se consubstanciam, na medida em que, vale a pena insistir, o leitor de quadrinhos conhece as pistas que a linguagem própria do gênero concede, e atua, durante sua interpretação, dentro de um frame, corporificado por um personagem-título, num caminho referente à temática e ao mundo de referência de cada um dos diferentes autores.

Dado o caráter particular de tiras de quadrinhos, que constituem textos híbridos, apresentando características tanto da fala quanto da escrita e conjugando componentes lingüísticos e visuais, há que se notar, ainda, que esse tipo de texto mostra estratégias de organização típicas do texto de quadrinhos que o distinguem do texto puramente oral e do texto escrito.

A identificação de estratégias tanto da escrita quanto do oral, além daquelas típicas do gênero textual quadrinhos, permite incluir o texto de quadrinhos no conjunto de textos que imbricam propriedades que se situam em pontos distintos do continuum oral / escrito. Em relação ao gerenciamento do tópico, as seqüências de quadrinhos apresentam organização próxima tanto de textos falados quanto de outros gêneros textuais, como, por exemplo, da carta pessoal, no sentido de que assuntos variados são tratados de maneira informal e sem rigidez de elaboração temática (Cf. Paredes Silva, 1995).

No que se refere a planejamento, a utilização de marcadores conversacionais permite situar o texto constituído de seqüências de quadrinhos mais próximo do pólo de menor planejamento. Já o uso de legendas o aproximaria do pólo de maior planejamento.

Em síntese, no que diz respeito ao continuum fala / escrita, observa-se que o texto de quadrinhos, que é previamente construído, atende às características de texto escrito, no que se refere a seu planejamento; por outro lado, atende, também, às características de texto falado, no que se refere a seu produto final. Isto é, a pretensão de se apresentar como um texto falado, como resultado de seu formato dialogado e uso de estratégias interacionais, permite situá-lo entre os dois pólos do continuum.

4.3 CONTEXTO HISTÓRICO EM MAFALDA

Uma criança que fala aquilo que pensa e por isso coloca os adultos em situação embaraçosa. Uma menina de opinião, com uma visão bastante crítica, sarcástica da realidade. Uma sonhadora. Uma contestadora.

Mafalda é tudo isso e um pouco mais. Em termos gerais, é apenas uma menina que vive na Argentina dos anos 1960, com pais normais de classe média, que vai à escola, possui alguns amigos com quem realiza as brincadeiras normais de toda criança e viaja com a família para a praia no período de férias. No entanto, ela é muito mais do que esta simples descrição pode passar. Acima de tudo, representa uma das personagens mais fascinantes que já apareceram nas histórias em quadrinhos latino-americanas, personificando a insatisfação frente a uma realidade social e econômica que, mais do que respostas, desperta perguntas e inquietações. Ainda assim, nesse sentido, é muito mais que uma criança que apresenta uma postura de adulto, como tantas outras que já surgiram nos quadrinhos: ela é a porta-voz de todas aquelas questões que os leitores de suas tiras gostariam de ter a coragem de colocar para o mundo, mas que nem sempre conseguem fazê-lo.

Criada por Joaquín Salvador Lavado, o Quino, ela surgiu em um momento especial da realidade de seu país, a Argentina, exatamente no dia 29 de setembro de 1964, quando os ventos de uma ainda incipiente, incerta – e, infelizmente, pouco duradoura –, democracia liberal pareciam soprar com mais intensidade na região; foi herdeira de uma longa tradição de humor gráfico no país, aliada à influência dos quadrinhos "intelectualizados" de autores como Charles Schulz e Jules Feiffer.

A gênese da personagem já enveredou pelo espaço da lenda: havia sido encomendada a seu autor pela empresa Agens Publicidad para encabeçar uma campanha publicitária para uma marca de eletrodomésticos, em que o M do nome da protagonista e de todas as demais personagens deveria equivaler ao da empresa, Mansfield. A idéia acabou não sendo realizada, mas a personagem foi aceita para publicação semanal na revista Primera Plana, onde ficou até março de 1965. Dali, a pequena menina questionadora passou para o diário El Mundo, ali permanecendo até o encerramento do jornal, em 22 de dezembro de 1967. Assim se iniciou uma carreira vitoriosa e ininterrupta de publicações em jornal, álbuns, livros, coletâneas e desenhos animados, tanto em seu país de origem como em várias outras partes do mundo. No entanto, a criação de tiras encerrou-se em 1973 – com um total de 1928 publicadas –, quando seu criador, alegando que ela já havia cumprido aquilo para que havia sido criada, deixou de elaborar novas aventuras para a pequena menina e seus amigos, passando a se dedicar somente à elaboração de charges. No entanto, apesar dessa decisão, ele ainda retornou à personagem na realização de um cartaz para a Declaração dos Direitos da Criança, a pedido da UNICEF, em algumas campanhas educativas e também para elaboração de um selo postal.

Muito existe a dizer sobre o mundo de Mafalda. Muito a ser analisado, tão complexas são suas inquietações e as relações que desenvolve com a família, com os amigos e com o mundo em que vive. Trata-se de uma história em quadrinhos povoada principalmente por crianças, mas não é exatamente uma série para crianças. Embora os pequenos possam ler as tiras de Mafalda e se identificar com as preocupações e desencontros de seu mundo infantil, o público da menina é mesmo composto por leitores adultos, que conseguem – ou, pelo menos, tentam... – entender sua posição em relação às relações de poder na sociedade e à opressão dos mais fracos pelos mais fortes. Pois em Mafalda nada é simples: quando pensamos que sua posição está firmada sobre um determinado assunto, ela nos surpreende com um aspecto inusitado da questão, com uma pergunta bombástica, com uma expressão de enfado, de asco ou de pena frente a uma situação ou personagem específicas. O desenvolvimento da tira faz aos poucos com que ela evolua, amadureça em sua visão de mundo, perca algumas de suas características – em geral, as mais infantis –, que são assumidas pelas demais personagens.

Em Mafalda, encontram-se abundantes referências ao contexto histórico em que foi produzida. Publicada no período compreendido entre 1964 e 1973, nos jornais *Primera Plana* e *El Mundo* e na revista *Siete Dias Ilustrados*, seu autor, Quino, nunca se auto-imaginou como crítico do mundo e, muito menos, teve intenções de transformá-lo, pois nunca acreditou que o humor tivesse esse poder. Não obstante, como toda pessoa que trabalha em um meio deve adequar-se à modalidade jornalística dele e sendo *Primera Plana* um jornal de atualidade nacional e internacional, Quino optou por refletir a problemática da época. As referências que se fazem nas tiras à América Latina, à condição feminina...entre outras questões,

têm a ver com o que, naquele tempo, se acreditava firmemente: o Terceiro Mundo e a mulher conseguiriam reverter sua situação de oprimidos.

A denúncia e a crítica da sociedade, a injustiça social e a ordem de prioridades e privilégios, na Argentina e no mundo, se evidenciam na interação de suas personagens. Embora sendo um gênero distinto do literário, acredita-se que a produção gráfica e humorística de Quino também possa ser considerada “uma forma de estetização da política”, visto que é evidente seu engajamento histórico, promovido pelo meio jornalístico em que foi produzida, e o posicionamento histórico-político manifestado, representativo do sentimento geral da sociedade.

4.4 ASPECTO INTERATIVO NAS TIRAS DE MAFALDA

Uma análise, a partir da Sociolinguística Interacional, da forma como Quino gera humor, aponta para o conflito criado entre essa atitude de denúncia e os tipos caracterológicos das suas personagens, por um lado; e a observação do uso das pistas lingüísticas, prosódicas e discursivas das falas, por outro, que permita desvendar aspectos lingüísticos e interacionais da fala oral autêntica. Argumenta-se que as tiras de Mafalda podem ser aproveitadas como recurso autêntico, na sala de aula, para o desenvolvimento da competência sócio-pragmática dos aprendizes de espanhol.

O leitor visado pelas tiras de Mafalda pode apresentar-se perplexo em relação à crítica feita ao modelo social vigente, mas não se surpreende a respeito das atitudes ou comportamentos das personagens, pois participa do jogo interativo.

O autor direciona para a análise dois momentos interacionais que as tiras de quadrinhos proporcionam: um entre os personagens das tiras e outro entre o leitor e o texto de humor. O leitor detecta o cômico nas tiras de quadrinhos, que é o objeto. Além disso, é na interação entre os personagens que verificamos o ataque à ordem social, através do qual, o indivíduo se vinga da sociedade pelo controle que esta lhe impõe.

As tiras de quadrinhos representam jogos interativos explícitos. Na composição dos personagens e na construção das histórias, com intenção de fazer crítica, o autor parte do jogo interacional entre os personagens para produzir humor e denunciar ou criticar atuações ou comportamentos de elementos da sociedade Argentina.

Para atingir esse objetivo, o autor administra dois jogos interativos: um entre os personagens, que tira a tira, contam uma história, e outro com o leitor do texto de humor. No primeiro jogo interacional, joga com os personagens. Observando as pistas de contextualização (nas falas, expressões faciais, nos gestos), percebe-se que cada personagem, a partir de seus esquemas de conhecimento, demonstra estranhamento pela atitude uns dos outros. No segundo jogo, a comparação desses esquemas de conhecimento operado pelo leitor gera o humor, a partir da descoberta da incongruência em relação ao esperado, tendo em vista o modelo social de fazer conexões para produzir sentido nas coisas do mundo.

Para Goffman (1974) enquadre são modos significativos de falar. Assim, para interpretar situações de fala, o ouvinte deve saber em que enquadre o falante está operando, isto é, em que atividade o ouvinte está se engajando; se é uma piada, uma imitação, uma palestra, uma brincadeira... Visto desse modo, o enquadre

representa estruturas de expectativas, que incluem os esquemas de conhecimento e que são buscados em experiências passadas.

O jogo interativo entre os personagens se faz a partir da comparação de diferentes enquadres. Quando um personagem muda seu alinhamento inesperadamente, infringindo as estruturas de expectativas do senso comum, há, por parte do outro, uma atitude de surpresa pelo não-esperado. Já no jogo interativo do autor das tiras de quadrinhos com o leitor, a surpresa não gera conflito. É representada pela situação de incongruência que causa o humor. Nos esquemas de conhecimento do leitor de tiras de quadrinhos, o conflito é esperado. Isso acontece porque o leitor procura fazer inferências sobre o conflito criado para fazer a interpretação. É o conflito gerado pela incongruência que vai ajudar o leitor na descoberta da crítica ou denúncia que quer fazer.

No caso das tiras de quadrinhos acontece o tipo de comunicação não *bona fide* (Raskin, 1985), em que o ouvinte já espera a piada e não vai interpretar do modo *bona-fide*. Imediatamente, busca fazer as inferências para entender o texto satisfatoriamente.

Bastos (1993) chama a atenção para a natureza essencialmente dialógica e interacional da conversação, em que falar e ouvir (ou ler, no caso dos quadrinhos) são atividades indissociáveis, de forma que qualquer enunciado, emitido por qualquer participante da conversação, é considerado uma produção conjunta de falantes e ouvintes. Assim, podemos considerar que Quino fala ao seu leitor através das histórias engraçadas de suas tiras de quadrinhos, e seu leitor, que já espera algo humorístico, imediatamente vai à procura do engraçado na situação interacional

colocada, inferindo o não- esperado, a partir de pistas que estão no código verbal e no não- verbal.

Construindo uma relação entre o esperado e o não- esperado em termos de modelo social no jogo interativo entre os personagens, o autor de tiras em quadrinhos proporciona a quebra na expectativa, que gera a graça e leva à crítica.

Na explicação do processo utilizado por Quino para produzir humor nas interações veiculadas em suas tiras de quadrinhos, buscamos analisar a maneira como o autor gerencia seus personagens, colocando-os para atuarem de modo a romper com as estruturas de expectativas ativadas pelos esquemas de conhecimento que operam na interpretação dos acontecimentos e no entendimento do comportamento das pessoas nas várias situações de comunicação que se desenvolvem nos vários cenários do mundo.

4.5 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NAS TIRAS DE MAFALDA

Podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos (Koch, 2003: 45).

Segundo Marcuschi (1983), os fatores de coesão são aqueles que dão conta da seqüenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua, que permitem estabelecer, entre os elementos lingüísticos do texto, relações de sentido.

A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional (Koch, 2003: 52).

Se, porém, é verdade que a coerência não está no texto, é verdade também que ela deve ser construída a partir dele, levando-se, pois, em conta, os recursos coesivos presentes na superfície textual, que funcionam como pistas para orientar o interlocutor na construção do sentido. Para que se estabeleçam as relações entre tais elementos e o conhecimento de mundo (enciclopédico), o conhecimento socioculturalmente partilhado entre os interlocutores, e as práticas sociais postas em ação no curso da interação, torna-se necessário proceder a um cálculo, recorrendo-se a estratégias de adequadas negociação do sentido.

A intertextualidade em sentido amplo, condição de existência do próprio discurso, pode ser aproximada do que, sob a perspectiva da Análise do Discurso, se denomina interdiscursividade. É nesse sentido que Maingueneau (1976: 39) afirma ser o intertexto um componente decisivo das condições de produção: “um discurso não vem ao mundo numa inocente solidão, mas constrói-se através de um já- dito em relação ao qual toma posição”. Também Pêcheux (1969) escreve: “Deste modo, dado discurso remete a outro, frente ao qual ele ‘orquestra’ os termos principais, ou cujos argumentos destrói. Assim é que o processo discursivo não tem, de direito, um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio...”.



Figura 3: Tira Mafalda – Liberdade

A tira supracitada pode ser interpretada em função de várias formações discursivas, que vão apresentar significação, de acordo com o contexto histórico em que Mafalda foi produzida.

O pai de Mafalda opta pela argumentação com a filha; a citação diz respeito ao direito de independência e liberdade dos países, para decidir a própria forma de governo.

Segundo Goffman (1981) a conceituação de footing fala da postura dos participantes dentro das interações e caracteriza seus alinhamentos em dada interação. Para o autor, footing representa uma mudança no alinhamento, assumindo tanto para o falante como para o ouvinte, expressa na forma como tanto um como o outro conduz a produção e a recepção de um dado enunciado. Além disso, a habilidade de um falante competente transitar, isto é, ir e vir, mantendo a ação em diferentes círculos, pode ser manifestada através de pistas e marcadores lingüísticos.

