

O USO DAS TIRINHAS DA FOLHA DE S. PAULO EM LIVROS DIDÁTICOS E POSSÍVEIS EFEITOS DE SENTIDO

Marilene Jorge Luiz
Mestranda em Estudos de Linguagem
Programa de Pós-graduação em Letras
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização das tirinhas da *Folha de S. Paulo* nos livros didáticos da coleção Português Linguagens (2015), da Editora Saraiva, assinada pelos autores William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães. Parte-se das hipóteses de que o uso das tirinhas pode estar produzindo sentidos sobre quais gêneros textuais os alunos poderiam ter acesso do jornal *Folha de S. Paulo* e de que as tirinhas poderiam ser utilizadas como um repositório de exemplos de aplicações gramaticais. Para refletir sobre essas hipóteses serão observadas a quantidade de tirinhas presentes nos livros do 6º ao 9º ano, além de algumas tirinhas e os exercícios propostos pelos autores baseados nelas. Neste texto, a produção de sentidos será pensada de acordo com o arcabouço teórico da Análise do Discurso de linha francesa.

Palavras-chave: Livro didático, *Folha de S. Paulo*, efeitos de sentido.

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect upon the possible effects of meaning produced using *Folha de S. Paulo* comic strips in the textbooks of the Portuguese Language Collection (2015), by Editora Saraiva, signed by authors William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães. It is based on the hypothesis that the use of comic strips may be producing meanings about which textual genres students could have access to the newspaper *Folha de S. Paulo* and that the comic strips could be used as a repository of examples of grammatical applications. To reflect upon these hypotheses, we will observe the number of strips present in the books from the 6th to 9th grade, as well as some strips and the exercises proposed by the authors based on them. In this text, the production of meanings will be thought according to the theoretical framework of French Discourse Analysis.

Keywords: Textbook, *Folha de S. Paulo*, effects of meaning.

PALAVRAS INICIAIS

As próximas linhas se prestarão a questionar os possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de tirinhas da *Folha de S. Paulo* nos livros didáticos da coleção Português Linguagens (2015). O que inicialmente chama a atenção, é que 50% das tirinhas utilizadas nos livros da coleção são da *Folha de S. Paulo*. Em algumas atividades baseadas nas tirinhas, os autores citam trabalhar descritores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), quais sejam: 1 (localizar informações explícitas em um texto); 3 (inferir o sentido de uma palavra ou expressão); 4 (inferir uma informação implícita em um texto); 5 (interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso: propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); 6 (identificar o tema de um texto); 11 (distinguir um fato da opinião relativa a esse fato); 12 (identificar a finalidade de texto de diferentes gêneros); 15 (estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios, etc.); 16 (identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados); 19 (reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos).

Mas, o uso das tirinhas cumpriria apenas a função de trabalhar esses descritores? Quais efeitos de sentido esse uso poderia produzir sobre os alunos a quem os livros seriam destinados e sobre o jornal *Folha de S. Paulo*?

O livro didático, ao indicar os textos com os quais os professores deveriam ensinar conteúdos de Língua Portuguesa, faz mais do que uma simples seleção, ele silencia possibilidades. Direciona o professor a ler um determinado autor e não outro. No caso deste trabalho, um jornal e não outro, um cartunista e não outro. Embora seja impossível produzir

um material de acordo com as condições materiais de existência de cada aluno, ao selecionar um texto e não outro, os sentidos produzidos sobre os textos podem ajudar a constituir nos alunos conceitos e preferências de leitura. É pensando nisso que o objetivo deste texto é refletir sobre a escolha da *Folha de S. Paulo* e como essa escolha produz sentidos sobre leitura, sobre os alunos e sobre o próprio jornal.

1. QUESTÕES DE LEITURA

A abordagem de leitura trabalhada para se pensar os possíveis efeitos de sentido produzidos pelo uso das tirinhas será a discursiva, referindo-se à escola francesa de Análise do Discurso principalmente no que se refere a Michel Pêcheux, desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros autores. Para início de conversa, é necessário esclarecer, de acordo com Orlandi (2012), alguns fatos sobre o trabalho da leitura num viés discursivo:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos de leitura de cada época e segmento social (p. 8).

Esses fatos mostram que o gesto de leitura e o gesto de interpretação instauram um sentido e não outro numa materialidade simbólica. E os efeitos de sentido produzidos têm a ver também com o modo pelo qual o sujeito se inscreve em determinadas formações discursivas e como ele administra os sentidos vindos dela. Administrar esses sentidos cabe à função-autor. É o autor que “mobiliza diferentes relações com a exterioridade e as organiza dando-lhes a configuração de um texto” (INDURSKY, 2001, p.30). Sendo assim um texto não é um produto homogêneo, mas heterogêneo em que diversas e diferentes vozes e textos o constituem.

Na Aula Inaugural do Laboratório Arquivo do Sujeito (LAS/UFF), em 21/03/2017, a autora Freda Indursky observa que para que um texto seja produzido é necessária a ilusão da homogeneidade: de que o sujeito é senhor e origem de seu discurso, de que os sentidos falam primeiramente nele e que pertencem a ele também o domínio de como o texto deve ser estruturado. Outra ilusão é constitutiva de um texto, a saber, a ilusão da completude, caracterizada pelo efeito de fechamento de um texto, com início, meio e fim. Essa ilusão é marcada pelo ponto final. O sujeito na função-autor ao usar essa pontuação, produz o efeito de sentido de que não há mais nada a ser dito. Ledo engano. Retomando Gallo (1994), a autora finaliza sua exposição dizendo que o ponto final apenas separa o que pertence ao texto e o que pertence ao Interdiscurso. O efeito de fechamento é, na verdade, a abertura para que outros “autores” contribuam para o sentido do texto, pois o leitor através da leitura se instaura no texto contribuindo com o processo de autoria. A esse processo, a autora chama de ciclo de autoria. Como o texto não está fechado, o leitor ao identificar-se

ou não com os efeitos de sentidos produzidos pelo autor contribui com o processo de autoria.

Este é o trabalho discursivo da produção de leitura: desestabilizar sentidos que parecem estabilizados podendo mesmo levá-los ao deslocamento, à deriva, à ruptura. E neste caso, produzindo uma leitura que se afasta fortemente dos sentidos pretendidos pelo sujeito-autor, que se afasta de uma leitura de identificação com os sentidos produzidos a partir da posição-sujeito por ele ocupada, deriva que pode conduzir à atribuição de sentidos por parte do sujeito-leitor produzida desde uma posição-sujeito diversa e, frequentemente, antagônica, num claro movimento de contra-identificação ou mesmo que desidentificação com os sentidos produzidos pelo sujeito-autor (INDURSKY, 2001, p. 38-9).

É por isso que Orlandi (2012) chega à conclusão que “ler é saber que o sentido pode ser outro”. Mas não para por aí, já que o sentido pode ser outro – outro, mas não qualquer um – alguém poderia considerar que o sujeito é livre para determinar quais sentidos são de fato possíveis. Mas não é assim que acontece, o sentido é determinado sócio-historicamente, o sujeito não tem conhecimento disso, é a partir da sua filiação em formações discursivas diversas que ele tem acesso aos possíveis sentidos de uma palavra ou expressão e tudo isso na condição de ideologicamente assujeitado. Assujeitado à ideologia, à língua, à história. As possibilidades de sentidos outros estão aquém dele, estão inscritas na língua à qual ele não tem acesso. Ele se significa por ela, mas não por ter poder “pois se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentido” ORLANDI (2012a, p.49). Não está nas mãos do sujeito dizer o sentido de “a” ou de “b”. A

deriva só é possível porque a língua é falha. Na repetição do mesmo, algo sempre falha permitindo a deriva, o sentido outro. Para algumas instituições essa deriva corresponde a um perigo, daí existirem livros didáticos, dicionários, documentos diversos que, ilusoriamente, são usados para tentar barrar esse fluxo contínuo e infinito de possibilidades de sentido. Barrar possibilidades de sentido se dá também pela seleção dos textos que devem comparecer ou não em um livro didático. Nesse momento, interessa pensar em quais possíveis efeitos de sentido a seleção de tirinhas da *Folha de S. Paulo* podem produzir sobre os alunos a quem os livros didáticos são direcionados.