Para criar a ruptura dentro da interação, Quino, de modo geral, mostra seus personagens em dois momentos dentro da interação: 1) comportando-se em sintonia com os esquemas de conhecimento do leitor ativados em relação ao evento em apresentação e 2) operando footing e realinhando-se, de modo a romper com os esquemas ativados pelo enquadre, conforme se observa na Figura 2:

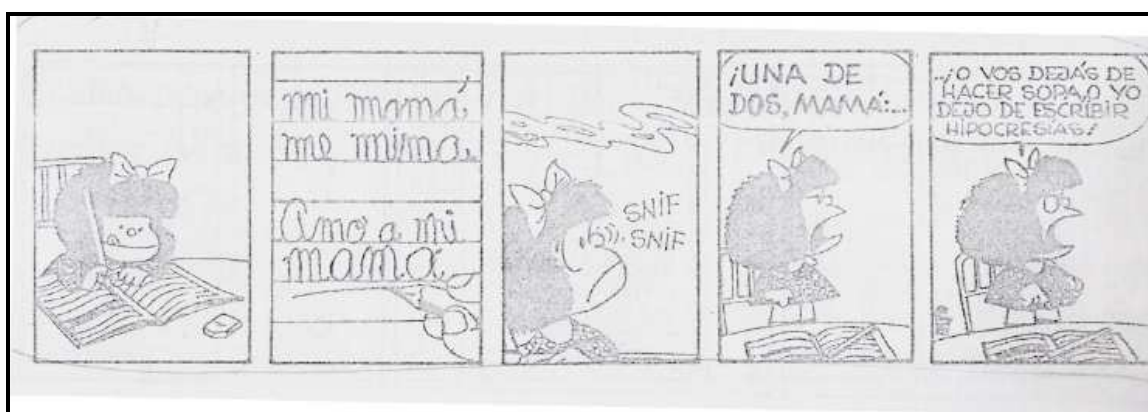


Figura 4: Tira Mafalda – Sopa

No quadro 1, Mafalda atua coerentemente dentro das expectativas sobre criança que faz a lição de casa – escreve no caderno as frases ensinadas na escola, com expressão facial de criança obediente e aplicada. Ao sentir o cheiro da sopa, a personagem opera um footing e passa a agir como adulto enraivecido que, em atitude de equivalência de poder, faz ameaça e emite juízo de valor. De menina comportada e feliz – ar de alegria e tranquilidade – a adulto poderoso e enraivecido – expressão fisionômica de ódio e atuação de pé sobre a cadeira, com a boca aberta indicando estar gritando. O conteúdo da fala de Mafalda (quadros 4 e 5) nos mostra que ela atua em outro enquadre. Seu discurso se constitui de enunciados não pertinentes aos esquemas de conhecimento relacionados ao alinhamento criança; ela se alinha como adulto, ao fazer uma ameaça à mãe e emitir juízo de valor sobre

o que é ensinado na escola. O alinhamento criança-filha / adulto-mãe é, assim, transformado em adulto / adulto.

Para bem marcar a ruptura, Quino, às vezes, põe a personagem ratificando seu alinhamento diferenciado, reforçando a ruptura em momento subsequente, ao apresentar conseqüências ou dar justificativas. A Figura 3 exemplifica essa ocorrência.



Figura 5: Tira Mafalda – Derramamento de Zeros

Mafalda rompe com o esperado, ao propor à professora que se “apele para o bom senso” (quadro 3) e ratifica a ruptura, ao sugerir uma possível conseqüência para o ato da professora: “evitar un inútil derramamiento de ceros” (quadro 4).

O primeiro enquadre é caracterizado pela distância nas relações de poder, concretizado pela assimetria nos diálogos, em que a professora tem o mando (usa verbos no imperativo) e exerce função hierarquicamente superior na definição dos papéis desempenhados dentro da escola. Já no segundo enquadre, a fala de Mafalda denota simetria na conversação (emprega a 1ª pessoa do plural) ao sugerir equivalência de papel social. Isto fica caracterizado pela expressão “bom senso”, típica do dialeto adulto.

Esse recurso de travestir de adultos personagens infantis é utilizado por Quino na quase totalidade de suas tiras, mas o comportamento mais marcante e de maior incidência é o de Mafalda. Ela é posta como cidadão intelectual – crítico – politizado, emitindo críticas a posicionamentos políticos e sociais, o que determina um realinhamento de sua relação com os outros personagens.

Mafalda rompe com a rotina prescrita em interações escolares, familiares e sociais. Em movimento de realinhamentos, ela é posta em atitudes de insubordinação e desobediência, enfrentando a professora, colocando seus posicionamentos em xeque, tentando levá-la ao ridículo, com insinuações de que ela, a professora é mediana, desengajada sócio-politicamente ou, até mesmo, idiota. Ao atuar desse modo, Mafalda apresenta-se como adulto-crítico. Não é mais a criança que interage com a professora, mas um adulto que fala a outro, com igual direito de manifestação de opiniões e atitudes de poder.

A personagem de Mafalda age como cidadão adulto, tentando dar lições de bem-proceder aos pais e à professora. Ela quer insultar o mundo por sua revolta contra o comportamento político e social das pessoas, que ela considera insatisfatório para a sociedade. Esse “des-enquadramento” da personagem dentro das interações se concretiza a partir da mudança de alinhamento, que é operada através de comportamento verbal e não-verbal.

As pistas verbais que definem a mudança de alinhamento da personagem Mafalda na interação são percebidas nos níveis: lingüístico, paralingüístico e discursivo.

No nível lingüístico, observamos que o conteúdo das falas, não previsto nos esquemas de uma criança de seis anos, define a mudança de alinhamento de criança para adulto.

No nível paralingüístico, as marcações gráficas, que sugerem tom e altura da voz, através de tipos diferentes de letras, negritos, reticências, exclamações, indicam interpretações que dirigem no sentido de que a personagem está se realinhando dentro da interação.

No nível discursivo, estratégias de polidez, mudanças de dialeto e de registro, ou quebra no seqüenciamento de atividades de fala previsto pelo enquadre vão proporcionar a percepção do realinhamento da personagem. Essa mudança de alinhamento de Mafalda se faz através de comportamento verbal, em situações que se caracterizam a partir de: 1) conteúdo da fala, não previsto pelas estruturas de expectativas; 2) estratégias discursivas utilizadas pela personagem; 3) quebra no seqüenciamento previsto de atividades de fala; e 4) recursos paralingüísticos.

Quando a mudança de alinhamento de personagem dentro da interação é percebida a partir do conteúdo das falas, verificamos que a carga semântica das palavras remete a outros contextos não escolares, isto é, o assunto é mudado no decorrer da interação. A Figura 4 abaixo, é um exemplo em que a fala da personagem causa estranhamento, exatamente pelo seu conteúdo inesperado. O alinhamento adulto-crítico-politizado assumido por Mafalda e o conflito criado entre a personagem e a professora ficam mais fortemente caracterizados porque Quino a põe demonstrando conhecimento de política internacional, ao fazer comparação entre bloco capitalista e bloco socialista. Mafalda contrapõe Pentágono a Kremlin, desviando a significação referencial que a personagem da professora quer dar à

palavra pentágono e colocando-a dentro de um contexto discursivo relacionado ao tema política internacional. Há, também, a partir da fala, uma mudança de postura da personagem dentro da interação, que não tem o objetivo de apenas fazer rir, mas colocar uma posição político-social.



Figura 6: Tira Mafalda – PENTAGONO

A interação da tira segue regularmente a mesma trajetória de elaboração de ruptura. O enquadre-aula é caracterizado pela figura da professora que desenha uma figura geométrica no quadro, um pentágono (quadro 1) e, ao mesmo tempo, se dirige à turma, esclarecendo o objetivo da aula: “Bem, hoje vamos estudar o pentágono”. Mafalda surpreende a professora, ao fazer o comentário – pergunta: “E amanhã o Kremlin?”. Uma professora aborrecer-se e desapontar-se com um comentário ou pergunta de um aluno é atuação que cabe perfeitamente dentro dos esquemas esperados de um professor, mas perguntas do tipo “E amanhã o Kremlin?”, e o comentário do tipo “quer dizer... só para equilibrar” (quadros 2 e 3) com o objetivo de contemporizar o “mal feito”, ou melhor, o “mal dito”, “des-enquadra” a personagem Mafalda do alinhamento aluno para o alinhamento adulto crítico. Ao operar o footing, Mafalda abandona o enquadre-aula e passa a atuar no enquadre- interação entre adultos. Além do conteúdo das falas, a mudança de

alinhamento de Mafalda está não apenas no que ela fala, mas como a personagem interpreta enunciados. A interpretação da palavra “Pentágono” está necessariamente ligada a um contexto interacional. Não é questão de sentido literal versus sentido figurado, é uma questão de sentido visto dentro do enquadre.

A mudança de alinhamento da personagem Mafalda nas tiras de quadrinhos está quase sempre relacionada com o uso de estratégias discursivas, que vão auxiliar na definição do enquadre em que está atuando.

A personagem de Mafalda, por ser uma criança de seis anos, provoca estranhamento e, por consequência, humor, ao aparecer utilizando estratégias de polidez que sugerem estar ela preocupada com a preservação da face negativa da professora. Na Figura 3, já mencionada, a personagem, antes de solicitar que a prova seja transferida para outro dia, pede desculpas à professora, amenizando a imposição. Além disso, ao usar a primeira pessoa do plural, procura provocar envolvimento, na medida em que põe o problema da prova não mais só como um problema dela, de Mafalda, e/ ou das suas colegas de classe, mas de todas, inclusive da professora. Também, o modo como Mafalda faz o pedido, com o uso do condicional; ela não pede clara e diretamente, ela sugere o pedido, representa uma atitude polida na interação.

Além disso, o vocabulário usado pela menina, principalmente ao utilizar as expressões “apelar para o bom senso” e “para evitar um inútil derramamento de zeros” não condiz com o dialeto de sua faixa etária, e, por consequência, muda o registro semiformal usual entre professor e alunos dentro da sala de aula em registro

formal, comum em situações interacionais entre adultos que precisam resolver um problema.

O mesmo acontece na Figura 2. Ao utilizar o termo “hipocrisias”, que não faz parte do dialeto infantil, a personagem ratifica sua mudança para o alinhamento adulto-crítico e muda do registro informal que se supõe seja usado entre familiares para um registro caracterizado por colocações de poder, em que quem tem mais poder pode fazer ameaça.

5 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho será feita uma Análise Comparativa das construções de sentido (no contexto de humor e ironia nos quadrinhos da Mafalda) durante as atividades de compreensão leitora em sala de aula de E/LE, aplicando o material didático de leitura adequado.

Serão usados autores como: Kleiman, Kato, Coracini... na fundamentação teórica desta pesquisa, pois elas utilizam a teoria inspirada no sociointeracionismo discursivo, discutindo a Leitura Interativa. Nessa teoria segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.

O método de abordagem a ser utilizado nesta pesquisa é do tipo indutivo, pois a análise de dados da pesquisa qualitativa tende a seguir um processo indutivo. A aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes (Lakatos, 1992: 106), indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente). Os pesquisadores (Menga Ludke, 1986: 13) não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

No método de procedimento será empregado o método etnográfico, a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (Menga Ludke, 1986). O uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

5.1 TÉCNICA PARA A COLETA DE DADOS

A técnica de coleta de observação direta se baseia em 2 instrumentos principais: descrição subjetiva do material didático de leitura (intensiva); e questionário objetiva (extensiva).

A técnica de coleta de dados de observação direta intensiva consiste na apresentação, aos alunos, de 3 tiras de HQ's em Espanhol, cuja análise deve gerar textos subjetivos, em Português de, pelo menos, 15 linhas. Os textos subjetivos devem refletir o entendimento dos alunos em relação ao conteúdo das tiras, com base no seu conhecimento de mundo.

A técnica de coleta de dados de observação direta extensiva consiste na apresentação, aos alunos, de um questionário, cujas perguntas se dividem em 2 dimensões: conhecimento das histórias e do personagem; e percepção da leitura realizada.

Ambos instrumentos apresentam introdução explicativa com objetivo de facilitar a compreensão e o preenchimento dos mesmos, sem auxílio do pesquisador.

Como preparação para a coleta de dados, essa pesquisa considera ainda: 1) aplicação de material didático de leitura; 2) comparação entre os exercícios confeccionados durante as aulas; 3) a descrição do processo da construção de sentido.

5.2 DELIMITAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A proposta da pesquisa é apresentar um panorama das representações de leitura dentre alunos em formação da 1ª série do ensino Médio de duas Escolas do Estado do Rio de Janeiro, uma pública e outra privada, ambas situadas em bairros de classe média.

A Escola Estadual fica no bairro Jardim Guanabara, na Ilha do Governador e é freqüentada, no turno da manhã, por alunos entre 15 e 20 anos. Chamaremos de **Escola X**.

A Escola Privada fica no bairro da Gávea e é freqüentada, no turno da tarde, por alunos entre 14 e 15 anos. Chamaremos de **Escola Y**.

5.3 A DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Os instrumentos de coleta de informações foram confeccionados seguindo duas modulações: questões de natureza **subjetiva** (ou discursivas) e questões de natureza **objetiva** (ou de múltipla escolha).

As questões discursivas são três no total; nelas, os sujeitos deveriam construir significados a partir de tiras de HQ's da Mafalda, interpretando o conteúdo e significado das mesmas.

As questões de múltipla escolha são oito ao todo, divididas em quatro questões sobre **conhecimento** e quatro questões sobre **percepção**, onde os sujeitos deveriam comprovar o entendimento das tiras através da análise de como o

sentido das mesmas foi construído. As questões apresentam até quatro respostas, devendo o aluno escolher apenas uma delas.

Os dados coletados foram mantidos nos formulários originais, aplicados aos alunos; sua consolidação, no entanto, foi feita com auxílio de duas planilhas, uma para cada Escola pesquisada.

A tabulação dos dados coletados foi feita em planilhas MS-Excel, elaboradas a partir das informações presentes nos instrumentos apresentados aos alunos, da seguinte forma: as respostas às questões subjetivas, divididas em Interpretação e Escrita; as respostas às questões objetivas, divididas em Conhecimento e Percepção.

A partir dos dados consolidados nas planilhas, foram gerados gráficos (tipo pizza) com o objetivo de facilitar a visualização, análise e comparação dos resultados obtidos.