A *Folha de S. Paulo* foi fundada em 1960. De circulação nacional, é organizada em cadernos temáticos e suplementos. Os cadernos temáticos são: *Poder, Mundo, Mercado, Cotidiano, Ciência + Saúde, Folha Corrida, Esporte, Ilustrada*. Já os suplementos são: *Tec, Equilíbrio, The New York Times International Weekly, Comida, Turismo, Folhinha, Ilustríssima, Veículos, Carreiras e Empregos e Imóveis*.

O leitor imaginário da *Folha* pertence às classes A e B, possui alto nível de escolaridade e renda, como observa o editor de opinião do mesmo jornal, Vinícius Mota:

O leitor típico da **Folha** tem 40 anos e um alto padrão de renda e de escolaridade. Se uma pessoa for escolhida ao acaso no universo de leitores do jornal, a probabilidade de que seja homem é idêntica à de que seja mulher. Sua faixa etária estará no intervalo que vai de 30 a 49 anos (a idade média é 40,3). Além disso, esse leitor-síntese teria formação superior, seria casado, estaria empregado no setor formal da economia (...). Faria parte ou da classe A ou da B. Seria católico, possuiria TV por assinatura e utilizaria a Internet (FOLHA ONLINE, 2017).

O leitor típico ou imaginário da *Folha* teria 40 anos, alto padrão de renda, nível elevado de escolaridade, seria casado, teria um emprego, além de outras características como ser católico e possuir TV por assinatura e Internet. As tirinhas são produzidas para um leitor típico, imaginário.

Mas quando elas são retiradas do jornal e passam para um livro didático, as condições de produção são outras. No jornal, elas carregam um imaginário de entretenimento e/ou de crítica. Nos livros, podem ser usadas para trabalhar questões gramaticais e/ou de compreensão textual. Há uma mudança de público que passa de consumidor a aluno. Apesar da mudança, os sentidos produzidos sobre o jornal permanecem e são atualizados.

A *Folha de S. Paulo* não perde o seu *status* de jornal de referência ao ter suas partes trabalhadas num livro didático. A jornalista Márcia Franz Amaral o classifica como um jornal de referência. Ela considera “jornais de referência os grandes jornais consagrados econômica e politicamente ao longo da história, que dispõem de prestígio no país e são dirigidos às classes A e B” (AMARAL, 2006, p. 30).

Esses sentidos sobre um jornal de referência são atualizados e podem ajudar a construir nos alunos conceitos sobre qual seja um jornal de referência e o que, imaginariamente, caberia a cada um ler. A atualização dos sentidos sobre o que seja um jornal de referência se dá pelo esquecimento, pois é preciso esquecer os sentidos já produzidos. Daí a Análise do Discurso defender que os sentidos não nascem nos sujeitos, “as palavras do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2012a, p.

20). O sujeito se esquece de que ele não é a fonte do sentido e de que os sentidos não são fixos, estabilizados, e podem ser estruturados de diversas maneiras. Mas é justamente o esquecimento que permite ao sujeito produzir o seu discurso. Por isso dizer que “o esquecimento é estruturante”:

Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeito. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2012a, p. 36).

Para que a língua faça sentido por e para sujeitos, o indivíduo é interpelado ideologicamente a ocupar uma posição-sujeito para daí produzir o seu discurso. Ao ocupar uma posição, o sujeito tem acesso, através de formações discursivas diversas à matriz de sentidos possíveis à sua posição. Da sua posição, o sujeito consegue imaginar o lugar do qual fala e experimentar o lugar de onde o seu ouvinte o espera, porque “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 1990, p. 82). É essa experimentação do lugar do outro que permite ao jornal *Folha de S. Paulo* imaginar o seu leitor ideal, e aos autores dos livros imaginarem o que caberia ao aluno ler de um determinado jornal.