A análise de informações foi realizada através de interpretação dos dados coletados, permitindo ao pesquisador o levantamento de insumos para a formulação das representações de leitura e, após o cruzamento com as questões discursivas, as conclusões primárias e finais da pesquisa.

6 ANÁLISE QUALITATIVA DA PRODUÇÃO ESCRITA

Para elaborar parâmetros comparativos da produção escrita dos sujeitos das duas escolas, propomos que a construção de sentidos se localize prioritariamente na estratégia da ironia, que constitui a forma de apresentar o discurso crítico em cada uma das tiras. Nesse sentido, as composições escritas pelos alunos, em princípio, devem fazer referência a esses elementos, base do humor que caracteriza esta HQ.

6.1 TIRA Nº 1

Na primeira tira é preciso ter informação prévia sobre a personagem central, portanto, se trata de um pressuposto de leitura. Uma menina fora dos padrões, reforçado pelo contraste entre o discurso do manual de “Pais & Filhos” que o pai está lendo e a natureza da pergunta da Mafalda, que não tem uma resposta. A imagem do pai esgotado pode ser interpretada como a incapacidade de encontrar uma resposta, pelo menos no ambiente doméstico. A ironia reside em uma espécie de violação de expectativas. De um lado, uma criança em idade escolar faz perguntas próprias de um adulto e, de outro, o pai, representando o senso comum, é incapaz de lidar com elas. O conteúdo das perguntas que versam sobre o que funciona mal na sociedade constitui a base da postura crítica das tiras.

Ao analisarmos as descrições da primeira tira, desenvolvidas pelos alunos do universo abordado, tanto na **Escola X** quanto na **Escola Y**, parte dos alunos foi capaz de assinalar a crítica irônica presente no texto, quando compreendeu e expressou a incapacidade do pai de Mafalda em responder clara e objetivamente aos questionamentos da filha, não por falta de interesse ou comprometimento de sua

parte, mas porque Mafalda pensa e se manifesta de modo não compatível ao de uma menina de sua idade, mas sim, como um adulto com visão crítica do mundo. O comando pede aos alunos que dissertem sobre a compreensão das tiras em pelo menos 15 linhas, por tanto, há uma exigência quanto à extensão e à participação deles na produção textual. São dentro dessas condições que os textos serão analisados.

6.1.1 Escola X

A estrutura das respostas segue um padrão; estão formadas por uma parte descritiva - narrativa e outra de natureza argumentativa. Para apresentar a parte opinativa, os comentários remetem ao texto introdutório do questionário em que são apresentados a personagem e o autor. Esta parte do material oferecido ao aluno municia de elementos informativos que funcionam como pressuposto de leitura da tira. Entretanto, há também comentários auto-referenciados em que predomina o conhecimento de mundo na formulação do texto.

As fórmulas que encabeçam os textos constroem um enunciador que legitima a natureza pessoal das respostas. Nesse sentido, a abertura da maioria dos textos caracteriza essa atitude:

[Com variantes] Eu entendi....(2),(4),(5),(6),(7),(12),(13),(15),(18),(20); Podemos ver(14);O que há(sic) tira nos da a entender(16),No meu ponto de vista (19).

A estratégia descritiva de alguns textos segue a seqüência dos quadros que compõem a tira, organizando os elementos narrativos: personagens, cenário, evento e desfecho:

E que o pai da mafalda fala que a partir que hoje ele ira responder todas as perguntas da filha e então ela perguntou para o pai porquê funciona mal a humanidade e ele não aguentou e desmaiou.(13).

Pode-se observar que os alunos trazem elementos da parte introdutória do texto apresentado a eles no questionário sem nenhum comando específico. Para responder esta primeira questão, a qualificação da pergunta da Mafalda como bombástica, (3), (4), (5),(9), (12) e (14) reproduz *ipsis litteris* a forma referida nessa primeira parte ou ainda produz esse sentido parafraseando: [...] ai que ela [Mafalda] solta aquela bomba [pergunta]...(12)

Outras formas de reportar-se ao texto introdutório para caracterizar a personagem podem ser observadas nos textos dos alunos que reproduzem, traduzindo, partes da introdução:

Mafalda tira aos poucos suas características infantis e assume relações à respeito do poder na sociedade.(9)

Podemos ver nesta pequena história que Mafalda pela sua natureza sempre surpreende os adultos porque o público da menina é mesmo composto por leitores adultos... (14).

Estes dados evidenciam a compreensão da necessidade de caracterizar a personagem como uma menina fora dos padrões para compor o sentido irônico da tira. Para isso, os alunos recorrem à seleção e cópia da informação imediata que consta do questionário.

Entretanto, para responder à demanda de opinião e marcar posição, o texto dos alunos se distancia da tira e recorre ao senso comum. Neste sentido, aparece o conhecimento de mundo dos alunos como uma estratégia participativa que tenta responder à parte do comando no que diz respeito à compreensão:

...nenhum de nós temos a resposta.....pois na sociedade é isso que acontece a maioria dos pais não tem tempo pra seus filhos e nem para esclarecer suas dúvidas... (3)

Os filhos depositam total confiança nos pais, fazem várias inúmeras perguntas e querem respostas como a Mafalda...(19)

Um dos elementos relevantes para caracterizar o interesse do pai na questão relativa à relação pais e filhos é a percepção da natureza intertextual do discurso que aparece no primeiro quadro da tira. Implica, por parte dele, uma atitude de buscar fontes para 'melhorar' e, ao mesmo tempo, coloca em evidência um discurso idealizado sobre essa relação. No relato que os alunos fazem da tira, apesar das marcas gráficas das aspas nesse primeiro quadro e do desenho mostrando na cena um livro na mão, poucos repararam nesse dado e alguns textos chegam a atribuir ao pai o discurso lido por ele.

...o pai da Mafalda falou que a forma mais simples de ganhar a confiança dos filhos é através da comunicação....(4)

..Pois ele [o pai] ajava (sic) que a comunicação entre os filhos é esencial (sic) para o aprendizado...(5)

...Ele acha que respondendo as perguntas da filha vai acrescentar uma comunicação melhor... (8)

Neste grupo são poucos os que destacam a natureza intertextual do discurso do pai da Mafalda, assinalando a proveniência da fala dele de um livro:

..o pai estava lendo um livro sobre como responder ...as perguntas de seus filhos... (14).

...ai ele leu um livro que falava que os pais tinha (sic) que responde (sic) com muita simplicidade. (sic)..(18.)

...o pai[..].queria tirar as dúvidas da filha como ensinava o livro que ele estava lendo(15)

Por outro lado, é relevante observar que na parte relativa aos comentários, há alguns juízos de valor marcados como estritamente pessoais em relação à natureza das perguntas da Mafalda. Esses comentários entram em conflito com o texto introdutório que apresenta a personagem como símbolo de inteligência e resistência em que justamente as perguntas constituem o elemento fundamental dessa caracterização.

... há muitas situações que perguntas absurdas não podem ser respondidas... [...] muito comprometedoras (sic) (17),

..mais eles [os filhos] fazem perguntas sem lógica... (19)

Isto é, não só não percebem a postura crítica das perguntas da personagem que a caracteriza como uma criança acima da média, como endossam a posição contrária, reforçando o senso comum, objeto de crítica nas tiras de Quino.

Embora haja unanimidade quanto à percepção da incapacidade do pai em responder as perguntas da Mafalda, porque ela está fora dos padrões de uma criança nessa idade escolar, essa caracterização da personagem perde consistência nesses dois últimos comentários.

6.1.2 Escola Y

A estratégia descritiva - narrativa é a escolha preferencial para apresentar a resposta da maioria deste grupo. (1), (3), (6), (8), (10), (12), (14), (15), (16).

O pai da Mafalda conversa com a esposa depois de ler um livro, decide então, Responder as perguntas de sua filha de modo simples e claro.

Mafalda faz uma interrogação: "porque funciona tão mal a humanidade?"

É ele responde de modo simples e claro! Ele finge estar durmindo para Representar a humanidade. (14)

Todos os elementos narrativos presentes: personagens, cenário, evento e desfecho, este texto mediante o uso de marcas gráficas - o signo de admiração - consegue colocar uma postura enunciativa irônica correlata com a tira.

Neste grupo, nenhum dos alunos apresenta a primeira pessoa para construir um enunciador, como no caso da Escola X, portanto, exclui da formatação do texto qualquer referência à argumentação de natureza pessoal.

Ainda na parte descritiva, um dos elementos relevantes que apareceu na análise das respostas é que no grupo a maioria dos alunos percebeu e explicitou a natureza intertextual do discurso do pai da Mafalda:

Os pais da Mafalda estavam lendo um livro que trata da relação pais & filhos...(1), (4),(6), (7), (8), (10), (11), (12),(14).

Quanto à parte argumentativa, as respostas estão embasadas no conhecimento de mundo e, em parte, organizando a leitura da parte introdutória, mas também no conhecimento prévio da HQ.

A orientação crítica da tira se apóia na incapacidade do pai de responder à pergunta formulada por Mafalda, embora as considerações dessas dificuldades sejam caracterizadas em alguns textos como não exclusivas dele:

O pai... não tem como falar de uma forma simples e clara os problemas da humanidade, pois é algo muito mais antigo que eles três juntos, é algo muito mais complexo que isso.(1)

A reação do pai também pode representar a posição da humanidade em relação à atual situação do mundo. (10)

O pai reage desta forma porque da maneira que está a humanidade, a violência aumentando, países em guerra, poluição, desemprego....ele não sabe como explicar a Mafalda...(15)....

Embora nesses textos haja um diálogo as informações que circulam na mídia, há também algumas respostas formuladas se atendo aos desenhos das vinhetas e com o desfecho da história;

Ele finge dormir..para não ter que responder....(3), (4), (6),(8), (13).

Ainda na parte argumentativa, podem ser observadas algumas posturas de enunciador 'moralista' em que a atitude participativa desenvolve considerações de ordem ética:

...os pais muitas vezes vem que o certo é responder as pergunta dos filhos esplicar (sic) as coisas do mundo, orienta-lo para a sociedade para que eles sejam confiantes e comunicativas...(5)

A charge mostra claramente vários problemas de nossa sociedade. ..

E não é difícil nem necessita de revoluções e Che Guevara. É só cada um dar o melhor de si. Reciclar o lixo (ao invés de consumir todo o nosso planeta)... (12)

Neste grupo, uma parte embasou a argumentação em seu conhecimento de mundo, dialogando com os discursos que circulam na mídia sobre a diversidade de problemas sociais. É relevante destacar que as colocações incorporam informações contemporâneas, tais como os problemas ecológicos ou violência urbana.

A análise das composições da primeira tira, desenvolvidas pelos alunos na **Escola X** e na **Escola Y**, mostra divergências na percepção da intertextualidade no primeiro quadro, no que se refere à origem do discurso do personagem pai da Mafalda. Entretanto, há unanimidade quanto à dificuldade de ele lidar com as perguntas da personagem central, que é o ponto central da tira e onde reside a crítica do autor. É ainda importante destacar que as respostas se fundamentam no conhecimento de mundo e, nesse item, há diferenças relevantes entre os dois grupos.

6.2 TIRA Nº2

Na segunda tira, a ironia é mais óbvia. No ambiente escolar, uma cena conhecida por todos os alunos. O discurso corriqueiro da professora que enumera os itens que podem e não podem usar para caracterizar o cenário ameaçador de uma prova surpresa no desenho dos rostos no segundo quadro. A voz da Mafalda tentando negociar e argumentar evocando uma fórmula bélica que é responsável pela implicatura de humor. A questão crítica está relacionada à verticalidade das decisões e o lugar do poder que afeta a turma. Para esta tira, a experiência da sala de aula é uma âncora suficiente para a construção de sentidos.

6.2.1 Escola X

A estrutura das respostas segue o mesmo padrão assinalado na tira anterior, com uma orientação descritiva - narrativa e outra de natureza argumentativa. Pela experiência e conhecimento de mundo, há uma unanimidade na compreensão leitora desta tira.

Como no caso anterior, podem se observar as mesmas fórmulas encabeçando os textos para construir um enunciador, legitimando a natureza pessoal das respostas. A abertura de uma parte dos textos caracteriza essa atitude:

Eu entendi..(2), (5), (6), (7), (11), (12), (13), (14), (15) (18), (20).

A forma de apresentar a tira tem duas tendências. De um lado, a descrição narrada seguindo a seqüência:

A professora pede que seus alunos guardem o material menos lápis, borracha e uma folha branca em que irão escrever. Prova escrita. Mafalda por saber que ela e seus amigos estão péssimos na matéria, pede a professora que deixe a prova para outro dia para evitar que todos os alunos tirem zero. (4)

...a professora iria dar uma prova, mas que os alunos não sabiam nada da matéria ...então, eles queriam deixar a prova para outro dia para que ...não tirassem um zero na prova.(20)

De outro, textos opinativos frente à situação da tira, mas estabelecendo uma relação com educação em geral:

Os próprios alunos querem mandar e as vezes pela falta de educação que não tiveram do seus próprios pais, acabam crescendo sem saber respeitar os mais velhos...(3);

Se ela disse que todos vão tirar zero dá para pensar que o ensino caiu muito baixo... (8);

Bom, eu acho que os problemas de dificuldades e coleção de zeros e o desinteresse e a falta de estudo. (19)

Nesse sentido, ao estabelecer esse deslocamento da tira para a crise educativa, aparecem os discursos avaliativos do sistema educativo brasileiro que circulam e fazem assim parte do conhecimento de mundo dos alunos.

Um dos elementos que compõem o humor da tira está na correlação semântica entre derramamento de zeros ~ derramamento de sangue. Apesar da compreensão holística desta forma estar na maioria, não houve nenhuma explicitação sobre ela. O sentido 'trágico' está disperso no léxico em juízos de natureza qualitativa: catástrofe (15), horrível...[os alunos] estão com medo destas provas (17), alunos... ficam com cara de assustado. (8); mas também de natureza quantitativa como em: chuva de zeros (10) & (11) e ainda maré de zeros (5).

Um dos elementos constitutivos da crítica do autor Quino diz respeito à verticalidade na decisão de aplicar a prova que atinge o micro universo da sala de aula. Neste sentido, a percepção da turma aqui analisada oferece dados reveladores. Poucos textos nesta turma atentam para essa questão, e quando o fazem, apresentam uma atitude inesperada. Com exceção de uma alusão crítica à verticalidade: ...os professores não deveriam passar prova escrita para os alunos a não se(sic) que eles querem ferrar os alunos... (13) e outra com matiz político:...talvez pelos professores ou pelo governo [responsáveis pelos problemas] mas não seria possível um professor chegar dizendo que vai dar uma prova

escrita...(12) uma boa parte da turma endossa a atitude da professora e levanta questões relativas ao sistema educativo.