Parece que o trabalho com as tirinhas não se dá somente em virtude de uma exigência curricular, mas também poderia indicar o que caberia aos alunos lerem desse jornal; pois até mesmo no livro do 7º ano em que os autores sugerem ao professor trabalhar a produção de notícias, a quantidade de tirinhas da *Folha* pode ser considerada grande. No capítulo em que é sugerido o trabalho com notícias, há apenas, retirados do jornal, 4 (quatro) títulos de matérias e 1 (um) trecho de notícia. Em contrapartida, em todo o livro, há 21 tirinhas. Nos outros livros da coleção, o mesmo acontece: o contato do aluno com o jornal se dá quase unicamente pelas tirinhas. Por que não trabalhar mais com as notícias? Aparentemente, o que caberia ao aluno ler desse jornal de referência seriam as tirinhas. Ao selecionar o que caberia ou não aos alunos lerem, o livro didático passa a funcionar como um administrador de sentidos.

2. SENTIDOS ADMINISTRADOS

O livro didático atua na sala de aula como mediador do conhecimento, em muitos casos, ele é o único contato do aluno com a leitura:

[...] o material didático tem uma importância grande na formação do aluno pelo mero fato de ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança entrará em contato. Ele ainda é um dos instrumentos de aprendizagem mais utilizados e, em muitos casos, o único utilizado em sala de aula no ensino fundamental, quando infelizmente, não há o contato dos alunos com outros materiais e informações de outras fontes (FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 1).

Quando o livro didático é o único contato de leitura dos alunos, os sentidos de leitura produzidos por esses alunos serão atravessados pelos sentidos oferecidos pelo livro. Embora pareça impossível ao livro contemplar as condições de produção de cada aluno, ao selecionar as tirinhas da *Folha*, apaga outras possibilidades de leitura. Apagar outras possibilidades de leitura é algo do funcionamento do próprio livro didático, que administra sentidos:

Os aparelhos de poder de nossa sociedade geram a memória coletiva. Dividem os que estão autorizados a ler, a falar e a escrever (os que são intérpretes e autores com obra própria) dos outros, os que fazem gestos repetidos que impõe aos sujeitos seu apagamento atrás da instituição. Seja essa instituição a Igreja, o Estado, a empresa, o partido, a escola, etc. Em todo discurso podemos encontrar a divisão do trabalho da interpretação, distribuído pelas diferentes posições dos sujeitos: o padre, o professor, o gerente, o líder sindical, o líder partidário, etc. E há uma enorme produção de textos (falados ou escritos) que trabalham esta divisão: regimentos, constituições, panfletos, livros didáticos, programas partidários, estatutos, etc. Os sentidos não estão soltos, eles são administrados (ORLANDI, 2004, p. 96).

Embora os sujeitos se imaginem livres para atribuírem os sentidos que desejam, isso não acontece, pois os sentidos que chegam até eles são aqueles que, imaginariamente, eles deveriam ter acesso. Isso faz supor que um possível efeito de sentido do uso das tirinhas é o de que caberiam aos alunos e também aos professores, usuários dos livros didáticos da coleção Português Linguagens, terem acesso do jornal *Folha de S. Paulo* quase que unicamente às tirinhas. O uso dessas tirinhas produziria outros efeitos de sentidos? Parece que sim.

3. AS TIRINHAS: EXEMPLOS DE APLICAÇÃO GRAMATICAL?

O objetivo desta seção é pensar se as tirinhas da *Folha de S. Paulo* constituiriam um corpus de exemplos para os autores da coleção de livros didáticos exporem conhecimentos linguísticos. Pensando nas gramáticas, Dias (2007), defende que há três procedimentos de exemplificação em gramáticas brasileiras:

- a) os exemplos são construídos pelo próprio gramático, sem que se obedeça a uma categorização;
- b) os exemplos pertencem a um corpus específico, obedecendo às categorizações relativas ao tipo jornalístico, literário ou técnico;
- c) os exemplos são retirados aleatoriamente de obras de escritores consagrados (p. 187).