...Nota-se que certos alunos não se dedicam ou não querem nada com os estudos e por isso era capaz de ter muitos zeros. (15)

Bom, acho que os problemas de dificuldades e coleção de zeros e o desinteresse e a falta de estudo. (19)

...o ensino caiu muito baixo que ninguém liga para o ensino ou porque tenha alunos que não liga para o estudo. (8)

...pois hoje em dia o estudo é bem fraco, mas nesse pouco da para aprender algo... (7)

Desta forma, a crítica explícita se volta contra os próprios alunos, responsabilizados em parte pelo fracasso escolar simbolizado no derramamento de zeros e pela decadência 'histórica' do sistema como em ...as pessoas não são como antigamente que elas gostavam de estudar,hoje...não estão nem ai para os estudos.(6).. Por último, na parte crítica quando aparece a caracterização ameaçadora da prova, a referência que se faz dela assinala o fato dela ser escrita. Pode se inferir que o preenchimento da resposta está muito mais relacionado com a vivência do aluno que com a tira

6.2.2 Escola Y

A primeira observação diz respeito à explicitação da estratégia discursiva em derramamento de zeros, e a correlação com derramamento de sangue.

Nesse grupo, a maioria estabelece essa relação explicando o sentido irônico deste recurso: Mafalda compara o desastre escolar o “derramamento de zeros” com os desastres do mundo onde tanto sangue é derramado inutilmente. (2), (1), (13), (6),(4), (9);... ela compara a sala de aula com o mundo lá fora.(3), (14),(15); ...ela tenta relacionar isso com uma guerra...(5), (9), (11).

A questão crítica relacionada à verticalidade e o lugar do poder que admite decisões unilaterais é percebida e questionada em alguns textos:

...A professora está agindo de maneira autoritária quando obriga a turma a fazer uma prova surpresa...(16)

Em alguns casos com argumentos de natureza política:

Ela [Mafalda] compara a professora como uma pessoa no topo da hierarquia, a prova com as guerras, e o zero com o sangue. (7)

...Mafalda conseguiu refletir o que está acontecendo no mundo com sua sala de aula, colocando a professora no lugar das potências mundiais que inutilmente causam... grandes desastres...(8)

Pode-se observar nestes textos a composição de sentidos no movimento que extrapola da temática de sala de aula para os problemas sociais que circulam na mídia.

A análise das descrições da segunda tira, desenvolvidas pelos alunos do universo abordado, é evidente que, tanto na **Escola X** quanto na **Escola Y**, parte dos alunos percebeu a ameaça imposta por alguém em posição superior e a contestação da ação tomada, com base nos resultados desastrosos que a mesma poderia causar. Entretanto, há divergências quanto à natureza da argumentação e aos elementos que compõem a base dela. No caso da **Escola Y** houve incidência de

comparações a situações de guerra / conflitos armados, com um claro diálogo com as informações em circulação pela grande mídia; enquanto na **Escola X** houve uma relação de atribuição ao baixo nível dos alunos e à situação caótica do ensino brasileiro, reproduzindo o discurso recorrente do senso comum. Nesse sentido, o conhecimento do mundo apresenta características e recursos discursivos diferentes.

6.3 TIRA Nº3

Na terceira tira, também é necessário um conhecimento prévio da personagem. Uma das escolhas para representar seu comportamento doméstico e que constitui uma forma de caracterizar uma conduta infantil está relacionada à sopa como objeto de ódio e intolerância. Informação que não consta da parte introdutória. No segundo quadro da tira, o ataque súbito de raiva guarda uma relação de causalidade com o fato de mãe estar preparando sopa. Por outro lado, o cenário coloca a personagem no contexto de uma tarefa escolar, que consiste em copiar mecanicamente fórmulas dentro de um marco tradicional de alfabetização. Para construir significados, especialmente a ironia, é fundamental o reconhecimento da natureza da tarefa escolar assim como a caracterização da Mafalda, menina urbana de classe média, em relação à rejeição da sopa. Este último tem um forte componente cultural que não é compartilhado com os referentes culinários brasileiros.

6.3.1 Escola X

Em relação à identificação da tarefa que a Mafalda está fazendo neste grupo a interpretação quase unânime é: uma carta para a mãe falando que a amava...(2),(4),(5),(6),(11),(12),(13),(14),(17),(20)..Mafalda numa folha de papel ...diz o que sente pela sua mãe...(9) no colegio...a professora pediu que escrevesse alguma coisa sobre a mãe.(16)

O ponto crítico colocado no desenho está na tentativa da personagem de dar sentido 'real' ao conteúdo da tarefa mecânica que está realizando. Na interpretação da turma não houve a identificação da falta de sentido de orações descontextualizadas que têm vogais e consoantes repetidas⁵. Ao mesmo tempo, considerar o texto da Mafalda carta assinala um desconhecimento deste gênero que apresentaria outro formato.

No que se refere ao outro elemento de significação relevante, a rejeição à sopa, há referências genéricas:

.una de dos, ou seja, temperando aquela sopa ou colocando legumes que quase todas as crianças não gostam...(14)

...[Mafalda} estava pensando que a mãe iria fazer uma cumida (sic) diferentemas como viu que era sopa resmungou.... (13).

Na contramão da tira há uma interpretação inversa sobre a rejeição à sopa evidenciada pela caracterização da sopa com um cheiro... irresistível (9). O relevante é que para atribuir sentido à seqüência, o texto do aluno constrói uma

⁵ Fórmula equivalente em português a *O Ivo viu a uva*.

significação ao conceito ironia, onde converge a interpretação do discurso raivoso como uma estratégia da personagem para chamar a atenção da mãe.

Pode se inferir que não há conhecimento anterior da personagem em que o ódio à sopa constitui um dos pilares de sua caracterização como classe média, urbana, na sociedade Argentina. Na falta deste elemento significativo, os alunos recorrem a sua própria experiência para atribuir significado à raiva que de outra forma, fica sem sentido. A interpretação unânime da raiva de Mafalda está visivelmente relacionada ao cotidiano delas e, ao mesmo tempo, representa uma estratégia importante na elaboração do texto. Assim, a raiva aparece ocasionada por uma desestruturação familiar que não é sequer insinuada na tira.

...falta de atenção da mãe (2),(4),(5), (8), (16), (20)

...ausência de carinho..(3);

...precisa de ...carinho..e a mãe só pensa em fazer comida(7);

... a mulher nos dias de hoje está sempre ocupada (9);

... era para que sua mãe deixasse de fazer sopa (11);

...hoje em dia as mães são muito ocupadas e não conseguem dar atenção (12); Ela é uma menina que não está sempre com a mãe..(17).

Na contramão da tira, há textos criticando a atitude da Mafalda.

...na minha opinião a menina é safada e intereçera (sic) ela escreve uma carta de amor para mãe com interece(sic) de que a mãe pare de fazer a sopa...(6),

Entretanto, há textos tentando justificar a conduta das mães, extensiva aos pais, pressupondo e explicando o 'abandono'.

...ela queria toda a atenção, mas não é assim... Os pais precisam trabalhar, a mãe precisa fazer outras coisas, como trabalho em casa e na rua [...] e eles não tem quase tempo para mimar seus filhos. (10).

...Mas nem sempre a mãe tem tempo para ficar com seus filhos[...] porque tem que trabalhar para ajudar na casa e ainda chega em casa cansada e tem que[...] arrumar ainda a casa..E não dá atenção para o filho[...o filho não se sente amado,.mas pelo contrario as mães fazem isso porque não querem que falte nada para eles.(18)

...a criança passa mais tempo na escola ou na creche, do que com sua própria mãe [...]as mães tem que trabalhar para alimentar seus filhos...(15)

As crianças requerem dos pais total atenção e absoluto. Mas hoje em dia é difícil você compartilhar com seus filhos 24hs por dia. (19).

Neste grupo, o discurso argumentativo que estabelece relações de causalidade para o ponto crítico - no caso a falta de atenção da mãe - o movimento de extrapolação das conseqüências para a sociedade pode ser observado nos discursos sobre violência. Esse abandono é responsável por filhos que batem e até matam os pais [...] A má educação na infância resulta da falta de uma educação rígida. (3)

Por isso, [o abandono] muitos filhos se perdem... esse é um dos problemas para haver discórdias hofensas(sic) e magoas. (19)

Nos argumentos que justificam esse 'abandono', também é usado um discurso de violência, embora simbólica. [a mãe] Se não trabalhar [para alimentar seus filhos] ai vão dizer que é vagabunda e quer que os filhos morram de fome...(15).

Desta forma, a interpretação da grande maioria deste grupo construiu um pressuposto que não está na tira, mas que constitui uma necessidade para dar-lhe sentido. Esta repercussão é interessante, pois as respostas ao comando são as que mais se distanciaram da tira e foram preenchidas a partir do conhecimento de mundo dos alunos e com uma clara orientação auto-referencial. Nesse sentido, as formas de elaborar o discurso crítico têm como âncora o núcleo familiar.

6.3.2 Escola Y

A identificação da tarefa da Mafalda por este grupo apresenta um perfil diferente ao da **Escola X**. Na produção escrita desta turma se observa a interpretação da atividade da Mafalda como tarefa escolar: Mafalda está escrevendo...caligrafia (4); ...no caderno (3) estudando (6), mas ao mesmo tempo como cópia mecânica e sem sentido: coisas inúteis...(1),(7) ...besteiras (2) ...coisas bobas (11)...coisas simples(3) coisas de criança (11), (14); coisas que não quer (15). Uma das respostas foca o caráter forçado da atividade: E a mão da mafalda que obriga ela a fazer coisas que ela não acha importância e contra seus princípios e vontades.(5). Também se encontra representada como: rimas (10) e um poema (13). Um grupo menor fica restrito à tira, reproduzindo o discurso da Mafalda ao considerar a tarefa hipocrisia (9), (10), (16). Desta forma, podemos inferir que uma maioria deste grupo consegue recuperar a parte dos pressupostos necessários para a construção do sentido irônico, isto é, a percepção e identificação da falta de sentido de orações sem contexto que a criança é levada a repetir nessa tarefa escolar.

No que se refere à relação causal entre a sopa e a raiva da Mafalda, há referências explícitas a esta condição. ...ao sentir cheiro de sopa (que é algo que ela odeia). (1), (3), (4), (6), (7), (9), (11), (13), (14), (16). Portanto, a maioria da turma dispõe desta informação para formular a parte opinativa da resposta.

Na formulação da parte que constitui o escopo da questão, a natureza dos argumentos aparece relevante. O principal argumento reside na atribuição da qualidade de inútil (7), (8), (16) ou desnecessária (4), sem importância (5), ridícula (6), (9) à atividade que Mafalda é levada a fazer. A repetição mecânica e sem sentido é contrastada com a capacidade da personagem de realizar coisas importantes que ganham uma dimensão política (6), (9), (10). Esse é o principal elemento crítico elaborado pelos alunos deste grupo.

Por outro lado, o fato dos indivíduos, personificados na Mafalda, serem obrigados a fazer o que não querem (2), (15) ou não gostam (11) também são o objeto de crítica neste grupo. Já a referência à hipocrisia, palavra chave no desfecho da tira, aparece nos textos com uma diversidade de sentidos e funções, mas dentro da orientação crítica. Como uma citação da fala de Mafalda (1), (3), (6), (7), (9), (10), e (15). Mas interpretada como bobagem (4), (13), como imposição (5), como coisas sem importância (16).

Por tanto, o conhecimento de mundo deste grupo permite reconhecer e apresentar uma visão crítica da tarefa escolar de Mafalda e daí extrapolar para um discurso crítico com uma temática social.

Uma observação que parece pertinente tem a ver com a representação da escrita nas três tiras. Na primeira, o **grupo X** teve dificuldades em reconhecer a natureza intertextual da fala do pai. Na 2ª, deu destaque à natureza da prova

ameaçadora por ser escrita. Na 3ª, não reconheceu a caligrafia e deu o status de carta.

É a partir deste núcleo significativo que se desenvolve o discurso crítico.

O que varia é a capacidade argumentativa, no sentido de construir argumentos pertinentes para fundamentar a parte opinativa.

Assim, do ponto de vista holístico:

O grupo 2 (Parque) responde em função do texto e apresenta um conhecimento prévio das tiras e talvez maior informação, que permite responder com mais 'propriedade', ou de forma mais adequada o comando.

O grupo 1 (Estadual) responde de forma auto-referenciada. Isto é, como não dispõe de muitas informações, tanto das tiras quanto da 'realidade sócio-econômica' que constituem o contexto delas, recorrem a seu próprio conhecimento para interpretar e dar sentido às suas respostas.

7 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Conhecimento – Escola X

Analisando os dados coletados na **Escola X**, verificamos que 2/3 dos alunos já conheciam o personagem apresentado. Daqueles que já conheciam o personagem, a maioria tomou conhecimento do mesmo através de livros (40%) e revistas (47%), enquanto apenas 13% a conheceram através da família e/ou amigos. Ainda que a maioria dos alunos entrevistados (75%) conhecesse o personagem, 40% deles nunca haviam lido suas estórias. E, dentre aqueles que já haviam lido, a metade atestou ter lido pouco ou quase nada, contra a grande minoria (apenas 8%) que indicou ter lido muitas estórias.

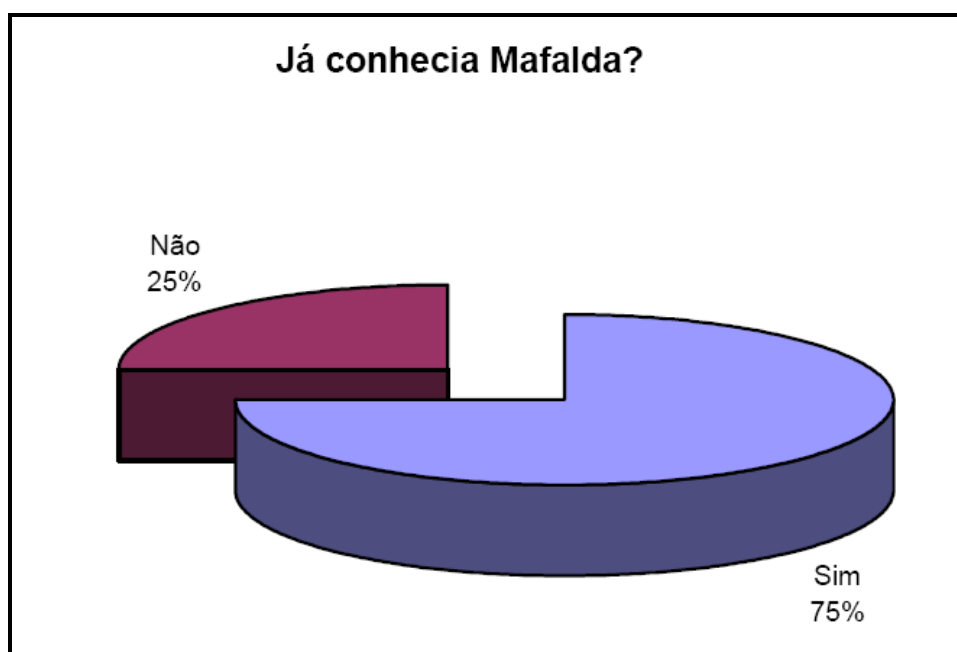


Figura 7: Conhecimento – Escola X: Personagem

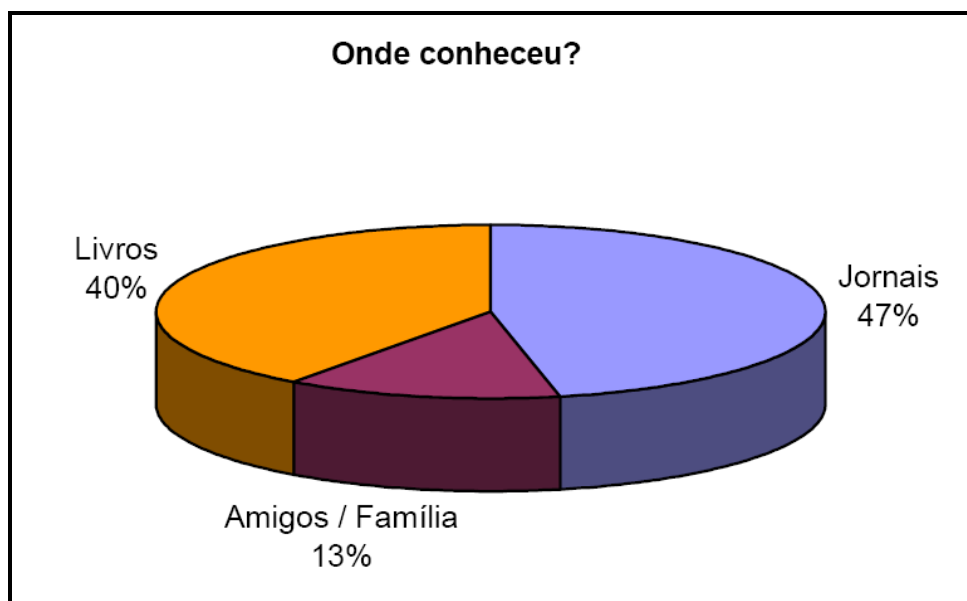


Figura 8: Conhecimento – Escola X: Veículo

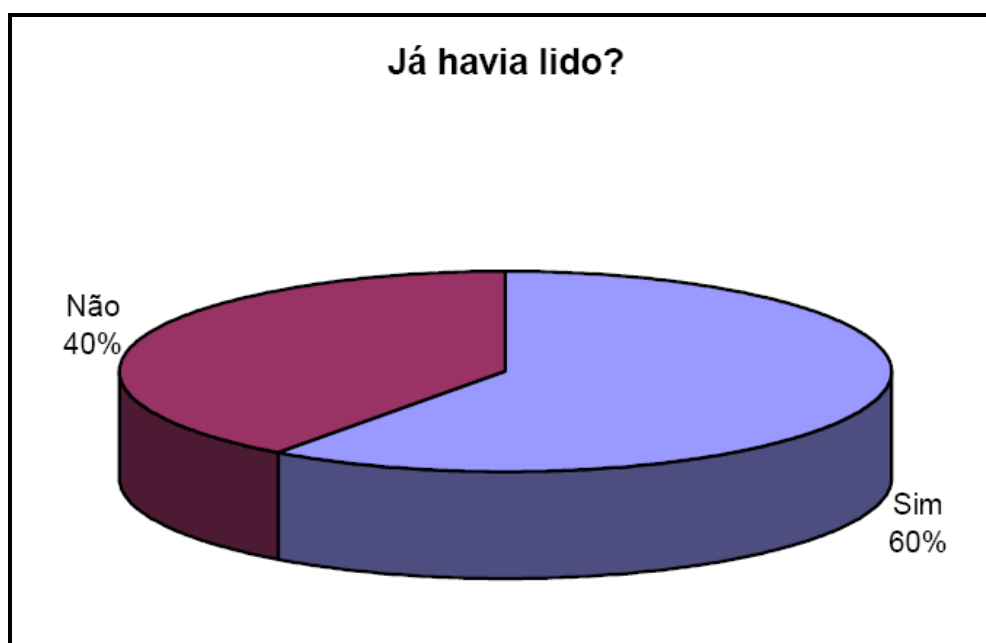


Figura 9: Conhecimento – Escola X: Leitura anterior

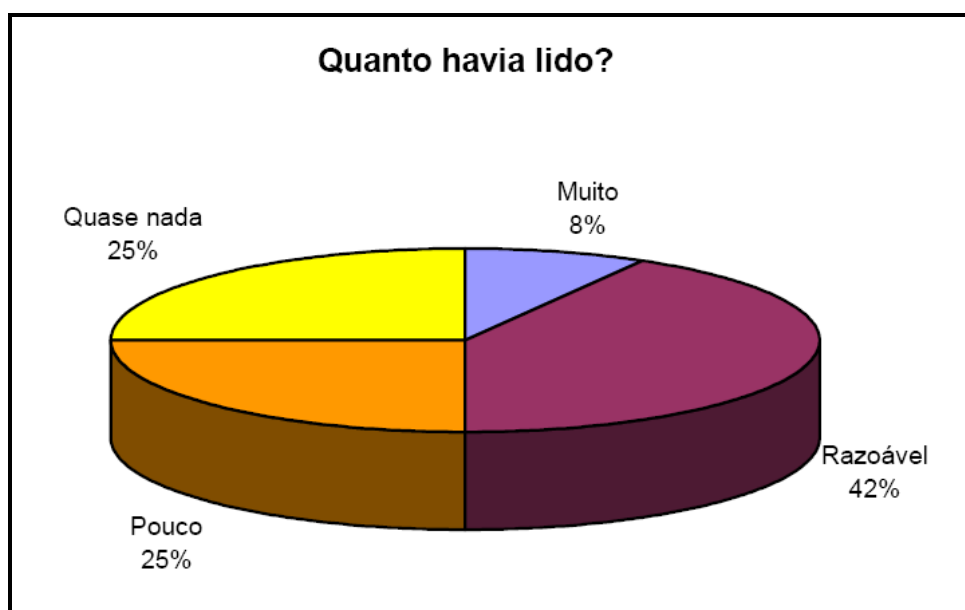


Figura 10: Conhecimento – Escola X: Quantidade leitura anterior

Conhecimento – Escola Y

Analisando os dados coletados na **Escola Y**, verificamos que a totalidade (100%) dos alunos entrevistados já conhecia o personagem apresentado e que a grande maioria deles teve contato com o mesmo através de livros (94%), contra uma minoria (6%), que o conheceu através da família e/ou amigos.

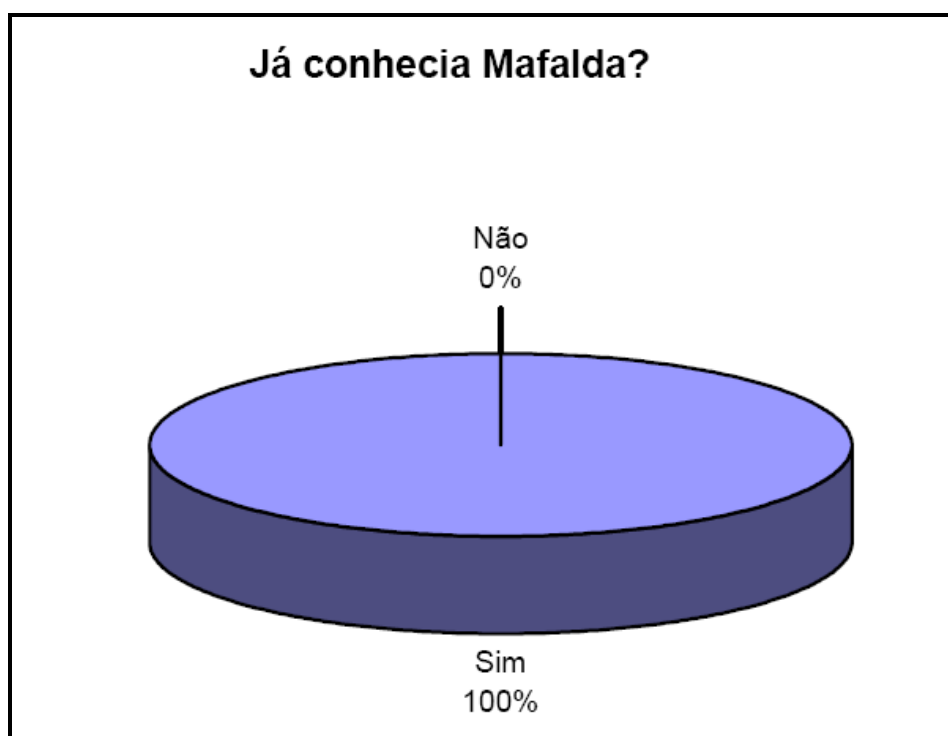


Figura 11: Conhecimento – Escola Y: Personagem

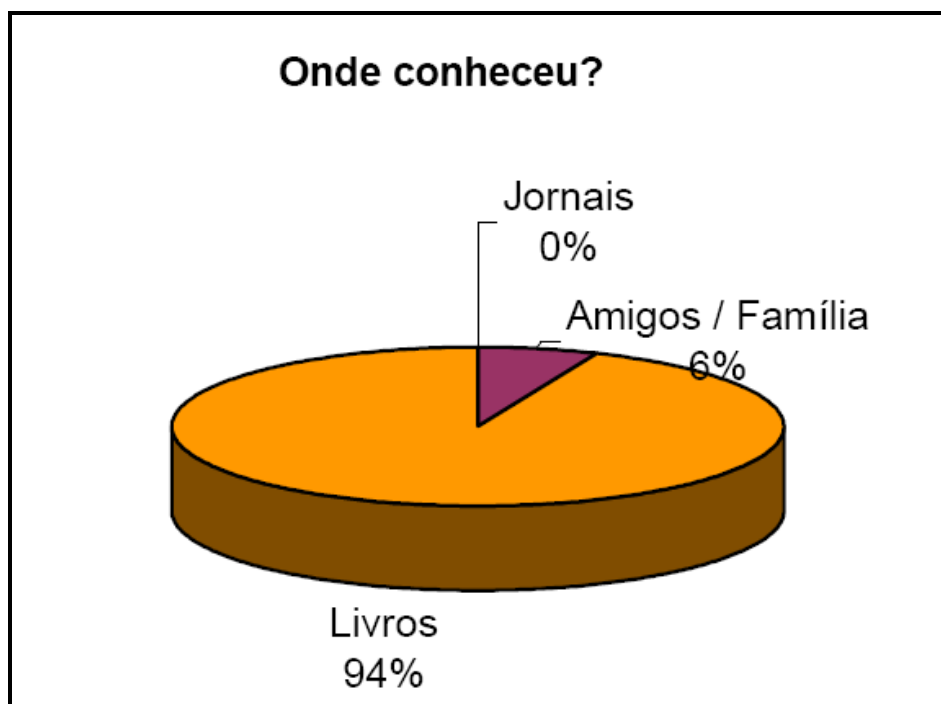


Figura 12: Conhecimento – Escola Y: Veículo

Ainda que todos os alunos entrevistados (100%) conhecessem o personagem, 6% deles nunca havia lido suas histórias. E, dentre aqueles que já haviam lido, mais da metade atestou ter lido pouco (40%) ou quase nada (13%), enquanto o restante atestou ter lido quantidade razoável de histórias (47%). Nenhum dos sujeitos atestou ter lido muitas histórias.



Figura 13: Conhecimento – Escola Y: Leitura anterior

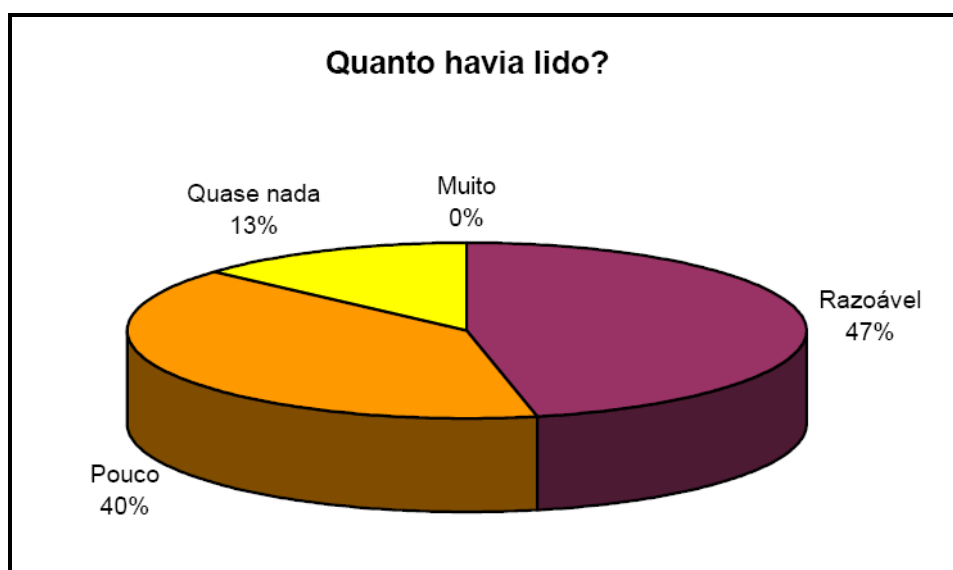


Figura 14: Conhecimento – Escola Y: Quantidade leitura anterior

Conhecimento – Comparação

Ao **compararmos** as questões relativas a conhecimento do personagem e veículo de leitura dos 2 universos abordados, destacou-se o fato de que, na **Escola Y**, todos os alunos abordados já haviam sido apresentados ao personagem, basicamente através de livros. Ainda assim, os indicadores da **Escola X** se apresentaram bastante satisfatórios.