Sobre o primeiro procedimento, o autor expõe que eles dão sustentação e visibilidade a um corpo de conhecimento teórico:

Uma gramática elaborada a partir de exemplos construídos pelo próprio gramático constitui-se num corpo de conhecimentos que se aglutinam em torno de uma perspectiva teórica. Os exemplos adquirem o papel de dar sustentação e visibilidade a esse corpo de conhecimentos. Nesse sentido, o exemplo é um dentre outros exemplares da língua em que se projeta uma mesma propriedade nesse corpo de conhecimento, propriedade essa que está configurada numa regra/conceito (DIAS, 2007, p. 188).

Sobre o segundo procedimento, o autor esclarece que os exemplos dariam testemunho de um uso específico: “dessa forma, a gramática adquire o papel de explicitar os usos da língua segundo padrões regulares. Aqui, o conceito de exemplo está relacionado ao

de “exemplar”, no sentido de ser um testemunho de um uso específico.” (DIAS, 2007, p. 188).

Sobre o último procedimento, o autor esclarece que o uso de exemplos de escritores consagrados estaria relacionado a um modelo de prestígio a ser seguido:

Por sua vez, numa gramática que lança mão de frases de autores consagrados, ao se buscar a demonstração da regra nesses escritores, a concepção de exemplo adquire uma especificidade: expor o usuário a um padrão consagrado nos meios cultos. Aqui, o conceito de exemplo está relacionado ao de “exemplar”, no sentido de ser um modelo de prestígio a ser seguido (DIAS, 2007, p. 188).

A partir dessa exposição sobre os procedimentos de exemplificação das gramáticas, é possível pensar se as tirinhas constituiriam um corpus de exemplos de aplicação de usos linguísticos, não em uma gramática, mas em uma coleção de livros didáticos. E se constituem, em qual dos três procedimentos elas se enquadrariam? Mas, primeiro é necessário ver como elas funcionam nos livros didáticos em relação aos usos linguísticos. Abaixo seguem algumas tirinhas e uma possível observação de como são utilizadas nos livros do 6º ao 9º ano:

Figura 1 – Tirinha 1



A tira acima aparece no capítulo 3 do livro do 6º ano, na seção “De olho na escrita”, após o título “sílabas tônicas e sílabas átonas” e para a tirinha são propostas as questões abaixo:

1. Leia em voz alta estas palavras da tira: *ridícula, separado, falei*.

a) Identifique em cada uma delas a sílaba que foi pronunciada de maneira mais forte.

b) Em cada uma dessas palavras, a sílaba que foi pronunciada de maneira mais forte é a última, a penúltima ou a antepenúltima?

2. A personagem da tira se revolta contra as normas ortográficas da língua portuguesa.

a) Troque ideias com os colegas: O que justifica a ortografia da língua?

b) De acordo com o ponto de vista da personagem, a palavra **palíndromo** deveria ser um palíndromo. Você sabe o que é um palíndromo? Dê um exemplo (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 192).

Os autores propõem, na primeira questão, a leitura em voz alta de três palavras retiradas da tirinha, em seguida, pedem a identificação da sílaba tônica dessas três palavras e depois solicitam que os alunos identifiquem a posição das sílabas tônicas. Já a segunda

questão, aborda as normas ortográficas, pedindo para que os alunos tentem justificar o que determina a ortografia. Além das questões propostas, demonstrando a preocupação em utilizar a tirinha para trabalhar conceitos e usos linguísticos, a própria seção em que os exercícios são propostos já é bem sugestiva, pois o enunciado “de olho na escrita” já produziria o sentido de que o objetivo da seção é chamar a atenção sobre a ortografia.