Acompanhando os números sobre contato anterior com material de leitura, apenas uma pequena minoria (6%) de alunos da **Escola Y** não havia lido nenhum material sobre o personagem, apesar de o índice de leitura na **Escola X** ser considerado satisfatório (60%).

Em ambas Escolas, praticamente a metade dos alunos abordados indicou ter lido pouco ou quase nenhum material.

Percepção – Escola X

Analisando os dados relativos à dimensão **Percepção**, coletados na **Escola X**, verificamos que a metade dos alunos (50%) indicou ter gostado de modo razoável da leitura, enquanto 45% dos alunos indicaram ter gostado muito; apenas 5% dos alunos escolheram a opção não gostou.

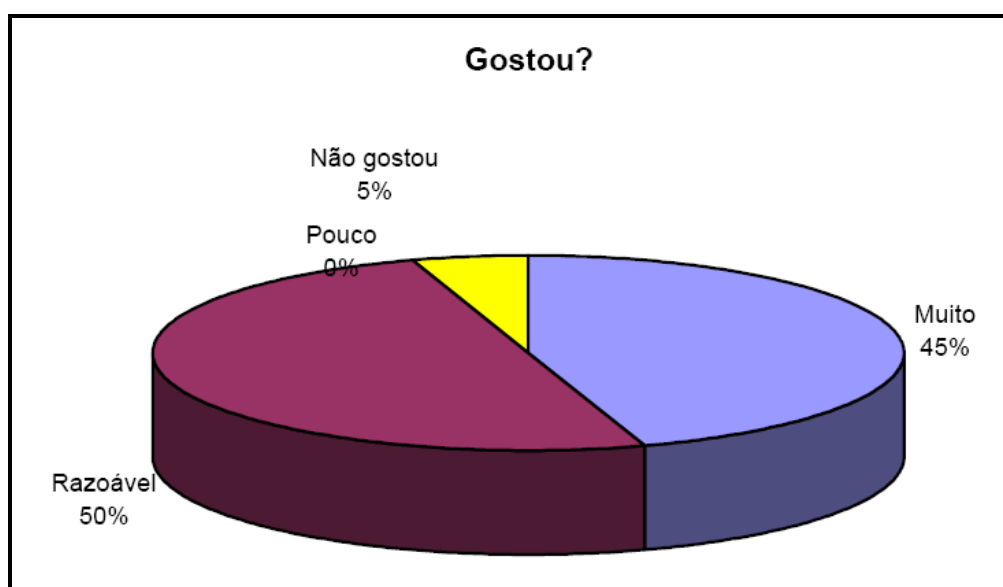


Figura 15: Percepção – Escola X: Apreciação da leitura

Em relação à classificação da leitura, apenas 10% dos alunos encontrou difficuldade na leitura, contra 30% que classificaram a leitura como sendo fácil. Ninguém classificou a leitura como muito difícil.

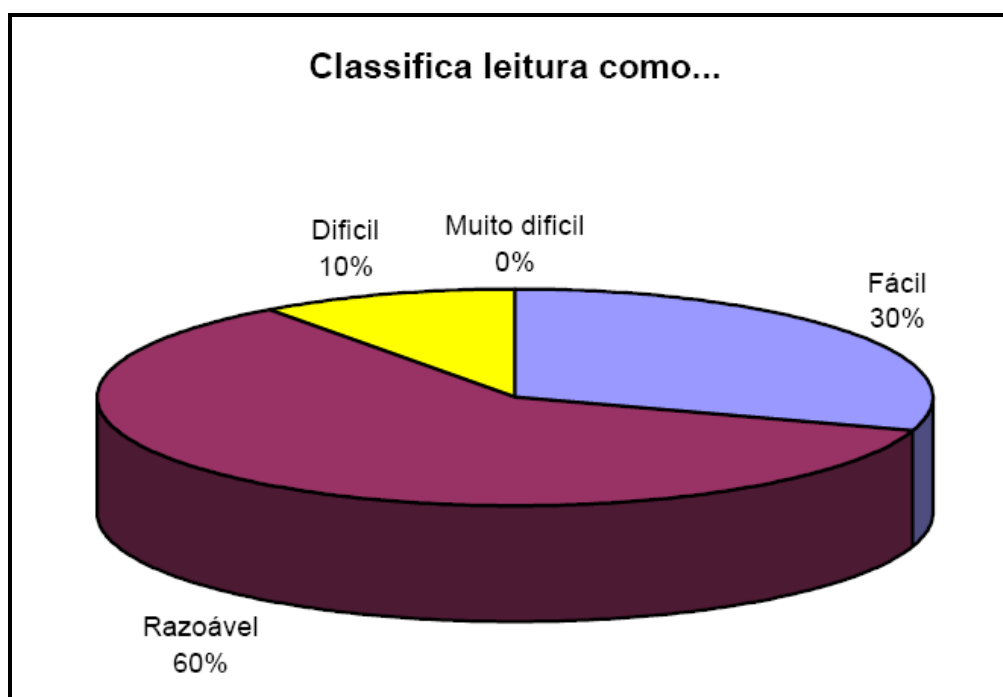


Figura 16: Percepção – Escola X: Classificação da leitura

A maioria dos alunos (65%) classificou o personagem como contestadora, contra a minoria (10%) que classificou o personagem como submissa (5%) ou alienada (5%); 1/4 dos alunos classificou o personagem como introvertida. Quase a totalidade dos alunos entrevistados (95%) leriam novas estórias.

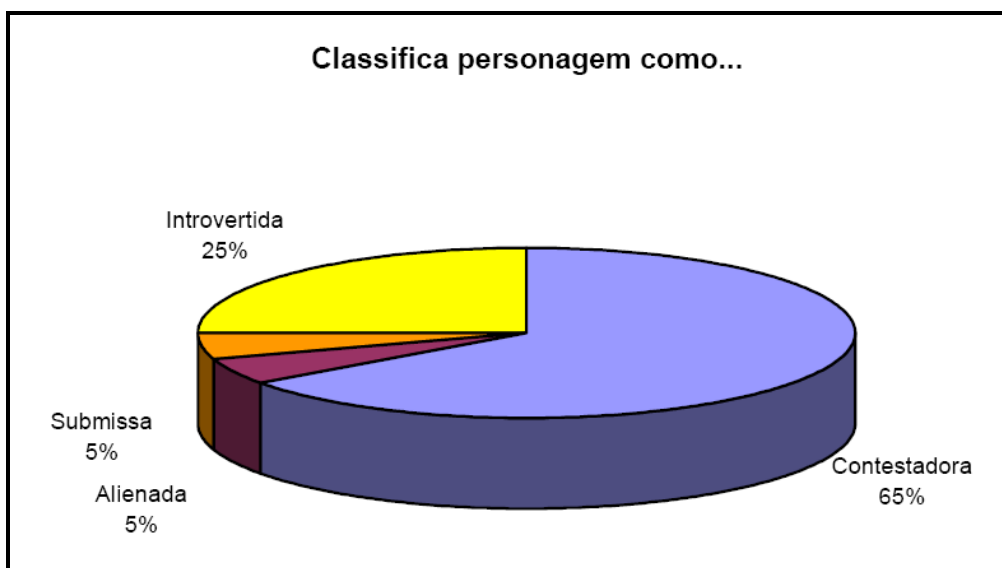


Figura 17: Percepção – Escola X: Classificação do personagem

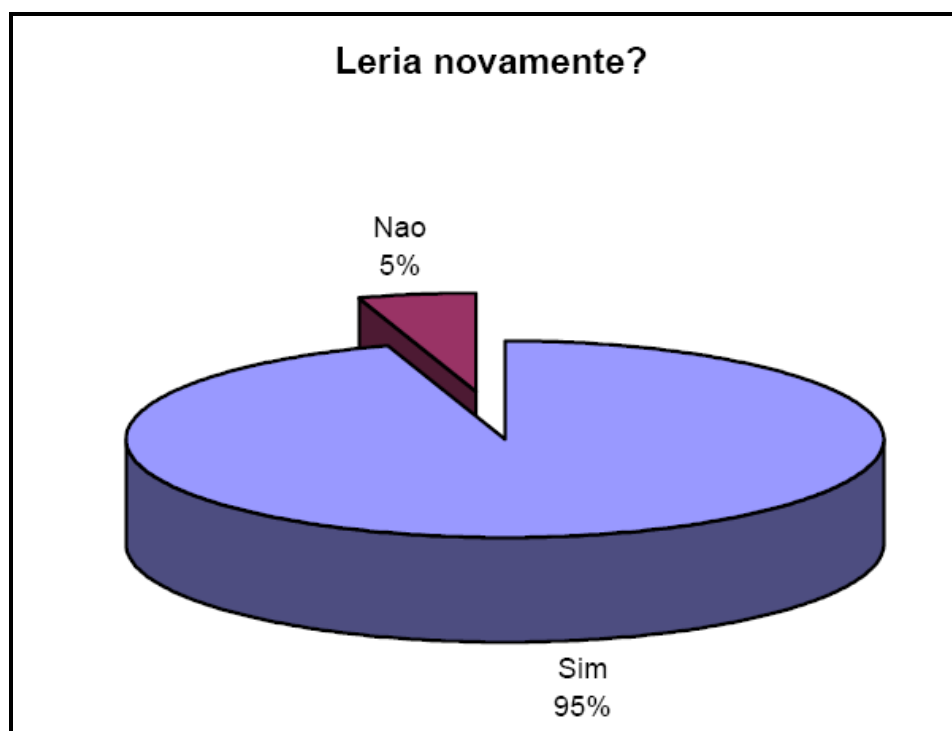


Figura 18: Percepção – Escola X: Nova leitura

Percepção – Escola Y

Analisando os dados relativos à dimensão **Percepção**, coletados na **Escola Y**, verificamos que mais da metade dos alunos (69%) gostaram muito da leitura, contra 31% que indicaram ter gostado razoavelmente . Ninguém afirmou ter gostado pouco ou nada da leitura.

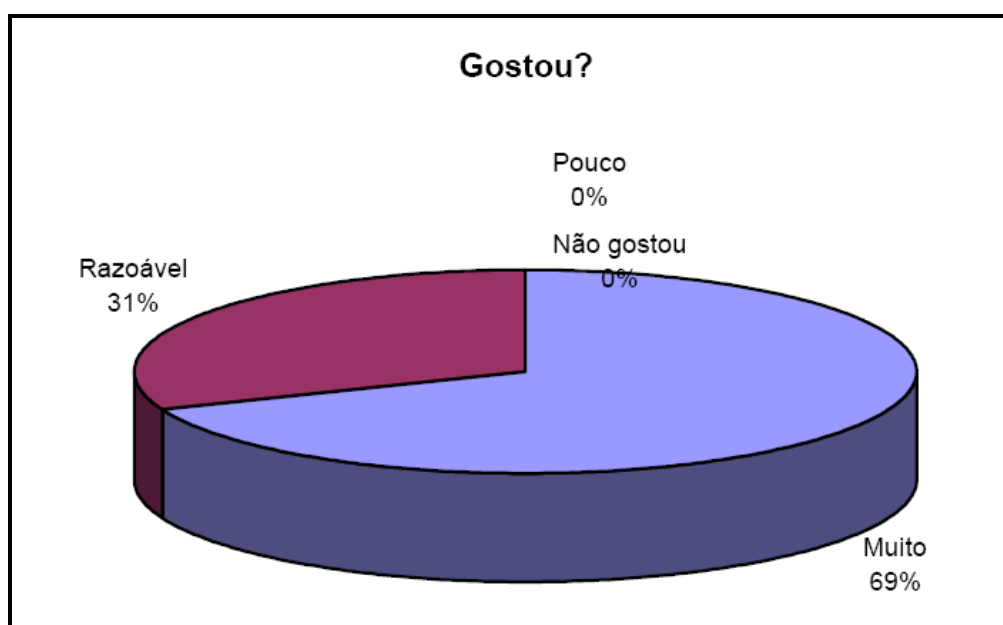


Figura 19: Percepção – Escola Y: Apreciação da leitura

A leitura foi considerada fácil por 1/4 dos alunos e difícil por 13% deles; a grande maioria (62%) classificou a leitura como sendo razoável , mas ninguém classificou a leitura como muito difícil .



Figura 20: Percepção – Escola Y: Classificação da leitura

Verificamos que a totalidade (100%) dos alunos entrevistados classificou o personagem como contestadora e leria novamente as estórias.

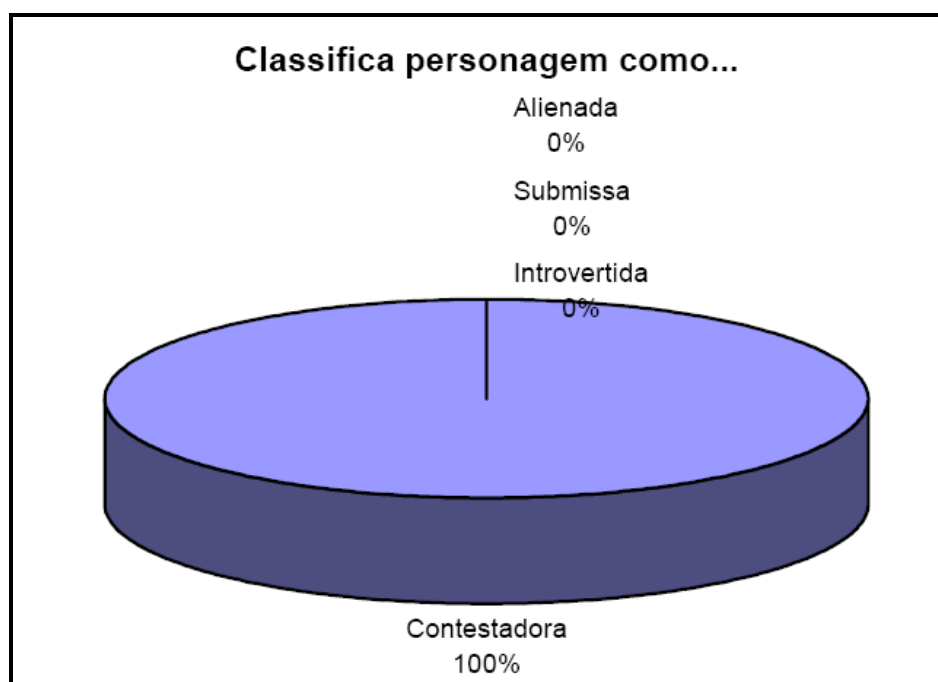


Figura 21: Percepção – Escola Y: Classificação do personagem



Figura 22: Percepção – Escola Y: Nova leitura

Percepção – Comparação

Ao compararmos as questões relativas à dimensão **Percepção** dos 2 universos abordados, percebemos um bom alinhamento no que tange a **apreciação do material** apresentado, já que a grande maioria dos alunos abordados indicou ter gostado muito ou razoavelmente da leitura e a classificou como de entendimento fácil ou razoável.

No entanto, na pergunta relativa à **classificação do personagem** houve distanciamento dos 2 grupos: a totalidade dos alunos da **Escola Y** apontou o personagem como contestadora, mas 35% dos alunos da **Escola X** não escolheram essa opção, se dividindo entre introvertida (25%), submissa (5%) e alienada (5%).

Interpretação e Escrita – Escola X

Analisando os dados referentes à dimensão **Interpretação e Escrita**, coletados na **Escola X**, foi percebido que mais da metade dos alunos se posicionou muito próximo dos níveis de interpretação (55%) e escrita (60%) desejados. Somados à boa parte dos alunos que se posicionou próximo dos níveis de interpretação (45%) e escrita (30%) desejados, percebemos a grande maioria dos alunos tendo compreendido o material apresentado de modo satisfatório, enquanto uma minoria (10%) se distanciou do nível de escrita esperado, ainda que ninguém tenha se distanciado do nível de interpretação esperado.

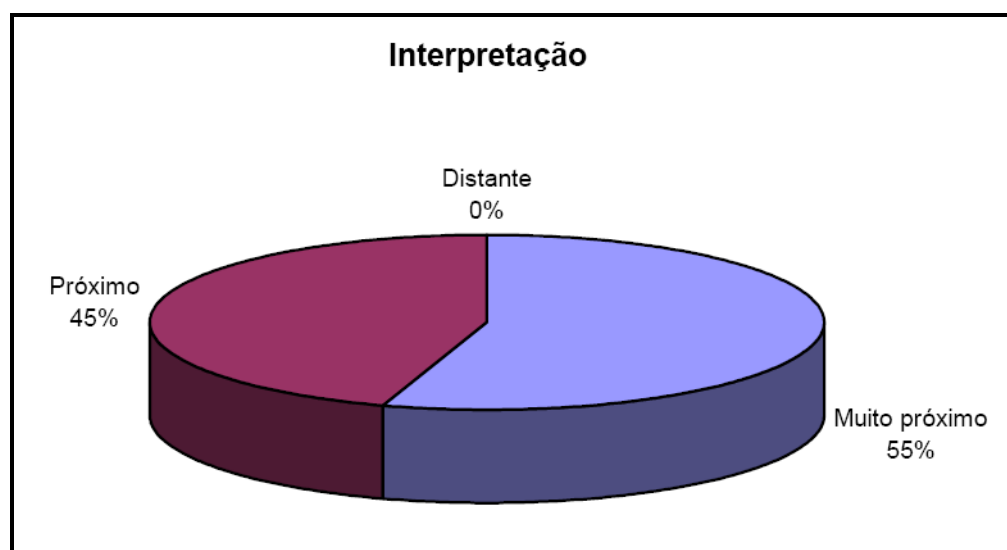


Figura 23: Interpretação – Escola X

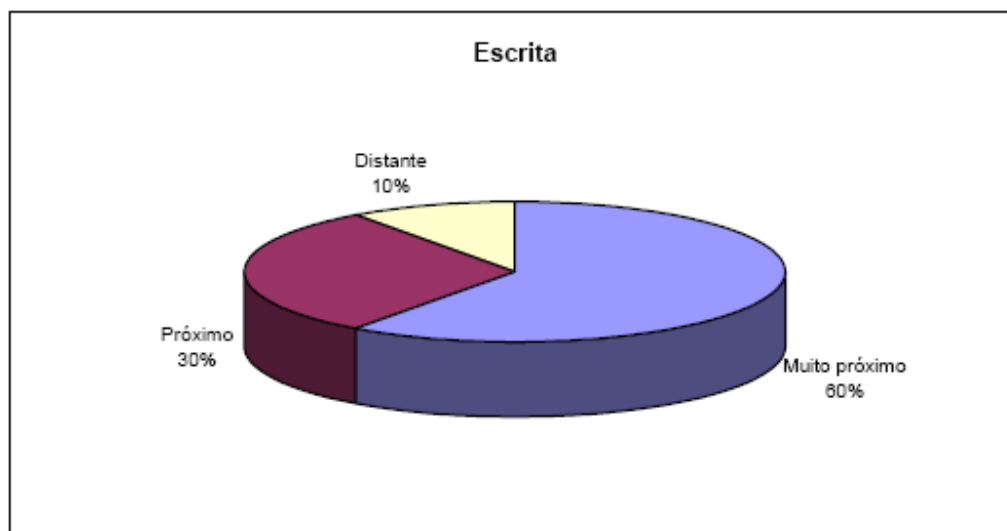


Figura 24: Escrita – Escola X

Interpretação e Escrita – Escola Y

Analisando os dados referentes à dimensão **Interpretação e Escrita**, coletados na **Escola Y**, verificamos que menos da metade dos alunos se posicionou muito próximo dos níveis de interpretação (38%) e escrita (25%) desejados. Se somarmos esses alunos à parcela que se posicionou próximo dos níveis de interpretação (43%) e escrita (56%) desejados, podemos dizer que a maioria dos alunos conseguiu compreender o material apresentado de modo satisfatório. No entanto, uma quantidade expressiva de alunos se distanciou dos níveis de interpretação e escrita esperados (19%, em ambas).

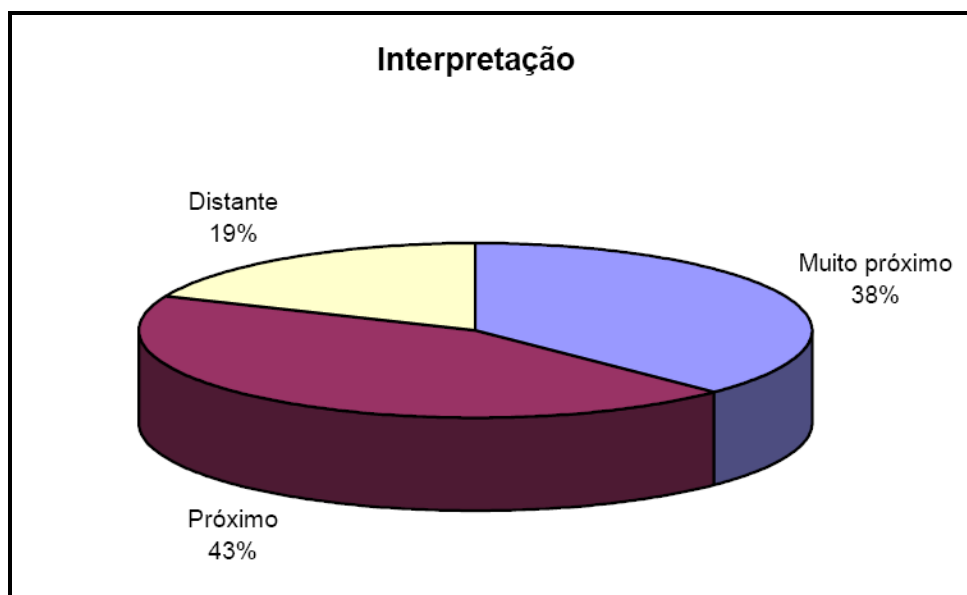


Figura 25: Interpretação – Escola Y

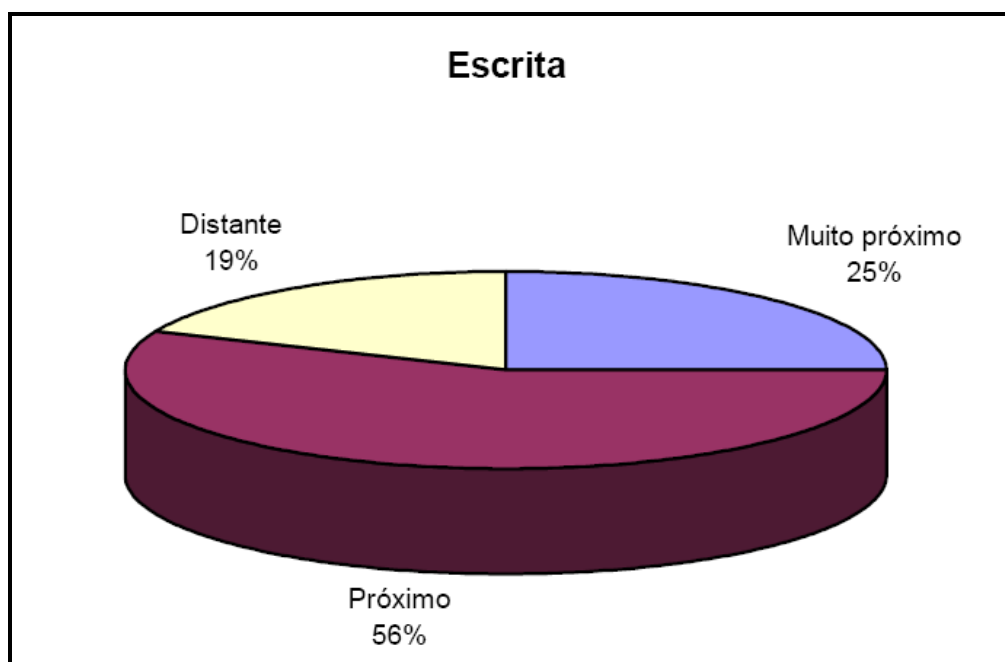


Figura 26: Escrita – Escola Y

Interpretação e Escrita – Comparação

Ao compararmos as questões relativas à dimensão Interpretação e Escrita dos 2 universos abordados, percebemos que a **Escola X** supera a **Escola Y** no que se refere à **Interpretação** do material recebido, uma vez que nenhum dos alunos abordados naquela Escola ficou distante do nível de interpretação esperado.

No que se refere à **Escrita**, a situação se repete, embora com menos destaque: os grupos apresentaram resultados próximos, mas a quantidade de alunos da **Escola X** (10%) que se distanciou do nível esperado foi praticamente a metade da **Escola Y** (19%).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho debate a relevância da leitura como prática social consciente e o *letramento* como a função social na leitura, destacando a operacionalidade do discurso escrito no processo escolar. Nesse sentido, o reconhecimento das estratégias e habilidades deve ser privilegiado no processo de ensino / aprendizagem tanto em LE quanto na Língua Materna.

A análise comparativa entre dois grupos de alunos da 1ª série do Ensino Médio, de uma Escola pública e de uma Escola privada no Município do Rio de Janeiro, com base na construção de sentido a partir de tiras de Histórias em Quadrinhos da personagem Mafalda em língua espanhola, focalizou as estratégias desenvolvidas nos processos de compreensão leitora.

Partimos do pressuposto de que, mesmo geradas por alunos de um mesmo grupo, as relações de sentido estabelecidas por eles entre texto e suas respectivas bagagens culturais e vivências pessoais, resultariam em diferentes construções de sentido, devendo ser mantido, no entanto, um mesmo fio condutor para todos os relatos, e a comparação de grupos heterogêneos deveria reforçar essa hipótese. Além disso, levamos em consideração que algumas nuances poderiam não ser percebidas pelos alunos em sua construção de sentido, devido ao fato de as tiras serem documentos em língua estrangeira, com referentes culturais diferentes dos brasileiros.

Os universos abordados apresentam diferenças relevantes em relação não apenas à estrutura organizacional das Escolas, mas também em relação a aspectos

de infra-estrutura como quantidade de alunos por turma, ambiente, horário das aulas, faixa etária e nível diastrático.

Ao longo da elaboração do trabalho pudemos observar que nos dois grupos há estratégias convergentes na tentativa de recuperar o discurso crítico, mas há diferenças no que diz respeito às referências. Na **Escola X** há uma tendência maior dos alunos ancorarem suas respostas na realidade mais imediata, reproduzindo discursos do senso comum sobre a crise do sistema educativo ou os conflitos familiares, que compõem uma referência à violência, como forma de projetar a leitura das tiras no contexto social. Já os alunos da **Escola Y** trazem elementos 'domésticos' na sua interpretação, mas também reproduzem um discurso às vezes politizado, estabelecendo um interdiscurso como as questões que circulam na grande mídia, quando elaboram a parte opinativa das respostas.

É interessante sublinhar que na segunda tira em alguns textos da **Escola X** estabelecem uma relação de sentido entre a prova ser escrita, não especificamente ao fator surpresa, e o temor que isso causa na turma. Isto permite inferir dificuldades na relação dos alunos com o registro escrito, dado reforçado no desconhecimento da procedência deste registro no discurso do pai da Mafalda no primeiro quadro e na confusão do gênero carta no terceiro quadro. Já os textos da **Escola Y** apresentam mais familiaridade com este registro, na medida em que reconhecem marcas identificadoras de intertextualidade, no caso da leitura do pai de Mafalda assim como a natureza da tarefa mecânica, da Mafalda na terceira tira.

Na organização dos pressupostos, com o intuito de compor sentidos, a maioria dos alunos de ambas as escolas buscam nas páginas preliminares do

questionário os dados necessários para a formulação das respostas. No caso da caracterização da Mafalda, fica evidente que na **Escola X**, a tendência majoritária é transcrever algumas fórmulas, embora possa entrar em contradição com a parte opinativa. No caso da **Escola Y**, há também referências a esta primeira parte, e em alguns casos com essas características de dependência, mas há informações que não constam deste material que a maioria deste grupo maneja que evidencia uma relativa independência informativa.

O conhecimento de mundo que permeia o discurso nos dois grupos preenche grande parte das respostas, na parte opinativa das mesmas. No entanto, ele se apresenta de modo diferente para cada grupo.