Figura 2 – Tirinha 2



Essa segunda tirinha também foi utilizada na seção “de olho na escrita”, mas do livro do 7º ano. A partir dela, os autores propuseram trabalhar o emprego do verbo “haver” e a diferença entre o emprego de “há” e “a”, como é sugerido nos enunciados das questões:

1. Observe a fala da personagem Hagar no 2º quadrinho da tira.

a) Reescreva a fala da personagem, empregando no lugar do verbo **haver** o verbo **fazer**. Faça as adaptações necessárias.

2. Levando em conta o que recomenda a norma-padrão quanto às formas “**Há** sete anos” e “sete anos **atrás**”, reescreva, sem alteração de sentido, a frase “Entre no ramo de vendas há dois meses”.

3. Em seu caderno, complete adequadamente as frases **a** ou **há**: (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 173).

As questões propostas se limitam ao emprego dos verbos “haver” e “fazer” e à tentativa de diferenciar o uso de uma das formas do verbo “haver”, “há”, do uso da preposição “a”. Mais uma vez, a tirinha foi usada como um pretexto para trabalhar usos linguísticos.

Figura 3 - Tirinha 3



Essa tirinha é usada após a explicação do conceito de valores semânticos das preposições e são propostos apenas os três exercícios abaixo:

1. Nos balões da tira, há emprego de preposições e de uma contração. Identifique-as.
2. Observe o emprego da preposição **por** nas duas situações em que ela ocorre na tira. Que valor semântico ela apresenta em cada uma das situações: tempo, finalidade, causa, conteúdo, modo?

3. Na expressão **no mais profundo mar**, qual é o valor semântico da preposição **em**, presente na contração **no**? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 153).

As três questões se limitam a trabalhar com o emprego e o valor semântico das preposições e suas possíveis contrações.

Figura 4 - Tirinha 4



Os autores propõem, a partir da tirinha acima, exemplificar o modo imperativo na construção do texto e para isso formulam questões como:

1. Aline é uma garota que adora namorar. Nessa tira, ela está fazendo uma simpatia para arranjar namorado. O que é uma simpatia?
2. No 1º quadrinho, em “Simpatia para catar namorado”, o autor empregou o verbo **catar** em vez de **arranjar**, **conseguir**, **conquistar**, etc. O que o verbo **catar** expressa quanto à relação de Aline com os namorados?
3. Dos três quadrinhos, apenas dois dizem respeito aos procedimentos que devem ser adotados para realizar a simpatia.
 - a) Quais são esses quadrinhos?

b) Que formas verbais expressam as ações que devem ser realizadas para conseguir namorado? Em que modo elas estão?

c) Aline não foi bem-sucedida em sua simpatia. Onde ela errou?

4. O humor da tira está no último quadrinho. Observe a frase “Tente novamente, sem o vaso!”.

a) Em que modo está a forma verbal **tente**?

b) Levante hipóteses: De quem é a voz que fala essa última frase? Qual a relação dessa frase com o humor da tira?

5. O modo imperativo foi empregado várias vezes na tira. O que justifica o emprego desse modo no contexto? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 112).

Nesse caso, embora foque bastante no uso do imperativo, os autores abordam outras questões: culturais (simpatia), de comportamento (o fato de a personagem adorar namorar) e de seleção vocabular (questão 2). Mas, a tirinha continua sendo usada como exemplo de usos linguísticos.

Figura 5 – Tirinha 5



Para trabalhar com a estrutura e formação de palavras na construção do texto, os autores propõem algumas questões baseadas na tira:

1. *Observe o 1º e o 2º quadrinhos. Qual é a provável consequência de não se tomar banho por duas semanas?*
2. *Observe a formação da palavra **ecológico**.*
 - a) *Identifique os elementos que formam essa palavra e o significado de cada um.*
 - b) *Por que o homem se diz **ecológico**?*
3. *O humor da tira reside na resposta da mulher.*
 - a) *O homem foi convincente?*
 - b) *O que a mulher pretende dizer ao afirmar que ele é **porcológico**?*
4. *A mulher inventa a palavra **porcológico** imitando o modelo da palavra **ecológico**.*
 - a) *Como a mulher formou essa palavra?*
 - b) *Do modo como essa palavra foi formada, qual seria o sentido literal dela, se ela existisse?*
 - c) *Levante hipóteses: Caso houvesse uma área da ciência destinada ao estudo específico dos porcos, que palavra poderia designar essa área de estudo?*
5. *Note que o quadrinista conseguiu fazer humor brincando com os processos de formação de palavras da língua portuguesa. Que outras palavras que você conhece também são frutos de brincadeiras? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 154).*

Também nessa tirinha, a preocupação dos autores se volta para o trabalho de usos linguísticos, focando alguns processos de formação de palavras.

Pensando nas observações dos usos acima, é possível dizer que as tirinhas da *Folha de S. Paulo* estariam funcionando como um corpus de exemplos nos livros didáticos com a finalidade de atestarem usos linguísticos de um jornal de referência. Pensando nos três procedimentos de exemplificação das gramáticas brasileiras, esse possível funcionamento das tirinhas se assemelha ao último procedimento, não constituindo um conjunto de exemplos de autores consagrados, mas de um jornal de referência, reproduzindo o sentido de prestígio dado aos jornais de referência.

PALAVRAS FINAIS

O que se pretendeu nos parágrafos acima foi questionar quais efeitos de sentidos a seleção de determinado gênero textual num livro didático pode produzir sobre leitura. Sabendo que o gênero textual trabalhado é retirado de um jornal de referência, chegou-se à conclusão que a seleção produziria alguns efeitos de sentido sobre os alunos, professores e o próprio jornal. Sobre alunos e professores, produziria o efeito de sentido de que a eles só seria possível ter acesso ao jornal através das tirinhas. E sobre o jornal, o sentido de que as suas tirinhas funcionariam como um conjunto de exemplos a serem trabalhados usos linguísticos, com isso reproduzindo o sentido de um jornal de prestígio.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Márcia Franz. *Jornalismo popular*. São Paulo: Contexto, 2006.

CEREJA & MAGALHÃES. *Português Linguagens, 6º ano*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. *Português Linguagens, 7º ano*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. *Português Linguagens, 8º ano*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. *Português Linguagens, 9º ano*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

DIAS, Luiz Francisco. “Gramática e política de língua: institucionalização do linguístico e constituição de evidências linguísticas”. In.: ORLANDI, Eni (Org). *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

FREITAS, Neli Klix. RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Revista da Pesquisa*, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2008.

GADET, F. & HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST-PEREIRA, A., FUNCK, S. B. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001, p. 27-42.

INEP. *Matrizes e Escalas SAEB*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso 23 de outubro de 2017.

IZIDORIO, Bárbara da Silva. *Livro didático de Língua Portuguesa: uma análise discursiva*. 2012. 59f. Monografia. Curso de Especialização em Gramática de Texto: Leitura, Análise e Produção. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2012.

NOBLE Debbie Mello. MITTMANN Solange. O professor e o aluno como agentes do desenvolvimento da leitura. *Cadernos de Letras da UFF*, nº 52, p. 69-79, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012a.

_____. Dispositivos da interpretação. In: _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-100.

_____. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VOIGT, Juliana Karina. A Folha de S. Paulo tem opinião. Discurso jornalístico e os deslizes da parcialidade. *Anais do VII SEAD*. Recife 13 e 16 de 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

Recebido em 05 de setembro de 2017.

Aceite em 08 de outubro de 2017.

Como citar este artigo:

LUIZ, Marilene Jorge. O uso das tirinhas da *Folha de S. Paulo* em livros didáticos e possíveis efeitos de sentido. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 25, jul.-dez. 2017, pp. 310-330. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num25/dossie/palimpsesto25dossie06.pdf> >. Acesso em: *dd mmm. aaaa*. ISSN: 1809-3507