O grupo da **Escola X** se caracteriza, sobretudo, pela opção auto-referencial nos tópicos utilizados para a argumentação. No movimento discursivo das tiras para a parte opinativa, a crítica é construída a partir dos problemas sociais de suas próprias comunidades: ausência da mãe, excesso de trabalho, instabilidade das relações domésticas, crise educacional. Assim, na insuficiência de informações, tanto das tiras quanto da 'realidade sócio-econômica' que constitui o contexto deles, recorrem a seu próprio conhecimento para interpretar e dar sentido às suas respostas.

No caso da **Escola Y**, no que se refere à parte opinativa, a maioria dos alunos desenvolve uma argumentação em base a um conhecimento de mundo mediado em parte pelo discurso da mídia. Nesse sentido, a diversidade dos problemas sociais é abordado neste item, incorporando informações contemporâneas, tais como problemas ecológicos ou violência urbana. Portanto, o conhecimento de mundo, o

acesso a informações e a relação deste grupo com a escrita oferece condições de reconhecer e apresentar uma visão que permite extrapolar para um discurso crítico com a temática social.

Os pressupostos interativos que podem ser aplicados a todas as Línguas, às práticas sociais e de ensino, são de especial interesse nas atividades de leitura. A construção de sentidos se baseia na negociação de significado entre leitor e autor em um processo de interação com o texto, as construções sociais do sujeito e suas experiências, armazenadas na memória, se complementando pela interação dos sujeitos envolvidos nas práticas individuais e nos eventos de leitura.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASTOS, Liliana Cabral. Da gramática ao discurso: Uma análise das funções do adjetivo no português falado. Tese de Doutorado. PUC – RJ, 1993.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. SP: EDUC-Ed. da PUC-SP, trad. De Anna Rachel Machado, 1999.
- CARDODO, Sílvia Helena Barbi. As condições de produção do discurso pedagógico e a constituição de sujeitos. IN: Discurso e ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2003,49-60.
- CHARAUDEAU, Patrick *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983
- _____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, Paris: Didier-Larousse, n. 117, 1995.
- CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D.. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CORACINI, M.J.R.F. O jogo discursivo na aula de leitura. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas: Pontes, 2002.
- DIJK, T.A. Van. Gramáticas textuais e estruturas narrativas. IN: CHABROL, C. et al. *Semiótica Narrativa e Textual*. Trad. bras. Cultrix, São Paulo.
- FÁVERO, Leonor. L. O tópico discursivo. **In:** PRETI, Dino (org.) *análise de textos orais*. 4ª ed. São Paulo: Humanitas. 1999.
- _____ et al. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2002.
- FERNÁNDEZ LÓPES, SONSOLES. Competencia lectora. Revista de didáctica del español como lengua extranjera. N 7, abril de 1991. Barcelona: Equipo Clave, 14-20.
- FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

_____ “ Alfabetização e cultura escrita” , Entrevista concedida à Dense Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/ 2003, pp. 27- 30.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez,2001.

GERALDI, W. Portos de Passagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____ Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, Mercado das Letras/ ABL, 1996.

GOFFMAN, Erving (1974). Frame análisis. NY, Harper & Row.

GOFFMAN, Irving (1985). A representação do eu na vida cotidiana. (Trad. Maria Cecilia S. Raposo). Petrópolis, Vozes.

_____. (1967). Interactional Ritual seáis on FACE to FACE behavior. New York.

IBGE, Censo Demográfico, Mapa do analfabetismo no Brasil, Brasília, MEC/ INEP,2003.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor. Campinas: Pontes,2002.

Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes,2002.

Os significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras,2003.

KOCH, Ingedore. A coesão textual. São Paulo: Contexto,2002.

Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez,2002.

A inter-ação pela linguagem. 6ª ed. São Paulo: Contexto. 1992.

_____. Coerência e manutenção temática no hipertexto. Abralín. 2000.

Digressão e relevância conversacional. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas. Nº 37. 1999.

_____. (org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.) *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP. 1992. v.2.

_____. Aspectos do processamento do fluxo da informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, Ataliba (org.). *Gramática do português falado*. Campinas. UNICAMP. 1991. v.1.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, Pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos/ Eva

Maria Lakatos, Mariana de Andrade Marconi.- 4. Ed. – São Paulo: Atlas,1992.

- LEFFA, Vilson. Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra- Luzzatto, 1996.
- LINS, Maria da Penha Pereira. O humor em tiras de quadrinhos: uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda / Vitória: Grafer, 2002.
- LOPES, Luis Paulo da Moita. Oficina de Lingüística Aplicada. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2002.
- LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Ludke, Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 1986.
- MAINGUENEAU, D. Introduction aux méthodes de l' Analyse du Discours. Paris, 1976.
- MARCUSCHI, L. A. Lingüística de Texto: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.
- _____. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1986.
- Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez. 2001.
- MARI, Hugo et alii. (org.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte, FALE – UFMG/ Carol Borges ed, 2002.
- MONDADA, Lorenza. Gestion du topic et organization de la conversation. *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas. Nº 41. 2001.
- MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004.
- ORLANDI, E.P.(1988b). O inteligível e o compreensível. IN: Zilberman e Silva(orgs.) *Leitura- Perspectivas Interdisciplinares*. SP: Ática, Série Fundamentos,42,p.58-77.
- OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVON, T. (ed). *Syntax and semantics*. V 12. Discourse and syntax. New York. Academic Press. 1979.
- PARÁMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA ESTRANGEIRA. Brasília, Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação fundamental, 1998.

- PAREDES SILVA, Vera L. Ao correr da pena. **In:** HEYE, J. (org.) *Flores verbais*. Rio de Janeiro. Ed 34. 1995.
- PÊCHEUX, M. Analyse automatique du discours. Paris: Dunod, 1969.
- QUINO, Mafalda 10 anos.
- RASKIN, Victor. Semantic mechanisms of humour. Holland: Reidel Publishing Company, 1985.
- RIBEIRO, V.M. (org) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.
- SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, 2004.
- TANNEN, D. Relative focus on involvement in oral and written discourse. **In:** OLSON, D; TORRANCE, N. e HUDYARD, A. (eds) *Literacy, language and learning*. Cambridge: CUP, 1985.
- TERZI, Sylvia Bueno. A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios
iletrados / Campinas, SP : Pontes, 3 edição, 2002.
- TFOUNI. Leda Verdiani. Letramento e alfabetização/ Leda Verdiani. 6. Ed. – São Paulo, Cortez, 2004. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47).
- UNESCO. Alfabetização como liberdade. Brasília: UNESCO/ MEC, 2003
- ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro. Leitura: perspectivas interdisciplinares. Série Fundamentos. São Paulo, Ed. Ática , 2004.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA OBJETIVA

A seguir é apresentado o modelo do instrumento utilizado para coleta de informações junto aos sujeitos da pesquisa, contendo as questões de natureza **objetiva** (ou de múltipla escolha).

<Nome da Escola>			
Título: Mafalda e seu mundo			
Aluno: <Nome do aluno> Professora: Samira Rovedo Varela Turma/Série: 1a série - Ensino Médio Ano: 2007			
O seguinte questionário se destina à comprovação do entendimento das tiras pelos alunos, através da análise de como o sentido das mesmas foi construído.			
Conhecimento			
Antes de ter contato com o material fornecido pela escola, você			
Já conhecia o personagem Mafalda?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Em caso afirmativo, como conheceu as estórias	<input type="checkbox"/> Jornais	<input type="checkbox"/> Amigos/Família	<input type="checkbox"/> Livros
Já havia lido as estórias da Mafalda?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Em caso afirmativo, em que quantidade	<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Razoável	<input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Quase nada
Percepção			
Após ter lido o material fornecido pela escola, você			
Gostou da leitura:	<input type="checkbox"/> Muito	<input type="checkbox"/> Razoável	<input type="checkbox"/> Pouco <input type="checkbox"/> Não gostou
Classifica a leitura como...	<input type="checkbox"/> Fácil	<input type="checkbox"/> Razoável	<input type="checkbox"/> Difícil <input type="checkbox"/> Muito difícil
Classifica a personagem como	<input type="checkbox"/> Contestadora	<input type="checkbox"/> Alienada	<input type="checkbox"/> Submissa <input type="checkbox"/> Introversa
Leria novas estórias (como passatempo)	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	

ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA DESCRIÇÃO SUBJETIVA

A seguir é apresentado o modelo do instrumento utilizado para coleta de informações junto aos sujeitos da pesquisa, contendo as questões de natureza **subjetiva** (ou discursivas).

<Nome da Escola>		Prova
Espanhol		Teste
Aluno:		Participação
Professora: Samira Varela	Série 1ª	Outros
Data	Turma	Nº
		Média

El personaje Mafalda creada por el autor argentino Quino apareció por primera vez en los años 60 y tuvo gran éxito principalmente en los años 70. Siempre irónica, Mafalda discutía cuestiones políticas y sociales preocupándose excesivamente por todo lo que acontece en el mundo escuchando a diario las malas noticias de la radio o de la televisión, pero siempre con la esperanza de que algún día todo se arregle. Defendía la mujer como participante de la sociedad y eso es claro en gran parte de sus historias.



Uma criança que fala aquilo que pensa e por isso coloca os adultos em situação embaraçosa. Uma menina de opinião, com uma visão bastante crítica da realidade. Uma sonhadora. Uma contestadora. Uma cínica.

Mafalda é tudo isso e um pouco mais. Em termos gerais, é apenas uma menina que vive na Argentina dos anos 1960, com pais normais de classe média, que vai à escola, possui alguns amigos com quem realiza as brincadeiras normais de toda criança e viaja com a família para a praia no período de férias. No entanto, ela é muito mais do que esta simples descrição pode passar. Acima de tudo, representa uma das personagens mais fascinantes que já apareceram nas histórias em quadrinhos latino-americanas, personificando a insatisfação frente a uma realidade social e econômica que, mais do que respostas, apenas desperta perguntas e inquietações. Ainda assim, nesse sentido, é muito mais que uma criança que apresenta uma postura de adulto, como tantas outras que já surgiram nos quadrinhos: ela é a porta-voz de todas aquelas questões que os leitores de suas tiras gostariam de ter a coragem de colocar para o mundo, mas que nem sempre conseguem fazê-lo.

Vendendo eletrodomésticos

Criada por Joaquín Salvador Lavado, o **Quino**, ela surgiu em um momento especial da realidade de seu país, a Argentina, exatamente no dia 29 de setembro de 1964, quando os ventos de uma ainda incipiente, incerta – e, infelizmente, pouco duradoura –, democracia liberal pareciam soprar com mais intensidade na região; foi herdeira de uma longa tradição de humor gráfico no país, aliada à influência dos quadrinhos "intelectualizados" de autores como [Charles Schulz](#) e Jules Feiffer.

A gênese da personagem já enveredou pelo espaço da lenda: encomendada a seu autor pela empresa **Agens Publicidad** para encabeçar uma campanha publicitária para uma marca de eletrodomésticos, em que o M do nome da protagonista e de todas as demais personagens deveria equivaler ao da empresa, **Mansfield**. A idéia acabou não sendo realizada, mas a personagem foi aceita para publicação semanal na revista *Primera plana*, onde ficou até março de 1965. Dali, a pequena menina questionadora passou para o diário *El Mundo*, ali permanecendo até o encerramento do jornal, em 22 de dezembro de 1967. Assim se iniciou uma carreira vitoriosa e ininterrupta de publicações em jornal, álbuns, livros, coletâneas e desenhos animados, tanto em seu país de origem como em várias outras partes do mundo. No entanto, a criação de tiras encerrou-se em 1973 – com um total de 1928 publicadas –, quando seu criador, alegando que ela já havia cumprido aquilo para que havia sido criada, deixou de elaborar novas aventuras para a pequena menina e seus amigos, passando a se dedicar somente à elaboração de charges. No entanto, apesar dessa decisão, ele ainda retornou à personagem na realização de um cartaz para a Declaração dos Direitos da Criança, a pedido da UNICEF, em algumas campanhas educativas e também para elaboração de um selo postal.

Perguntas bombásticas

Muito existe a dizer sobre o mundo de Mafalda. Muito a ser analisado, tão complexas são suas inquietações e as relações que desenvolve com a família, com os amigos e com o mundo em que vive. Trata-se de uma história em quadrinhos povoada principalmente por crianças, mas não é exatamente uma série para crianças. Embora os pequenos possam ler as tiras de Mafalda e se identificar com as preocupações e desencontros de seu mundo infantil, o público da menina é mesmo composto por leitores adultos, que conseguem – ou, pelo menos, tentam... – entender sua posição em relação às relações de poder na sociedade e à opressão dos mais fracos pelos mais fortes. Pois em *Mafalda* nada é simples: quando pensamos que sua posição está firmada sobre um determinado assunto, ela nos surpreende com um aspecto inusitado da questão, com uma pergunta bombástica, com uma expressão de enfado, de asco ou de pena frente a uma situação ou personagem específicas. O desenvolvimento da tira faz aos poucos com que ela evolua, amadureça em sua visão de mundo, perca algumas de suas características – em geral, as mais infantis –, que são assumidas pelas demais personagens.

ANEXO C – PLANILHA DE CONSOLIDAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS

A seguir são apresentadas as planilhas utilizadas para consolidação dos dados obtidos durante a pesquisa.

- Escola Pública

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total 1	Total 2	Total 3	Total 4			
Conhecimento																											
Ja conhecia Mafalda?	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	2	15	5					
De onde?	1	3		1	3	3	2	1	1	1	3			2	1	3	3		1		7	2	6				
Ja havia lido?	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	12	6					
Quanto?	2	2		3	2			3	4	4	2				2	1	3		4		1	5	3	3			
Percepcao																											
Gostou?	1	2	1	1	1	2	1	2	1	4	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	9	10	0	1			
Classifica leitura...	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	1	1	3	1	2	6	12	2	0			
Classifica personagem...	2	4	1	1	1	4	1	4	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	4	3	13	1	1	5			
Leria novamente?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	19	1					
Interpretacao																											
Interpretacao	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	11	9	0				
Escrita	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	3	2	3	2	2	1	2	1	1	1	12	6	2				
Outros dados																											
Sim																					15						
Não																					5						
Jornais																					7	Amigos / Família		Livros			
Sim																					12						
Não																					8						
Muito																					1	Razoável		Pouco		Quase nada	
Muito																					9	Razoável		Pouco		Não gostou	
Facil																					6	Razoável		Difícil		Muito difícil	
Contestadora																					13	Alienada		Submissa		Introversa	
Sim																					19						
Não																					1						
Muito proximo																					11	Proximo		Distante			
Muito proximo																					12	Proximo		Distante			

